



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

**A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA NO
COMPONENTE CURRICULAR ARTE: DOIS ESTUDOS DE CASO
COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DO DF**

IBSEN PERUCCI DE SENA

BRASÍLIA
2016

IBSEN PERUCCI DE SENA

**A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA NO
COMPONENTE CURRICULAR ARTE: DOIS ESTUDOS DE CASO
COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical. Linha de pesquisa: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary V. de Abreu

IBSEN PERUCCI DE SENA

**A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA NO
COMPONENTE CURRICULAR ARTE: DOIS ESTUDOS DE CASO
COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical. Linha de pesquisa: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música.

Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – UnB (orientadora)

Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira – UFJF (membro externo)

Dra. Maria Isabel Montandon - UnB (membro interno)

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo – UnB (membro suplente)

Brasília, 07 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido contribuir com a sociedade por meio da música.

Minha mãe Maristela Perucci por ter me apoiado e ser o meu maior exemplo de vida.

Minha orientadora Profa. Dra. Delmary V. Abreu pela paciência, pela curiosidade epistemológica e pelo grau de autonomia que me confiou durante a pesquisa.

Dr. Marcus Medeiros pela contribuição no referencial teórico e pelos vários insights sobre a teoria crítica, o currículo educacional e a educação básica no Brasil.

Dra. Maria Isabel Montandon pelas contribuições na minha formação como professor de música e pesquisador.

Dra. Maria Cristina pela contribuição na definição dos objetivos de investigação.

Dra. Maura Penna pela contribuição significativa na qualificação do trabalho.

Dr. Sergio Figueiredo pela contribuição na problematização do trabalho.

Dr. Luís Ricardo Queiroz pelos debates sobre políticas públicas e educação musical que me ajudaram a entender questões sobre o ensino de música no contexto da educação nacional.

Aos meus alunos e aos meus colegas de profissão, pela oportunidade de aprender e vivenciar o ofício de ser professor de música.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas da rede pública de Educação Básica do Distrito Federal – DF. Nessa direção, o objetivo geral foi investigar como professores com formação em nível superior na área de música e aprovados em concurso público têm organizado o conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas da rede pública de ensino. A pesquisa foi realizada com dois professores que atuaram em sala de aula no ano letivo de 2015 e os objetivos específicos consistiram em: verificar quais conteúdos os professores selecionaram para as aulas; analisar como justificaram a seleção dos conteúdos; entender como distribuíram os conteúdos de música nos planos de ensino; identificar que demandas advindas do contexto escolar influenciaram na organização dos conteúdos de música no decorrer do ano letivo. A abordagem teórico-metodológica da investigação foi qualitativa com base nos estudos de Stake (2011) e a estratégia de pesquisa escolhida foi o estudo de caso com base nos estudos de Yin (2005). A fundamentação teórica do trabalho abarcou os estudos Sacristán (2000) e sua proposta de interpretação curricular sendo adotado, mais especificamente, o currículo *modelado* pelos professores para aprofundar as informações que emergiram da análise dos dados. Os resultados da pesquisa revelaram que a organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte ocorreu por meio de um eixo geral de conhecimentos, ou seja, uma seleção de conteúdos aplicados a todas as turmas tais como: conceitos básicos sobre o som e suas propriedades; instrumentos musicais e materiais sonoros de maneira mais ampla; a estruturação musical; gêneros e estilos musicais com diferentes repertórios: popular, erudito, regional e folclórico. As justificativas dos docentes quanto à seleção e distribuição dos conteúdos nos planos de ensino centraram na necessidade de suprir (nos alunos) aquilo que interpretaram ser uma defasagem de conhecimentos sobre a música e suas dimensões. Observado isso, a necessidade de congruir os eixos estruturantes do currículo da SEDF com os dias letivos temáticos do calendário escolar configurou a principal demanda que influenciou na organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte.

PALAVRAS CHAVE Professor de Música; Componente Curricular Arte; Conteúdo de Música; Modelagem Curricular.

ABSTRACT

The present research has as its theme the organization of the content of music in the curricular component Art in schools of the public network of Basic Education of the Federal District - DF. In this direction, the general objective was to investigate how teachers with higher education in the area of music and approved in public competition have organized the content of music in the component Art in schools of the public school system. The research was carried out with two teachers who acted in the classroom in the academic year of 2015 and the specific objectives consisted in: verifying what contents the teachers selected for the classes; Analyze how they justified the selection of contents; Understand how they distributed music content in teaching plans; To identify which demands from the school context influenced the organization of music contents during the school year. The theoretical-methodological approach of the research was qualitative based on the studies of Stake (2011) and the research strategy chosen was the case study based on the studies of Yin (2005). The theoretical basis of the study included the studies Sacristán (2000) and his proposal of curricular interpretation being adopted, more specifically, the curriculum shaped by the teachers to deepen the information that emerged from the analysis of the data. The results of the research revealed that the organization of music contents in the Art curricular component occurred through a general knowledge axis, that is, a selection of contents applied to all classes such as: basic concepts about sound and its properties; Musical instruments and sound materials in a broader way; Musical structuring; Genres and musical styles with different repertoires: popular, erudite, regional and folkloric. The teachers' justifications regarding the selection and distribution of content in the teaching plans focused on the need to supply (in the students) what they interpreted as a lack of knowledge about music and its dimensions. Given this, the need to converge the structural axes of the SEDF curriculum with the thematic days of the school calendar set the main demand that influenced the organization of music contents in the curricular component Art.

KEYWORDS Teacher of Music; Curricular Component Art; Music Content; Curricular Modeling.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/EMB – Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CR – Cadastro Reserva

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF – Distrito Federal

DOC – Fonte Documental

DODF – Diário Oficial do Distrito Federal

E-SIC – Sistema Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão

EB – Educação Básica

EM – Educação Musical

ENT - Entrevista

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Escola Parque

GDF – Governo do Distrito Federal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MUS – Departamento de Música

OD – Observação Direta

PD – Parte Diversificada

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RA – Região Administrativa

SEAP – Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal

SEDF – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal

SEGAD – Secretaria de Estado de Gestão Administrativa e Desburocratização

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E ESQUEMAS.

Figura 01 – Escolas de educação básica identificadas no procedimento de triagem: localização por região administrativa

Figura 02 – Tímpanos

Figura 03 – Violino e Fagote

Figura 04 – Alaúde e Guitarra

Quadro 01 – Propostas para o ensino de música na Educação Infantil

Quadro 02 – Conteúdos e objetivos para o ensino de música: 1º 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

Quadro 03 – Conteúdos e objetivos para o ensino de música no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Quadro 04 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 6º ano do ensino fundamental

Quadro 05 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 7º ano do ensino fundamental

Quadro 06 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 8º ano do ensino fundamental

Quadro 07 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 9º ano do ensino fundamental

Quadro 08 – Linguagens: Multiletramentos, Criatividade e Movimento

Quadro 09 – Linguagens: Multiletramentos, Apreciação Estética e Ética

Quadro 10 – Linguagens: Multiletramentos, Ciência, Reflexão e Análise Crítica

Quadro 11 – Dados de lotação: quantidade de professores aprovados em Artes Música (por unidade escolar)

Quadro 12 – Lotação de professores por unidade escolar e CRE

Quadro 13 – Quantidade de professores aprovados em Artes Música atuando no componente curricular Arte após triagem (por escola)

Quadro 14 – Caso 01: aplicação da técnica de pesquisa

Quadro 15 – Caso 02 – aplicação da técnica de pesquisa (por escola)

Quadro 16 – Matriz de objetivos apresentada pela professora Munique

Quadro 17 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 1º bimestre

Quadro 18 – Planejamento de aula para conscientização do uso sustentável da Água

Quadro 19 – Registro de atividade entregue por uma turma de 9º ano

Quadro 20 – Registro de atividade entregue por uma turma de 8º ano

Quadro 21 – Plano bimestral e conteúdos abordados

Quadro 22 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 2º bimestre

Quadro 23 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 3º bimestre

Quadro 24 – Atividade: composição poética sobre o tema da Consciência Negra

Quadro 25 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 4º bimestre

Quadro 26 – Vida de Negro: rap apresentado em seminário de classe

Quadro 27 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 1º bimestre

Quadro 28 – Planejamento de Ensino: experimentação sonora

Quadro 29 – Avaliação de aprendizagem: experimentação sonora

Quadro 30 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 2º bimestre

Quadro 31 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos (semestral)

Quadro 32 – Tabela de análise musical

Esquema 01 – Dimensões da área de Linguagens: multiletramentos

Esquema 02 – Modelo de interpretação do currículo segundo J. Gimeno Sacristán

Esquema 03 – Triângulo de forças da práxis pedagógica

Esquema 04 – Incongruência entre os conteúdos de música dispostos no currículo prescrito da SEDF e a realidade dos alunos

Esquema 05 – Organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE: O INTERESSE PELO TEMA.....	13
1.2 O ENSINO CURRICULAR DE MÚSICA NO DF: DELIMITANDO O FOCO DA PESQUISA.....	15
2. REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA APÓS A LEI 11.769/2008: AÇÕES DE PESQUISA EM DIFERENTES ESTADOS BRASILEIROS	21
2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS QUE INFLUENCIAM O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.....	26
2.3 A MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NO CURRÍCULO ESCOLAR	31
3. A MÚSICA NO CURRÍCULO DA SEDF	36
3.1 UM PANORAMA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
3.2 A LINGUAGEM ARTÍSTICA E AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3.3 A ARTE NA ÁREA DAS LINGUAGENS E A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
3.4 O COMPONENTE CURRICULAR ARTE E O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	48
3.5 A ARTE NO ENSINO MÉDIO: OS MULTILETRAMENTOS E AS DIMENSÕES DA ÁREA DE LINGUAGENS.....	55
4. CONCEITOS OPERATIVOS DA PESQUISA	61
4.1 UM PANORAMA SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS TEORIZAÇÕES	61
4.2 O CURRÍCULO MODELADO PELOS PROFESSORES	68

4.2.1 A autonomia docente frente às influências curriculares.....	68
4.2.2 Significação profissional: do currículo aos dilemas pedagógicos.....	71
4.2.3 A concepção do professor e as dimensões do conhecimento.....	74
5. METODOLOGIA.....	79
5.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	79
5.1.1 Pesquisa qualitativa.....	79
5.1.2 O estudo de caso.....	80
5.2 TÉCNICA DE PESQUISA.....	82
5.2.1 Entrevista.....	82
5.2.2 Fontes documentais.....	83
5.2.3 Observação direta.....	84
5.3 ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO.....	84
5.3.1 Seleção dos casos: procedimento de triagem.....	84
5.3.2 Contato com as escolas e com os professores.....	87
5.3.3 Complementação dos dados de triagem.....	88
5.3.4 Estudo piloto.....	90
5.4 COLETA DE DADOS E INFORMAÇÕES.....	93
5.4.1 Caso 01.....	93
5.4.2 Caso 02.....	96
5.5 TRATAMENTO DOS DADOS.....	100
5.5.1 Categorias de análise.....	101
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	102
6.1 OS CONTEÚDOS MUSICAIS.....	102
6.1.1 Seleção e Justificativa.....	102
6.2 ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE.....	114
6.2.1 A distribuição de conteúdos nos planos de ensino e as influências das demandas escolares.....	114

7. RESULTADOS	155
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	170

1. INTRODUÇÃO

1.1 A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE MÚSICA NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE: O INTERESSE PELO TEMA

Documentos oficiais elaborados pelo governo na esfera federal e estadual apresentam-se como norteadores para a prática do ensino na Educação Básica – EB e para formação de professores no Brasil. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação, as Diretrizes para Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério, bem como normatizações contidas em resoluções, decretos e portarias do governo vêm sendo formuladas e atualizadas, conduzidas pelo interesse público, configurando um campo rico para reflexões em diversas áreas do conhecimento e, entre elas, a Educação Musical – EM.

É possível observar no âmbito das políticas educacionais novos delineamentos relacionados à EB que tangem especificamente ao ensino de música. No ano de 2016 o Ministério da Educação – MEC homologou o parecer e projeto de resolução das Diretrizes Nacionais para Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. O referido documento atribui uma série de responsabilidades para diferentes segmentos no âmbito educacional tais como; escolas, secretarias de educação, instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, MEC e Conselhos de Educação visando adequar e consolidar a oferta do ensino de música nos sistemas de ensino. Não obstante, está em andamento o amplo processo de atualização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹, contexto em que esteve inserida a discussão de propostas para o componente curricular Arte² que é constituído por quatro linguagens artísticas, entre elas, a música, conforme a Lei 13.278/2016:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

¹A BNCC compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica sendo responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (Brasil, 2013).

² A palavra “Arte” será escrita no singular e com a inicial maiúscula ao longo do texto sempre que for utilizada para identificar o componente curricular da educação básica; área do conhecimento; área de formação em nível superior.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016)

É diante deste cenário de mudanças nos dispositivos políticos educacionais para o ensino de Arte que interessa questionar: qual conhecimento; saber; conteúdo musical deve compor o currículo da Educação Básica? E por quê? Essa discussão tem gerado intensos debates na área de EM, sobretudo, enquanto esteve vigente a Lei 11.769/2008 que tornava obrigatório – mas não exclusivo – o conteúdo de música no componente curricular Arte. Isso porque a referida lei configurou um momento importante no que se refere à delimitação do conteúdo de música como curricular nas escolas de EB alargando indagações como: quem deverá ministrar as aulas de música nas escolas de EB? Os professores de Arte estão capacitados para trabalhar com o conteúdo de música? Os concursos públicos para área de Arte contemplarão linguagens artísticas específicas? O que os sistemas de ensino têm feito para atender às normas previstas na legislação? (FIGUEIREDO, 2011; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2012; SOBREIRA, 2008).

Além da questão curricular, o momento supracitado atendeu também a outros imperativos da área de EM. Conforme observado por Sobreira (2008), Figueiredo (2010) e Souza et al. (2010) a Lei 11.769/2008 foi resultado de uma articulação social e política que congregou artistas, músicos, produtores, compositores, professores e parlamentares na realização de seminários e audiências públicas no Congresso Nacional para discutir questões ligadas à música e entre elas “a volta da educação musical obrigatória nas escolas³” (SOUZA et al., 2010, p.90).

Entretanto, antes mesmo da Lei 11.769/2008 ter sido substituída, já se discutia na área da EM o fato desta lei não ter sido capaz de sustentar, por si só, a mudança que propunha, considerando que para consolidar a oferta obrigatória do conteúdo curricular de música nas escolas de EB brasileiras faz-se necessário conjugar diversos setores educacionais no trabalho colaborativo para: formação e aperfeiçoamento de professores;

³Sobre os sentidos da “volta” da educação musical nas escolas também pode ser consultado o material de Sobreira (2008, p. 48).

realização de concursos públicos que contemplem o professor de música em sua especificidade; articulação entre as instituições de educação superior, escolas de EB e secretarias de educação para ampla discussão e respectiva oferta do ensino de música; iniciativas locais que movimentem a referida discussão na escola e resulte em ações concretas junto aos órgãos públicos regionais promovendo o diálogo sobre o ensino de música com clareza de propósitos e organização logística (FIGUEIREDO, 2011; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2014; SOBREIRA, 2008; SOUZA et al., 2010).

O cenário apresentado passou a me inquietar na medida em que foi influenciando em algumas experiências pessoais a partir da formatura no curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília – UNB, bem como durante minha atuação profissional como professor na rede pública de EB do Distrito Federal – DF. No ano de 2013, enquanto trabalhava no regime de contrato temporário em uma escola que oferta os anos finais do ensino fundamental vivenciei algumas dificuldades para: organizar o conteúdo de música no componente curricular Arte, mais especificamente, dificuldade em aprofundar os conteúdos tendo em vista um único encontro por semana com os alunos; dúvidas quanto ao conteúdo de música adequado para as aulas tendo em vista as turmas lotadas com até 40 alunos. Não obstante, por vezes surgiam demandas escolares que imperavam associar o conteúdo de música com outras linguagens artísticas que não fazem parte da minha formação docente como teatro, artes visuais e dança. Assim, a partir desta experiência, surgiu o interesse em entender melhor sobre a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas de EB, tema do presente trabalho.

1.2 O ENSINO CURRICULAR DE MÚSICA NO DF: DELIMITANDO O FOCO DA PESQUISA

A discussão empreendida na área de EM sobre a legislação educacional – e suas mudanças na última década – traz para o centro do debate os limites e as possibilidades do ensino curricular de música na EB brasileira. Uma das principais inquietações geradas por esta discussão diz respeito ao profissional responsável por atuar com o ensino de música na escola. Assim, pode ser observada, por exemplo, a necessidade de abertura de concursos públicos voltados especificamente para o professor com formação docente na área de música (GALDINO, 2011; QUEIROZ, 2012; SOUZA et al., 2010).

Neste cenário, apresenta-se com certa centralidade a discussão sobre o quanto os estados têm abarcado, por meio de concurso público, o professor de música em sua especificidade. No DF, foram realizados três concursos públicos para professor efetivo da EB entre agosto de 2008 e maio de 2016, período em que ocorreram as alterações na LDBEN vigente quanto ao ensino de Arte. Os concursos ocorreram nos anos de 2008, 2010 e 2013. Neste contexto, o edital do concurso referente ao ano de 2008 não abarcou o componente curricular Arte. Em 2010 o edital do concurso abarcou o componente curricular mencionado, entretanto, a formação exigida foi a de licenciatura plena em educação artística conforme:

2.1.2.2. COMPONENTE CURRICULAR: ARTES (CARGO 103)

Requisito: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. (SEPOG/SEDF, 2010)

Diante do exposto, para contextualizar o campo de pesquisa no qual se insere o tema do presente trabalho foi estabelecido fazer um recorte destacando o concurso referente ao ano de 2013, tendo em vista que neste concurso foram ofertadas vagas para o professor com formação em nível superior na área de música, como também para diferentes linguagens artísticas, separadas por áreas de formação docente, formato este que está alinhado às discussões na área de EM e pelo fato do presente pesquisador ter participado do processo seletivo.

Assim, no concurso de 2013, além da subdivisão por área de formação, o conteúdo específico das provas também foi separado, contemplando profissionais da grande área de Arte em suas especificidades, tanto na concorrência do certame quanto no conhecimento exigido para realização das provas. O concurso foi realizado por meio da Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal – SEAP⁴ atual Secretaria de Estado de Gestão Administrativa e Desburocratização – SEGAD e da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF⁵ atual Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal – SEDF.

⁴ Após as eleições e sequente troca de governo houve reestruturação das secretarias no DF. A partir de 2015 a SEAP passou a chamar-se Secretaria de Estado de Gestão Administrativa e Desburocratização – SEGAD.

⁵ Da mesma forma em função da reestruturação das secretarias a partir do ano de 2015 a SEDF passou a chamar-se Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal – SEDF.

Observamos que a área de “Arte em suas diferentes formas de expressão” (BRASIL, 2013, p. 32) é componente curricular da EB conforme disposto na BNC. Observado isso, constatou-se que a SEDF empregou o termo – componente curricular – para representar as linguagens artísticas e, no edital do concurso, foi apresentado como Artes Música o componente curricular destinado aos candidatos com formação na área de música considerando os seguintes critérios:

COMPONENTE CURRICULAR (ARTES MÚSICA)

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Música, ou Licenciatura plena em Música ou Bacharelado em Música com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim. (SEAP/SEDF, 2013)

As vagas destinadas às outras linguagens artísticas abarcadas no concurso deveriam estar de acordo com os seguintes critérios de formação:

COMPONENTE CURRICULAR (ARTES CÊNICAS/TEATRO)

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, ou licenciatura plena em Artes Cênicas, ou licenciatura plena em Teatro ou bacharelado em Teatro com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. (SEAP/SEDF, 2013)

COMPONENTE CURRICULAR (ARTES DANÇA)

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Dança, ou licenciatura plena em Dança, ou bacharelado em Dança com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. (SEAP/SEDF, 2013)

COMPONENTE CURRICULAR (ARTES PLÁSTICAS)

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, ou Licenciatura plena em Artes Plásticas ou Bacharelado em Artes Plásticas com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim (SEAP/SEDF, 2013).

COMPONENTE CURRICULAR (ARTES VISUAIS)

Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais, ou Licenciatura plena em Artes Visuais, ou Bacharelado em Artes Visuais com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim (SEAP/SEDF, 2013).

É pertinente observar que para cada linguagem artística foram ofertadas vagas distintas para nomeação imediata e na seguinte distribuição: Artes Cênicas/Teatro 10 vagas; Artes Dança 10 vagas; Artes Música 12 vagas; Artes Plásticas 24 vagas; Artes Visuais 11 vagas (SEAP/SEDF, 2013). O Cadastro Reserva – CR⁶, por sua vez, foi delimitado com o número de 05 vezes o quantitativo de vagas ofertadas por linguagem. Nesse sentido, no caso de Artes Música, além das 12 vagas de nomeação imediata, outras 60 vagas poderiam ser ocupadas até o término da validade do concurso considerando o total de vagas para o regime de trabalho de 20 e 40 horas semanais.

O edital também apresentou vagas destinadas ao Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP/EMB dispondo como Música/Instrumento os componentes curriculares voltados para atuação específica na referida escola como, por exemplo, Música/Bandolim, Música/Acordeom, Música/Cavaquinho entre outros. Assim, na realização do concurso os candidatos da área de música deveriam optar por Artes Música ou Música/Instrumento, não podendo concorrer simultaneamente nos referidos componentes.

O cenário exposto também influenciou em minha experiência profissional como professor na rede pública de EB, pois após ter sido aprovado no concurso mencionado em que prestei para o componente curricular Artes Música, me deparei com uma realidade bastante diferente da vivenciada anteriormente. No ano de 2014, depois de lotado em uma Escola Parque – EP constatei aspectos como: linguagem de música em componente próprio, disciplina específica, separada das demais linguagens artísticas; diversos compartilhamentos de conteúdos e práticas musicais entre os profissionais da área de música lotados na escola; espaço físico sendo adequado periodicamente pelos gestores escolares visando melhores condições para o ensino de música; turmas com no máximo 20 alunos; diversos materiais pedagógicos musicais disponíveis na instituição; definições sobre a música no PPP escolar, sobretudo quanto aos seus potenciais de socialização e contribuição no desenvolvimento de faculdades motoras, cognitivas e afetivas. Entretanto é necessário ressaltar que as EP são denominadas pela SEDF como instituições de *natureza especial*, pois embora componham a EB no âmbito do DF, diferenciam-se das demais unidades escolares, tendo em vista que foram idealizadas para oferecer somente o ensino de Arte e

⁶ O cadastro reserva é destinado aos professores aprovados em concurso aguardando nomeação de acordo com a necessidade da administração pública.

Educação Física. Nesse sentido, no que se refere ao ensino de Arte nas EP, há uma divisão entre as linguagens artísticas que varia de acordo com o PPP das mesmas de forma que, separadamente, os professores podem trabalhar a música, o teatro, as artes visuais e a dança⁷.

Nessa direção, podemos observar que o CEP/EMB e as EP configuram particularidades no sistema de ensino do DF uma vez que nessas instituições o ensino de música é realizado de modo específico, seja na modalidade da educação profissional conforme ocorre no CEP/EMB, seja na oferta da linguagem de música separadamente das outras linguagens artísticas, conforme ocorre nas EP. Não obstante, as demais escolas de EB do DF devem seguir a norma vigente que versa sobre as diferentes linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte, conforme disposto na Lei 13.278/2016.

Assim, embora operem com formações diferenciadas, as escolas de natureza especial, educação profissional e demais escolas de EB representam um recorte das várias possibilidades em que se insere o ensino curricular de música na rede pública de ensino do DF. Considerados estes aspectos, para fins de organização do presente trabalho foi adotado o termo *escolas de EB* para identificar aquelas que ofertam o componente curricular Arte no qual o ensino de música se insere, diferentemente das instituições em que o ensino de música é ofertado de maneira exclusiva ou específica.

É no âmbito das escolas de EB que surge a problemática referente aos professores que prestaram concurso para o componente curricular Artes Música em 2013, pois embora o conteúdo das provas e a formação em nível superior exigida no concurso – para o referido componente – tenha abarcado claramente a área de música, a SEDF organiza o quadro profissional de acordo com as carências do sistema de ensino possibilitando que os professores mencionados atuem, não só nas EP por meio do componente Artes Música, mas em qualquer escola de EB por meio do componente Arte.

Diante do exposto, tendo como referência as experiências contrastantes que vivenciei no sistema de ensino do DF, passei a refletir sobre como os professores aprovados para Artes Música estariam sistematizando o conteúdo de música nas escolas de EB, especificamente no que se refere aos aspectos de seleção e organização deste

⁷ Nem todas as escolas possuem o ensino de dança. Conforme o colocado, a oferta das linguagens artísticas dependem do projeto político pedagógico elaborado pelas escolas. A música como linguagem específica, por sua vez, é ofertada nas escolas com turmas de musicalização, oficinas de instrumentos entre outros (ver BEZERRA, 2014).

conteúdo no componente curricular Arte. Tais reflexões me levaram a seguinte questão de pesquisa: como os professores aprovados para Artes Música no concurso de 2013 têm organizado o conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas de EB?

Consideramos que o problema apresentado é relevante para empreender uma investigação no âmbito do DF tendo em vista que a realização de concursos públicos que abarquem a formação docente específica em música, bem como a oferta do ensino curricular de música nas escolas de EB são assuntos em discussão na área de EM e que, portanto, possibilita a realização deste trabalho e oportuniza contribuir tanto na produção intelectual da referida área como no retorno social para EB do DF.

Complementarmente, destacamos que depois de realizado um levantamento bibliográfico no banco de teses da CAPES e na revista da ABEM – 2008 a 2016 – não foram encontradas pesquisas que tenham investigado, especificamente, a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas de EB do DF, o que reforça a necessidade de pesquisas nesta perspectiva. A respeito das dissertações de mestrado produzidas no departamento de música da Universidade de Brasília – MUS/UnB que relacionam música e EB em diferentes perspectivas foram encontradas: educação infantil e formação de profissionais atuantes em Brasília (ANTUNES, 2013); professores de instrumento e suas ações nas escolas parque de Brasília (BEZERRA, 2014); a ação pedagógico-musical na educação infantil (MARQUES, 2011); a inserção da música no Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB e sua repercussão em escolas do ensino médio no Distrito Federal (REIS, 2011); a música no “espaço da aula” do portal do professor 2008 – 2014: as aulas para o ensino médio (ORTIZ, 2014).

Perante todo o exposto, este trabalho apresenta como objetivo geral: investigar como os professores aprovados para Artes Música no concurso da SEDF no ano de 2013 têm organizado o conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas de EB. Como desdobramento os objetivos específicos são: verificar quais conteúdos os professores selecionaram para as aulas; analisar as justificativas para escolha dos conteúdos; entender como distribuíram os conteúdos de música nos planos de ensino ao longo do ano letivo; identificar que demandas escolares influenciaram na organização dos conteúdos de música. Apresento a seguir um levantamento bibliográfico que compõe a revisão de literatura deste trabalho buscando destacar pesquisas e publicações que abordam a discussão sobre o ensino de música na EB e auxiliam na compreensão do contexto no qual a presente investigação se insere.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA APÓS A LEI 11.769/2008: AÇÕES DE PESQUISA EM DIFERENTES ESTADOS BRASILEIROS

Embora o ensino de música na EB tenha sido marcado por uma série de indagações operacionais na última década, observamos que a mudança na LDBEN que instituiu a música como conteúdo obrigatório propiciou também diversas possibilidades de pesquisas em diferentes estados do Brasil fomentando a discussão sobre como o ensino de música tem sido inserido e organizado no contexto escolar, não só em relação aos conteúdos, mas também quanto aos procedimentos e práticas que, de maneira mais ampla, revelam aspectos importantes sobre como o referido ensino tem se configurado na EB.

Nessa direção, Ahmad (2011) investigou a presença/ausência da música em 36 escolas do ensino fundamental na cidade de Santa Maria – RS, buscando identificar possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 no referido contexto, no qual também foi verificado como o conteúdo de música tem sido abordado e desenvolvido no ensino de Arte. Os resultados da pesquisa revelaram, entre outros aspectos, a presença da música de forma extracurricular nas escolas e ausente nas práticas escolares sequenciais seja pela falta do professor de música, do material pedagógico musical ou do espaço físico adequado.

Em Porto Alegre – RS, Puerari (2011) investigou as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na EB a partir da perspectiva de uma professora da rede municipal de ensino. Entre seus objetivos a autora buscou identificar as bases que sustentam o processo de seleção e organização dos conteúdos de música na escola, bem como as estratégias, objetivos e finalidades estabelecidos para o referido contexto. Os resultados da pesquisa revelaram que o processo de escolarização da música possui diversas dimensões constituídas por meio dos modos de pensar e agir do professor, das experiências formativas do mesmo, dos aspectos organizacionais da instituição e do sistema de ensino, das tradições pedagógicas construídas e sedimentadas dentro da escola, bem como das características e necessidades dos alunos. A autora destaca ainda que os conteúdos utilizados pela professora na aula de música estão ligados à escolha de um repertório pelo qual pôde ser trabalhada a biografia do compositor, a forma musical, a altura das notas musicais, bem como figuras rítmicas variadas.

Em Mossoró – RN, Alves (2011) investigou as concepções e práticas de educação musical desenvolvida por 03 profissionais⁸ que atuam no ensino de Arte em escolas da rede municipal, refletindo, entre outros aspectos, a formação docente dos profissionais mencionados, suas experiências musicais, bem como os conteúdos e as atividades musicais desenvolvidas por eles em sala de aula. O autor identificou atividades de canto, improviso, apreciação e composição em que foram abordados conteúdos como parâmetros do som, ritmo, notas, escalas diatônicas, tom e semitom, oitavas e sinais de alteração, bem como o estudo da biografia de determinados artistas. Entretanto, os resultados da pesquisa revelaram que embora o ensino de música aconteça em alguns momentos, foi identificada a falta de sequência e organização do referido ensino nos contextos investigados que, segundo o autor, ocorre em função do baixo índice de professores com formação docente em música.

Em Goiás – GO, Emrich (2012) investigou as contribuições socioculturais e musicais da aplicação da matriz curricular da secretaria estadual de educação no contexto do ensino de música enquanto disciplina da rede pública de EB na região metropolitana de Goiânia. A investigação centrou-se na análise das sequências didáticas⁹ empreendidas por dois professores em escolas da rede pública de EB. Os resultados revelaram que as contribuições da matriz curricular para o ensino de música nas escolas ocorreu em proporções diferentes. Após analisadas as sequências didáticas a autora ressalta que em determinados momentos houve maior estímulo à interação social e no respeito ao próximo. Quanto às contribuições culturais a autora destaca o trabalho realizado com a música de concerto brasileira em que os professores apresentaram aos alunos o trajeto de vida e parte da obra de Heitor Villa Lobos, bem como a música instrumental de forma mais ampla, seus estilos e características. No que se refere às contribuições específicas no processo de educação musical a autora ressalta que estas ocorreram por meio de conceitos abordados durante as aulas tais como: parâmetros do som; estruturação; arranjo e formas de registro musical.

Em outra pesquisa realizada no estado do Goiás, Silva (2012) investigou a implementação do ensino de música em uma escola estadual e uma escola municipal, tomando como sujeitos de pesquisa os diretores, os coordenadores pedagógicos e os

⁸ O mapeamento de professores que atuam no componente curricular Arte no município de Mossoró contemplou 20 professores de 18 escolas. Entretanto, o pesquisador delimitou na metodologia o aprofundamento na compreensão das práticas pedagógicas de 03 professores.

⁹ Segundo a autora as *sequências didáticas* são situações de ensino e aprendizagem planejadas com o objetivo de promover aprendizagens específicas, sequenciadas em níveis de complexidade crescentes, socialmente relevantes.

professores das referidas escolas, buscando identificar o perfil do profissional responsável pelo ensino de música e como superaram as dificuldades para o referido ensino. Os resultados revelaram que a implementação do ensino de música nas escolas investigadas dependeu do interesse das mesmas em fazê-lo, que, entre outras ações, solicitaram às secretarias de educação o professor com formação específica em música e aprovado em concurso público. Não obstante, segundo a autora os alunos da escola estadual investigada apresentavam carências socioeconômicas, falta de estrutura familiar e opções de lazer, razões que levaram os gestores a garantir a oferta do ensino de música como forma de minimizar essas carências e reduzir a evasão escolar. Em relação à escola municipal investigada a autora destaca que a música foi inserida no currículo em função da educação integral. A autora destaca ainda que na visão dos participantes da pesquisa embora existam dificuldades relacionadas à efetivação do ensino de música nas escolas de EB, a presença da música é importante, pois permite que os estudantes conheçam variados gêneros musicais possibilitando aos mesmos uma expansão cultural, além de contribuir no desenvolvimento da expressão, memória, coordenação motora, criatividade e na sociabilidade.

Em Palmas – TO, Martins (2012) investigou as estratégias que a secretaria municipal de educação elaborou para incluir o ensino de música nas escolas, bem como o perfil profissional dos professores responsáveis por efetivar o ensino de música neste contexto. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de educação integral em que foram observadas as aulas de um professor com nível superior em música, bem como as aulas de um instrutor de música sem nível superior, mas que atendia aos critérios estaduais de seleção de instrutores para atuar com o referido ensino na rede pública de EB. Nessa direção o autor descreve os conteúdos e práticas musicais observadas nas aulas do instrutor como percepção musical, ritmo, figuras musicais, notas musicais, pauta, sinais de alteração, alterações fixas/recorrentes e solfejo. Em seguida, o autor descreve os conteúdos e atividades observadas nas aulas do professor com nível superior quais sejam: princípios gerais de gêneros e formas musicais; lied, missa e moteto; ensaio orquestral; canto; figuras e valores; métrica e percepção. Os resultados da pesquisa revelaram, entre outros aspectos, que o baixo índice de professores com curso superior nas áreas de Arte e música foi um dos determinantes que levou a secretaria municipal de Palmas a realizar a seleção de instrutores com cursos ou experiência profissional na área de música.

Em Florianópolis – SC, Chiarelli (2012) investigou como a educação musical é desenvolvida em quatro escolas de tempo integral da rede estadual de ensino. Entre seus objetivos a autora buscou verificar de que forma a educação musical foi inserida como disciplina curricular nas referidas escolas; identificar quem são os profissionais que lecionam música e a estrutura material disponível para as aulas; verificar como a educação musical se integra às outras disciplinas numa proposta de currículo integrado. Os resultados revelaram a presença de professores com formações diversificadas atuando como educadores musicais nas escolas pesquisadas; práticas musicais pautadas nas experiências e concepções particulares dos referidos professores e atividades desenvolvidas nas aulas de música que atendem a objetivos diversificados, nem sempre relacionados ao desenvolvimento musical dos alunos. Nessa direção foram identificadas atividades envolvendo a escolha de um repertório, que por vezes assumiu caráter temático no dia das mães e no dia do meio ambiente, bem como o repertório norteador pelas datas festivas comemoradas na escola. A autora destaca que nas referidas atividades os professores trabalharam a percussão corporal, o canto e a apreciação, meios pelos quais foram abordados conceitos como melodia, andamento, pulsação, timbres, sons ambientes e fontes sonoras.

No Rio de Janeiro - RJ, Requião (2013) apresenta uma pesquisa realizada em escolas de quatro municípios da região de Costa Verde nas quais investigou os impactos da Lei 11.769/2008 após findar o prazo prescrito para sua implementação. Entre os desdobramentos da referida pesquisa a autora buscou compreender as concepções que se tem nas escolas sobre o que é a educação musical. Os resultados revelaram que inúmeras concepções a respeito do que é a educação musical ainda coexistem no espaço escolar, de forma que a música é percebida em diferentes contextos como componente auxiliar e não formativo. Segundo a autora, as secretarias de educação embora possuam autonomia para implementar o que estava disposto na Lei 11.769/2008, ainda continuam sem orientações sobre como fazer isso, quem deve ser o professor de música e o que deve constar na educação musical.

No município de Palmeira – PR, Filipak (2014) investigou a implementação da Lei 11.769/2008 em 14 escolas da rede estadual de ensino refletindo sobre as ações pedagógicas e estratégias de gestão para a referida implementação, bem como a importância, relevância, consolidação e efetivação da mesma. Entre os objetivos da pesquisa a autora buscou verificar a opinião dos professores que atuam no ensino de Arte sobre o conteúdo de música; levantar dados sobre a formação docente e sobre a

prática musical dos referidos professores; reconhecer por meio dos representantes da gestão das escolas e dos professores mencionados as ações realizadas para atender o disposto na Lei 11.769/2008. Os resultados revelaram a primazia das artes visuais nos conteúdos ministrados em sala de aula; modelo curricular polivalente¹⁰ observado pela autora como um resquício da Lei 5.692/1971¹¹; formação do professor de Arte em áreas diversas; falta de formação continuada para sanar a defasagem de capacitação docente dos professores que estão na ativa; a música como componente de projetos de curto prazo e/ou projetos de contraturno e não como componente curricular.

Na Bahia - BA, Cotrim (2015) investigou o processo de implementação da Lei 11.769/2008 nas secretarias municipais de educação da microrregião de Guanambi. Nesta perspectiva, participaram da pesquisa 19 representantes de 15 secretarias municipais de educação considerado o total de 18 municípios da microrregião mencionada. Entre os objetivos da pesquisa a autora buscou examinar os sentidos atribuídos pelas secretarias à Lei 11.769/2008, analisar políticas, programas, projetos ou ações elaboradas em direção à implementação e avaliação dos impactos da referida lei, bem como identificar os sujeitos envolvidos nesse processo. Os resultados revelaram que na visão dos participantes da pesquisa a música contribui para o processo educativo dos estudantes promovendo a motivação, disciplina, aprendizagem significativa, habilidades e talentos, além de tornar a escola mais atrativa. Entretanto os participantes da pesquisa também relataram dificuldades referentes à implementação da Lei 11.769/2008 quais sejam: falta de informações oficiais por parte dos órgãos governamentais quanto à referida implementação; dúvidas sobre como inserir a música nos currículos; dúvidas sobre a definição dos profissionais responsáveis pelas aulas de música, bem como os recursos necessários para desenvolvê-las. A pesquisadora identificou que a música está presente nos sistemas de ensino pesquisados de variadas formas seja em eventos, atividades extracurriculares, práticas educativas com professores de diferentes áreas, atividades extraescolares, entretanto, reflete que tais possibilidades de educação musical não substituem o ensino curricular de música.

As diferentes possibilidades de pesquisas que foram exploradas nos trabalhos apresentados exemplificam as inquietações geradas após o conteúdo de música ter sido

¹⁰A Lei n. 5.692/71 trouxe a Educação Artística para o currículo escolar, estabelecendo a prática da polivalência para as artes – um professor responsável por todas as áreas artísticas, tendo, como uma de suas consequências, a superficialização de conteúdos artísticos na escola (FIGUEIREDO, 2011)

¹¹ A referida lei fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus da educação básica. A mesma será devidamente dimensionada no decorrer deste capítulo.

instituído como curricular e obrigatório, bem como a relevância das pesquisas que buscaram compreender *in loco* os impactos do referido momento nos sistemas educacionais e mais especificamente nas escolas.

Com base nas pesquisas mencionadas, foi possível identificar que a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte permeia um tópico mais amplo – a organização do ensino de música na educação básica – e está relacionado a diversos fatores contextuais tais como: o perfil do profissional responsável por atuar com o ensino de música nas escolas; as influências do modelo curricular polivalente no ensino de Arte; o volume de atividades extracurriculares que favorecem vivências musicais no ambiente escolar, mas que se apresentam descoladas de um planejamento disciplinar e sequencial; diversos entendimentos sobre como inserir o ensino de música no currículo¹² de forma que a educação integral tem exercido certa centralidade neste contexto devido à ampliação dos tempos e espaços escolares; o contexto político no qual estiveram inseridos os limites e as possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 nos sistemas de ensino devido às diferentes interpretações da mesma enquanto esteve vigente.

Considerados esses aspectos, ressaltamos que embora as pesquisas destacadas abarquem com diferentes enfoques a organização do ensino de música na EB, as mesmas cobrem uma parcela de abordagens sobre o assunto. Nessa direção, foi identificada a oportunidade de contribuição, no âmbito do DF, com a discussão específica sobre a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte. Não obstante, é necessário ressaltar o amplo diálogo na área de EM que as ações de pesquisas – que foram destacadas – apresentam em seus textos, avançando na produção de conhecimento da referida área, além de aprofundar discussões importantes sobre o atual momento de discussão sobre o ensino de música na escola. Diante disso, apresento a seguir uma organização de estudos que ajudam a dimensionar as referidas discussões.

2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS QUE INFLUENCIAM O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

¹² Tendo como fundamento os desdobramentos das pesquisas apresentadas, foi possível observar que o termo *currículo* esteve, por vezes, associado à organização escolar na educação integral e, por essa razão, refletido frente à disposição dos tempos e espaços das instituições de ensino. Entretanto, no presente trabalho, o referido termo será aprofundado em capítulo próprio mais adiante, haja vista sua abrangência conceitual e teórica.

É possível identificar na literatura da EM que grande parte da discussão sobre o perfil do professor responsável pelo ensino de música na EB, bem como sobre as possibilidades de atuação profissional neste universo, estão atreladas ao histórico de mudanças na legislação educacional, políticas de formação docente e às orientações para o ensino de Arte na escola. Primeiramente, assumem destaque neste cenário as discussões que abordam a prática polivalente no ensino de Arte, identificada como um desdobramento histórico da inserção obrigatória da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus da EB a partir da Lei 5.692/1971 que, quando vigente, fixava as diretrizes e bases para os referidos níveis de ensino conforme observado nas produções de Arroyo (2004), Del-Ben (2005), Fernandes (2004), Figueiredo (2010; 2011), Gonçalves e Abdalla (2012), Pires (2003), Hentschke e Oliveira (1999), Oliveira (2000), Penna (2002; 2004; 2007; 2013), Subtil (2012) entre outros.

Nessa direção, em uma análise detalhada da Lei 5.692/1971, bem como de documentos publicados pelo antigo Conselho Federal de Educação – CFE, Penna (2013, p. 56) ressalta que a polivalência marca a implantação da Educação Artística “sendo uma indicação claramente presente nos termos normativos relativos tanto à formação do professor quanto à prática pedagógica nos 1º e 2º graus”. A autora destaca que a orientação polivalente contribuiu decididamente para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem na medida em que estabeleceu uma integração das diversas linguagens artísticas (PENNA, 2013). Na mesma direção Figueiredo (2010, p. 02) destaca que “a proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo” ressaltando que essa situação colaborou para a desvalorização do referido ensino no currículo provocando uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações (FIGUEIREDO, 2010).

Ainda sobre a LDBEN, mas desta vez considerando sua reformulação em 1996 por meio da Lei 9.394, vale destacar uma observação sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte na EB disposta no artigo 26 § 2º desta lei qual seja “o ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório¹³ nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). É possível dizer que o trecho mencionado apresentava uma ambiguidade similar àquela disposta na Lei 5.692/71, tendo em vista que a falta de clareza sobre o ensino de Arte foi proporcional à falta de

¹³ Com a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 o ensino de Arte deixou de ser obrigatório no Ensino Médio.

clareza sobre a Educação Artística posto que “em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo” (PENNA, 2013, p. 55). Somente no ano de 2016 esta questão foi esclarecida por meio da Lei 13.278 já mencionada.

Não obstante, as discussões na área de EM sobre as linguagens artísticas que deveriam integrar o ensino de Arte na EB se encontram também associadas à análise de outros documentos do governo como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998; 1999) em que foram demarcadas propostas curriculares para o ensino de música, artes visuais, teatro e dança no ensino fundamental e médio¹⁴. Sobre este assunto encontramos produções de Amato (2006), Del-Ben (2005), Fernandes (2004), Figueiredo (2005; 2010; 2011), Queiroz (2012; 2013), Penna (2001; 2004a; 2004b; 2013) que, entre outros aspectos, destacam o caráter generalista do documento.

Nessa direção Del-Ben (2005, p. 67) ressalta que no documento “as diferentes linguagens artísticas não são tratadas como disciplinas específicas, mas, sim, como modalidades da grande área arte”, refletindo que, em função disso, a presença das referidas modalidades não eram obrigatórias em todo o currículo do ensino fundamental. Assim, a autora ressalta que, conforme os PCN, os alunos ao longo da escolaridade apenas deveriam ter a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de Arte (DEL-BEN, 2005). Sobre este assunto, Penna (2013) destaca que embora o documento apresentasse especificações quanto à música, teatro, artes visuais e dança, não havia indicações claras sobre como encaminhar tal abordagem nas escolas, que tinham a seu cargo “as decisões sobre *quais* linguagens artísticas, *quando e como* trabalha-las em sala de aula” (PENNA, 2013, p.59).

Cabe ressaltar ainda o caráter norteador dos PCN, pois não configuravam norma para EB. Nessa direção, Figueiredo (2011, p. 13) destaca que “os PCN não são documentos obrigatórios, ou seja, são orientações gerais que podem ser ou não utilizadas pelos sistemas educacionais”. Assim, é possível constatar na literatura da EM que, mais uma vez, a crítica referente aos documentos oficiais é mantida, considerando, por exemplo, o olhar lançado aos PCN que não apresentavam a separação definitiva das linguagens artísticas na escola e tampouco configuravam norma.

¹⁴ No documento há uma indicação sobre a ampliação de saberes para outras manifestações como as artes audiovisuais no ensino médio.

Relacionado a esse contexto, é possível identificar uma inconsistência na legislação educacional considerando que as formações em nível superior nas diferentes linguagens artísticas já se encontram dispostas em suas especificidades por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música (2004a), teatro (2004b), dança (2004c) e artes visuais (2009). Nesse sentido, Del-Ben (2010) ressalta que:

[...] enquanto a LDB prevê a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, a legislação referente à educação superior prevê a formação de professores especialistas, seja de música, artes visuais, teatro ou dança. Ou seja: os cursos superiores, seguindo as normativas legais, formam professores de música, mas os sistemas de ensino não realizam concursos para absorver esses profissionais, pois não possuem o cargo de professor música [sic] (ou uma habilitação ou espaço a isso equivalente). (DEL-BEN, 2010, p. 90)

Nessa direção, observando as reflexões sobre a formação do professor e seu contexto de atuação na EB é pertinente destacar a indagação de Queiroz (2012, p. 33) “quem poderá ministrar o ensino de música?”. Para responder essa questão o autor destaca o artigo 62 da LDBEN qual seja:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A partir daí, fundamentado na LDBEN, o autor entende ser possível inferir que o profissional responsável por ministrar as aulas de música na EB, deve ser aquele formado em curso de licenciatura em música. Entretanto, entende também que, conforme prevê a lei, poderão ser abertas exceções para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, etapas e modalidade da EB em que atua o professor generalista. O autor ressalta ainda que a LDBEN não diz nada especificamente sobre o curso de licenciatura em música, como também não especifica sobre outros cursos como, por exemplo, matemática, refletindo que em redes de ensino consolidadas não se cogita mais a atuação de professores fora de sua área de formação, a não ser de forma provisória, na ausência de profissionais habilitados (QUEIROZ, 2012).

Sobre o mesmo assunto Galdino (2011) ressalta que:

A legislação educacional brasileira aponta o curso de licenciatura plena como exigência para a formação dos docentes que atuarão na educação básica (BRASIL, 1996) e, como forma de valorização desses profissionais, apresenta o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996, p. 48). Seguindo essas indicações, a resposta se torna óbvia: **ensina música na escola o licenciado concursado**. (GALDINO, 2011, p. 35) [grifo meu]

E conforme Penna (2008):

[...] não basta contratar professores com habilitação específica em música, pois eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica. (PENNA, 2008, p. 62)

Assim, diante das discussões na área de EM, é possível observar que o perfil profissional do responsável pela aula de música na EB se apresenta ligado a três fatores centrais quais sejam: formação no curso de licenciatura em música; ingresso na EB por meio de concurso público; capacidade profissional de criar estratégias pedagógicas para o ensino de música, coerentes com as finalidades da EB previstas na LDBEN. Tais finalidades tangem às contribuições que o ensino de música pode oferecer no “pleno desenvolvimento do educando” na “formação comum e indispensável para o exercício da cidadania” e nos “meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Foi identificado, portanto, que a problemática do presente trabalho aponta para sujeitos de pesquisa que se aproximam das considerações encontradas na literatura da EM sobre o perfil profissional do responsável pelas aulas de música na escola, tendo em vista que a referida problemática abrange somente professores formados na área de música e que ingressaram na EB por meio de concurso público.

Adiante, considerando a discussão empreendida até aqui é pertinente destacar estudos que abordam a música no PPP e no currículo escolar, bem como estudos que buscam dimensioná-la frente aos termos *conteúdo*, *disciplina* e *matéria*, situando-os no corrente processo de consolidação da linguagem musical na EB e nos diferentes enfoques para o seu ensino.

2.3 A MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NO CURRÍCULO ESCOLAR

A inserção da música no PPP escolar se apresenta como condição fundamental para que estejam claras as funções e as finalidades que a mesma cumpre na escola. Nesse contexto, a discussão sobre as possibilidades do ensino de música na EB aparece associada à discussão sobre o quanto o referido ensino está abarcado no projeto político pedagógico das escolas. Conforme Wolffenbüttel (2010, p. 317) “a música como uma disciplina escolar, pressupõe sua inserção no projeto político pedagógico”. Desse modo, a música não deve ocorrer isoladamente na escola, mas articulada ao arranjo disciplinar, cultural, social e político que configura cada ambiente de ensino (WOLFFENBÜTTEL, 2010).

Observado isso, encontram-se na literatura considerações com diferentes olhares sobre o ensino curricular de música na EB conforme pode ser observado nas produções de Adeodato e Lima (2012), Figueiredo (2010; 2011), França (2006; 2007), Gonçalves e Abdalla (2012), Queiroz (2011; 2012), Santos (2010; 2012), Sobreira (2008; 2012a; 2012b; 2013; 2014), entre outros.

Nessa direção, França (2006) apresenta uma matriz curricular para o ensino de música com base na sistematização teórico-metodológica de Keith Swanwick (1979; 1983; 1994; 1999), propondo uma abordagem que visa transitar pelos produtos da aprendizagem: materiais sonoros, caráter expressivo e forma – *conceitos fundantes*¹⁵ – e pelas modalidades do fazer musical ativo: composição, apreciação e performance numa abordagem *rizomática* de matriz curricular:

A matriz representa um mapa de possibilidades e deve ser encarada a partir de uma concepção *rizomática*, pois permite múltiplas entradas e linhas de fuga – tanto quanto a matriz de Swanwick. Os diversos *tópicos* se entrelaçam e se encadeiam, permitindo incursões recíprocas. [...] Colabora para traçar percursos que visitem os diversos conteúdos sem compartimentalizá-los. Isso é especialmente favorecido mediante a adoção da estratégia de projetos, que consistem em atividades que se desdobram em várias etapas que conectam *rizomaticamente* diferentes *tópicos*, explorando diversos aspectos dos *conceitos fundantes*. (FRANÇA, 2006, p. 72)

¹⁵ Conforme França (2006), *materiais sonoros, caráter expressivo e forma* constituem as dimensões primordiais e cumulativas do discurso musical, centrais na literatura específica contemporânea, o que torna possível qualificá-los como *conceitos fundantes* por serem estruturadores; pilares de uma proposta pedagógica musical curricular.

De acordo com a referida autora, a metáfora do rizoma tem como fundamento a multiplicidade. Nesse sentido, sugere uma rede de ideias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades lhe apareçam. É antes um processo que um produto, aberto, alterável, modificável, sempre em construção. Assim, comporta diferentes entradas e permite fazer conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível.

Voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, a matriz curricular mencionada aporta uma seleção de temas a serem trabalhados *rizomaticamente* nas aulas de música quais sejam: duração, altura, timbre e intensidade, caráter expressivo e contexto, estruturação musical e notação musical. Cada um desses temas carrega consigo uma sequência de tópicos – e conteúdos a eles associados – que, conforme a autora geram possibilidades de trabalhar habilidades cognitivas expressas nos verbos: identificar, associar, reconhecer, criar, entre outros, contribuindo significativamente na formação musical dos alunos (FRANÇA, 2006).

Não obstante ao assunto sobre o conteúdo musical e *o que* deve constar no currículo da EB – ou formatações dele – também se discute na área de EM *para que* a música deva ser inserida no currículo e *como* isso pode ser feito. Nesse sentido, Hentschke e Del-Ben (2003) – em diálogo com pesquisadores da área de EM como Swanwick (1979; 1994), Green (1988) e Souza (2000), bem como da área de Educação como Sácristan (1998) – refletem:

Para planejar como iremos concretizar o ensino de música em sala de aula, precisamos também esclarecer o que pretendemos com a educação musical, nas escolas, para que ensinamos música, onde queremos chegar com o ensino de música; em outras palavras, quais são os nossos propósitos, metas e/ou objetivos de ensino. [...] A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. (HENTSCHKE; DEL-BEN, 2003 p. 181)

Nessa direção as autoras destacam que a educação musical escolar – seja ela ministrada pelo professor unidocente ou pelo professor de Arte e/ou música – tenha como propósito expandir o universo musical dos alunos proporcionando-lhes a vivência em manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais. Assim, as autoras

destacam que a música na escola possui conteúdos, finalidades, valor próprio, e a educação musical, apesar de contribuir para o desenvolvimento da identidade, sensibilidade, intelecto, motricidade, entre outros, não precisa apoiar-se somente nessa contribuição, para provar sua relevância na escola, haja vista que tal contribuição também pode partir de outros componentes do currículo escolar (HENTSCHKE; DELBEN, 2003).

Refletindo sobre como o ensino de música deva estar presente no currículo escolar, Santos (2010) destaca:

Minha tese a propósito da disciplinarização da música nos currículos da educação básica é: a música na escola deve contribuir para o desenvolvimento do potencial musical de que *todo* sujeito é capaz. Música na escola deve servir para isso. Essa tese tem uma dupla remissão: trata-se de compreender *música* como uma forma de pensamento; e de compreender os *processos pedagógicos* disparados por aquilo que “desafia e faz pensar”. (SANTOS, 2010, p. 8)

Assim, apoiando-se em Elliot (1995) e Swanwick (1999; 2003), a autora entende a música como um modo de saber que se distingue de um saber *sobre* música e, a partir de Deleuze e Guattari (1992), destaca que a música é uma forma de pensamento; conhecimento; expressão e, nesse sentido, expõe:

[...] frisamos uma competência musical a ser desenvolvida sistematicamente na escola, incluindo todo sujeito num fazer musical. Isso contrasta com a posição praticada até hoje, da música na escola, sob a forma de ações causais e pontuais, em projetos “extracurriculares” ou “fora da grade”, para os escolhidos e “talentosos” (seja por conta de um meio social propício, seja por um discurso sobre um “inato”). (SANTOS, 2010, p. 08)

Este assunto também é abordado por Sobreira (2012), que analisa o ensino de música na EB a partir do processo de disciplinarização. Segundo a autora, tal processo envolve uma série de fatores e embates a respeito do “modelo de ensino que deve ser validado, ao tipo de profissional que deverá exercê-lo, às funções que a Música deve ocupar e às lutas pela melhoria do *status* desse componente curricular nas escolas” (SOBREIRA, 2012, p. 04).

Nesse sentido, a autora expõe que ao reivindicar seu espaço dentro da grade curricular, o ensino de música passa a fazer parte de toda uma maquinaria escolar que envolve relações de poder entre as distintas disciplinas escolares. Destaca também que,

embora a área da EM tenha debatido intensamente as questões curriculares, são raras as pesquisas que tratam o assunto utilizando como referencial teórico central autores do campo do currículo. Assim, reflete que as questões relativas à disciplinarização de saberes já foram debatidas profundamente no campo dos estudos curriculares, e que, a visão construída neste terreno, é propícia para discussão sobre o ensino curricular de música na escola de EB (SOBREIRA, 2012).

Nessa direção, Sobreira (2012) – apoiando-se em autores como Goodson (1990; 2001), Ferreira (2005), Gomes (2008), Julia (2002), Macedo e Lopes (2002) entre outros – estuda o processo de disciplinarização do ensino de música explorando amplamente os conceitos de disciplina como: o controle dos saberes, sujeitos e espaços escolares; disciplina como grau, curso ou aquilo que define o território de um departamento dentro da escola; disciplina como forma de conhecimento oriundo da tradição acadêmica, entre outros. Em sua tese a autora dimensiona os termos *disciplina* e *matéria* como equivalentes¹⁶ e ressalta que o fato da música ter sido mencionada como *conteúdo* na Lei 11.769/2008 gerou a possibilidade de serem oferecidas algumas modalidades de práticas, distintas das formas convencionais de aulas considerando que:

[...] algumas escolas podem considerar que a Música deve ser disponibilizada da mesma forma que as outras matérias: com horários regulares, livros didáticos, processos de avaliação e todo o conjunto de procedimentos escolares característicos. Outras podem apostar em modelos diferentes, como atividade optativa, oferecida pela própria escola tais quais aulas individuais de instrumentos, ensaios de uma banda de *rock* ou marcial, de um coral ou outro tipo de grupo musical. [...] Sustento que, ao ser inserida em um conjunto de atividades oferecidas pela escola, a Música está se disciplinarizando, mesmo que os modelos de aula não sejam tão convencionais como dos outros componentes curriculares (SOBREIRA, 2012, p. 61).

Contribuindo com a discussão, Gonçalves e Abdala (2012) ressaltam a importância de se discutir – no âmbito da escola – a política curricular no sentido de reconhecer o ensino de música no espaço escolar. Nessa direção, apoiando-se em Barbosa (2011), as autoras colocam a necessidade de entender que a Arte tem conteúdo, assim como as outras disciplinas, e este conteúdo precisa ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros. Além desta questão as autoras destacam que “refletir sobre o currículo de Música é analisar toda uma história que está por detrás da implementação

¹⁶ A autora faz uma discussão sobre os conceitos atribuídos à *disciplina* e *matéria* no entendimento de alguns autores, entretanto, para o seu estudo, os referidos termos são lançados como equivalentes.

de políticas curriculares, e compreender como elas determinam as práticas de formação de professores e aquelas que são desenvolvidas no cotidiano escolar” (GONÇALVES E ABDALA, 2012, p. 15).

Assim, sem a pretensão de esgotar as discussões concernentes à organização do ensino de música na EB, os trabalhos que compuseram a presente revisão de literatura exemplificam a abrangência e a necessidade de compreender as diversas variantes que permeiam o referido assunto, sejam elas oriundas das políticas educacionais ou do retorno intelectual/social das pesquisas empreendidas na área de EM. Foi constatado que a Lei 11.769/2008 acrescentou novos delineamentos não só a discussão sobre o ensino de música, mas também sobre o ensino de Arte na escola que, conforme exposto, possui uma trajetória histórica no âmbito das políticas públicas educacionais e nos documentos oficiais integrantes deste universo. Nessa direção, é possível dizer que o ensino de música integra, de maneira mais ampla, um longo processo de democratização e oferta do ensino de Arte na EB – reafirmado com a aprovação da Lei 13.278/2016 – e, uma vez inserido neste contexto, deve contribuir para atingir as finalidades estabelecidas na LDBEN.

Perante todo o exposto, também foi possível identificar caminhos teóricos que permitem analisar a organização do ensino de música na EB, sobretudo por meio de estudos sobre o currículo. Tais caminhos se apresentam coerentes com o objetivo desta investigação que, em síntese, visa compreender a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte. Assim, considerando o contexto do presente trabalho, será apresentado a seguir o currículo da EB do DF, sua estrutura e proposta pedagógica haja vista que a partir deste documento é possível identificar como a SEDF entende o ensino curricular de Arte e, mais especificamente, o de música.

3. A MÚSICA NO CURRÍCULO DA SEDF

3.1 UM PANORAMA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Diante do volumoso constructo bibliográfico que compõe o currículo da EB no DF é importante delimitar, inicialmente, que este não se apresenta como uma norma prescrita – que deve ser rigidamente seguida pelas escolas – mas serve como uma diretriz para que as escolas elaborem os seus planos curriculares. Observado isso, para fins de organização neste tópico será apresentado um panorama sobre o referido currículo, sua estrutura e alicerce teórico e então as diretrizes estipuladas no documento para o ensino de Arte e música nas diferentes etapas de escolarização: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Denominado como Currículo em Movimento o documento é constituído pela soma de nove cadernos¹⁷ que abarcam, além das etapas de escolarização mencionadas, um caderno de pressupostos teóricos que fundamenta a construção das propostas educativas e o entendimento da SEDF quanto ao papel do currículo escolar. A nomenclatura adotada – Currículo em Movimento – surge do amplo processo de elaboração do documento que contou com diversas etapas de formulação a partir do ano de 2011 no qual foram iniciadas as discussões sobre a versão experimental do currículo. As propostas de estruturação do currículo se deram por meio da participação de profissionais da educação nos momentos de formação profissional nas escolas durante as coordenações coletivas, grupos de trabalho no diálogo com as esferas regionais por meio das coordenações regionais de ensino, realização de plenárias, fórum permanente de discussão curricular, entre outras estratégias que reuniram gestores, professores, coordenadores, alunos, pais e mestres na discussão e formulação de intenções formativas. As sínteses dos documentos construídos nessas discussões foram sistematizadas pela SEDF e no ano de 2013 foi iniciado o processo de validação do Currículo em Movimento. Desde então o documento vigora como diretriz curricular oficial do sistema público de ensino no DF.

¹⁷ O currículo das modalidades: Educação Especial, Educação Profissional e a Distância e Educação do Campo não foram incluídos nesse tópico, haja vista que estes não apresentam informações sobre o ensino de música no componente curricular Arte, objeto de estudo deste trabalho.

Não obstante ao caráter coletivo de construção curricular o termo – Currículo em Movimento – também visa abranger a seguinte proposição:

Na perspectiva de Currículo em Movimento, precisamos estar dispostos a questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva. (SEDF, 2013, p. 20)

Assim, a fundamentação teórica do documento se apresenta ancorada nas teorias críticas e pós-críticas¹⁸ do currículo (PUCCI, 1995; SILVA; 2003), na concepção de educação integral mediante a ampliação de tempos, espaços e oportunidades escolares (ALARCÃO, 2001; GADOTTI, 1995; GUARÁ, 2006; MAURÍCIO, 2009; SANTOS, 2003), bem como na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003; 2008) e na psicologia histórico-cultural (VIGOTSKY, 2001) que dão sustentação à opção teórico-metodológica adotada no currículo. Conforme disposto no documento a discussão coletiva sobre currículo apresenta sinais de que esse é um terreno conflituoso, marcado por relações de poder, de tensões, conflitos e interesses diversos, de forma que não é intuito da SEDF apresentar um currículo ideal enquadrado em uma única teoria (SEDF, 2013). Não obstante, é possível observar que os elaboradores do documento consideram a necessidade de definir diretrizes gerais para a rede de ensino visto que “a não definição de pontos de chegada contribui para a manutenção de diferentes patamares de realização, e, portanto, manutenção das desigualdades” (SAVIANI, 2008 apud SEDF, 2013).

Diante do exposto, o currículo aporta uma proposta de organização por Eixos Transversais que configuram as grandes temáticas do documento quais sejam: educação para diversidade; cidadania; direitos humanos e sustentabilidade. Essas temáticas são transversais a todos os componentes curriculares e se apresentam como norteadoras para o desenvolvimento dos planos pedagógicos escolares dentro e fora de sala de aula. Nesta perspectiva o documento traz reflexões que, em síntese, observam na história da escolarização a exclusão das narrativas das crianças, negros, mulheres, índios, camponeses, quilombolas, entre outros, e que reforçaram a hegemonia de determinado conhecimento e cultura em detrimentos de outros. Assim, as temáticas mencionadas são

¹⁸ Considerando o amplo terreno bibliográfico das teorias curriculares e suas diferentes configurações, optamos por realizar uma discussão mais aprofundada sobre o assunto em capítulo próprio (ver capítulo 04).

propostas no documento considerando que “o currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade” (SEDF, 2013, p.36).

Dessa forma, é proposto que os conteúdos sejam organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo e que indique referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela comunidade escolar de forma interdisciplinar e contextualizada. Tal proposição se apresenta ligada ao currículo integrado, que visa superar a organização de conteúdos prescritivos, linear e hierarquizados. Com fundamentação em Bernstein (1977) o currículo em movimento visa superar a concepção de currículo *coleção* que tem como características:

a) a fragmentação e descontextualização dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas realizadas na escola pelos estudantes e professores; b) os livros didáticos como definidores do que o professor deve priorizar em sala de aula; c) as disciplinas escolares trabalhadas de forma isolada, impedindo os vínculos necessários com a realidade; d) a postura passiva dos estudantes diante de práticas transmissivas e reprodutivas de informações; e) o processo do trabalho pedagógico desconsiderado, priorizando-se os resultados através de exames externos indicadores do padrão de qualidade. (BERNSTEIN, 1977 apud SEDF, 2013)

A proposta de currículo integrado objetiva que os conteúdos mantenham uma relação aberta entre si, podendo haver diferentes graus de integração considerando que estes “podem ser desenvolvidos a partir de ideias ou temas selecionados pelas escolas e em permanente mudança em torno dos eixos transversais” (SEDF, 2013, p.65).

A partir desses fundamentos iniciais o Currículo em Movimento traz detalhamentos sobre as configurações das diferentes etapas de escolarização, bem como o entendimento da SEDF no que tange os diversos componentes curriculares e seus conteúdos. Nesse sentido, considerando que o termo “componente curricular Arte” é bastante amplo – embora seja o termo utilizado nos documentos oficiais – será apresentado a seguir como o currículo da SEDF entende o referido componente frente às etapas e modalidades da EB no DF.

3.2 A LINGUAGEM ARTÍSTICA E AS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O caderno referente à Educação Infantil – EI apresenta uma organização curricular por linguagens. Assim, são apresentadas e discutidas as várias concepções do termo – linguagem – suas incursões históricas nas diretrizes legais para educação a partir do Referencial Curricular Nacional na década de 1990 e suas reformulações nos sistemas de ensino desde então. Nessa direção, apoiada em autores como Alexandroff (2010), Barbosa (2010), Junqueira Filho (2012), Mello (2010), Vitória (2004) entre outros, a fundamentação do currículo para EI propõe ampliar o conceito de linguagem que diz respeito, predominantemente, à oralidade e à escrita, para um conjunto de linguagens mais largo e diverso, propondo afastar-se de uma estrutura hierarquizada na qual o conceito de linguagem – mencionado – é posto em primeiro plano, e aproximar-se de uma estrutura mais integradora conforme:

Trata-se de um conceito amplo, que considera as linguagens expressivas. Expressivas porque são parte do que a cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. [...] As diversas linguagens não são ilhas entre si, conectam-se e complementam-se. Uma única atividade pode abrigar várias linguagens, ainda que o planejamento eleja como foco pedagógico apenas uma. O modo de organização das atividades pode colaborar para que a criança experimente diferentes linguagens, preferencialmente de maneira articulada, como também viva situações de aprendizagens coletivas e ou individuais, onde a emergência dos conflitos e dos consensos coexiste como parte dos processos. (SEDF, 2013, p. 87-88)

Em conjunto com a fundamentação de linguagem é proposta no documento uma estruturação didática a partir de práticas sociais e a partir daí são estabelecidas as práticas e linguagens norteadoras para EI quais sejam: cuidado consigo e com o outro, interações com a natureza e com a sociedade, linguagem artística, linguagem matemática, linguagem corporal, linguagem oral e escrita e linguagem digital. O documento explicita que estas não esgotam as práticas e linguagens da criança, mas configuram as opções adotadas pela SEDF levando em consideração as diretrizes legais, a fundamentação do currículo e o contexto no qual este se insere no DF. Observado isso, considerando os objetivos propostos para esta investigação serão apresentadas aqui as diretrizes para a linguagem artística, mais especificamente quanto à música uma vez

que o currículo proporciona, também, uma análise mais setorizada ao apresentar separadamente linguagem por linguagem, suas divisões internas e o conjunto de propostas didáticas para cada uma. Para tal é necessário observar, inicialmente, a divisão por faixas etárias da organização curricular para EI qual seja: berçário (0 a 2 anos), maternal (03 anos) e pré-escola (04 a 06 anos) em que são estipuladas orientações iniciais para linguagem artística conforme:

Berçário (0 a 2 anos)

A Linguagem Artística permite levar a criança a vivenciar as diferentes formas de expressões artísticas, demonstrando pensamentos e sentimentos, na manipulação de objetos e materiais e, através destes, interagir com o meio onde vive. (SEDF, 2013, p. 92-93)

Maternal (03 anos)

Por meio da Linguagem Artística, as crianças são estimuladas a manipular diferentes objetos e materiais, expressando criatividade, sentimentos e pensamentos através do desenho, da pintura, da modelagem, da música, dos sons, da dança, das expressões corporais e faciais. Também devem apreciar e produzir desenhos, fotografias, pinturas, esculturas, etc. (SEDF, 2013, p. 94)

Pré-escola (04 a 05 anos)

Por meio da Linguagem Artística, as crianças conhecem e exploram diversas possibilidades e diferentes materiais com a intenção de ampliar a capacidade de expressão e comunicação. A arte proporciona às crianças situações que favoreçam o desenvolvimento da observação, percepção e criatividade na perspectiva não somente da apreciação, mas também da produção. (SEDF, 2013, p. 96)

Perante o exposto, o currículo apresenta no domínio da linguagem artística a música, as artes visuais, plásticas e as artes cênicas. Esta última conforme exposto no documento abarca o teatro e a dança vide:

A Arte traduz-se em diversas linguagens, como a Música, as Artes Visuais e as Plásticas, as Artes Cênicas (Teatro e Dança), nas quais as crianças percebem a si mesmas, expressam-se e comunicam suas sensações, sentimentos, pensamentos, suas percepções do mundo, tanto exterior quanto interior. O acesso à arte faz parte do processo de “tornar-se humano”. (SEDF, 2013, p. 132)

Exposto isso, observamos os princípios norteadores da EI concernentes a cada uma das linguagens mencionadas. No que tange a música tais princípios envolvem a expressão, a vivência ativa, apreciação, reflexão, criação e, de maneira mais ampla, a compreensão e a percepção musical e sonora do mundo que cerca os diferentes

indivíduos em diferentes contextos. Conforme disposto no documento “esses princípios se relacionam a uma educação musical ampla, voltada ao desenvolvimento da musicalidade de cada criança” (SEDF, 2013, p. 132). Nesse sentido, o currículo complementa que as atividades musicais desenvolvidas na EI propiciem às crianças a exploração do mundo musical e sonoro que as cerca considerando as suas interações permanentes com esse mundo. Assim, as referidas atividades devem levar as crianças à descoberta de diferentes fontes sonoras, à expressão musical corporal e vocal, ao interesse por descobrir novos sons e objetos sonoros, sonorizar estórias e “refletir a respeito do que ouvem em diversos contextos sonoro-musicais, brincando e interagindo” (SEDF, 2013, p.133).

A fundamentação destas propostas se apresenta apoiada nas produções de Brito (2003) e Penna (2012) e reflete o fato da criança ser “brincante”, assim a importância de aprender brincando quando “transforma-se em sons, pesquisa materiais sonoros, inventa instrumentos, imita movimentos melódicos e rítmicos, entra em contato com a música de todos os povos.” (BRITO, 2003 apud SEDF, 2013). Conforme exposto no documento a “educação musical encerra em si um significado indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida, não se resumindo somente à musicalização” (PENNA, 2012 apud SEDF, 2013). Por sua vez, a musicalização não deve seguir a visão de que está restrita ao preparo musical nos moldes tradicionais ou definida como um trabalho “pré-musical”, seja nos estudos da teoria musical ou de um determinado instrumento. (SEDF, 2013)

Nessa direção, o currículo traz a concepção de que a música na EI deve ser entendida de forma ampla, fronteira à musicalização, mas não limitada a esta, de forma que o trabalho de educar musicalmente atinja etapas de desenvolvimentos que ultrapassem aquelas proporcionadas pela musicalização e, nesse contexto, compete ao professor:

Caberá ao professor, como organizador do espaço educativo, desenvolver atividades dessa linguagem sob a perspectiva de uma educação musical ampla, que assegure o direito de expressão e criação musical das crianças como também leve em conta suas experiências e preferências de estilos musicais. (SEDF, 2013, p. 133)

Sequencial a estes fundamentos o currículo apresenta a proposta de trabalho pedagógico no qual constam diferentes orientações que envolvem os conteúdos musicais conforme o quadro a seguir:

Quadro 01 – Propostas para o ensino de música na Educação Infantil

Linguagem Artística – Música	0 a 2 anos	03 anos	04 a 06 anos
Escuta atenta de diversos sons, fontes sonoras e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular e popular de massa).	x	x	x
Percepção de sons e ruídos: descobertas e relação a suas fontes sonoras.	x	x	x
Expressão livre e direcionada por meio do canto.	x	x	x
Participação em atividades com músicas usadas como fundo para a formação do repertório de memória e estimulação ao trabalho corporal livre.	x	x	x
Apreciação de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países, enfatizando também os ritmos africanos e indígenas.	x	x	x
Enriquecimento cultural pelo acesso aos mais variados instrumentos, gravações, audições (ao vivo ou por DVD e CD).	x	x	x
Produção de sons com o próprio corpo, objetos e instrumentos. Percussão corporal.	x	x	x
Escuta e valorização de obras musicais de sua região e de outras, reconhecendo o repertório musical próprio de sua cultura.	x	x	x
Identificação dos elementos do som (Altura – sons graves, médios e agudos); (Intensidade – sons fortes e fracos); (Duração – sons curtos e longos), entre outros.		x	x
Exploração de ritmos (estruturas rítmicas relacionadas aos gêneros musicais, pulsação e andamento – lento/rápido) por meio de jogos musicais corporais, brincadeiras cantadas etc.		x	x
Construção de instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis, de sucata e alternativos.	x	x	x
Percepção e expressão de sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações sonoras, musicais e histórias sonorizadas.	x	x	x
Participação em jogos de improvisação, criação de história sonorizada, elaboração de arranjos vocais e instrumentais, invenções musicais (vocais e instrumentais).		x	x
Interpretação, improvisação e criação de canções individuais e coletivas.		x	x
Exploração de instrumentos musicais, tais como tambores, sinos, xilofones, teclados, coquinhos, triângulos, pauzinhos, guitarras; brinquedos e objetos que emitem sons variados.	x	x	x
Criação de diferentes formas de representação para expressar o eu, integrando som, imagem, movimento e palavra.		x	x
Criação de partitura alternativa com registro espontâneo dos sons, utilizando seu próprio código por meio de grafismo, colagem, pintura.		x	x
Contato com repertório de grupos de cultura popular como Pé de Cerrado, Zé do Pife e as Jovelinas, O Seu Estrelo e Cavalinho, O Som do Quilombo, Banda Surdodum, entre outros.	x	x	x
Observação e contato com artistas e suas obras, com ênfase na cultura nacional (Ex: Adriana Calcanhoto, Antônio Nóbrega, Batucadeiros, Barbatuques, Chico Buarque, Rubinho do Vale, Pato Fu, Bia Bedran, Vinícius de Moraes, Grupo EMcantar, Palavra Cantada, Grupo Mawaca, Kleiton e Kledir, Pequeno Cidadão, Toquinho, Villa Lobos, entre outros).	x	x	x

Fonte: Currículo em Movimento da Educação Básica do DF – Educação Infantil (SEDF, 2013)

Perante todo o exposto é importante salientar novamente que além da música o currículo para EI apresenta detalhamentos para artes plásticas¹⁹, teatro e dança. Esses detalhamentos não foram inseridos nesse tópico, pois não configuram objeto de estudo desta pesquisa, mas podem ser encontrados na íntegra no segundo caderno do Currículo em Movimento: Educação Infantil. Não obstante, foi observado que a SEDF insere o ensino de Arte como parte integrante do conjunto de linguagens que compõem o currículo da EI no qual a música é apresentada com fundamentação teórica e propostas didáticas específicas, entretanto, num domínio comum que abarca também as artes plásticas, o teatro e a dança em uma proposta mais ampla de linguagem artística.

3.3 A ARTE NA ÁREA DAS LINGUAGENS E A MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O terceiro caderno do Currículo em Movimento voltado para os anos iniciais do ensino fundamental aborda o ensino de Arte na área das Linguagens onde estão inseridas, também, a língua portuguesa e a educação física. Os outros componentes abarcados no referido caderno são: matemática, ciências humanas – história e geografia – ciências da natureza e ensino religioso. A organização curricular do referido caderno traz considerações sobre diversos documentos oficiais do governo, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica de onde – para fins de contextualização – extraímos o seguinte trecho:

Os **conteúdos sistematizados** que fazem parte do currículo **são denominados componentes curriculares**, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. [...] O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. **Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:** I – Linguagens: a) Língua Portuguesa b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna d) **Arte** e) Educação Física II – Matemática III – Ciências da Natureza IV –

¹⁹ O currículo da educação infantil da SEDF apresenta o termo “artes plásticas” e entende a dança como integrante das “artes cênicas”. Entretanto, o documento é anterior a Lei 13.278/2016 que estabelece a música, a dança, o teatro e a artes visuais como linguagens que compõem o ensino de Arte.

Diante do exposto observamos que segundo as diretrizes mencionadas os componentes curriculares da EB aportam conteúdos sistematizados. Assim, neste tópico será abordado o ensino de Arte e mais especificamente as propostas para o ensino de música, que no caso do caderno curricular para os anos iniciais do ensino fundamental se apresenta por meio de uma fundamentação teórica, bem como por meio de uma matriz de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Será apresentada também a organização adotada pela SEDF no que tange os blocos de aprendizagem visto que esta influencia na organização dos conteúdos e objetivos de aprendizagem.

O referido caderno curricular não apresenta uma reflexão epistemológica mais aprofundada sobre o termo linguagem em si, em conformidade com a diretriz nacional citada o domínio das Linguagens é apresentado no currículo como área do conhecimento que, por sua vez, está relacionado a outras áreas lançadas individualmente no decorrer do texto para elucidar as contribuições de cada uma no processo de aprendizagem dos alunos. Essa configuração se apresenta no currículo da seguinte forma:

Linguagens é uma das áreas do conhecimento que se estende, principalmente, à produção de sentidos na perspectiva de representar o mundo e socializar pensamentos [...] sendo a escola um espaço cuja função precípua é a de democratizar saberes, é importante considerar que o trabalho com as linguagens em anos iniciais do Ensino Fundamental pressupõe a articulação entre Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, expressões verbais ou não que, devidamente trabalhadas, contribuem com as aprendizagens e o desenvolvimento de estudantes. (SEDF, 2013, p.12)

Em síntese, no que diz respeito ao ensino de Arte, a fundamentação apresentada no currículo indica que por meio dos sentidos o ser humano cria suas formas de registro e expressão para compreender melhor sua realidade e interferir no meio em que vive. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática na escola em dialogo com diversas áreas do conhecimento deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Conforme o documento, o ensino de Arte abarca: as artes visuais, teatro, música e dança vide:

As múltiplas possibilidades de ensino da arte sejam artes visuais, teatro, música e dança incluem, além do conhecimento teórico, um contato com obras de arte e suas próprias experiências de forma a levar o estudante a observar, tocar, ouvir e refletir sobre o significado de novos conceitos estéticos e de mundo, ampliando seus horizontes. (SEDF, 2013, p. 16)

Assim, no que tange às considerações sobre a música, o currículo traz uma fundamentação teórica apoiada em Barbosa (1991), Penna (2012) e Victório (2011), sendo este primeiro adotado para uma proposta metodológica triangular – que segundo o documento pode ser aplicada a todas as áreas de Arte – e os outros dois autores para refletir o papel da música no contínuo processo de aprendizagem dos alunos da EB.

Nessa direção é central no currículo que o ensino de música não deve trazer um padrão musical exterior, alheio e imposto em contraposição à vivência do aluno haja vista que “diversas manifestações musicais mesmo quando baseadas em estruturas mais simples, são sempre significativas, no contexto de vida de quem as vivencia, expressa e produz” (PENNA, 2012 apud SEDF, 2013). Considerado isso é destacado que por meio da performance musical o aluno atua como ouvinte e executor aproximando realidades e sentidos em consonância com seus modos de viver e de estar no mundo. Conforme o documento para o ensino de música na EB “há necessidade de uma prática musical multicultural e diversificada voltada ao comprometimento dos objetivos de uma educação centrada no ser humano” (VICTÓRIO, 2011 apud SEDF, 2013).

Destacado isso, é apresentada uma metodologia que pode ser utilizada em todas as linguagens artísticas, pois “corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com arte: elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade” (BARBOSA, 1991 apud SEDF, 2013). Assim, é proposto no currículo que os conteúdos sejam trabalhados em diferentes níveis de aprofundamento, de acordo com o processo de aprendizagem do aluno. Isso se dá em função da organização adotada pela SEDF que segue a recomendação das diretrizes para EB na qual “é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção” (BRASIL, 2013, p.122). Dessa forma, a distribuição de conteúdos é estruturada em dois blocos sendo o primeiro o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA que compreende o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, e um segundo bloco que compreende o 4º e o 5º ano do ensino

fundamental. Observado isso, os conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música são apresentados da seguinte forma:

Quadro 02 – Conteúdos e objetivos para o ensino de música: 1º 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Sons corporais, ambientais e silêncio (pausa) • Elementos de som (altura, intensidade, duração e timbre) • Estilos / gêneros musicais (folclórico, popular, erudito do Brasil, do mundo e outros) • Pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) • Noções de ritmo, melodia e harmonia • Registro de sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa) • Confeção de instrumentos com elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes e bambus • Banda rítmica (com instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis) • Canções de ritmos diversos: cantigas de roda, marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas, entre outros • Brinquedos cantados e jogos folclóricos: ciranda, canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • Dramatização e sonorização de histórias • Criação de histórias sonorizadas • Arranjo e composição musical • Formação de conjuntos instrumentais e vocais • Canto e cuidados com a voz • Grupos locais: bandas e artistas que surgiram na localidade em que vivem • Músicas cívicas • História e músicas de compositores locais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons que nos cercam em diversos contextos (corpo, natureza, objetos, ambientes, instrumentos) • Perceber o silêncio como parte das sequências sonoras • Perceber os diferentes elementos que compreendem o som • Ouvir e apreciar vários gêneros musicais • Perceber o tempo forte de palavras e de músicas, sejam cantadas ou instrumentais • Conhecer características de ritmo, melodia e harmonia • Registrar sons de forma alternativa, criativa e hipotética • Confeccionar instrumentos com elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes, bambus, entre outros • Formar banda rítmica (com instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis explorando sonoridades, criando e executando músicas) • Perceber diversos ritmos encontrados em cantigas de roda, marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas, entre outras • Utilizar brinquedos cantados e jogos folclóricos como ciranda, canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas para percepção de ritmo, melodia, movimento corporal aliado à música e repertório como resgate da cultura popular • Dramatizar e sonorizar histórias • Criar histórias para sonorizar • Compor músicas livremente, criar paródias • Formar conjuntos instrumentais e vocais para execução de músicas diversas, inclusive compostas pelo grupo • Observar e explorar suas possibilidades vocais e cuidados para a preservação a voz. • Apreciar grupos musicais diversos.

Fonte: Currículo em Movimento – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SEDF, 2013)

É pertinente destacar que o caderno curricular apresenta separadamente os conteúdos e os objetivos para o ensino de música no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, entretanto, os conteúdos e objetivos são os mesmos, razão pela qual o quadro acima abarca, num único esquema, os três primeiros anos da referida etapa de ensino. Na mesma configuração são apresentados os conteúdos para o segundo bloco – 4º e 5º ano – dos anos iniciais do ensino fundamental conforme:

Quadro 03 – Conteúdos e objetivos para o ensino de música no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Percussão corporal • Elementos do som (altura, intensidade, duração e timbre) • Estilos / gêneros musicais (música folclórica, popular, erudita do Brasil, do mundo) e outros • Pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) • Noções de ritmo, melodia e harmonia • Registro de sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa) • Confecção de instrumentos com elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes e bambus • Banda rítmica (com instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis) • Canções de ritmos diversos: cantiga de roda, marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas • Jogos folclóricos: canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • Percepção de compassos binários e ternários em diversas composições • Rock de Brasília: história de bandas e artistas que surgiram na cidade de Brasília • História dos principais estilos e movimentos da música popular brasileira (MPB) • Arranjo e composição musical • Formação de conjuntos instrumentais e vocais • Cuidados com a voz • Grupos musicais diversos e da cultura popular de Brasília • Comunidade Quilombola do Distrito Federal • Músicas cívicas • Filmes musicais diversos • Espetáculos musicais regionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons corporais, organizando-os ritmicamente, acompanhando músicas cantadas e ou tocadas por outros instrumentos • Perceber os diferentes elementos que compreendem o som • Ouvir e apreciar vários gêneros musicais • Perceber o tempo forte das palavras e músicas cantadas ou instrumentais • Conhecer as características de ritmo, melodia e harmonia em diversas músicas • Registrar sons de forma alternativa, criativa e hipotética • Confeccionar instrumentos com elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes, bambus, entre outros • Formar banda rítmica (com instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis explorando sonoridades, criando e executando músicas) • Perceber os diversos ritmos encontrados em cantigas de roda, marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas, entre outras • Utilizar jogos folclóricos como ciranda, canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas para percepção de ritmo, melodia, movimento corporal aliado à música e do repertório como resgate da cultura popular • Observar corporalmente a divisão rítmica em diversos gêneros musicais como samba, frevo, valsa, ciranda, entre outras da preferência do estudante • Pesquisar bandas de rock de Brasília, reconhecidas ou não no cenário musical nacional • Pesquisar estilos e movimentos da música

	popular brasileira • Compor canções • Formar conjuntos instrumentais e vocais para execução de músicas diversas, inclusive compostas pelo grupo.
--	---

Fonte: Currículo em Movimento – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SEDF, 2013)

Assim, foi identificado que o currículo apresenta fundamentação teórica específica, conteúdos e objetivos de aprendizagem também específicos para as áreas que compõem o componente curricular Arte – o qual detalhamos nesse tópico somente a área de música – entretanto situando o ensino de Arte como sendo parte integrante da área de Linguagens, terreno comum à língua portuguesa e educação física. Para compreendermos com mais clareza essa configuração curricular adotada pela SEDF destacamos o seguinte trecho do caderno em questão:

Os conteúdos estão organizados a partir de diferentes áreas do conhecimento, porém articulam-se em uma perspectiva de unidade, progressividade e espiralização, vinculados diretamente à função social [...] a organização interna está sustentada levando-se em consideração especificidades de cada área, no sentido de explicitar essencialidades à aprendizagem e promover o trabalho interdisciplinar articulado com eixos transversais e integradores do currículo em movimento. (SEDF, 2013, p. 11)

Dessa forma, tendo observado o entendimento da SEDF quanto ao componente curricular Arte e seu ensino nos anos iniciais do ensino fundamental será apresentado a seguir o quarto caderno que abarca a proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental.

3.4 O COMPONENTE CURRICULAR ARTE E O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O quarto caderno curricular elaborado pela SEDF apresenta um conjunto mais amplo de componentes curriculares, entretanto, numa configuração mais setORIZADA quanto às áreas de conhecimento que integram os anos finais do ensino fundamental. Inicialmente podemos observar que:

Dentro do contexto da Educação Básica, os Anos Finais do Ensino Fundamental constituem uma fase que requer atenção especial por

parte do poder público e de todos os agentes que nela atuam, no sentido de iniciativas e ações que reconheçam suas especificidades e que busquem alternativas para suas problemáticas. Como fase intermediária, protagoniza ruptura na lógica organizacional em relação a sua fase anterior, o que exige um olhar diferente para comunidade escolar e seus estudantes, que agora **estão submetidos a uma organização que contempla uma quantidade maior de docentes e de componentes curriculares**. (SEDF, 2013, p. 15) [grifos meus]

Assim, o documento abarca propostas curriculares para os componentes: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, Arte, educação física, matemática, ciências naturais, história, geografia e ensino religioso. Entre os componentes mencionados a língua portuguesa, língua estrangeira moderna, Arte e educação física estão na área de Linguagens, bem como história e geografia está na área de Ciências Humanas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, entretanto, o texto direciona as propostas de ensino de forma mais direta às áreas de conhecimento mencionando-as ora como componente curricular, ora como disciplina ou matéria conforme:

A construção de conteúdos de Artes Visuais para os Anos Finais, em instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, pautou-se em cronologia histórica, procurando articular-se a conteúdos de outras **matérias** com vistas a facilitar a interdisciplinaridade. (SEDF, 2013, p. 42-43) [grifo meu]

Embora a **disciplina Arte** exista na lei, seu processo histórico exige a prática de um professor polivalente, que deve ministrar todas as linguagens artísticas. (SEDF, 2013, p. 53) [grifo meu]

O trato do conhecimento do **componente curricular Educação Física** reflete sua direção epistemológica, organizada a partir da seleção e sistematização de objetivos. (SEDF, 2013, p. 73) [grifo meu]

O ensino da Matemática considera a formação de capacidades intelectuais e funcionais como base da formação integral, possibilitando a articulação da **disciplina** com outras áreas do conhecimento. (SEDF, 2013, p. 85) [grifo meu]

O componente curricular de Geografia é baseado em conhecimentos que promovam a compreensão de diversas categorias geográficas, como: espaço, lugar, paisagem, região e território, pois estudar Geografia é basicamente ler o mundo e construir cidadania (SEDF, 2013, p.125) [grifo meu]

Seria possível mencionar, ainda, um volumoso número de exemplos contidos nesse caderno que levam à compreensão de que os componentes curriculares se

traduzem em matérias/disciplinas específicas não fosse o fato de que o currículo também dialoga amplamente com os eixos transversais, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, entre outras que relativizam, em diversos momentos, a separação das áreas de conhecimento em disciplinas específicas.

Considerado isso, recorreremos novamente ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica no qual a questão das terminologias – componente curricular, disciplina, matéria e etc., – são dimensionados conforme:

Sobre a adoção do termo “componente curricular”, pareceres deste Conselho indicaram que a **LDB utiliza diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual** os termos disciplina, *componente curricular, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular*. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indiretamente, já havia **unificado** aqueles termos, adotando “*componente curricular*”, o que foi **assumido** pelos Pareceres CNE/CEB nº 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio), CNE/CP nº 11/2009 (que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio) e CNE/CEB nº 7/2010 (que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica). Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que **não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular** (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, **quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular**, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. (BRASIL, 2013, p. 186)

É possível observar, portanto, que o termo adotado para indicar as áreas de conhecimento que compõem o currículo da EB é *componente curricular*. Não obstante, as unidades escolares têm autonomia para estabelecer a configuração dos componentes curriculares de forma que este pode, por exemplo, ser materializado como disciplina – ou não – a depender do formato que a escola julgar compatível com a proposta de trabalho.

Observado isso, o currículo da SEDF para os anos finais do ensino fundamental apresenta o componente curricular Arte separado pelas áreas de música,

artes cênicas e artes visuais. É possível identificar que não há no texto propostas mais gerais para o ensino de Arte antecedendo a sua divisão em linguagens artísticas, conforme observado nos cadernos anteriores do currículo. As áreas de artes visuais, artes cênicas e música são setorizadas de forma mais direta, cada uma com seu histórico, fundamentação teórica, conteúdos e objetivos de aprendizagem.

No que diz respeito à música o documento apresenta algumas incursões históricas em diferentes momentos da educação nacional que abarcam: a inclusão do canto orfeônico nos sistemas de ensino nas décadas de 1930 e 1940, reformulações da LDBEN (5.692/71 – 9.394/96) que trataram da educação artística e do ensino de Arte na EB, bem como a sanção da Lei 11.769/08, contextos que são problematizados no currículo e apresentados como mola propulsora para o aprofundamento teórico da música como área de conhecimento e ciência.

Em síntese, tomando como referência autores como Leal (2001), Penna (2002), Queiroz (2004), Souza (2002) e Swanwick (2003), o currículo apresenta que por meio da música podemos expressar ideias sobre o mundo e sobre nós mesmos utilizando formas sonoras como uma maneira de articular e organizar o pensamento num discurso que expressa emoções no interior do ser humano. Nessa direção é enfatizado que reconhecer as diversas formas de diálogo e interação que a música permite, é reconhecer a riqueza expressiva que faz parte de sua natureza uma vez que esta “como um fenômeno cultural constitui uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto de vivências, crenças, valores e significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2004 apud SEDF, 2013). Nessa direção a música pode ser considerada um veículo universal de comunicação, de forma que a diversidade e a riqueza cultural desta não permitem que ela esteja presa a limites geográficos ou fronteiras.

Conforme o documento, diversas formas de vivenciar a música devem estar presentes na escola seja pela audição, composição, improvisação, desde que a produção dos alunos seja valorizada e estes tenham espaço para falar sobre música, refletir, criar e analisar. Nesse sentido, também é enfatizado que o desenvolvimento musical não deve ocorrer restrito à prática instrumental ou leitura musical, haja vista que aprender música implica “proporcionar diferentes formas de participação musical em sala de aula em que conceitos estanques não servem a própria prática musical, que é, por natureza, dinâmica” (LEAL, 2001 apud SEDF, 2013). O ponto de partida para a construção de conhecimento deve ser a própria música, o fazer musical, entretanto, englobando as

diversas formas de interação que ela permite. Assim, os conteúdos e objetivos de aprendizagem são dimensionados da seguinte forma:

Quadro 04 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 6º ano do ensino fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem sonora • Fonte sonora • O que é música • Produção do som • Sons naturais e artificiais • Manifestações musicais locais • Música de mídia • Classificação de instrumentos • Elementos básicos da música • Melodia • Harmonia • Ritmo • Escala musical • Iniciação em noções de pulsação, andamento, tempo e dinâmica • Iniciação em notação musical espontânea e convencional • Expressividade vocal e instrumentação: - Cuidados com a voz - Respiração • Iniciação à escrita e a leitura musical: Figuras rítmicas de som e silêncio - Síncope • Escrita, leitura e solfejo do 1º e 2º tetracordes em tonalidade mais agradável ao registro vocal do estudante • Músicos e grupos musicais de sua cidade e do Distrito Federal • Eventos e espaços de produção musical em sua cidade e no Distrito Federal, por exemplo: Clube do Choro, Escola de Música de Brasília, Teatro Nacional, Casa do Cantador • Diferentes grupos étnicos, suas manifestações musicais e suas contribuições para a construção do patrimônio cultural do Brasil e do Distrito Federal • Música indígena • Música africana • Música antiga e medieval • Música jesuíta no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir e discutir sobre o que é música. • Vivenciar e experimentar diversas maneiras do fazer musical • Identificar manifestações musicais locais • Realizar atividades que contemplem: composição, improvisação, arranjo musical e experimentação sonora • Construir instrumentos musicais com diversos materiais • Pesquisar diversas fontes sonoras de seu cotidiano • Vivenciar o fazer musical por meio da prática de conjunto • Desenvolver expressividade musical: criar, cantar e executar melodias. • Criar e executar linhas rítmicas com som e silêncio • Desenvolver a percepção musical para análise auditiva de elementos básicos da música • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos de manifestações musicais locais • Analisar criticamente a música de mídia • Refletir sobre a influência da música indígena, africana e europeia na construção da cultura musical brasileira • Desenvolver a percepção musical para análise auditiva de aspectos da música indígena e africana • Desenvolver a percepção musical para análise auditiva de aspectos da música medieval.

Fonte: Currículo em Movimento da SEDF (2013)

Quadro 05 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 7º ano do ensino fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Sons do corpo, da natureza e do ambiente • Funções da música em sociedade • Manifestações musicais locais, regionais e nacionais • Artistas que contribuíram para 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir e discutir sobre o que é música • Vivenciar e experimentar diversas maneiras do fazer musical • Realizar atividades musicais que contemplem:

<p>a formação do patrimônio musical do Distrito Federal • Músicas da atualidade • Notação musical espontânea e convencional • Noções de compasso • Expressividade vocal e instrumental: Escala Diatônica maior e menor (na tonalidade mais agradável ao registro vocal do estudante) - Figuras de som e silêncio subdividindo até o meio tempo - Tríades maiores - Cadência harmônica I-IV-V (em caso de prática instrumental) - Células rítmicas que caracterizam a Música Popular Brasileira (baião, coco, xote, samba, boi, maracatu) • Influência de manifestações musicais de diversas culturas do planeta na cultura musical nacional • Instrumentos musicais de diversas culturas do planeta • Música brasileira do século XVIII • Música renascentista • Música barroca.</p>	<p>composição, improvisação, arranjo musical e experimentação sonora • Construir instrumentos musicais com diversos materiais • Vivenciar o fazer musical por meio da prática de conjunto. • Identificar manifestações musicais locais • Pesquisar e analisar aspectos musicais de manifestações locais, regionais e nacionais • Analisar criticamente a música de mídia • Criar, cantar, escrever e executar melodias • Criar e executar linhas rítmicas com subdivisão de até meio tempo • Desenvolver a percepção musical para análise auditiva de intervalos de terça e subdivisões de meio tempo • Executar células rítmicas que caracterizam a música brasileira • Criar arranjos para músicas populares • Refletir sobre a influência da música indígena, africana e europeia na construção da cultura musical brasileira • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos da música brasileira do século XVIII • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos da música renascentista • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos da música barroca • Apreciar diversos gêneros musicais • Desenvolver a percepção musical para análise auditiva de aspectos da música brasileira.</p>
--	---

Fonte: Currículo em Movimento da SEDF (2013)

Quadro 06 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 8º ano do ensino fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<p>• Repertório musical do cotidiano, produzido em sua comunidade local, regional e nacional • Contribuições de diversas culturas do planeta para a construção do patrimônio cultural brasileiro • Elementos básicos da linguagem musical em diversas manifestações musicais do planeta • Expressividade vocal (na tonalidade mais agradável ao registro vocal de estudantes) e instrumental - Escala Diatônica maior e menor (compassos e andamentos) - Compassos binários, ternários e quaternários - Tríades maiores e menores -</p>	<p>• Refletir e discutir sobre o que é música. • Vivenciar e experimentar diversas maneiras do fazer musical • Identificar manifestações musicais locais • Realizar atividades que contemplem: composição, improvisação, arranjo musical e experimentação sonora • Construir instrumentos musicais com diversos materiais • Vivenciar o fazer musical por meio da prática de conjunto • Criar, cantar, escrever e executar melodias • Criar e executar linhas rítmicas com som e silêncio, com subdivisões de até um quarto de tempo • Pesquisar e analisar aspectos</p>

<p>Cadências harmônicas: I – II_m – III_m – IV – V – VI_m (em caso de prática instrumental) - Figuras rítmicas de som e silêncio subdividindo até um quarto de tempo • Música erudita e popular brasileira do século XIX • Música Clássica • Música Romântica.</p>	<p>musicais, sociais e históricos de manifestações musicais locais • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais, históricos da música clássica • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos da música romântica • Refletir sobre a influência da música indígena, africana, europeia e de outras localidades na construção da cultura musical brasileira • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos da música brasileira do século XIX • Executar células rítmicas que caracterizam a música brasileira em suas diferentes regiões • Desenvolver a percepção musical para análise auditiva de aspectos da música brasileira.</p>
--	---

Fonte: Currículo em Movimento da SEDF (2013)

Quadro 07 – Conteúdos e objetivos de aprendizagem para o ensino de música – 9º ano do ensino fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<p>• Tendências estéticas e de movimentos de manifestos artísticos brasileiros (bossa nova, tropicalismo, canção de protesto, jovem guarda, manguê beat, entre outros) • Música popular brasileira em seus diversos períodos • Música e tecnologia • Expressividade vocal (em tonalidade mais agradável ao registro vocal de estudantes) e instrumental: Escala diatônica e harmônica menor (tríades e tétrades do campo harmônico maior (em caso de prática instrumental) • Música Moderna e Contemporânea • Música brasileira dos séculos XX e XXI • Influência de manifestações musicais de diversas culturas do planeta na cultura musical nacional.</p>	<p>• Refletir e discutir sobre o que é música • Vivenciar e experimentar diversas maneiras do fazer musical • Pesquisar analisar aspectos musicais, sociais, históricos da música moderna e contemporânea • Pesquisar e analisar a influência da tecnologia na música • Apreciar diversos gêneros musicais • Realizar Atividades musicais que contemplem: composição, improvisação, arranjo musical e experimentação sonora. • Vivenciar diversas formas do fazer musical por meio da prática de conjunto • Criar e solfejar melodias com intervalos de terça, quinta e oitava • Analisar criticamente a música de mídia • Identificar manifestações musicais locais • Refletir sobre a influência da música europeia, indígena, africana e de outras localidades do planeta, na construção da cultura musical brasileira • Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos da música brasileira dos séculos XX e XXI.</p>

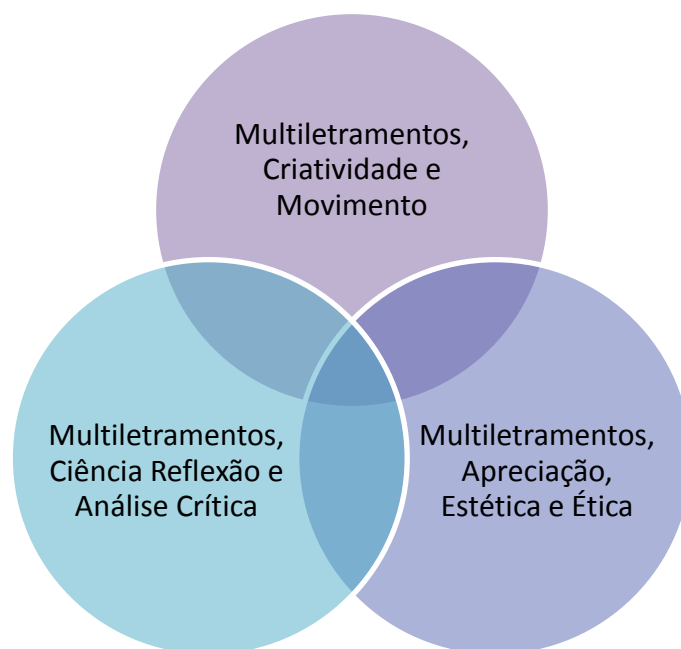
Fonte: Currículo em Movimento da SEDF (2013)

Diante do exposto é possível observar que o currículo para os anos finais do ensino fundamental aporta conteúdos e objetivos específicos da área de música que, por sua vez, se encontra inserida no componente curricular Arte, terreno comum às áreas de artes visuais e cênicas. Destacamos ainda que no referido caderno curricular não há um aprofundamento mais específico quanto à área de dança conforme ocorre com as outras áreas mencionadas. Observado isso, será apresentado a seguir o currículo para o ensino médio.

3.5 A ARTE NO ENSINO MÉDIO: OS MULTILETRAMENTOS E AS DIMENSÕES DA ÁREA DE LINGUAGENS

A organização do quinto caderno curricular da SEDF considera o disposto no art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM em que estão estabelecidas as quatro áreas do conhecimento para a referida etapa de escolarização, são elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O ensino de Arte está inserido na área de Linguagens que abarca também a língua portuguesa, língua inglesa, espanhol e educação física. Dessa forma, o currículo caracteriza-se pela organização dos conteúdos em dimensões curriculares interdisciplinares que, no caso da área de Linguagens, são apresentados como: multiletramentos, criatividade e movimento; apreciação, estética e ética; ciência, reflexão e análise crítica conforme:

Esquema 01 – Dimensões da área de Linguagens: multiletramentos



Fonte: Currículo em Movimento: Ensino Médio (SEDF, 2013)

Conforme o documento, o termo multiletramentos indica que a escola deve dar lugar ao pluralismo cultural e semiótico – diversas linguagens – em contraposição a intransigência com a diversidade que marca em diversos sentidos o contexto escolar. Mais especificamente, uma pedagogia de multiletramentos surge da necessidade da escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, devidos a novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, incluindo nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula do mundo globalizado. Em síntese, uma prática pedagógica realizada na perspectiva dos multiletramentos deve considerar o mundo e a escola pela lente da diversidade, da multiplicidade de linguagens e de culturas. Assim, o currículo enfatiza que para entender a organização da área de Linguagens é necessário entender a linguagem como um modo de interação social, ou seja, meio pelo qual atuamos no mundo, modificando-o e sendo modificados em uma relação dialética em que os significados humanos são contextualizados.

Dessa forma, é possível identificar que o caderno para o ensino médio não faz separações diretas entre os componentes curriculares, estes são estruturados de forma interdisciplinar e a partir das dimensões adotadas – multiletramentos – em cada área de conhecimento. No caso da área de Linguagens – onde está inserido o ensino de Arte – observamos que:

Os conteúdos descritos na matriz curricular da área de Linguagens deste Currículo organizam-se de modo a possibilitar o uso e a compreensão das línguas e das linguagens em termos de esferas discursivas (didáticas, políticas, jornalísticas, artísticas, científicas, burocráticas), de gêneros discursivos, de novos e variados tipos e patamares de letramentos (digital, literário, científico etc.), bem como para legitimar sensibilidade, corpos, movimentos, percepções, sentimentos como importantes na construção de conhecimentos e no processo de aprendizagens. (SEDF, 2013, p. 27)

Nessa direção, o documento apresenta uma matriz curricular para cada uma das três dimensões – multiletramentos – da área de Linguagens e os conteúdos de Arte, língua portuguesa, língua inglesa, espanhol e educação física são integrados numa única matriz. No que diz respeito aos conteúdos de Arte, estes são divididos entre música, artes visuais, teatro e dança. Assim, tendo em vista o volume de conteúdos que integram a matriz curricular da área de Linguagens serão destacados aqui os conteúdos de música conforme:

Quadro 08 – Linguagens: Multiletramentos, Criatividade e Movimento

1º ano do Ensino Médio	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos formais e morfológicos da linguagem musical (melodia, ritmo, harmonia, textura, dinâmica), parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) estrutura formal (frases, períodos, semelhanças, diferenças), instrumentos musicais no processo de produção musical. • Aparelho fonador, emprego da voz humana e do corpo no processo de produção musical. • Teoria musical, solfejo e prática coral. • Elementos básicos do movimento expressivo vocal • Elementos da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura formal (forma binária, ternária, quaternária). • Sistema modal, tonal e atonal. • Instrumentos musicais no processo de produção musical, convencionais e não convencionais. • Aparelho fonador, o emprego da voz humana e do corpo no processo de produção musical. • Teoria musical, solfejo e prática coral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura formal (forma binária, ternária, quaternária, rondó, tema e variações). • Instrumentos musicais: origem e desenvolvimento • Improvisação e criação Elementos básicos do movimento expressivo Vocal.

musical (leitura de partituras, melodia, ritmo, harmonia, textura, dinâmica, escalas).		
--	--	--

Fonte: Currículo em Movimento – Ensino Médio (SEDF, 2013)

Quadro 09 – Linguagens: Multiletramentos, Apreciação Estética e Ética

1º ano do Ensino Médio	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> • Improvisação e criação Musical • Tecnologias Musicais • Gêneros e estilos musicais • Manifestações populares brasileiras: folguedos, congadas, folia de reis, carnaval, pastorinhas, bumba-meu-boi, festa do divino, cavalhada, quadrilha e brincantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisação e criação. • Gêneros e estilos Musicais • Influência de outras culturas na produção de música no Brasil. • História da música em diferentes contextos históricos e sociais. • A função do público: formação de plateia/expectador 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros e estilos musicais. • História da Música em Diferentes contextos históricos e sociais • A função do público: formação de plateia/expectador. • Relação entre as novas tecnologias e as produções artísticas.

Fonte: Currículo em Movimento – Ensino Médio (SEDF, 2013)

Quadro 10 – Linguagens: Multiletramentos, Ciência, Reflexão e Análise Crítica

1º ano do Ensino Médio	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> • História da Música em diferentes contextos históricos e sociais. • Música, mídia e direitos autorais. • Música articulada a outras linguagens artísticas. • Música e identidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Funções da música. • Música e mídia. • Música e outras linguagens Artísticas. • Diversidade musical brasileira. • Arte e meios de comunicação de massa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte na cibercultura. • A arte e seu papel político e social.

Fonte: Currículo em Movimento – Ensino Médio (SEDF, 2013)

É possível identificar que nesta última dimensão – e mais especificamente entre o 2º e o 3º ano – os conteúdos de música aparecem com menor frequência e são expostos alguns temas voltados à área de Arte de maneira mais ampla. Não obstante, tendo observado a configuração deste caderno curricular identificamos que os componentes da área de Linguagens – aqui observados os de Arte e mais especificamente os de música – são dispostos conjuntamente em matrizes de conteúdos e, assim, separados por dimensões – multiletramentos – abarcam, também, a língua portuguesa, língua estrangeira e a educação física.

Assim, perante todo o exposto neste capítulo, foi possível observar como a SEDF orienta o ensino curricular de música nas diferentes etapas de escolarização da EB. Com efeito, o ensino de música tem seu espaço no currículo por meio de propostas, fundamentação teórica, conteúdos e objetivos de aprendizagem. Entretanto, embora seja possível identificar especificidades quanto ao ensino de música nos cadernos curriculares, não há como dissociá-las do componente curricular Arte que, por sua vez, integra a área de Linguagens.

Observado isso, a análise de alguns trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para EB tornou possível compreender de forma mais clara as orientações que tratam dos componentes curriculares, áreas do conhecimento e a configuração que estes podem assumir na escola que tem autonomia para operacionalizá-los de acordo com a sua proposta pedagógica. Nesse sentido, foi possível identificar, por exemplo, que a discussão sobre o componente curricular Arte se configurar como disciplina – ou não – nas escolas de EB, vai além das orientações do currículo que, neste contexto, cumpre o papel de estabelecer diretrizes curriculares gerais para o sistema de ensino, mas a configuração dos seus componentes fica a cargo das escolas.

Não obstante, é possível notar que no currículo da SEDF coexistem informações que ora configuram o documento como uma diretriz integrada, transdisciplinar, que busca afastar a concepção de currículo tradicional, deveramente científico ou reprodutor de conhecimentos com listas de conteúdos, mas em outros momentos apresenta listas de conteúdos tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Nesse sentido, é necessário observar que no plano da fundamentação teórica o documento aporta um conjunto de referências bibliográficas que dão sustentação ao texto no que tange aos aspectos da qualidade de ensino, oportunidades de aprendizagem, educação integral, diversidade cultural, inclusão, desenvolvimento pessoal e coletivo, entre outros aspectos que enfatizam o direito de acesso e

permanência do estudante na escola. Por outro lado, o documento se apresenta bastante carregado em seu caráter prescritivo com listas de conteúdos robustas, sequenciadas por etapas de escolarização e, embora se configure como uma diretriz geral, a especificidade dos componentes curriculares é mantida, com divisões internas que também apresentam conteúdos e enfatizam claramente o caráter elaborado dos saberes nas diversas áreas do conhecimento.

Diante do exposto, é importante observar ainda que a presente análise considera, inicialmente, apenas o caráter prescrito do currículo elaborado pela SEDF, contudo, ciente de que a discussão sobre currículo abarca também os aspectos mais particulares de cada contexto escolar. Assim, será apresentado a seguir um conjunto de conceitos visando alargar a discussão sobre o currículo, bem como fundamentar o contexto no qual este trabalho está inserido.

4. CONCEITOS OPERATIVOS DA PESQUISA

4.1 UM PANORAMA SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS TEORIZAÇÕES

Conforme Moreira e Candau (2007) as diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam-na e se fazem hegemônicas em um dado momento. Nessa direção, diferentes fatores socioeconômicos e culturais têm contribuído para que o currículo seja entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Em síntese, o currículo pode ser entendido como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Associa-se, portanto, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas nas instituições escolares, daí a necessidade de constantes discussões e reflexões sobre o currículo e sobre os estudos que o tomam como objeto de análise (MOREIRA; CANDEAU, 2007).

De conceito multifacetado e complexo, o currículo tem ocupado a atenção de diversos estudiosos em diferentes frentes teóricas. Saviani (2011), por exemplo, problematiza a eficácia de um currículo que abrange, conceitualmente, tudo aquilo que a escola faz. Nessa direção, o referido autor expõe que tem sido validada a ideia de que o currículo é o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola e “portanto, currículo diferencia-se de programa ou elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz, assim não faria sentido falar em atividades extracurriculares” (SAVIANI, 2011, p. 15). Não obstante, o autor entende como sendo primordial no currículo aquilo que tem caráter nuclear, ou seja, onde está posicionado o conhecimento

elaborado, clássico²⁰, que ora dosado e sequenciado – para efeito de sua transmissão e assimilação pelos alunos – contribui para instrumentalização do estudante durante seu percurso na educação institucionalizada. É nessa direção que vale destacar de forma mais completa essa concepção do autor:

[...] currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. [...] Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda semana de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, a Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança e etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda a espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2011, p. 15)

Assim, Saviani (2011) posiciona que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Conforme o autor, esse saber é sistematizado e pressupõe uma cultura letrada, como também a linguagem dos números, da natureza, da sociedade “está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 2011, p. 14). Não obstante, o autor reflete que essa configuração de conteúdos foi naturalizada, ou melhor, se apresenta como óbvia, e como é frequente acontecer com aquilo que é óbvio “acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam a nossa atenção e, esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” (SAVIANI, 2011, p. 15).

A reflexão sobre o currículo escolar e o quanto este contribui no largo conceito de democracia, por sua vez, se encontra bastante desenvolvida no campo das teorias curriculares. Conforme Moreira e Silva (2011), as teorias curriculares têm sido

²⁰ Segundo Saviani (2011, p. 13) o termo clássico não se confunde ao tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. De acordo com esses autores é a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas.

Nesse sentido, as teorias tradicionais – final do século XIX até pouco mais da metade do século XX – apresentam-se como neutras; desinteressadas e científicas preocupando-se com o processo curricular e seus aspectos técnicos. Nessa perspectiva predomina o ensino tradicional em que determinados conhecimentos são legitimados pela escola e não interessa questionar as razões pelas quais os mesmos compõem o currículo, tendo em vista que a escola, ao legitimá-los, reforça sua importância e relevância. Trata-se de uma concepção em que o currículo escolar está posto, é algo natural, não questionável, cabe aos alunos receber o conhecimento e a cultura que é universalmente importante e deve ser transmitida pela escola (MOREIRA; SILVA, 2011).

As teorias críticas – desenvolvidas a partir da década de 1970 – defendem que o currículo escolar reforça, sabidamente, relações de poder. Nessa perspectiva o currículo é visto como um território de contestação e resistência e a teoria tradicional é confrontada sob o argumento de ignorar o caráter político das práticas curriculares, deixando de levar em conta o quanto essas práticas contribuem para preservar os privilégios dos grupos de estudantes socialmente favorecidos, reforçando, e reproduzindo por consequência, o modelo social vigente marcado pelas desigualdades sociais. Nessa direção, buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, bem como “quem ganha e quem perde com as opções feitas” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 08). Neste cenário, são as relações entre currículo, conhecimento e poder que ocupam as atenções dos estudiosos do campo e, nesse sentido, interessa ressaltar:

As teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. (MOREIRA; SILVA, p. 08)

De 1990 em diante, as teorias pós-críticas desafiam os pressupostos das teorias críticas na medida em que – para além da afirmação sobre a reprodução das desigualdades sociais, da hegemonia dos interesses das classes dominantes na escola e da discussão sobre resistência no currículo – trazem para o centro do debate curricular temas como: identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem,

entre outros, desviando a ênfase do *conhecimento* escolar para a *cultura* e “como consequência, o objetivo central das discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder” (MOREIRA; SILVA, p. 09). Nesta perspectiva, são questionadas as reais contribuições das teorias críticas ao currículo do ponto de vista prático, aplicável, sob o argumento de que as mesmas identificam a escola e mais especificamente o currículo como mecanismo estratégico e potencial na reprodução da desigualdade social, mas não propõem ações que sejam contundentes o suficiente para reverter tal situação.

Diante do exposto, Moreira e Silva (2011) apoiando-se em autores como Basil Bernstein, Henry Giroux, Louis Althusser, Michael Apple, Michael Young, Peter McLaren, Pierre Bourdieu, Roger Simon e William Pinar, sintetizam que:

[...] o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. A teoria curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 28).

Assim, frente aos pressupostos teóricos que permeiam a discussão sobre o currículo – e suas teorizações – é central destacar o que Sacristán (2000) chamou de processo de construção curricular “distinguindo suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, a implicação do professorado, as vias pelas quais se transmitem e se modelam as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos” SACRISTÁN (2000, p. 103).

Segundo o autor mencionado, se não entendemos o caráter processual do currículo, condicionado por múltiplos ângulos, podemos cair numa visão estática e a-histórica do mesmo. Observado isso, o autor destaca que o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ações diversos nos quais múltiplos agentes e forças se expressam. Assim, os níveis nos quais se decide e configura o

currículo não guardam dependências estritas uns com os outros, são instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000).

Conforme Sacristán (2000), o conceito de currículo adota significados diversos porque além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes é utilizado para processos e fases distintas do desenvolvimento curricular. Nessa direção, aplicar o conceito de currículo somente para uma parte do processo ou fase, pode ser parcial e cria perspectivas difíceis de integrar numa teorização coerente. Conforme destaca o próprio:

Se encontramos concepções tão diferentes sobre o que é o currículo, deve-se em parte ao fato de que se centram em algumas das fases ou momentos do processo de transformação curricular. Por isso, em certa medida, todas elas são parciais e, de alguma forma, contêm parte da verdade do que é o currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 103)

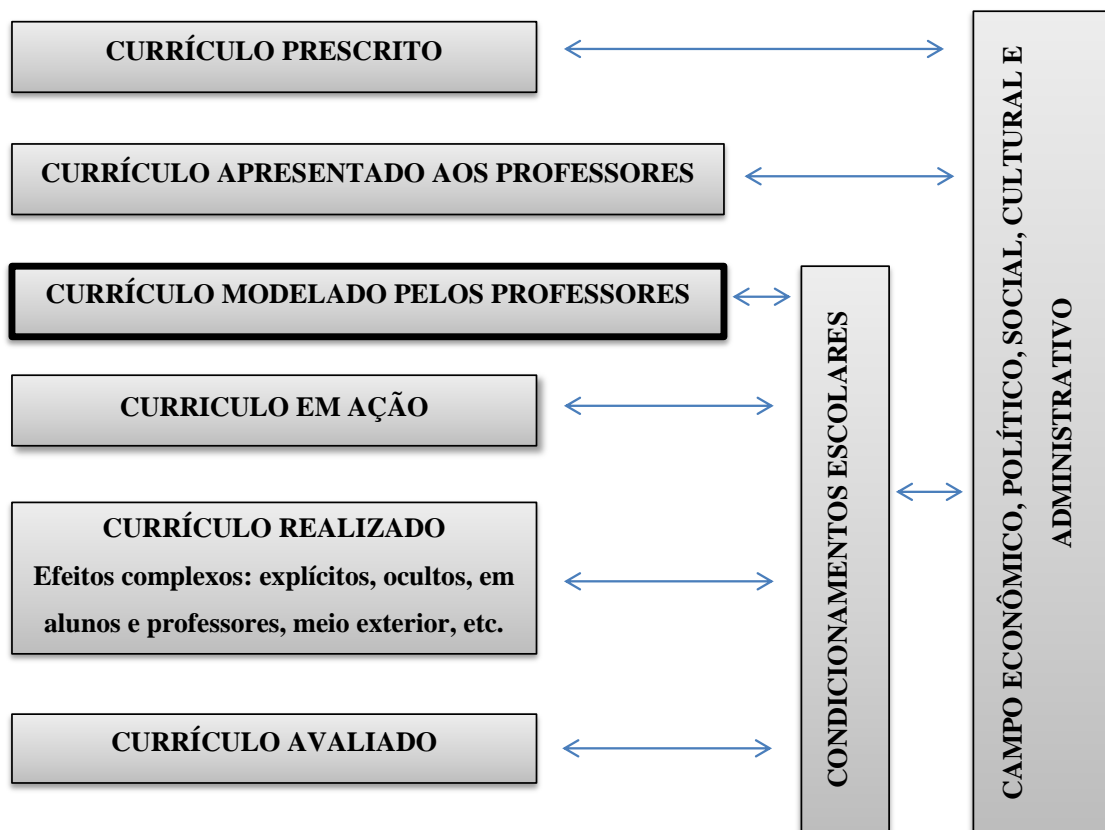
Ainda sobre o caráter processual do currículo, Sacristán (2000) reflete que é importante analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do mesmo de forma contextualizada, e dentro do processo complexo no qual sofre múltiplas transformações. O autor supracitado relativiza o alcance que um sistema político e/ou administrador atinge por meio do currículo que impõe; prescreve; edita; reformula, desde as disposições legislativas até as regulações administrativas, refletindo que, potencialmente, não são essas as disposições que incidem diretamente na prática docente, e nesse sentido destaca que:

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. [...] se entendemos por currículo as suas prescrições administrativas, estaremos falando de uma realidade que não coincide com o currículo com o qual os professores e os alunos trabalham. (SACRISTÁN, 2000, p. 103-104).

Diante do exposto, Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação curricular como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados. Assim, o autor expõe que a organização curricular proposta trata-se de um modelo em que as fases têm inter-relações recíprocas e

circulares entre si, mas que tem funcionado predominantemente na direção vertical descendente conforme:

Esquema 02 – Modelo de interpretação do currículo segundo J. Gimeno Sacristán



Fonte: Sacristán (2000, p. 105)

*em destaque a fase que será aprofundada neste trabalho

Assim, o autor mencionado expõe cada fase de sua proposta de interpretação curricular a começar pelo currículo *prescrito*. Em todo sistema educativo como consequência das regulações as quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deva ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, e servem de ponto de partida para elaboração de materiais e controle do referido sistema. A história de cada sistema e a política em cada momento dá lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para o outro (SACRISTÁN, 2000).

O currículo *apresentado* aos professores. Conforme Sacristán (2000) existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma

interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. Segundo o autor supracitado, o papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

O currículo *moldado* pelos professores. Conforme Sacristán (2000), o professor é um agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja por meio da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Segundo o autor, independentemente do papel que consideremos que o professor deva exercer no processo de planejar a prática, o próprio de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Nessa direção o plano que os professores fazem do ensino é um momento de especial significado nessa “tradução” e deve se considerar que os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino.

O currículo *em ação*. Segundo o referido autor, é na prática real guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor – que se concretiza nas tarefas – as quais como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O autor destaca, nesta fase, o *ensino interativo*, como sendo o elemento no qual o currículo se transforma em método. A análise dessa fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino e a prática que, por sua vez, pode ultrapassar os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfego de influências e interações que se produzem na mesma.

O currículo *realizado*. Conforme Sacristán (2000), como consequência da prática se produzem efeitos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, entre outros. São efeitos nos quais os professores se atentam por serem considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Conjuntamente, se dão outros efeitos que, por falta de sensibilidade e por dificuldade para apreciá-los – por serem complexos, indefinidos e se desdobrarem a médio e longo prazo – ficam como efeitos ocultos do ensino. Segundo o autor, as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e se projetam no ambiente social, familiar, etc.

O currículo *avaliado*. Conforme o autor, a pressão sobre o professor “como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias

pedagógicas” (SACRISTÁN, 2000, p. 106) levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, com o propósito manifesto de quem o escreveu, o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. Nessa direção o autor resalta que o currículo avaliado, enquanto mantém uma constância em ressaltar determinados componentes sobre os outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Por meio do currículo avaliado, se reforça um significado definido na prática e as aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados.

Assim, tendo em vista a amplitude dos estudos de Sacristán (2000) no que se refere ao currículo e seus desdobramentos na escolaridade obrigatória, bem como sua interlocução com os objetivos desta pesquisa, adotou-se aprofundar uma fase do modelo de interpretação curricular apresentado qual seja: o currículo *modelado pelos professores* no intuito de dialogar com esta dimensão teórica e pensa-la frente à perspectiva de pesquisa do presente trabalho.

4.2 O CURRÍCULO MODELADO PELOS PROFESSORES

4.2.1 A autonomia docente frente às influências curriculares

Na proposta de Sacristán, especificamente quanto ao currículo modelado pelos professores, se discute a autonomia do professor no âmbito do ensino institucionalizado. Assim, o referido autor reflete diferenças entre o professor *mediador* e o professor *executor* frente às possibilidades de intermediar os conteúdos aos alunos, e levanta a discussão da qualidade no ensino e da imagem que, por consequência, tais posturas profissionais assumem na escolaridade obrigatória. Conforme o autor, se o currículo é uma prática desenvolvida por meio de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversas práticas diferentes, devemos observar que na atividade pedagógica relacionada ao currículo “o professor é um elemento de primeira ordem na concretização do processo [...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos e a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Conforme o autor, o professor é um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos “condicionando com isso toda a gama de aprendizagens dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 166). Entretanto, destaca

também que o ato de modelar conteúdos tem suas limitações institucionais, haja vista que o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto do seu local de trabalho “numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167). Segundo o autor, esses aspectos deveriam ser considerados quando se enfatiza demasiadamente a importância dos professores na qualidade do ensino, pois embora o professor tenha capacidade de moldar o currículo, não seleciona, necessariamente, as condições nas quais realiza seu trabalho, o que influencia nas decisões sobre como desenvolvê-lo.

Assim, o ensino institucionalizado amalgama um conjunto de regras que operam em diferentes níveis nos contextos escolares de forma fluida, histórica e contextual. Esse dinamismo faz difundir “a imagem da profissão docente como algo autônomo, pessoal e criativo, exaltando assim a importância de sua capacidade de iniciativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 167), entretanto, tanto a modelagem dos conteúdos como os processos que levam à imagem mencionada devem ser observados no quadro configurado por variáveis institucionais, sociais e políticas.

Segundo o referido autor, o professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro em que algumas são possíveis e outras não – mediando – e por isso a atividade dos professores pode ser uma ação de resistência “burladora de coerções diversas, isto é, uma ação política e não meramente adaptativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 168). Trata-se do professor que planeja o conteúdo de sua própria atividade e que busca, progressivamente, maior controle sobre sua prática “quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades dos alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Em contraste à imagem profissional destacada, há também a visão do professor funcionário, servidor público, que pode vir a se tornar dependente de orientações curriculares, cuja atuação é administrativamente controlada. Trata-se do professor que, ao defrontar-se com as limitações impostas pelo ensino institucional, passa a assumir um papel de executor “o professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 169). Apoiando-se em Dale (1977), Sácristan aponta que o professor trabalha tomando decisões a todo o momento, e estas, encontram-se limitadas pelo conhecimento influenciado pela cultura dominante, de forma que não é possível esperar deste professor uma crítica ou uma resposta que

provoque a institucionalização escolar “porque as condições materiais de seu trabalho são mais decisivas na hora de determinar o que faz do que sua própria retórica profissional” (SACRISTÁN, 2000, p. 170).

Assim, permeando a reflexão sobre o professor mediador e o professor executor, Sacristán reflete sobre como é estruturado; organizado; hierarquizado o trabalho docente. Nessa direção reflete que “as próprias regulações curriculares, por exemplo, determinam tempos/horários diferentes para tipos diversos de áreas e ponderam componentes, o que supõe uma valorização que se apresenta aos professores” (SACRISTÁN, 2000, p. 171). Assim, o autor acrescenta que o professor atua numa condição prefigurada, haja vista que a estrutura curricular é apresentada ao mesmo em seu ambiente de trabalho.

Nesse sentido, o autor mencionado reflete a autonomia do professor frente às influências exteriores: guias curriculares, padrões de controle, provas externas de avaliação de resultados, livros previamente regulados administrativamente, pautas de funcionamento das escolas, entre outros, considerando que “são elementos que condicionam o grau de autonomia do professor e o sentido no qual a exerce” (SACRISTÁN, 2000, p. 171). Apoiando-se em Brophy (1982), o autor expõe que no referido contexto opera um jogo de resistências no qual o professor molda/distorce as influências curriculares exteriores para adaptá-las às necessidades dos alunos na medida em que as percebe e nessa direção sintetiza:

Concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostas pelo currículo, percepção de necessidade dos alunos, de suas condições de trabalho, etc., sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo. (SACRISTÁN, p. 2000, 172)

Observado isso, o autor destaca que o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo “ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexos de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulos de habilidades nos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 173) de forma que, ao desenvolver uma prática com quaisquer desses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo. Assim, destaca que a *modelação* do currículo é o campo no qual o professor melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação das atividades, com a peculiar “tradução” pedagógica dos conteúdos que nelas se realiza. Nessa direção expõe que:

Os professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos. [...] Por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muita tecnicizada que uma proposta de currículo seja, **o professor é o último árbitro de suas aplicações nas aulas.** (SACRISTÁN, 2000, p. 174-175) [grifo meu]

Assim, em síntese, Sacristán expõe que o professor utiliza o currículo – que lhe é apresentado – por múltiplas vias, entretanto, mais do que ver o professor como um mero aplicador de propostas curriculares “é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais em *adaptar* do que em *adotar* propostas” (SACRISTÁN, 2000, p. 176). Nessa direção, apoiando-se em Doyle (1977) e Stenhouse (1984), o autor enfatiza que o professor assume a posição de um perito com certo domínio do conhecimento, sensível a problemas de valor que coloca em seu trabalho, sempre com poder deformador devido à relevância e autoridade do seu posto. Nessa direção, ressalta que o professor significa a sua prática, enfrenta dilemas pedagógicos – quanto à seleção de conteúdos e área de atuação profissional – e ajusta o currículo às próprias concepções construídas, e que também constrói cotidianamente no exercício da profissão.

4.2.2 Significação profissional: do currículo aos dilemas pedagógicos

Conforme Sacristán, o professor possui concepções que influenciam na atribuição de significados aos conteúdos curriculares e, assim, os conteúdos são tingidos emocional e socialmente pelas vivências do professor. Nessa direção se uma área, disciplina ou conteúdo é “valorizado como mais próprio de um tipo determinado de aluno, obviamente essas apreciações devem refletir-se na prática, o que destaca a projeção da cultura do professor em sua prática pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 176).

Apoiando-se em Buchman e Schmidt (1981), Sacristán reflete a relação entre a importância que os professores concedem para um conteúdo ou área do conhecimento em detrimento de outras. O objetivo é fazer pensar sobre as “consequências de que os professores lecionem ou não a especialidade, área ou matéria na qual se sentem mais à vontade e, em torno de qual delas elaboram seu autoconceito profissional como especialista” (SACRISTÁN, 2000, p. 177). Conforme o autor, os professores desfrutam de margens desiguais de autonomia didáticas que se produzem em diferentes áreas do

currículo segundo sua estrutura interna, o que pode gerar desdobramentos com as seguintes aspirações:

Um professor de expressão artística dentro da escolaridade primária, por exemplo, tem poucos critérios objetivos para seguir e pouca pressão exterior social ou dos pais para obter rendimentos concretos na hora de decidir sua prática didática, sendo o seu poder mediador do currículo potencialmente alto. (SACRISTÁN, 2000, p. 177)

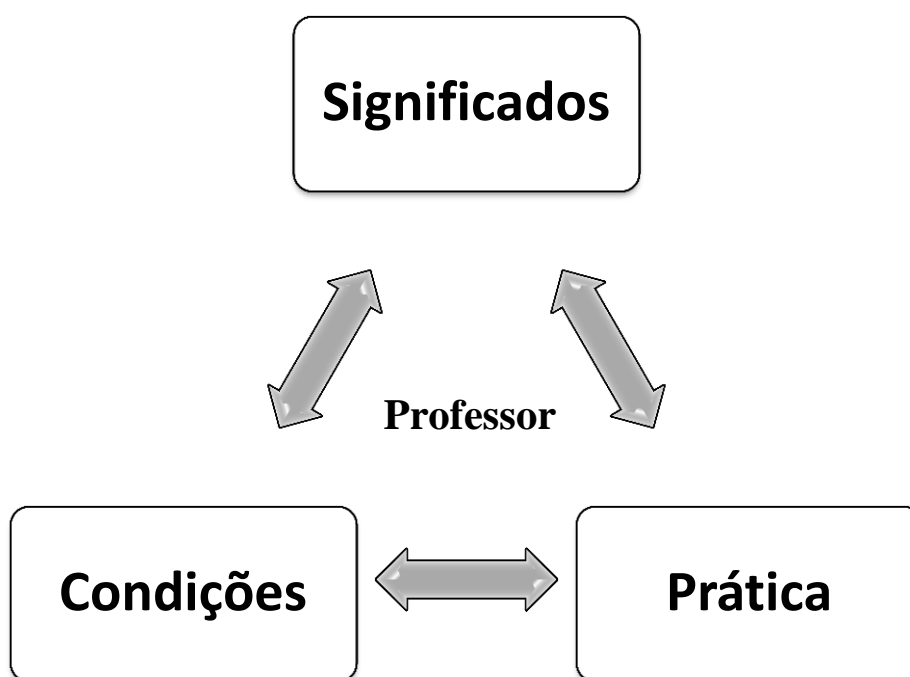
Sacristán expõe que um professor de matemática, por exemplo, tem uma margem de atuação mais estreita nesse sentido “enquanto os conteúdos têm uma estrutura mais linear” (SACRISTÁN, 2000, p. 177). Não obstante, o autor reflete que, para ambos os casos, o grau de segurança no domínio de uma área é fundamental para se sentir capaz de abordá-la desde aproximações diversas “pode ser necessário ao menos um nível de formação mais elevado para exercer um nível mais alto de criatividade metodológica” (SACRISTÁN, 2000, p. 177).

Adiante, Sacristán reflete que o professor é o mediador entre o aluno e a cultura por meio do nível cultural que a princípio ele tem “pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo” (SACRISTÁN, 2000, p. 177). Daí o papel decisivo do professor, pois, segundo o autor, a filtragem do currículo pelos professores não é um mero problema de distorções ou interpretações pedagógicas diversas, mas também uma filtragem de significados que “de um ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros” (SACRISTÁN, 2000, p. 175). Nessa direção, Sacristán coloca que a distribuição do conhecimento na sociedade e no sistema educativo está relacionada com pautas de controle e distribuição de poder, de forma que a relação do professor nessa mediação tem consequências importantes, sobretudo por meio das distorções que introduz.

Segundo Sacristán, o professor possui significados adquiridos durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas sobre os mais variados aspectos distinguíveis num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, entre outros. Nesse sentido, o autor reflete que qualquer inovação proposta ao professor poder alterar suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito profissional. Assim, a interação entre os *significados* – condicionados por sua formação e experiência, que são

as que guiam a percepção da realidade – e as *condições da prática* na qual exerce as novas ideias “configuram um campo problema do qual surgem soluções ou ações do professor que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo, [...] é um triângulo de forças da práxis pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p. 178).

Esquema 03 – Triângulo de forças da práxis pedagógica



Fonte: Sacristán (2000, p. 178)

Assim, Sacristán expõe que qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, “por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento” (SACRISTAN, 2000, p. 178). Destaca ainda que na assimilação do novo existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere. Apoiando-se em Olson (1980), o autor reflete que a resposta que o professor dá em cada caso depende dos recursos pessoais que o mesmo dispõe, do meio, das condições deste, em função de como o professor imagina a situação e como se configura nele os dilemas práticos tal como apresentado no triângulo de forças da práxis pedagógica.

4.2.3 A concepção do professor e as dimensões do conhecimento

As colocações de Sacristán que remetem às concepções dos professores na modelação de conteúdos apontam, de maneira mais ampla, a responsabilidade profissional “pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo” (SACRISTÁN, 2000, p. 181). Conforme o autor, tais concepções são epistemológicas – responsáveis por atribuir ao currículo significados concretos na aula. Assim, Sacristán aborda a *epistemologia implícita* que se relaciona à ideia do professor sobre o que são os conteúdos de aprendizagem e o conhecimento valioso, considerando que isso “levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros [...] a levar tudo isso em conta na hora de avaliar” (SACRISTÁN, 2000, p. 181). O autor destaca que concepções epistemológicas não são restritas, mas sim globais, relacionam-se com preferências pessoais e conjuntos complexos de argumentações “não de todo coerentemente explicitadas, nem ordenadas, nem com uma estrutura hierarquizada entre os diferentes elementos que as compõem” (SACRISTÁN, 2000, p. 181). Nessa direção, apoiando-se em Young (1981), Sacristán expõe que tais concepções aparecem ligadas a outras perspectivas sobre a educação em geral “pois os aspectos epistemológicos se integram em concepções mais amplas que podem definir toda uma ideologia pessoal sobre a educação com alguma projeção na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 181).

Vale destacar, mais especificamente, conforme Young (1981) que existe uma especial conexão entre as crenças epistemológicas dos professores e os estilos pedagógicos que adotam. Assim, os estilos pedagógicos nos professores, relacionados com o conteúdo exigido e com a forma de comprovar sua posse “desmascaram suas concepções epistemológicas implícitas” (YOUNG, 1981, p. 199). Este autor considera que, como fruto da pressão de uma sociedade muito marcada pelo conhecimento científico e suas derivações na tecnologia, a perspectiva global dominante dos professores é a cientificista, em detrimento de posturas hermenêuticas ou críticas.

Ainda quanto à epistemologia implícita abordada por Sacristán, vale destacar um trecho na íntegra:

Essa epistemologia implícita do professor quanto ao conhecimento é uma parte substancial das suas *perspectivas* profissionais, configuradas ao longo de sua experiência, na formação inicial como professor e inclusive como aluno. A qualidade da *experiência cultural*

que os professores têm vai deixando-lhes um sedimento ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura. Perspectivas que colocará em ação quando tiver que ensinar ou guiar os alunos para que aprendam. (SACRISTÁN, 2000, p. 182).

Por outro lado, o autor destaca também outros efeitos relacionados ao professor quando este passa, sem ruptura, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor “sem que lhe seja colocado, em muitos casos, o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento, que transmite ou faz seus alunos aprenderem” (SACRISTÁN, 2000, p. 183). Em síntese, passa de aluno *receptor* e consumidor acrítico para *transmissor* com seus alunos. Entretanto, o autor reflete como ideal uma concepção relativista do conhecimento, postura que está em coerência com muitas atitudes metodológicas para com os alunos “tolerância frente a seus erros, frente a caminhos alternativos de busca, estratégias de ensino do professor e etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 183).

Nessa direção, reflete a formação docente e suas influências na postura que o professor assume em seu contexto de atuação profissional. Sacristán questiona quando, no curso de formação docente, fala-se da motivação dos alunos, de processos cognitivos de aprendizagem, de condutas docentes relacionadas com o bom rendimento dos alunos, de processos de planejamento, de como avaliar o aluno, mas silencia-se sobre o papel do professor “na modelação do conhecimento, e sobre o próprio conhecimento, dando-o, portanto, como algo não discutível, como o inexorável *corpus* que constitui o currículo que os professores têm que desenvolver e os alunos aprender” (SACRISTÁN, 2000, p. 188).

Não obstante, Sacristán reflete que entre as concepções epistemológicas do professor, é necessário ressaltar a consideração do conhecimento “tal como este é caracterizado dentro dos domínios científicos, com seus traços de ideias precisas, caráter logístico, objetivo e etc. frente a outras formas de conhecimento nas quais se dá importância ao pessoal, ao intuitivo, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 191). De maneira mais ampla, o autor reflete a concepção do professor sobre o conhecimento, sua natureza, tendo em vista que este configura uma das dimensões²¹ basilares da investigação educativa e do pensamento pedagógico. Assim, para o professor, o que é o

²¹ Outras quatro dimensões como a definição do papel do professor; a concepção sobre o papel do aluno; a natureza da aprendizagem humana e sua relação com escolhas metodológicas, também são abordadas por Sacristán, entretanto, de forma menos detalhada. O autor aprofunda-se nas concepções sobre o conhecimento.

conhecimento? Apoiando-se em Tabachnick e Zeichner (1982), Sacristán (2000) expõe algumas dimensões e dilemas nos quais o conhecimento se insere.

A consideração de que o conhecimento é *público* e concebido como um conjunto de informações, fatos, habilidades, etc., valorizado como corpo de saberes estabelecido que forma uma tradição e que existe independentemente de quem os aprende. Já na perspectiva *pessoal* se considera o conhecimento como algo cujo sentido está precisamente relacionado com a experiência do indivíduo. Esta segunda está fundamentada em Dewey (1967) e propõe que o conhecimento tem relevância educativa na medida em que capacita as pessoas a dar significados a suas experiências “o que, enfim, é dar ao conhecimento valor em si mesmo somente, ou considera-lo como um meio” (SÁCRISTÁN, 2000, p. 191).

A crença em que o conhecimento é um *produto* que, composto por fatos, teorias, etc., forma um corpo organizado de informações que é suscetível de ser aprendido e avaliado. Por outro lado, pode-se considera-lo como um *processo* no qual convém ressaltar o curso de sua elaboração, revisão, validação “utilizando-o como recurso para pensar e raciocinar mais que assimilá-lo como algo dado” (SÁCRISTÁN, 2000, p. 191).

O conhecimento como algo *certo*, ou seja, que representa a verdade estabelecida, que deve ser assimilada pelos alunos, diferindo daquele conhecimento entendido como *problemático*, provisório, uma tentativa, que sofre um processo de construção e que está submetido a influências sociais, políticas, culturais e históricas em geral.

A posição *universalista* do conhecimento considera que todos os alunos devem experimentar o mesmo currículo, enquanto que uma posição mais *particularista* acredita que alguns conteúdos só devem ser oferecidos a certos indivíduos ou grupos. Assim, a cultura como algo comum, que deve fomentar no aluno um conjunto de valores, normas e definições sociais e, por outro lado, a consciência de subgrupo que enfatiza as particularidades de determinados subambientes ou coletividades cuja singularidade deveria ser reconhecida.

Segundo Sacristán, as dimensões do conhecimento se complementam com outras duas referentes à aprendizagem quais sejam:

A ênfase na aprendizagem como partes separadas, *fragmentos* de conhecimentos sem relação que, uma vez dominados separadamente,

formam o conhecimento total, posição favorecida pelos currículos não-integrados (Bernstein, 1983). Opção confrontada com a consideração da aprendizagem como um todo *holístico*, que é algo mais do que a soma das partes. Aprendizagem *justaposta*, realizada em função da ordenação do conhecimento em compartimentos, dentro de cadeiras ou áreas de saber, frente à aprendizagem *integrada* que se realiza em torno de temas, ideias ou problemas, relacionando contribuições de especialidades diversas. (SACRISTÁN, 2000, p.192)

A partir das diferenciações mencionadas sobre o conhecimento “que têm repercussão nas perspectivas profissionais dos professores e em diferentes opções metodológicas” (SACRISTÁN, 2000, p. 192), o autor define uma série de dimensões genéricas que, segundo o mesmo, podem afetar qualquer área do currículo. Nessa direção destaca: a utilidade dos conteúdos para entender problemas sociais; a compatibilidade-incompatibilidade de certos conteúdos com o interesse dos alunos em aprendê-los; o valor da experiência pessoal anterior do aluno e do processo de descobrir aprendendo certos conteúdos curriculares frente ao valor absoluto do conteúdo ordenado logicamente e sem relação com a experiência; o valor pedagógico do aprofundamento de uma parcela para alcançar conhecimento em profundidade, frente ao domínio geral mais superficial; ordenação do conteúdo em torno de unidades mais ou menos integradoras de diversos tipos de conhecimentos e habilidades, frente a opções de ordenação por conteúdos separados uns dos outros.

Conforme Sacristán, estas dimensões quando traduzidas pelo professor em perspectivas pessoais tornam-se “um filtro decisivo para suas atitudes, seleção e definição de critérios na hora de ponderar, selecionar, distribuir conteúdos e selecionar atividades de aprendizagem para seus alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 193). Nesse sentido, o referido autor expõe que a mediação do professor na definição do significado do currículo se realiza guiada por esses critérios epistemológicos de significação educativa haja vista que:

A formação, a cultura geral do professor, a interação que nele se estabeleça entre o conhecimento de conteúdos e a diferenciação de aspectos relativos à sua estrutura com outros conhecimentos e valorizações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel real da mediação que o professor tem no currículo. (SACRISTÁN, 2000, p. 193)

Assim, Sacristán reforça sua proposição de que os professores não são meros adaptadores do currículo, mas “por meio das introjeções realizadas por eles dentro do

próprio processo de desenvolvimento do currículo se transformam em mediadores entre a cultura exterior e a cultura pedagógica da escola” (SACRISTÁN, 2000, p. 194). O autor observa que o papel ativo dos professores é o que leva a defender seus campos de participação na configuração e no desenvolvimento de novos currículos “no nível de grupo de classe e dentro das escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 194).

Perante todo o exposto, sem o objetivo de findar a discussão sobre a autonomia docente frente às influências curriculares, sobre a significação profissional dos professores, suas concepções e os diversos fatores que congruem para que o professor seja entendido como figura central na modelagem do currículo, será apresentado a seguir o tratamento metodológico escolhido para esta pesquisa e então, mais adiante, retomaremos os estudos de Gimeno Sacristán, mais especificamente, no momento da análise e interpretação dos dados da pesquisa.

5. METODOLOGIA

5.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa por considerá-la adequada ao objetivo de investigar como os professores aprovados para Artes Música no concurso da SEDF no ano de 2013 têm organizado o conteúdo de música nas escolas de EB. Tendo em vista que a pesquisa está voltada para os professores de música que atuam na EB no componente curricular Arte, o estudo de caso foi adotado como estratégia de pesquisa. Corroborou a escolha pelo estudo de caso o fato do mesmo permitir colher e associar de diversas maneiras um conjunto de informações específicas sobre como tem sido organizado o conteúdo de música pelos referidos professores.

5.1.1 Pesquisa qualitativa

De acordo com Stake (2011) a pesquisa qualitativa se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana. Segundo o autor, o instrumento mais valioso na pesquisa qualitativa é o pesquisador, esteja ele vivendo o evento, ouvindo uma pessoa que viveu uma experiência ou analisando registros e gravações. O autor ressalta que a referida abordagem de pesquisa precisa ser planejada e estruturada, mas ao mesmo tempo aberta e adaptável considerando que “quase sempre, a questão de pesquisa é mais um ponto de norteamto do pesquisador do que um procedimento padronizado” (STAKE, 2011, p. 114).

Conforme destaca Stake (2011) o estudo qualitativo é interpretativo, experiencial, situacional e personalístico. Nessa direção, o autor aponta que o estudo qualitativo é *interpretativo* porque se fixa nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista; os pesquisadores se sentem confortáveis com significados múltiplos; os observadores em campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos inesperados; esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos. É *experiencial* porque é empírico e está direcionado ao campo; enfoca as observações feitas pelos participantes e leva mais em consideração o que eles veem do que o que sentem; esforça-se para ser naturalístico, para não interferir nem manipular para obter dados; sua

descrição oferece ao leitor do relatório uma experiência indireta (vicária); está em sintonia com a visão de que a realidade é uma obra humana. É *situacional* porque é direcionado às atividades e aos objetos em contextos únicos; defende que cada local e momento possui características específicas que se opõem a generalização; seu planejamento raramente destaca comparações diretas; seus contextos são descritos em detalhes. É *personalístico*, pois se põe ao trabalho de compreender as percepções individuais; busca mais a singularidade do que a semelhança e honra a diversidade; é empático (STAKE, 2011).

O referido autor destaca que o pesquisador qualitativo faz opções estratégicas, tendendo mais para uma ou para outra com as finalidades de gerar conhecimento ou auxiliar no desenvolvimento da prática e da política; representar casos comuns ou maximizar a compreensão de casos únicos; defender um ponto de vista seu ou de outrem; destacar a visão mais lógica ou mostrar múltiplas realidades; trabalhar com a generalização ou com a particularização (STAKE, 2011).

Assim, considerando a opção pela abordagem qualitativa para a investigação sobre como os professores aprovados em Artes Música têm organizado o conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas de EB do DF, o estudo de caso foi selecionado como estratégia de pesquisa.

5.1.2 O estudo de caso

De acordo com Yin (2005, p. 32) o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Em complemento a definição sobre o estudo de caso o autor destaca que tal estratégia de investigação “enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados” e como resultado “baseia-se em várias fontes de evidência com os dados precisando convergir em formato de triângulo” e, como outro resultado, “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados” (YIN, 2005, p. 33).

Conforme Yin (2005, p. 35), os estudos de caso podem ser conduzidos e escritos por vários motivos diferentes “incluindo a simples apresentação de casos individuais ou o desejo de chegar a generalizações amplas baseadas em evidências de

estudo de caso”. Segundo o autor, são especialmente importantes cinco componentes no projeto de estudo de caso quais sejam: as questões do estudo; suas proposições se houver; sua(s) unidade(s) de análise; a lógica que une os dados às proposições; os critérios para interpretar as constatações (YIN, 2005).

No que tange às questões do estudo, Yin (2005, p. 42) coloca que “é mais provável que a estratégia de estudo de caso seja apropriada a questões do tipo *como* e *por que*”, tendo em vista que a forma da questão fornece uma pista importante para estabelecer a estratégia de pesquisa mais relevante a ser utilizada. Sobre as proposições, Yin (2005, p.42) destaca que “cada proposição direciona a atenção a alguma coisa que deveria ser examinada dentro do escopo do estudo” de maneira que, quanto mais proposições específicas um estudo contiver, mais ele permanecerá dentro de limites exequíveis. A respeito da unidade de análise – o caso – o autor destaca que a definição da mesma está relacionada à maneira como foi definida a questão inicial de pesquisa, mas acrescenta que, ao definir uma unidade de análise, não é obrigatório considerá-la definitiva, tendo em vista a possibilidade de revisitá-la como resultado de descobertas que podem surgir durante a coleta dos dados (YIN, 2005).

Sobre ligar os dados às proposições e os critérios de análise das constatações – componentes finais do projeto de estudo de caso – o autor resume que no estudo deve estar delimitado o que será feito após a coleta dos dados, tanto nos estudos em que se almeja desenvolver uma teoria e propor generalizações, conceituados pelo autor como explanatórios, quanto nos estudos de caráter exploratório ou descritivo (YIN, 2005). Observamos que, no presente trabalho, o material de fundamentação adotado – conceitos operativos – tem por intuito contribuir na contextualização do campo de pesquisa, haja vista que permite ressaltar as principais discussões que envolvem o currículo escolar, terreno no qual está sendo investigada a seleção e a organização do conteúdo de música, entretanto, não se objetiva propor generalizações ou desenvolver quaisquer teorias propostas pelos autores. Nesse sentido, o estudo de caso adotado para esta investigação é de caráter exploratório.

Observado isso, cabe destacar algumas possibilidades para a coleta de dados e informações na investigação. Conforme Yin (2005, p. 109) “as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação participante, observação direta e artefatos físicos”. Segundo o autor, a coleta de dados no estudo de caso deve seguir alguns princípios predominantes como: se utilizar de várias fontes de evidências – provenientes de duas ou mais fontes –

que convirjam em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas; a construção de um banco de dados para o estudo de caso, sendo uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo; o encadeamento de evidências com ligações explícitas entre as questões de pesquisa, os dados coletados e as conclusões a que se chegou. No presente trabalho adotou-se a entrevista, a observação direta e a coleta de documentos como fontes de evidências visando compor a técnica de pesquisa da investigação e tendo como referencial os estudos de Yin (2005), conforme exposto a seguir.

5.2 TÉCNICA DE PESQUISA

5.2.1 Entrevista

Segundo Yin (2005) uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. O autor destaca a necessidade de seguir a linha de investigação no ato da entrevista, com questões reais, todavia, de forma não tendenciosa, podendo este processo assumir um caráter de conversação. Apoiando-se em Becker (1998), o autor reflete o cuidado de não colocar o informante em uma posição defensiva durante a entrevista com questões do tipo “por que” sendo a questão do tipo “como” uma forma também verdadeira de fazer perguntas do tipo “por que”. Assim, Yin (2005) destaca que:

As entrevistas dos estudos de caso exigem que você aja em dois níveis ao mesmo tempo: satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação enquanto, de forma simultânea, passa adiante questões “não-ameaçadoras” em suas entrevistas espontâneas. (YIN, 2005, p. 117)

O autor expõe também que o respondente pode sugerir outras fontes de evidências de forma que, quanto mais auxiliar nesse sentido, mais ele se aproximará do papel de informante deixando de ser um mero respondente, entretanto, destaca que o pesquisador deve tomar cuidado para não se tornar excessivamente dependente do informante, em especial devido às influências interpessoais – frequentemente sutis – que o informante pode exercer sobre o pesquisador. Nessa direção “uma maneira razoável de lidar com essa armadilha é novamente basear-se em outras fontes de evidências para

corroborar qualquer informação dada pelo informante e buscar provas contrárias da forma mais cuidadosa possível” (YIN, 2005, p. 117).

O referido autor destaca também a forma “focada” de entrevista, no qual o respondente é entrevistado por um curto período de tempo. Nesses casos “as entrevistas ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas” (YIN 2005, p. 117-118). Conforme o autor, um dos principais propósitos desse tipo de entrevista poderia ser simplesmente corroborar certos fatos que o pesquisador já acredita terem sido estabelecidos e não indagar sobre outros tópicos de natureza mais ampla.

5.2.2 Fontes documentais

Segundo Yin (2005) “é provável que as informações documentais sejam relevantes a todos os tópicos do estudo de caso”. Conforme o autor, esse tipo de informação pode assumir muitas formas como, por exemplo, relatórios, correspondências, documentos administrativos, avaliações, recortes de jornais e arquivos, entre outros. Conforme Yin (2005), o uso de documentos visa corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes atendendo desde a necessidade de correção da grafia de cargos ou organizações que tenham sido mencionados durante as entrevistas, até uma ação mais complexa, que implique aprofundamento em determinado tópico de estudo, devido à informação contraditória entre a fonte documental e outras fontes.

Conforme ressalta Yin (2005) é possível fazer inferências a partir de documentos tendo em vista que, no ato de análise dos mesmos, novas informações podem surgir. Entretanto, o autor destaca que o pesquisador deve “tratar as inferências somente como indícios que valem a pena ser investigados mais a fundo” (YIN, 2005, p. 114) ao invés de trata-las como constatações definitivas, uma vez que as inferências podem se revelar mais tarde como sendo falsas indicações. Assim, de acordo com o autor, uma vez no campo de pesquisa, é necessário reservar um tempo para recolher fontes documentais independente de atividades de outras coletas de dados.

Conforme Yin (2005, p. 115) “você precisa se lembrar que todos os documentos foram escritos com algum objetivo específico e para algum público específico, diferentes daqueles do estudo de caso que está sendo realizado”. Nessa direção, o autor expõe que o pesquisador assume uma posição vicária e as evidências

documentais refletem uma certa comunicação entre outras partes que estão tentando alcançar outros objetivos. Assim, Yin (2005) ressalta que é menos provável que evidências documentais o induzam ao erro desde que o pesquisador seja corretamente criterioso ao interpretar o conteúdo das evidências.

5.2.3 Observação direta

Segundo Yin (2005, p. 119) “ao realizar uma visita de campo ao ‘local’ escolhido, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas” de forma que se encontrarão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes (YIN 2005). Segundo o autor essas observações servem como fonte de evidências no estudo de caso e podem variar entre observações formais e informais. Nessa direção incluem-se observações de reuniões, atividades de passeio, trabalhos de fábrica, salas de aula e outras atividades semelhantes, bem como “observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como as evidências provenientes de entrevistas” (YIN, 2005, p. 120).

Conforme ressalta Yin (2005) as condições físicas de um edifício ou do espaço de trabalho poderão revelar alguma coisa sobre o clima ou organização do mesmo; da mesma forma a localização ou os móveis do escritório de um respondente pode ser um bom indicador da posição do respondente dentro da organização. De acordo com o autor, as evidências organizacionais são, em geral, úteis para oferecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado. Nesse sentido Yin (2005, p. 121) ressalta “as observações feitas em um bairro, ou em uma unidade organizacional trarão uma nova dimensão na hora de compreender tanto o contexto quanto o fenômeno que está sob estudo”. O autor acrescenta que o pesquisador pode tirar fotografias dos locais de estudo, tendo em vista que as mesmas ajudarão a transmitir características importantes do caso.

5.3 ENTRADA NO CAMPO EMPÍRICO

5.3.1 Seleção dos casos: procedimento de triagem

Conforme Yin (2005) em algumas pesquisas é possível que existam muitas opções de casos qualificados a serem estudados, sendo necessário escolher apropriadamente o caso a ser investigado. Logo, o “objetivo do procedimento de triagem é ter certeza de que você identifica os casos adequadamente antes da coleta formal dos dados” (YIN, 2005, p. 103). Não obstante, antes de coletar os dados de triagem “você deve ter definido um conjunto de critérios operacionais por meio do qual as opções candidatas serão julgadas como qualificadas para servir como casos” (YIN, 2005, p. 103).

Diante do exposto, foi realizada uma triagem dos professores aprovados em Artes Música no concurso de 2013 e que estivessem atuando em escolas da EB por meio do componente curricular Arte. A triagem mencionada configurou a etapa de seleção dos casos atendendo a necessidade de identificar os contextos adequados para a coleta dos dados. Assim, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão – e-SIC²² foram solicitadas à SEDF as informações sobre o quantitativo e lotação – local de trabalho – dos professores aprovados para Artes Música no concurso de 2013, nomeados pelo GDF e empossados para atuar na EB até o dia 25/10/2015, data em que o pedido foi protocolado no referido sistema. A solicitação foi atendida pela SEDF no dia 05/11/2015 que, por meio do e-SIC, informou os dados da seguinte maneira:

Quadro 11 – Dados de lotação: quantidade de professores aprovados em Artes Música (por unidade escolar)

LOTAÇÃO	TOTAL
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 10 DE TAGUATINGA	01
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 25 DE CEILÂNDIA	01
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL METROPOLITANA	01
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL RIO PRETO	01
CENTRO EDUCACIONAL 01 DO RIACHO FUNDO II	01
ESCOLA PARQUE 210/211 NORTE	04
ESCOLA PARQUE 210/211 SUL	02
ESCOLA PARQUE 303/304 NORTE	04
ESCOLA PARQUE 307/308 SUL	01

²² O e-SIC permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo.

ESCOLA PARQUE 313/314 SUL	03
ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA	09
ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA	04
TOTAL	32

Fonte: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal – SEDF

Assim, na data em que a solicitação foi respondida, o número total de professores aprovados em Artes Música, nomeados pelo GDF e empossados para atuar na EB totalizava 32 profissionais. Destes, 27 encontravam-se atuando em escolas de natureza especial (Escolas Parque) e 05 se encontravam atuando nas escolas de EB. Tendo em vista que as escolas de natureza especial não atendem aos objetivos da pesquisa, foram consideradas para dar seguimento na triagem as 05 escolas de EB. Vale destacar que, conforme explicitado na introdução deste trabalho, a nomenclatura *escolas de EB* foi adotada para representar as instituições que ofertam o ensino de Arte no qual o conteúdo de música se insere diferentemente das escolas em que o ensino de música é ofertado em componente curricular próprio ou de maneira exclusiva.

Diante do exposto, foram identificadas as Regiões Administrativas – RA onde as 05 escolas de EB estão distribuídas no DF quais sejam: Taguatinga, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Ceilândia e Riacho Fundo II. As RA possuem uma classificação numérica – em números romanos – sendo as que foram citadas respectivamente classificadas como RA nº III, VI VIII, IX, XXI. É possível observar que as regiões administrativas nas quais as escolas selecionadas se encontram são relativamente próximas, excetuando Planaltina conforme:

Figura 02 – Escolas de educação básica identificadas no procedimento de triagem:
localização por região administrativa



Fonte: <http://www.mapas-df.com/regioes.htm> (acesso em 11/11/2015).

5.3.2 Contato com as escolas e com os professores

Após a triagem foi realizado o contato inicial com as escolas por meio de ligações telefônicas no intuito de coletar informações sobre o endereço, e-mail e pontos de referência, bem como sobre os responsáveis pela direção e coordenação pedagógica. Os primeiros números de telefones foram obtidos no site da SEDF. As ligações coincidiram com o momento em que as escolas retornavam a normalidade após a greve de professores ocorrida no DF na segunda quinzena de outubro e primeira quinzena de novembro de 2015. Por esta razão o contato com as cinco escolas estendeu-se ao longo de uma semana do dia 06/11/2015 ao dia 13/11/2015.

A partir daí, foram realizadas visitas nas escolas no intuito de conhecer as instituições, identificar os professores de música atuantes no componente curricular Arte e propor-lhes o convite de participação na pesquisa. As visitas ocorreram do dia 16/11/2015 ao dia 20/11/2015 nos turnos matutino e vespertino de acordo com o horário de funcionamento das escolas e disponibilidade para a recepção do pesquisador. Nesta

etapa foi possível constatar uma incongruência entre os dados fornecidos pela SEDF e o campo de pesquisa, haja vista que duas escolas não dispunham de professores de música atuando no componente curricular Arte. Conforme esclarecimentos dos representantes das escolas, os professores mencionados deixaram as instituições pela razão de ter realizado remanejamento interno no sistema de ensino ou mudança via ex-ofício²³.

Diante do exposto, três escolas de EB estavam de acordo com as informações fornecidas pela SEDF e dispunham de professores aprovados em Artes Música atuando no componente curricular Arte. Os referidos professores cumpriam carga de 40 horas semanais de trabalho, entretanto, um professor informou dividir a carga horária de trabalho com outra escola da rede pública de ensino fazendo 20 horas em cada instituição. Assim, após terem sido informados pessoalmente sobre o desenvolvimento da pesquisa no DF, os professores aceitaram o convite para participar da mesma. Não obstante, tendo em vista as incongruências encontradas entre o campo de pesquisa e os dados informados pela SEDF, foi necessário entrar em contato com a ouvidoria do referido órgão a fim de obter informações mais precisas sobre a lotação dos professores de música na rede de ensino. O contato mencionado ocorreu no dia 20/11/2015 por meio de ligação telefônica e a solicitação foi protocolada.

5.3.3 Complementação dos dados de triagem

No dia 25/11/2015 a ouvidoria da SEDF respondeu a solicitação de complementação de dados por meio de um relatório (ver anexos A) enviado por e-mail. No referido relatório constaram as datas de nomeações dos professores que prestaram concurso para Artes Música no ano de 2013, bem como uma nova tabela contendo a escola e a CRE em que os referidos professores foram lotados.

Quadro 12 – Lotação de professores por unidade escolar e CRE

ESCOLA	CRE
Escola Parque 210/211 Sul	PPC*
Escola Parque 303/304 Norte	PPC

²³ O formulário ex-ofício atende às necessidades urgentes de mobilidade no sistema de ensino, podendo o professor ser transferido para outra unidade escolar e/ou regional de ensino na qual terá lotação provisória até o término do período letivo. Nestes termos o professor pode exercer diferentes funções em diferentes cargos como, por exemplo, coordenação ou supervisão pedagógica escolar.

Escola Parque 210/211 Norte	PPC
Escola Parque 313/314 Sul	PPC
Escola Parque 307/308 Sul	PPC
Escola Parque Anísio Teixeira	Ceilândia
Escola Parque da Natureza	Brazlândia
Centro de Ensino Fundamental Rio Preto	Planaltina
Centro Educacional D ^a . America Guimarães	Planaltina
Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia	Ceilândia
Centro de Ensino Fundamental 10 de Taguatinga	Taguatinga
Centro Educacional 01 do RF II	Riacho Fundo
Centro de Ensino Fundamental Metropolitana	Núcleo Bandeirante

Fonte: SEDF (ouvidoria) em 25/11/2015

*Coordenação regional de ensino do Plano Piloto e Cruzeiro – CRE PPC

A partir da nova tabela foi possível observar uma escola de EB que não havia sido discriminada na primeira tabela enviada pela SEDF. A apresentação de mais uma escola de EB corroborou a informação prestada por um dos professores no período de visitas, quando o mesmo informou dividir a carga horária de trabalho em duas instituições de ensino. Nesse sentido, o processo de triagem revelou três professores atuando em quatro escolas devido ao professor com carga horária dividida.

Quadro 13 – Quantidade de professores aprovados em Artes Música atuando no componente curricular Arte após a triagem (por escola)

PROFESSOR(A)	ESCOLA
Prof. Joaquim	Escola A
Profa. Munique	Escola B
Prof. Matheus	Escolas C e D
TOTAL: 03 professores	04 escolas

Fonte: dados do autor

Em razão de ética na pesquisa foram adotados nomes fictícios para os sujeitos investigados e uma nomenclatura igualmente neutra para as escolas em que os mesmos atuam. Não obstante, foi possível observar que embora os dados complementares enviados pela ouvidoria da SEDF tenham corrigido a incongruência sobre o professor

com carga horária dividida, não houve maiores esclarecimentos sobre as duas escolas mantidas nas tabelas que não dispunham de professores de música. Conforme Yin (2005, p. 103) “o que deve ser evitado, a todos os custos, é o procedimento extensivo de triagem, que efetivamente se torne um ‘miniestudo’ de caso, em termos de esforço”. Nesse sentido foram acatados os esclarecimentos prestados diretamente nas escolas pelos representantes das mesmas sobre a ausência dos professores de música e o processo de triagem dos casos foi finalizado com a identificação dos três professores: Joaquim (escola A), Munique (escola B) e Matheus (escolas C e D).

Assim, tendo em vista a possibilidade de explorar a técnica de pesquisa adotada para a coleta de dados, bem como identificar os possíveis ajustes na mesma, optou-se por realizar um estudo piloto com o professor Joaquim – escola A.

5.3.4 Estudo piloto

5.3.4.1 Professor Joaquim

Conforme Yin (2005, p. 104) o estudo piloto “auxilia na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”. Segundo o autor, a escolha dos informantes para o estudo piloto “pode ser extraordinariamente compatíveis e acessíveis, ou o local pode ser geograficamente conveniente” (Yin, 2005, p. 104). Nessa direção, o autor reforça que a facilidade no acesso aos dados e a proximidade geográfica podem ser os principais critérios na hora de selecionar o estudo piloto (YIN, 2005).

Sobre a natureza da investigação para o estudo piloto, Yin (2005, p. 105) destaca que “a investigação pode ser muito mais ampla e menos direcionada do que o plano final para coleta de dados e incluir tanto questões substantivas quanto metodológicas”. Conforme o autor, o trabalho realizado nos locais do estudo piloto podem oferecer informações sobre as questões de campo relevantes, bem como sobre a logística de investigação. Nessa direção, sugere-se a elaboração de um relatório ao final do estudo piloto em que devem ser indicados os ajustes para os outros estudos (YIN, 2005). Assim, para realização do estudo piloto foi selecionado o contexto mais conveniente dentre os três professores identificados na triagem, levando em

consideração a proximidade geográfica, facilidade de acesso em turno de trabalho e também em contraturno de forma complementar por meio do software Skype.

Para o referido estudo foi preparado um plano de trabalho composto por um roteiro de entrevista, levantamento de fontes documentais e observação direta. Assim, no dia 17/11/2015 o professor Joaquim foi contatado via Skype para combinar a entrevista na escola em seu momento de coordenação pedagógica – reservado para organização e planejamento do trabalho docente – e no dia 18/11/2015 o professor foi entrevistado.

O roteiro de entrevista foi particionado em três momentos. No primeiro momento foi solicitado ao professor falar sobre o ambiente de trabalho e características da escola como espaço físico, quantidade de alunos por turma, horários de aula, bem como sobre o nível de ensino em que atuou durante o ano letivo, projetos em curso e aspectos da gestão escolar.

No segundo momento foi solicitado ao professor falar sobre sua atuação no componente curricular Arte e sobre como o conteúdo de música vem sendo organizado neste componente, mais especificamente no que tange a seleção e distribuição dos conteúdos nos planos de ensino, bem como sobre a articulação do componente curricular mencionado com as demandas escolares.

No terceiro momento buscou-se refletir com o professor alguns aspectos da coleta de dados visando identificar se o tempo de entrevista – 01 hora e 30 minutos – foi suficiente para abordar os assuntos propostos, além de procurar por fontes documentais disponíveis para consulta após a entrevista e conhecer os espaços onde o professor atuou ao longo do ano letivo.

O registro dos dados ocorreu por meio de gravação de áudio, anotações de campo decorrentes da observação direta e fotografias – autorizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ver anexo B). Posteriormente o áudio da entrevista foi transcrito literalmente e anexado – em pasta própria – aos demais dados coletados.

Assim, após analisar o material recolhido no estudo piloto foi possível constatar que o período destinado para investigação – fim do ano – se mostrou interessante ao objetivo de compreender a organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte, tendo em vista a disposição de um material documental substancial, constituído ao longo do ano letivo e referente à organização dos conteúdos. Por outro lado, constatou-se a inviabilidade de observar a prática pedagógica do

professor, tendo em vista que o final do ano letivo foi marcado pela conclusão das atividades escolares, entrega de avaliações e resultados, reuniões de conselho, confraternizações diversas, entre outros aspectos que configuraram um momento escolar inadequado para observação direta de aulas.

Nessa direção, considerando a inviabilidade de observar a prática pedagógica, mas por outro lado, o acervo documental disponível sobre a organização das aulas ao longo do ano, foi identificado como interessante solicitar o diário de classe no momento da entrevista, bem como a reunião do maior número possível de planejamentos de ensino. Tal constatação se deve ao fato da prática pedagógica ter aparecido recorrentemente na fala do professor Joaquim durante a entrevista que, ao consultar o diário de classe, fundamentou a organização do conteúdo de música lembrando-se das aulas ministradas ao longo dos bimestres. Conforme Yin (2005, p. 112) “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Na situação do professor Joaquim, o diário de classe auxiliou na verificação cronológica das informações fornecidas durante a entrevista.

Foi necessário solicitar ao professor Joaquim o envio dos planejamentos – de ensino, curso, temáticos, interdisciplinares, entre outros – por e-mail, pois estes documentos estavam armazenados no computador de trabalho do mesmo. Desse modo a realização de uma segunda entrevista também se apresentou como interessante considerando a possibilidade de explorar com maior detalhamento a organização do conteúdo de música a partir dos planejamentos. No caso do professor Joaquim a segunda entrevista ocorreu por Skype. O referido software se mostrou bastante eficaz como recurso complementar para entrevista considerando as funções disponíveis no mesmo como as chamadas com áudio e vídeo em tempo real e o compartilhamento de telas entre os computadores conectados nas chamadas.

O estudo também revelou não ser necessário aprofundar em demasiado questões sobre PPP da unidade escolar investigada, mas sim sobre o currículo em movimento – elaborado pela SEDF – haja vista que este dialoga mais amplamente com os objetivos da pesquisa. Isso se deve ao fato do professor Joaquim ter mencionado o currículo da SEDF em vários momentos durante a entrevista contrapondo a natureza polivalente do ensino de Arte presente no documento, além de apresentar dificuldades em cumprir todo o conteúdo previsto para o referido componente curricular. O PPP apresentava informações mais ligadas à garantia do ensino público de qualidade, histórico da escola, corpo docente, estrutura física e turnos de trabalho local.

O estudo piloto revelou ainda que a observação de campo poderia ocorrer durante a coordenação pedagógica e também nos horários de aula não preenchidos “janelas” na escala de trabalho. Conforme foi observado, a pequena quantidade de aulas de Arte acarreta a presença do mesmo professor em todas as turmas de um determinado turno escolar. Nesse sentido, foi identificado que a organização do trabalho docente ocorre em tempos e espaços diferenciados sendo necessário conhecer *in loco* os momentos mais adequados para referida observação.

A possibilidade de complementação de carga horária do professor de Arte na Parte Diversificada – PD, ensaios para apresentações em datas festivas escolares, bem como dias letivos temáticos, também se apresentaram como aspectos que influenciam na organização do ensino de música e, de maneira mais ampla, na organização de atividades artísticas na escola.

Assim, em síntese, a realização do estudo piloto permitiu uma reflexão operacional da investigação tendo em vista que o mesmo proporcionou uma experiência prévia com a técnica de pesquisa selecionada – entrevistas, observações, coleta e análise de fontes documentais. Nesse sentido, o plano de trabalho foi ajustado a partir do estudo piloto e utilizado para coleta de dados nos casos seguintes.

5.4 COLETA DE DADOS E INFORMAÇÕES

Após realizar o estudo piloto e os ajustes no plano de trabalho foi iniciada a coleta dos dados e das informações com a professora Munique atuante na escola B e com o professor Matheus atuante nas escolas C e D. A técnica de pesquisa foi mantida abrangendo entrevistas – ajustadas para dois momentos conforme necessidade observada no estudo piloto – bem como observação direta e coleta de fontes documentais. As escolas em que atua o professor Matheus – escolas C e D – foram consideradas como integrantes do mesmo caso, haja vista que a organização do conteúdo de música nessas escolas é realizada pelo mesmo professor. Entretanto, a caracterização das referidas escolas foram devidamente dimensionadas no texto no intuito de apresentar cada contexto de atuação profissional em que o professor atuou.

5.4.1 Caso 01

5.4.1.1 Professora Munique – escola B

A professora Munique é bacharela em canto, licenciada em música, especialista e mestra em performance. Antes de ingressar na rede pública de EB do DF a professora atuou na esfera particular com aulas de canto e musicalização, bem como na esfera pública em outros estados por meio de contrato temporário na EB e projetos governamentais na área de música. Após ter sido nomeada para SEDF no ano de 2014 a professora atuou em uma escola de ensino médio. No início do ano letivo de 2015 a professora fez remanejamento no sistema de ensino e passou a atuar na escola B.

Na escola B a professora trabalhou com os anos finais do ensino fundamental especificamente com os sétimos, oitavos e nonos anos atendendo ao longo do ano letivo cerca de 500 estudantes. Esse quantitativo é referente ao turno de regência da professora qual seja: turno matutino. No referido turno os estudantes foram distribuídos em 14 turmas com 36 alunos – em média por turma – e os encontros nas aulas de Arte aconteceram uma vez por semana com aulas duplas de 50 minutos cada aula – de forma sequenciada, sem intervalos entre uma aula e outra. Os espaços disponíveis para as aulas foram salas com quadro e giz, com a possibilidade de utilização do auditório da escola – mediante agendamento prévio – equipado com aparelho de TV e DVD, aparelho de som, datashow e telão.

A escola B, inaugurada em 1962, é a segunda escola mais antiga da RA III no DF. A escola já ofertou os anos iniciais do ensino fundamental, mas em consonância com o desenvolvimento da RA III a escola passou a ofertar especificamente os anos finais do ensino fundamental. No ano de 2015 a escola atendeu um quantitativo aproximado de 1.200 alunos levando em consideração a oferta de ensino nos turnos matutino e vespertino. Na referida escola atuam 33 professores – somando os dois turnos – uma das razões pela qual oferta o ensino não só aos alunos da RA III, mas também aos alunos de outras regiões administrativas próximas. Entre os 33 professores lotados na escola apenas 02 são responsáveis por atuar no componente curricular Arte sendo que, no turno vespertino, a professora responsável possui formação em artes visuais.

5.4.1.2 Procedimento de coleta dos dados e informações

Os horários de visitas à escola foram marcados via telefone e e-mail entre os dias 18/11/2015 e 20/11/2015. Nesse período buscou-se entender a dinâmica de trabalho da professora Munique – seus horários de regência e de coordenação pedagógica – no intuito de mapear todas as possibilidades de visitas ao campo. No referido período também foi solicitado à professora que a mesma reunisse o maior número de planejamentos de ensino possível, bem como estar de posse do diário escolar nos momentos reservados para as entrevistas. Assim na semana do dia 23/11/2015 ao dia 27/11/2015 a coleta dos dados e informações foi realizada na seguinte configuração:

Quadro 14 – Caso 01: aplicação da técnica de pesquisa

Datas	Entrevista (duração)	Observação	Coleta de documentos
23/11/2015	1h08min	Turno matutino	Em campo
24/11/2015	–	Turno vespertino	Em campo
25/11/2015	–	Turno vespertino	Via internet
26/11/2015	1h02min	Turno matutino	–
27/11/2015	–	Turno matutino	–

Fonte: dados do pesquisador

Conforme o exposto foram realizadas duas entrevistas em momentos distintos. O primeiro momento foi conduzido pelo pesquisador a partir do roteiro de entrevista e atendido pela professora a partir dos registros nos diários de classe e de sua experiência docente ao longo do ano letivo. Na segunda entrevista buscou-se informações mais detalhadas sobre os planejamentos de ensino recolhidos em campo, bem como sobre os planejamentos enviados pela internet.

No que se refere aos documentos coletados, foram abarcados os planos de curso bimestrais, bem como os planejamentos de aula; temático e interdisciplinares que são dimensionados de forma mais específica para determinados momentos do trabalho escolar como as aulas de música. Além do plano de curso e dos planejamentos, foi coletado um arquivo contendo o Projeto Político Pedagógico da escola. Documentos de outras naturezas também foram coletados como alguns trabalhos de alunos e listas de bibliografia utilizada pela professora nas aulas.

Em complemento às entrevistas e coleta de fontes documentais, ao longo da semana foram realizadas observações diretas nos momentos destinados à organização do trabalho docente da professora Munique quais sejam: coordenação pedagógica no

turno vespertino e durante as janelas entre as aulas no turno matutino. A partir das observações foram realizadas anotações de campo sobre a estrutura física e material da escola, turnos de trabalho da professora, bem como o registro fotográfico dos espaços e de alguns trabalhos realizados por alunos.

O registro das entrevistas se deu por meio de gravador digital de áudio com a data e a duração de cada entrevista. O material documental colhido em campo foi separado em pasta própria com nota de local e data, bem como separado em arquivo próprio no computador – aqueles recebidos via internet. As anotações feitas durante as observações foram datadas na agenda e as fotos foram transferidas para o computador compondo o arquivo do caso 01.

5.4.2 Caso 02

5.4.2.1 Professor Matheus – escolas C e D

O professor Matheus é formado em Educação Artística com habilitação em música. Antes de ingressar na rede pública de EB do DF o professor atuou na esfera particular com aulas de música para os anos finais do ensino fundamental, bem como no ensino médio com aulas voltadas para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB²⁴. Em 2014, após ter sido nomeado para SEDF o professor foi lotado em uma escola de ensino fundamental na qual cumpriu 40 horas semanais de trabalho. No início do ano letivo de 2015, o professor fez remanejamento no sistema de ensino e passou a atuar nas escolas C e D cumprindo 20 horas semanais de trabalho em cada escola.

5.4.2.2 Contexto de atuação na escola C

Na escola C o professor atuou nos anos finais do ensino fundamental atendendo 07 turmas no turno matutino. Cada turma continha em média 30 alunos e os encontros para a aula de Arte ocorreram uma vez por semana com aulas duplas de 50 minutos cada aula – de forma sequenciada, sem intervalos entre uma aula e outra. Não

²⁴ O PAS foi implementado em 1996 como forma alternativa de acesso aos cursos de graduação da UnB com o objetivo de aproximar o ensino superior ao ensino médio.

obstante, de forma a complementar a carga horária, o professor atuou também na Parte Diversificada – PD, lecionando Arte e ensino religioso especificamente em uma turma de nono ano. Assim, dentre as horas de trabalho semanais na escola C, o professor Matheus cumpriu 14 horas no ensino de Arte, 01 hora no ensino de PD e 05 horas na coordenação pedagógica – reservada à organização do trabalho docente individual e coletivo.

A escola C está localizada na zona rural a 40 km de distância do centro da região administrativa nº VI do DF e, em função disso, dispõe de uma estrutura física e material peculiar. Trata-se de uma chácara com um casarão adaptado para atender a demanda educacional da comunidade local. Neste contexto, a escola opera no turno matutino ofertando os anos finais do ensino fundamental, e no turno vespertino ofertando a educação infantil e os anos iniciais do fundamental. O professor Matheus é o único profissional atuando no componente curricular Arte, o que se justifica no fato da oferta dos anos finais do ensino fundamental ocorrer somente em um dos turnos na referida escola. No decorrer do ano letivo de 2015 a escola atendeu cerca de 300 alunos somando os dois turnos de atendimento. As aulas de Arte ocorreram na sala de aula com quadro e giz, bem como no laboratório de informática – adaptado – equipado com 08 computadores e uma televisão para usufruto de todos os professores e alunos.

5.4.2.3 Contexto de atuação na escola D

Na escola D o professor Matheus atuou no ensino médio, com turmas de 1º, 2º e 3º ano, atendendo aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Neste contexto o professor trabalhou com 09 turmas de 20 alunos – em média cada turma – no turno noturno em regime de seriação por semestralidade. Nesse sentido, a cada semestre o aluno poderia avançar de série/ano caso atingisse as notas mínimas para aprovação. As turmas foram compostas por alunos de diversas faixas etárias, com estudantes entre 18 e 50 anos de idade. A aula de Arte ocorreu por meio de 01 encontro por semana com duração de 50 minutos. Assim, mediante a necessidade de completar a carga horária o professor atuou também em PD especificamente nos segundos e terceiros anos. Assim, as 20 horas de trabalho semanais nesta escola foram distribuídas na seguinte configuração: 09 horas no ensino de Arte, 06 horas na parte diversificada e 05 horas na coordenação pedagógica individual e coletiva.

Situada na zona urbana da RA VI, a escola D opera nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo cerca de 2.300 alunos – quantitativo referente ao ano de 2015 – distribuídos entre os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA (2º e 3º segmento), além da sala de recursos, voltada para o atendimento dos alunos inseridos na Educação Especial. A escola possui ampla estrutura física com salas bem equipadas, laboratório de informática, sala de leitura e quadra poliesportiva. No que tange ao recurso material disponível para as aulas de Arte a escola dispõe de aparelho de som, amplificadores, microfones, datashow, TV's e computadores. Nos turnos matutino e vespertino a escola dispõe de outros dois professores atuantes no componente curricular Arte, entretanto, o professor Matheus é o único professor da instituição com formação na área de música.

5.4.2.4 Procedimento de coleta de dados e informações

No caso do professor Matheus a coleta de dados foi organizada via telefone e Skype nos dias 03/12/2015 e 04/12/2015. Nesse momento buscamos entender a dinâmica de trabalho do professor, horários de regência e de coordenação pedagógica, no intuito de aplicar a técnica de pesquisa de acordo com as possibilidades. Assim, constatada a inviabilidade de um encontro presencial na primeira semana do mês de dezembro – devido ao acúmulo de afazeres do professor – optamos por realizar a primeira entrevista por meio do software Skype. Corroborou a opção pelo referido software o fato do professor Matheus ter acesso à internet banda larga, com boa estabilidade, possibilitando chamadas com áudio e vídeo em tempo real e boa qualidade de interlocução, além do compartilhamento de telas disponível no software e os recursos de gravação da parte do pesquisador – Skype call recorder.

Assim, foi solicitado ao professor que o mesmo estivesse de posse dos diários de classe no momento da entrevista e no dia 07/12/2015 o professor foi entrevistado dando início ao procedimento de coleta de dados que ocorreu na seguinte configuração:

Quadro 15: Caso 02 – aplicação da técnica de pesquisa (por escola)

Datas	Entrevista (duração)	Observação	Coleta de documentos	Escolas
07/12/2015	1h40min	–	Via internet	Escola C e D

08/12/2015	–	Turno matutino	Em campo	Escola C
09/12/2015	50 min	Turno matutino		Escola C
10/12/2015	–	Turno noturno	Em campo	Escola D
11/12/2015	54 min	Turno noturno	–	Escola D

Fonte: dados do pesquisador

Conforme o exposto, a coleta de dados e informações foi realizada no decorrer da semana do dia 07/12/2015 ao dia 11/12/2015. Neste contexto cada escola foi visitada duas vezes, sendo a primeira visita destinada exclusivamente para observação e coleta de fontes documentais e a segunda visita destinada a realização das entrevistas. Assim, foram realizadas três entrevistas, sendo uma pela internet e duas presencialmente.

A primeira entrevista foi conduzida pelo pesquisador por meio do roteiro de entrevista e atendida pelo professor a partir dos registros em diários de classe, bem como de sua experiência docente ao longo do ano letivo de 2015. Particularmente na primeira entrevista – realizada pelo Skype – o tempo de duração foi estendido, tendo em vista que o professor apresentou os diários de classe das escolas C e D, optando por falar sobre os dois contextos de atuação sequencialmente. Não obstante, a segunda e a terceira entrevista foram direcionadas cada uma ao seu contexto – por escola – haja vista que, nessas entrevistas o objetivo foi compreender com maior clareza a organização dos conteúdos de música a partir dos planejamentos enviados pelo professor pela internet, bem como aqueles coletados em campo.

No que se refere às fontes documentais, foram coletados planejamentos de aula, tabelas de exercícios, listas de repertório musical, listas bibliográficas utilizadas pelo professor na preparação das aulas, bem como o projeto político pedagógico das duas escolas. A coleta das fontes documentais ocorreu nos três primeiros dias de coleta de dados tendo sido realizada em campo e também pela internet – mediante a coleta de material solicitado ao professor.

No complemento às entrevistas e à coleta das fontes documentais foram realizadas observações diretas nos momentos de coordenação pedagógica no turno matutino e noturno, bem como durante as janelas entre as aulas nos referidos turnos. A partir das observações foram realizadas anotações de campo sobre a estrutura física e material da escola, sobre a dinâmica de trabalho do professor, bem como o registro fotográfico dos espaços da escola.

O registro da entrevista realizada pela internet se deu por meio do software Skype call recorder. O software citado permite selecionar a qualidade da gravação, bem como o início automático do registro quando estabelecida a chamada no Skype. Nas entrevistas realizadas presencialmente foi utilizado o gravador digital de áudio com o registro de data e duração de cada entrevista. O material documental colhido em campo foi separado em pasta própria com nota de local e data, bem como separado em arquivo próprio no computador. As anotações feitas durante as observações foram datadas na agenda e as fotos foram transferidas para o computador compondo o arquivo do caso 02.

5.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Após as visitas ao campo de pesquisa foi iniciado o processo de tratamento dos dados e das informações coletadas. Esta etapa consistiu em transcrever as entrevistas, nomear e organizar o material documental coletado presencialmente e pela internet, bem como as anotações de campo e as fotografias.

Assim, as entrevistas foram transcritas literalmente preservando-se as construções das frases empregadas pelos professores, mas seguindo a norma da ortografia padrão da língua portuguesa, ou seja, como a palavra é escrita no dicionário. No referido processo de transcrição foi suprimido somente aquilo que não foi possível compreender na gravação – palavras ditas pela metade devido à mudança brusca de frase ou ideia – bem como marcadores conversacionais, como, por exemplo, “né”, “tá” ou “aí” quando identificado o uso excessivo dos mesmos. A transcrição foi realizada no computador, por meio de software de edição de texto, com fonte times new roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5.

No tratamento das fontes documentais – planos de curso, planejamentos de aulas, diários em planilha, tabelas, listas bibliográficas e PPP das escolas – foram nomeadas de acordo com sua natureza, origem e data. Nesse sentido, apenas para citar um exemplo, um plano de curso coletado na escola B no dia 23/11/2015 passou a integrar o arquivo do caso 01 como sendo: pc.escolab.23.11.15. Documentos com mais de uma página foram numerados.

No que se refere aos registros fotográficos e às anotações de campo oriundas das observações diretas, optou-se por fazer a armazenagem unicamente no computador. As anotações de campo foram escaneadas, nomeadas, datadas, e as fotos foram

organizadas de acordo com o seu conteúdo, origem e data, por exemplo: laboratório.escolac.08.12.15.

Por fim, visando associar uma informação à técnica de pesquisa utilizada em sua coleta, foram adotadas abreviaturas para indicar a fonte das mesmas. Nesse sentido, adotou-se: a sigla ENT para identificar as informações provenientes de entrevistas; a sigla DOC para identificar as informações provenientes de documentos; a sigla OD para identificar informações provenientes das observações diretas.

5.5.1 Categorias de análise

Após o tratamento dos dados e das informações coletadas foi iniciado o processo de construção das categorias de análise tomando como ponto de partida as transcrições das entrevistas. É necessário destacar que o roteiro utilizado para realização das entrevistas foi elaborado visando compreender a organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte, entretanto, durante as entrevistas outros assuntos também foram abordados tendo em vista a pertinência dos mesmos ao estudo de caso. Assim, após uma primeira leitura na íntegra das transcrições os assuntos foram agrupados quanto à formação dos professores; estrutura física/material das escolas; dinâmica de trabalho dos professores; seleção e organização dos conteúdos de música; justificativas sobre os conteúdos selecionados; demandas escolares que influenciaram na organização dos conteúdos (ver exemplo no apêndice do trabalho).

Após organizar os trechos das entrevistas – por assunto – foram observadas as relações existentes entre os dados coletados e os objetivos da investigação. Nesse processo foram identificadas duas categorias principais quais sejam: 1) o conteúdo de música e 2) sua organização no componente curricular Arte. Assim, na primeira categoria buscou-se aprofundar, especificamente, os conteúdos que foram selecionados e como os professores justificam a referida seleção. Quanto à segunda categoria buscou-se destacar, especificamente, a distribuição dos conteúdos de música no planejamento de ensino ao longo do ano letivo e as demandas escolares que influenciaram na organização destes conteúdos. As referidas categorias serão interpretadas a luz dos estudos de Sacristán (2000) – especificamente no que tange ao currículo modelado pelos professores – tendo como referência, também, os autores da área de EM. Assim, foi iniciada a análise e a interpretação dos dados.

6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6.1 OS CONTEÚDOS MUSICAIS

Neste tópico as informações sobre a seleção dos conteúdos musicais e suas respectivas justificativas foram organizadas de forma cronológica – tanto quanto possível – considerando que, ao participarem das entrevistas, os professores partiram dos registros feitos em diário de classe tomando-os como base para expor os conteúdos selecionados e também para justificar as escolhas de acordo com suas concepções. Assim, a exposição dos conteúdos e das justificativas mencionadas foi organizada no texto a partir do relato original dos professores, ou seja, foram destacadas as suas falas.

Não obstante, para além das falas dos professores – organizadas em citações diretas – o corpo do texto foi composto, também, por discussões complementares, haja vista que durante a análise dos dados emergiram contribuições – de cada caso estudado – para temas em discussão na área de EM atualmente como: presença/ausência do professor de música no componente curricular Arte; regularidade do ensino de música no referido componente e dimensões musicais abarcadas no currículo da EB.

6.1.1 Seleção e Justificativa

Primeiramente, quando solicitados a falar sobre a seleção do conteúdo para as aulas de música, os professores destacaram o currículo da SEDF esboçando as primeiras ponderações sobre complicadores no ato de selecionar conteúdos como pode ser observado na fala da professora Munique:

Peguei o currículo de música [refere-se à parte de música do componente Arte] ai como eu investiguei e os alunos não tinham uma sequência de estudo na especificidade da música, eu não poderia começar com o currículo do nono ano, que eu achei até engraçado o currículo, porque o seguinte, ele tem tudo que tem numa escola de ensino específico de música, que tem várias disciplinas separadas e está tudo dentro desse currículo único para o professor de artes. Então assim, eles [alunos] têm que saber teoria musical, tem que saber instrumento, tem que saber história da música, tem que saber tudo entendeu, dentro desse encontro que eu tenho semanal, eu achei engraçado. Como é que eu pegaria o nono ano, por exemplo, que não estudou antes, que não tem a sequência, as escolas não têm isso, se ela

[secretaria de educação] tem um currículo desse, dessa forma tão pesado, então tinha que ver a música desde lá do início pra seguir esse currículo. (ENT.MUNIQUE, 23/11/2015)

Assim, ao refletir sobre o processo inicial de seleção de conteúdos a professora expõe que embora o conteúdo musical do currículo da SEDF tenha caráter sequencial, ou seja, considere a progressão do aluno no percurso escolar, o cotidiano em sala de aula, por outro lado, revela a dificuldade de seguir de forma sequenciada o currículo. Nessa direção – a partir da fala da professora – iniciar e dar sequência aos conteúdos musicais do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, por exemplo, tem certa dependência com a presença/ausência do professor de música atuando em todos esses níveis e, de acordo com o mapeamento realizado pela mesma, a maioria dos alunos relatou nunca ter estudado conteúdos de música no componente curricular Arte. Isso corrobora as observações realizadas por autores como Penna (2008), Del Ben (2009), Queiroz (2011; 2012); Figueiredo (2010; 2011) entre outros, quando abordam a ausência significativa do professor licenciado em música nas escolas.

Diante do exposto, é possível observar que a seleção do conteúdo musical a ser trabalhado no componente Arte centra-se na professora – em suas escolhas – o que reforça novamente a importância do professor de música atuando no componente mencionado, haja vista que, além de selecionar os conteúdos é necessário pensar suas sequências, suas progressões conforme propõe o currículo da SEDF. É central nesse assunto, portanto, o olhar da professora lançado ao currículo quando relata que “ele tem tudo que tem numa escola de ensino específico de música” e, também, ao dimensionar que além dos alunos não terem estudado de forma sequencial o conteúdo de música, um único encontro por semana dificulta ainda mais as possibilidades de abranger os conteúdos estipulados no currículo que, conforme a professora tem caráter tecnicista e por vezes não condiz com o contexto da escola de EB.

Assim, a professora considera a falta de acesso dos alunos ao conteúdo musical no componente curricular Arte como um complicador, o que influencia no ato de selecionar conhecimentos para o referido contexto. Conforme Sacristán (2000), a transformação do conteúdo pedagógico já ocorre de alguma forma, por exemplo, quando o professor analisa e critica os próprios livros “ou qualquer outro material ao ver que não satisfazem as necessidades de seu estilo ou as de seus alunos num determinado ambiente” (SACRISTÁN, 2000, p. 186).

Ao iniciar o mesmo tema de entrevista com o professor Matheus abordando o momento de seleção de conteúdos é possível identificar que, simultâneo a referida seleção, o professor também traz para o centro de seu relato a imagem dos alunos, especificamente, a necessidade de adaptar os conteúdos às realidades destes e posiciona, ainda, o currículo da SEDF neste processo como pode ser observado no seguinte trecho da entrevista:

Cara no início do ano, assim que eu fiquei com a vaga lá nessa escola eu fui no currículo em movimento da SEDF. Dei uma lida em todos os anos e busquei focar na minha área de música. Mas da pra perceber que **existe uma cronologia do sexto ao nono ano**. Então como eu percebi que o nono precisaria ter uma base, que o oitavo precisaria ter uma base, o sétimo uma base, **eu acabei tendo que fazer um nivelamento entre os quatro anos para poder começar**. Porque o sexto ano tudo bem, eles estavam começando agora, então eu comecei com rudimento mesmo. Só que o sétimo ano também não tinha noção nenhuma de música. Então eu tive que abordar com um pouco de conteúdo do sexto entende? Só que eu ia em ritmos diferentes, o sexto e o sétimo eu acabei indo no mesmo ritmo, mas no sétimo eu já aprofundava mais, incorporava mais elementos, tentava físgar alguma coisa que permeava o currículo na fase em que eles estão. (ENT. MATHEUS, 07/12/2016) [grifo meu]

Ambos os professores trazem de forma central os alunos como aqueles que influenciam na seleção dos conteúdos. Nessa direção, embora esteja centrada no professor a mediação do currículo, os relatos dos professores apontam inicialmente para observação da realidade e capacidade dos alunos, para então considerar as possibilidades de trabalhar os conteúdos musicais. Nesse sentido, a primeira congruência entre os dois casos está no fato de que ambos os professores olham primeiro para o aluno ao invés do currículo, de forma que a força da seleção dos conteúdos musicais está na observância do que é possível e coerente de ser trabalhado com os alunos, ponderando, entre outros aspectos, o acesso que estes tiveram ao ensino de música no componente curricular Arte durante o percurso escolar.

Tal constatação corrobora a interpretação de que “o ensino começa, necessariamente, por uma certa compreensão por parte dos professores *do que* vai ser aprendido pelos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 184). Nessa direção, a professora Munique apresenta sua interpretação sobre algumas dimensões musicais que o currículo abarca e os respectivos conteúdos que serviram como ponto de partida para o seu trabalho de planejamento:

Bom, eu olhei nisso [currículo, a parte de música no componente Arte] que tinha o ensino de teoria musical, tinha os repertórios, a parte auditiva e a parte também de reflexão histórica, de conhecer os diversos repertórios, o popular e o erudito, o folclórico, então eu resolvi partir pelo conteúdo do sétimo ano que era o básico, o inicial para mim. A partir desse conteúdo do sétimo ano, olha aqui os registros [refere-se ao plano de curso anual, particionado em quatro bimestres] então: noção de pulsação, andamento, tempo e dinâmica, elementos do som: altura, intensidade, timbre, elementos básicos da música: melodia, harmonia e ritmo, paisagem sonora, fontes sonoras, o que é música, produção de sons, sons naturais, artificiais, música de mídia, classificação de instrumentos, iniciação a escrita e a leitura musical, músicos e grupos musicais do DF e do Brasil, espaços de produção musical no DF e no Brasil, diferentes grupos étnicos, música africana, a gente viu essas influências culturais também. (ENT.MUNIQUE, 23/11/2015)

Os registros no plano de curso da professora Munique mostram, com maior clareza, o conteúdo que foi considerado em seu planejamento de ensino tendo em vista sua interpretação das diferentes dimensões musicais abarcadas no currículo “os repertórios, a parte auditiva e a parte também de reflexão histórica, de conhecer os diversos repertórios, o popular e o erudito, o folclórico” entre outros. Conforme expõe Sacristán (2000, p. 87) “o processo que pode se caracterizar como um dos mais conscientes do ensino, no qual se fazem explícitas opções sobre os conteúdos, é o da programação didática”.

Não obstante, foi identificado que, ao posicionar o planejamento de ensino como um instrumento de mediação entre os dois extremos quais sejam: os conteúdos dispostos no currículo e as necessidades dos alunos, a professora entende ser coerente partir daquilo que considera basilar “então eu resolvi partir pelo conteúdo do sétimo ano que era o básico, o inicial para mim”. Conforme ressalta Sacristán (2000), a forma de produzir uma aprendizagem valiosa nos alunos implica o professor observar os princípios que estruturam os conteúdos, os quais podem ser aproximados dos alunos de acordo com o nível de compreensão dos mesmos. Segundo este autor, a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em certo nível, da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade “mas não de um domínio indiscriminado, fruto de mera acumulação de estudos, e sim acerca das bases desse conteúdo, sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa, sua dimensão social e histórica” (SACRISTÁN, 2000, p. 184).

Destacamos, ainda, que a partir do relato dos professores a discussão sobre o som: suas diversas formas de combinação com o silêncio; suas propriedades; elementos/parâmetros; suas possibilidades como matéria prima para a música e, sequencialmente, a discussão sobre *o que é música*, maneiras de compreendê-la; vivenciá-la, apresenta-se alinhada às produções na área de EM quando estas explanam caminhos e conhecimentos para o ensino de música no âmbito da EB.

Nessa direção, conforme pode ser observado nos trabalhos de França (2006; 2007) e Santos (2010; 2012) que abordam música e EB – apoiando-se, por exemplo, nas propostas Swanwick (1994) – figuram com certa centralidade conceitos como: produtos da aprendizagem (materiais sonoros, expressão e forma musical), modalidades do fazer musical ativo (composição, apreciação e performance) o que abre possibilidades para educar musicalmente, musicalizar, acessar as diferentes dimensões que envolvem os sons e a música no processo de musicalização escolar e contribuir para o “desenvolvimento do potencial musical de que *todo* sujeito é capaz” (SANTOS, 2010, p. 8). Retomando especificamente França (2006; 2007), é possível identificar a concepção de que os *materiais sonoros, caráter expressivo e forma* constituem as dimensões primordiais e cumulativas do discurso musical, centrais na literatura específica contemporânea da EM o que torna possível qualifica-los como *conceitos fundantes* por serem estruturadores/pilares para uma proposta musical curricular.

Não obstante, conforme observado no presente trabalho de pesquisa, a decisão de selecionar um corpo de conteúdos – considerados basilares pela professora Munique – configura, também, um reflexo da ausência do ensino de música no componente curricular Arte, haja vista que, segundo a professora, a falta de contato com as aulas de música no referido componente torna tardio – e até inexistente – o aprendizado musical dos alunos no que tange seu aspecto conceitual elementar. Essa constatação pode ser observada também na fala do professor Matheus quando expõe que:

Todos os anos não tinham nada de música [refere-se à escola C], então eu tive que trabalhar muito esses conceitos básicos de timbre, de duração, de altura, de intensidade, eu comecei pelos rudimentos mesmo [...] Entre todos os anos do ensino fundamental eu trabalhei os conceitos de altura, timbre, parâmetros do som. (ENT. MATHEUS, 07/12/2015) [grifos meus]

Assim, emerge nos relatos dos professores a concepção de que, no percurso escolar, durante as aulas de Arte, a ausência de estudos sequenciais na área de música

gera uma lacuna de conceitos/conteúdos considerados como tais como: parâmetros do som (altura, intensidade, timbre, duração), elementos da música (melodia, harmonia, ritmo), noções de tempo e dinâmica (pulsção e andamento). Logo, é possível observar que embora o currículo da SEDF abarque de forma sequencial os conteúdos de música, o relato dos professores aponta que a consolidação da linguagem musical no componente curricular Arte tem estreita relação com a regularidade deste ensino na escola de EB “a grande dificuldade é que não tem uma constância com o professor de Arte, o professor que estava antes de mim era o professor de artes visuais, os alunos nem sabiam diferenciar que existia música como Arte” (ENT.MUNIQUE, 23/11/2015).

É necessário observar que o currículo da SEDF aporta, entretanto, um volume significativo de conteúdos de música, distribuídos por etapas e modalidades de ensino, o que colabora para que os professores superem o momento inicial marcado pela ênfase nos conteúdos basilares e, assim, organizem sequencialmente suas aulas como pode ser observado na fala do professor Matheus:

Então o **primeiro bimestre** foi conceitual: **parâmetros do som**, som natural e artificial, a música no cotidiano, peças de música. **No segundo bimestre** a gente trabalhou mais aprofundando na música, então eu entrei na **escala diatônica**, eu comecei com as **notas musicais**, conceito de **escala**, falei também sobre **arpejo**, só que tudo na prática, eu levava o instrumento, levava o violão, levava a escaleta pra sala, levava a flauta. Então **depois das notas eu entrei com notação**, só que eu entrei assim cara, iniciei pela escala pentatônica, fizemos várias atividades práticas, foi muito produtivo, **isso eu fiz no sexto, sétimo e oitavo ano**. Depois dessa fase a gente trabalhou repertório de **cirandas brasileiras**, e foi onde a gente cantou mais: Casa de Farinha, Ciranda Maneira, Ilha de Itamaracá, Cirandeiro, e também fazendo dança de roda. [...] também teve Asa Branca. **No nono ano** teve uma peculiaridade que eu falei um pouco sobre a **tropicália**, sobre a inserção de instrumentos estrangeiros na música brasileira, **a guitarra**, falei um pouco sobre **essa estética**, falei de **arte e cultura pop** a gente falou também sobre os instrumentos da orquestra clássica, passei o filme “Escola do Rock” pra eles, passei uns vídeos sobre os **instrumentos da orquestra clássica**. O bom é que eles não conheciam os instrumentos de orquestra, da música clássica, e para eles foi uma novidade imensa. Depois eu passei o Bolero de Ravel que tem toda aquela teia de instrumentos, então cada instrumento pontua com seu timbre, foi muito produtivo o primeiro semestre de maneira geral. (ENT. MATHEUS, 07/12/2015) [grifos meus]

Entretanto, os dados apontam que os professores, ao identificarem nos alunos uma defasagem de conhecimentos sobre a música, se viram na situação de modelar os

conteúdos de música a partir de um eixo geral de conhecimentos como pode ser observado, por exemplo, no relato da professora Munique:

Eu vou abrir aqui o meu diário que eu te mostro como é que ficou isso, vamos ver aqui pegar o nono “A”. Porque são todos iguais, mais ou menos, a minha abordagem varia um pouco, algumas turmas dão mais resposta, vão mais além, mas eu sigo mais ou menos um eixo geral. Então vamos pegar os conteúdos e procedimentos, vamos pegar do primeiro bimestre. Eu trabalhei música de mídias, peguei várias trilhas de filmes de desenhos, fiz uma trilha através dessa música de mídia que eles ouviram, de um tudo, eu peguei música erudita, música folclórica, eu peguei através dos desenhos animados dos filmes as trilhas e etc. (ENT.MUNIQUE, 23/11/2015)

A referida perspectiva de modelagem curricular pode ser constatada quando a professora se refere à escolha do conteúdo destacando que “são todos iguais, mais ou menos, a minha abordagem varia um pouco, algumas turmas dão mais resposta, vão mais além, mas eu sigo mais ou menos um eixo geral”. Esta constatação contribui, também, para interpretação de que, no DF, a presença/ausência do ensino de música no componente curricular Arte está estreitamente ligada à decisão do professor deste componente em abordar os conteúdos de música durante as aulas. Isso porque o currículo da SEDF apresenta conteúdos musicais para todas as etapas de ensino da EB, entretanto, compete ao professor do referido componente curricular abarcar os conteúdos de música e, conforme o relato dos professores, os alunos enfatizaram não ter estudado música por meio do componente curricular Arte.

Considerando que os sujeitos da pesquisa atenderam no ano de 2015 cerca de 1000 alunos – somando o quantitativo discente de ambos os professores – e que os alunos avançam as etapas escolares em diferentes instituições de ensino, se apresenta um indício da ausência significativa de professores de música atuando nas escolas de EB no DF.

Todos esses fatores convergem para uma situação delicada na qual o professor de música, por meio do componente curricular Arte, vê-se não só como mediador do currículo, mas como responsável por suprir a defasagem dos alunos quanto ao conteúdo de música no referido componente. Não obstante, conforme observado pelos sujeitos da investigação, é incipiente justificar a escolha de conteúdos musicais tão somente pelo currículo, haja vista a complexidade de atuar num contexto em que o conteúdo de música está garantido no referido documento de forma sequencial e progressiva, mas,

ainda assim, se apresenta estanque das vivências curriculares no componente Arte conforme:

[...] eu fui mais focado na dificuldade deles em lidar com a música, então eu não podia simplesmente pegar o currículo e dar minhas aulas e falar: “beleza, cumpri o currículo”, **porque eles são muito alienados da música como disciplina, eles não conhecem a música como disciplina**, onde se aprende, onde se estuda. (ENT. MATHEUS, 07/12/2015) [grifo meu]

Tal constatação é recorrente na justificativa dos professores quando expõem a necessidade de abordar conteúdos basilares que, conforme observado na fala do professor Matheus, integram o ensino de música enquanto disciplina. A modelagem curricular a partir de um eixo geral de conhecimentos também pode ser identificada na fala deste professor quando destaca:

Então basicamente foi o currículo da SEDF só que com alguns ajustes. Porque eu fui muito na realidade deles que não têm acesso nenhum à música como disciplina e mesmo o nono e o oitavo ano onde precisaria ser um conteúdo mais avançado de música, eu não poderia falar de polifonia com os meninos que não sabem nem quais são as notas musicais, então é delicado, **eu tive que fazer um nivelamento geral**. (ENT. MATHEUS, 07/12/2015) [grifo meu]

Observado isso, a seleção dos conteúdos se apresentou imbricada na escolha de repertórios de diferentes gêneros e estilos pelos quais os professores planejaram abordar: a música de mídia – também abordada como música “pop” – música indígena e africana, influências culturais brasileiras, música erudita, folclórica, danças, entre outras que podem ser identificadas nas falas dos docentes como, por exemplo: [...] “Asa Branca, Casa de Farinha, Ciranda Maneira, Ilha de Itamaracá, Cirandeiro, dança de roda [...] Bolero de Ravel [...] Bossa Nova [...] Rock [...] Tropicália, entre outros “entrei com elementos da música popular, então falei muito sobre ritmos brasileiros baião, côco, maxixe, ciranda, catira” (ENT. MATHEUS, 11/12/2015).

Não obstante, vale destacar que – conforme observado no tópico em que foram discriminados cada caso – as escolas não oferecem o suporte para dar conta de aulas instrumentais conforme sugere algumas dimensões do currículo, logo fica perceptível que os professores utilizaram os repertórios visando mediar, de acordo com as possibilidades, os conteúdos. Assim, embora não seja o foco deste trabalho discutir a

prática pedagógica adotada pelos professores foi identificado que os mesmos ponderam, também, como critério para escolha dos conteúdos musicais, o aparato técnico disponível pelo qual os conteúdos podem ser abordados tais como: áudios, filmes, desenhos animados, vídeo clipe, entre outros. Nessa direção, foi possível constatar que, em determinados momentos, para expor *o que* foi selecionado e *por que*, os professores optaram por relatar *como* mediarão os conteúdos aos alunos.

A referida observação é especialmente importante, pois configura um caminho também verdadeiro de compreender os motivos pelos quais os professores justificam a seleção de determinados conteúdos. Conforme Sacristán (2000), as *concepções* dos professores somadas às *condições* nas quais realizam sua *prática* formam o triângulo de forças da práxis pedagógica “configurando um campo problema do qual surgem soluções ou ações do professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 178). Nessa direção o professor Matheus expõe:

[referindo-se à escola D] A gente pegou o repertório do PAS²⁵, eu trabalhei várias músicas do PAS. **Então a gente construiu uma tabela em cima desse repertório, eu criei camadas: letra; materiais; expressão...** Enfim, não criei, eu absorvi a teoria espiral [Swanwick] e fiz como se fosse uma tabelinha de análise. Inclusive a gente trabalhou música até do pessoal do Genipapo [grupo musical brasileiro] fizemos a música “Santuário” e trabalhamos “Sobradinho” também, eu tentei pegar músicas diferentes. Então teve essa avaliação, eles ouviam três vezes e **tinham que anotar os instrumentos** que eles ouviam **os materiais sonoros, as variações de agudo, grave, intensidade, as expressões:** a visão pessoal deles na expressividade da música. (ENT.MATHEUS 11/12/2015) [grifos meus]

Dessa forma, o professor justifica a partir da atividade mencionada, a escolha do repertório do PAS (entre eles: Sobradinho e Santuário), por meio do qual abordou os instrumentos musicais – e materiais sonoros de maneira mais ampla – além de parâmetros do som e expressão musical. Assim, foi observado que a seleção de conteúdos a partir das condições disponíveis e com vistas a determinados materiais pedagógico-musicais – imbricadas também nas concepções dos professores sobre *como* solucionar os problemas de mediação do currículo – influenciam na justificativa dos

²⁵ Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB. Este programa é voltado para o ensino médio e se apresenta como meio alternativo de ingressar na Universidade. Anualmente os alunos do ensino médio realizam uma prova com questões de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a música.

professores. Essa influência pode ser observada, também, no relato da professora Munique quando expõe:

[...] eu peguei através dos **desenhos animados** dos **filmes**, as **trilhas** e falei: Quem já assistiu? Agora nós, através dessas músicas, vamos identificar **timbres**, vamos ver variações de **altura**. Comecei a introduzir aquela coisa que eu te falei dos **elementos musicais** [harmonia, melodia, ritmo] então o que é música? [...] Também teve o desenho da **regência** do Mickey com a **bandinha**, aí eles viram os **instrumentos musicais** e foram reconhecendo, então eu perguntava – Quantos instrumentos você consegue identificar ali? Porque eles não conheciam muito, **então eu usava os desenhos pra exemplificar isso**. (ENT.MUNIQUE, 23/11/2015) [grifo meu]

Assim, a professora exemplifica também as diferentes estratégias utilizadas para abarcar conteúdos durante as aulas:

[...] eu peguei a música “suplica cearense” e a gente foi analisar a **estrutura**, a **forma**, e sempre observando aquilo que a gente estava trabalhando os **elementos da música** [harmonia, melodia, ritmo]. Começamos com a versão do Rappa, mas aí a gente viu que o Gordurinha lá atrás, era o autor da música, e aí a gente foi aprender sobre o **contexto** musical, que a música tem um contexto, conta uma **estória**, que a gente pode refletir sobre um **povo**, sobre **costumes**, então aos poucos eles foram percebendo tudo isso, que a música está sempre dentro de um contexto. (ENT.MUNIQUE, 23/11/2015) [grifo meu]

Segundo a professora, estrutura e forma musical foram conteúdos abordados após a discussão sobre *o que é música*, imbricados novamente na discussão sobre os elementos da música [harmonia, melodia, ritmo], entretanto, desta vez observando as diferentes maneiras de organizar as partes musicais – estrutura – bem como a organização encontrada na letra da música como: estrofes e refrão – forma – associando, por meio da análise musical, o contexto no qual a música foi composta e sua dimensão popular. Assim, a professora expõe a partir desta atividade a reflexão sobre as partes da música, sobre a letra e sua respectiva mensagem, em síntese, as maneiras de organizar a música tanto no aspecto sonoro como no aspecto poético, estudos que, mais tarde, contribuiriam para retomar os gêneros e os estilos musicais, aprofundando-os.

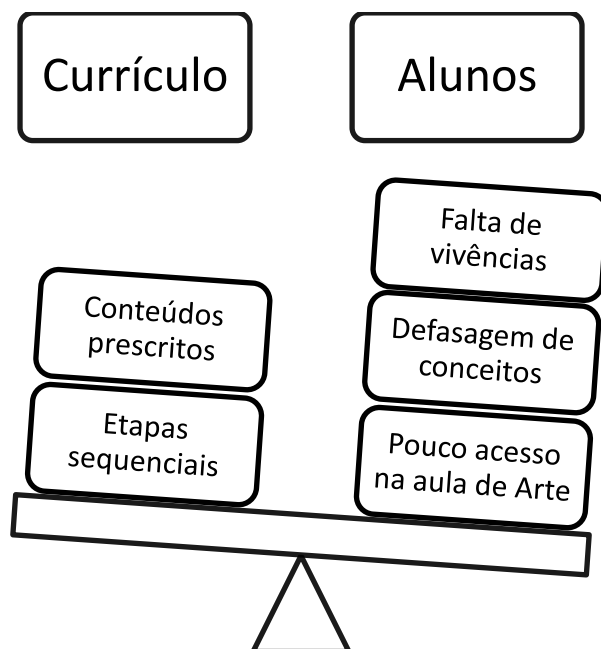
Neste ponto é possível retomar brevemente a proposta de França (2006) quando aborda o currículo *rizomático* expondo que “gradualmente, conteúdos apreendidos vão conduzindo a novos conteúdos, as conexões se tornam mais

consistentes e as atividades mais elaboradas tecnicamente” (FRANÇA, 2006, p. 15). Não obstante, a partir do relato dos professores participantes desta pesquisa, é possível identificar, também, que o ato de conectar os conteúdos musicais por meio de atividades em sala de aula revela, por outro lado, que o planejamento de ensino deve estar alinhado ao contexto sócio cultural no qual os alunos vivenciam suas experiências curriculares. Nessa direção, o professor Matheus apresenta a seguinte observação:

Existe um nivelamento nos alunos ali da zona rural [refere-se à escola C] porque eles têm um acesso menor à informação, à mídia, nem todos tem internet em casa, nem todos são ligados no que acontece fora do círculo em que eles vivem alguns ali nunca tiveram em shopping, nunca foram no cinema, então **certas coisas pra eles realmente é um surto de novidades**, então tem que ser bem pontual, escolher certas coisas que você vai explicar e falar, porque certas coisas não fazem muito sentido pra eles, por exemplo, **quando você fala da estética da cultura ou música pop...** Poxa, você está falando de uma coisa alienígena, então **tem que começar a mostrar o que é pop no mundo deles**, o que a gente considera como pop, a questão das cores, dos elementos que a gente incorporou no dia a dia vindo da televisão, vindo dos filmes que a gente vai assimilando, **enfim é delicado porque eles não têm uma bagagem nem pessoal nem estudantil nesse assunto.** (ENT. MATHEUS, 11/12/2015) [grifos meus]

Foi constatado, portanto, que no ato de seleção de conteúdos os professores consideraram o disposto no currículo prescrito da SEDF buscando, contudo, compreender a realidade dos alunos – pouco acesso ao ensino de música na aula de Arte, defasagem de conhecimentos sobre música, falta de vivências musicais – para então contemplar, ambos os lados, conforme suas concepções didáticas sobre o ensino de música na EB conforme. Para melhor expor o dilema no qual os professores se encontraram no ato de selecionar conteúdos no currículo prescrito da SEDF, foi elaborado o esquema a seguir:

Esquema 04 – Incongruência entre os conteúdos de música dispostos no currículo prescrito da SEDF e a realidade dos alunos



Fonte: dados do autor (2016)

Observado isso, as justificativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa quanto à seleção dos conteúdos centraram na necessidade de suprir nos alunos aquilo que consideram ser uma defasagem de conhecimentos sobre a música e suas dimensões, razão pela qual os professores abordaram conceitos básicos sobre o som, sobre a estruturação musical, instrumentos musicais – e fontes sonoras de maneira mais ampla – gêneros e estilos musicais, diferentes repertórios: popular, erudito, folclórico e regional, observando, também, o sequenciamento desses conteúdos e as possibilidades de torná-los circulares entre si usufruindo, quando possível, do material pedagógico musical disponível nas escolas e do aparato técnico/tecnológico compatível com as aulas.

Não obstante, no decorrer deste tópico, diante da exposição dos conteúdos musicais selecionados para as aulas e das justificativas dos professores para essas seleções, foi possível identificar, também, o posicionamento dos docentes em fixar o conhecimento, ou seja, enfatizar aspectos conceituais sobre a música e seu universo.

Assim, por meio desta pesquisa – que não finda a compreensão das diversas variantes que justificam os docentes abordarem a música no plano conceitual – foi

possível identificar que o fato desses professores atuarem em escolas de EB que operam no regime de seriação, ou seja, progressão anual e/ou semestral dos alunos no percurso escolar contribuiu para essa abordagem conceitual dos conteúdos em sala de aula, haja vista que, no referido contexto, a rotina dos estudantes é marcada pela entrega de trabalhos, apresentação de seminários, avaliações de aprendizagem, notas: bimestral ou semestral com pontuação de 0 a 10 ao final dos períodos de ensino, atividades de recuperação, entre outros. É nessa direção que a organização dos conteúdos e, mais especificamente, a distribuição destes nos planos de ensino, bem como as demandas escolares que influenciaram na organização das aulas de música respondem aos objetivos deste trabalho, haja vista a complementação que estes dados trazem aos primeiros pontos da análise conforme será apresentado a seguir.

6.2 ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS NO COMPONENTE CURRICULAR ARTE

Neste tópico as informações sobre a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte serão apresentadas caso a caso destacadas, não obstante, as congruências entre os estudos, bem como as discussões que permearam os dados de pesquisa tais como: o ensino de música por meio de outras linguagens artísticas, os eixos estruturantes do currículo da SEDF, a abordagem predominante conceitual e teórica dos conteúdos de música, congruências entre conteúdos musicais e o calendário escolar; Aparte isso o material documental coletado será disposto no corpo do trabalho por meio de quadros, sobretudo os planos de ensino que foram dispostos na íntegra e no formato original.

6.2.1 A distribuição de conteúdos nos planos de ensino e as influências das demandas escolares

6.2.1.1 Professora Munique – Escola B

A professora Munique ministrou aulas de Música no componente curricular Arte durante todo o ano letivo de 2015 e a distribuição dos conteúdos nos planos de ensino se deu após uma avaliação diagnóstica realizada com os alunos no início do período conforme:

[...] no primeiro semestre eu fiz um levantamento, foi na primeira aula, eu quis ouvir o que eles já tinham visto de música ou de qualquer outra coisa, o que eles tinham estudado na escola, se algum estudava música fora, e isso eu fiz um diagnóstico de todas as turmas, registrei nome por nome, fiz os grupos, quais os gêneros que eles apreciavam, o que eles gostavam, as experiências que eles tinham, **para a partir daí eu traçar o meu plano de trabalho.** (ENT. MUNIQUE, 23/11/2015) [grifo meu]

Conforme observado no tópico anterior, o plano de trabalho organizado pela professora Munique visou abarcar o currículo, mas também as necessidades dos alunos, ou seja, aquilo que se apresentava como possível de ser trabalhado mediante o conhecimento musical destes e, de acordo com o relato da professora, observando não só as experiências curriculares com a música durante o percurso escolar por meio do componente Arte, mas também o contato que os alunos tiveram com a música por meio da cultura e da vida em sociedade. Delimitado isso, a professora apresentou uma matriz de objetivos que auxiliou na seleção e distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo conforme:

Quadro 16 – Matriz de objetivos apresentada pela professora Munique

OBJETIVOS
Refletir e discutir sobre o que é música Vivenciar e experimentar diversas maneiras do fazer musical Identificar manifestações musicais locais Realizar atividades que contemplem: composição, improvisação, arranjo musical e experimentação sonora Pesquisar diversas fontes sonoras de seu cotidiano Vivenciar o fazer musical por meio da prática de conjunto Desenvolver expressividade musical: criar, cantar e executar melodias Criar e executar linhas rítmicas com som e silêncio Desenvolver a percepção musical para análise auditiva de elementos básicos da música Pesquisar e analisar aspectos musicais, sociais e históricos de manifestações musicais Analisar criticamente a música de mídia Refletir sobre a influência da música indígena, africana e europeia na construção da cultura musical brasileira.

Fonte: (DOC. MUNIQUE, 24/11/2015)

A partir daí, a professora apresentou o registro realizado em seu diário de classe onde foram distribuídos os conteúdos do primeiro bimestre quais sejam:

Quadro 17 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 1º bimestre

DATAS	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS
06/03	Música de mídia (jingles, canções, propagandas, novelas, filmes etc. Gêneros musicais; Audição
06/03	Música de mídia (jingles, canções, propagandas, novelas, filmes etc. Gêneros musicais; Análise.
13/03	Elementos do som. Vídeo
13/03	Elementos do som. Debate e produção de texto
20/03	Eixo transversal: Água: consumo consciente. Vídeo e música (audição e análise)
20/03	Eixo transversal: Água: consumo consciente. Forma musical e estrutura poética. Textos (leitura e produção).
27/03	Eixo transversal: Água: consumo consciente. Expressividade vocal. Produção de paródia sobre o tema Água
27/03	Eixo transversal: Água: consumo consciente. Produção de paródia sobre o tema Água
10/04	Elementos do som: Vídeos (Audição musical: ditado musical)
10/04	Gêneros musicais - Música de mídia (jingles, propagandas, novelas, filmes etc). Músicas (audição). Texto (leitura e produção)
17/04	Elementos básicos do som: Revisão e simulado
17/04	Elementos básicos do som: Prova de ditado musical
24/04	Elementos básicos do som: 2ª prova
24/04	Eixo transversal: Água: consumo consciente. Atividades de recuperação

Fonte: diário de classe da professora Munique (DOC. 23/11/2015)

Foi observado que os diários de classe elaborados pela SEDF e voltados às escolas de EB destinam, conjuntamente, espaços para que sejam lançados os conteúdos e os procedimentos pedagógicos utilizados durante as aulas. Por essa razão os diários da professora apresentam não só os conteúdos, mas também o campo para preenchimento dos procedimentos na mesma seção. Observamos, ainda, que a professora lançou aulas duplas no diário de classe, haja vista que, embora tenha realizado um encontro por semana com os alunos, tratavam-se de duas aulas sequenciais com 50 minutos cada aula.

Assim, no primeiro bimestre, a professora centrou nos elementos do som, música de mídia, gêneros musicais e, por conta da semana temática sobre o consumo consciente da água, abordou este tema durante as aulas de música. No que tange este último, a professora destacou a necessidade de abordar a sustentabilidade humana, tema que permeia todo currículo da SEDF, pois se configura como um eixo transversal do referido documento. Os eixos transversais estão associados aos dias letivos temáticos presentes no calendário escolar²⁶ da SEDF. Os dias ou semanas temáticas mobilizam a

²⁶ Ver o anexo C: calendário escolar SEDF ano de 2015.

comunidade escolar fomentando discussões como o combate às drogas; inclusão social e escolar; diversidade; sexualidade; mundo do trabalho, entre outros, durante um determinado período e, por esta razão, representam demandas escolares que influenciam na seleção e distribuição de conteúdos nos planejamentos de ensino, haja vista que fazem parte de um projeto educacional coletivo e são fronteira a todos os componentes curriculares.

Conforme destaca Sacristán (2000) as estruturas de funcionamento coletivo dos professores, decididas ao nível da escola, são fatores mediadores importantes do currículo e devem atender a um projeto de mudanças qualitativas “daí a importância de analisar os elementos da organização escolar como modeladores de um projeto pedagógico coletivo que acaba incidindo em cada aluno em particular” (SACRISTÁN, 2000, p. 196). Nas palavras de Hentschke e Del-Ben (2003, p. 177) destacamos o “planejamento que ocorre no âmbito da escola, a qual elabora um projeto educativo que visa dar coerência ao trabalho de todos os seus professores”.

Assim, tendo em vista o trabalho escolar coletivo em relação ao uso sustentável da água em seu planejamento de aula para abordar a referida temática a professora Munique registrou:

Quadro 18 – Planejamento de aula para conscientização do uso sustentável da Água

<p style="text-align: center;">Desenvolvimento do tema “Água”:</p> <p>Pergunta-problema: com a finalidade de ter uma noção do nível e entendimento sobre o tema em destaque, levantando aspectos relevantes nessa perspectiva, esclarecendo acerca da importância da água e dos impactos ambientais que provocam a poluição desse recurso indispensável à vida.</p> <p>Exemplo musical: análise da estrutura poética e musical através da música Súplica Cearense na gravação de “O Rappa”.</p> <p>Atividade: elaboração de paródias.</p>

Fonte: (DOC. MUNIQUE, 24/11/2015)

Após analisar a música Súplica Cearense a professora solicitou que os alunos fizessem paródias, considerando, entretanto, as reflexões realizadas nas aulas sobre a cultura nordestina e o gênero musical Baião abordando, ainda, o tema do consumo consciente da Água. A seguir, o registro de um trabalho entregue pelos alunos:

Quadro 19 – Registro de atividade entregue por uma turma de 9º ano

Asa Branca / Luiz Gonzaga – 9 C
--

Água Branca

Quando vi o sol nascendo
Logo atrás do ribeirão
Então eu disse “Olha que benção”
Água purinha vem de montão

Mas que braseiro, que fornalha
Nenhuma gotinha de água então
Se não chover agora mesmo
Eu vou perder minha plantação

Fonte: (DOC. MUNIQUE, 24/11/2015)

No registro seguinte a professora apresenta uma atividade produzida pelos alunos a partir das reflexões desencadeadas pelo tema da Água na aula em que a professora abordou o conteúdo “música de mídia” conforme:

Quadro 20 – Registro de atividade entregue por uma turma de 8º ano

Lepo Lepo – 8º ano A

Ah, eu já nem sei o que fazer
Tanta gente boa desperdiçando água atoa
Ah nós vamos ter que resolver
Se acabar a água todos nós vamos morrer

Não deve nem lavar a calçada
E nem desperdiçar na sacada
Escove os dentes com a torneira fechada
Se cada um fizer, com cumplicidade

Não gaste água, seja esperto
Pois se ficar sem água você não gosta
Vem preservar á á á á do jeito certo
É tão gostoso beber água á á á á rá no copo copo

Fonte: (DOC. MUNIQUE, 24/11/2015)

Assim, ressalvada a semana em que a comunidade escolar foi mobilizada em prol do tema da Água, foi constatado que o registro no plano de ensino bimestral – de onde a professora retirou a proposta de distribuição dos conteúdos ao longo do primeiro bimestre – teve a seguinte configuração:

Quadro 21 – Plano bimestral e conteúdos abordados

CONTEÚDOS

Paisagem sonora | **Fonte sonora** | **O que é música** | **Produção do som** | Sons naturais e artificiais | Manifestações musicais locais | **Música de mídia (pop, jingles, canções, propagandas, novelas, filmes...)** | Classificação de instrumentos | **Elementos básicos da música** | **Melodia** | **Harmonia** | **Ritmo** | Iniciação em noções de pulsação, andamento, tempo e dinâmica | Iniciação em notação musical espontânea e convencional.

Fonte: (DOC. MUNIQUE, 24/11/2015)

* Em negrito os pontos abordados em sala de aula segundo relato da professora e registros em diário.

A partir do quadro supracitado é possível identificar as escolhas que a professora fez dentro do plano de ensino – preparado pela mesma – do primeiro bimestre. Tal constatação corrobora o fato de que essas escolhas resvalam nas condições disponíveis para realização das aulas que podem se apresentar posteriores à elaboração de planos de ensino. Observado isso a professora apresentou a distribuição dos conteúdos no segundo bimestre conforme:

Quadro 22 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 2º bimestre.

DATAS	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS
08/05	Classificação de instrumentos. Desenho. Elaboração de material ilustrativo. Músicas (audição)
08/05	Classificação de instrumentos. Desenho. Elaboração de material ilustrativo. Músicas (audição)
09/05	Classificação de instrumentos. Produção de texto. Atividade de audição
09/05	Classificação de instrumentos. Produção de texto. Atividade de audição
15/05	Eixo transversal: Porque dizer sim à vida? Manifestações artísticas brasileiras sobre o tema Diversidade e as questões de discriminação
15/05	Eixo transversal: Porque dizer sim à vida? Manifestações artísticas brasileiras sobre o tema Diversidade e as questões de discriminação
22/05	Eixo transversal: Porque dizer sim à vida? Filme (PARTE A) e produção textual sobre o tema Diversidade e as questões acerca da discriminação
22/05	Eixo transversal: Porque dizer sim à vida? Filme (PARTE A) e produção textual sobre o tema Diversidade e as questões acerca da discriminação
29/05	Eixo transversal: Porque dizer sim à vida? Filme (PARTE B) e produção textual sobre o tema Diversidade e as questões acerca da discriminação.
29/05	Eixo transversal: Porque dizer sim à vida? Filme (PARTE B) e produção textual sobre o tema Diversidade e as questões acerca da discriminação.
12/06	Repertório musical do séc. XIX: Ópera Carmen de G. Bizet. Vídeo. Debate e Produção de texto.
12/06	Repertório musical do séc. XIX: Ópera Carmen de G. Bizet. Vídeo. Debate e Produção de texto.

19/06	Repertório musical do cotidiano, produzido nacionalmente: Ópera do malandro de Chico Buarque. Vídeo. Debate e Produção de texto.
19/06	Repertório musical do cotidiano, produzido nacionalmente: Ópera do malandro de Chico Buarque. Vídeo. Debate e Produção de texto.
26/06	Repertório musical de eixo temático: O fantasma da ópera. Vídeo. Debate e Produção de texto
26/06	Repertório musical de eixo temático: O fantasma da ópera. Vídeo. Debate e Produção de texto
03/07	Avaliação de segunda chamada. Produção de texto
03/07	Avaliação de segunda chamada. Produção de texto
04/07	Avaliação individualizada de atitudes: assiduidade, tarefas realizadas, respeito aos colegas e professores, estudos.
04/07	Avaliação individualizada de atitudes: assiduidade, tarefas realizadas, respeito aos colegas e professores, estudos.
10/07	Expressividade vocal e instrumentação. Prática teatral, vocal e instrumental
10/07	Expressividade vocal e instrumentação. Prática teatral, vocal e instrumental
17/07	Expressividade vocal e instrumentação. Prática teatral, vocal e instrumental.
17/07	Expressividade vocal e instrumentação. Prática teatral, vocal e instrumental.

Fonte: diário de classe da professora Munique (DOC. 23/11/2015)

Conforme observado, a distribuição de conteúdos no segundo bimestre visou abarcar a classificação dos instrumentos musicais, a ópera e a música erudita de maneira mais ampla e a expressividade vocal. Permeando a distribuição destes conteúdos a professora abordou o tema da Diversidade – eixo transversal do currículo – nas diversas atividades empreendidas em sala. Assim, foi possível constatar a partir do relato da professora e dos registros realizados em diário de classe que foram distribuídos conteúdos no plano de ensino envolvendo, além da música, o desenho, o teatro e o cinema. Mais detalhadamente, a começar pela classificação dos instrumentos foram estudados no decorrer do bimestre mencionado os instrumentos de corda, sopro e percussão na seguinte configuração:

Falei “vou trabalhar com instrumentos musicais, vamos conhecer os instrumentos” trouxe bastante repertório para eles ouvirem e ai nós fizemos um sorteio, eu sorteei os instrumentos, peguei projetei a imagem desses instrumentos na tela do Datashow bem grande, ai eu peguei quatro cartolinas, fiz um grande cartaz. A gente fez o contorno do instrumento todo, depois eu recortei as partes dividindo entre o número de alunos da turma, 36 partes, recortei os quadros e disse “cada um vai fazer um desenho livre dentro desses quadros, mas respeitando o contorno” e deu certo demais, eles conheceram os instrumentos de orquestra e também de bandas: tímpano, violino, fagote, alaúde, guitarra, enfim um bocado de instrumentos tanto do erudito quanto do popular. No final eles jamais fariam algo abstrato e tão criativo assim se eu desse pra eles pintar os instrumentos sozinhos, então eu falei “isso aqui é um exemplo de diversidade e unidade” que

é um tema que a gente também trabalha ele está lá como eixo transversal do currículo. (ENT. MUNIQUE, 23/11/2015)

A classificação dos instrumentos musicais e o trecho da entrevista acima mencionado são especialmente interessantes para compreender a distribuição dos conteúdos no componente Arte considerando que, no referido bimestre, a professora explicitou sua abordagem de trabalho frente às outras linguagens artísticas conforme:

Na minha formação e na minha ficha que vem pra cá e tudo [refere-se à escola em que atua] eu sou professora de **artes/música**. Há essa especificidade, então o que eu faço? **O meu eixo é a música!** Só que eu procurei partir da vivência deles e **abranger as outras áreas** também, **mas tendo como eixo principal a música** (ENT. MUNIQUE, 23/11/2015) [grifos meus].

Quando solicitada a apresentar mais detalhes sobre atuar com outras linguagens artísticas, mas “tendo como eixo central a música”, a professora sugeriu olharmos as atividades dos alunos sobre a classificação dos instrumentos musicais pela quais explorou o desenho, a pintura e também o tema da Diversidade conforme:

Figura 02 – Tímpanos



Fonte: (OD. MUNIQUE, 2015)

Figura 03 – Violino e Fagote



Fonte: (OD. MUNIQUE, 2015)

Figura 04 – Alaúde e Guitarra



Fonte: (OD. MUNIQUE, 2015)

Dessa forma é possível observar que embora a professora tenha trabalhado com o desenho e a pintura, o conteúdo proposto aos alunos na referida atividade teve como objetivo conhecer os instrumentos musicais e, transversalmente, fornecer uma vivência curricular no componente Arte que lhes fizesse pensar sobre a diversidade e sobre como, a partir desta, é possível trabalhar em conjunto na construção de uma unidade – no caso os instrumentos – “no final eles jamais fariam algo abstrato e tão criativo assim se eu desse pra eles pintarem os instrumentos sozinhos, então eu falei: isso aqui é um exemplo de diversidade e unidade também” (ENT. MUNIQUE, 23/11/2015).

Não obstante, foi constatado que a professora Munique, considerando de maneira mais ampla o componente Arte buscou maneiras de abordar outras linguagens artísticas, entretanto, observando os limites de sua formação, razão pela qual abordou a linguagem visual tendo como eixo a música e os instrumentos musicais. Neste ponto, vale ressaltar a colocação de Penna (2008) quando reflete que não basta ser formado na área de música, mas também implementar propostas pedagógicas coerentes com a EB. Embora a referida autora direcione sua análise para área de música e as possibilidades pedagógicas desta no âmbito da EB – de modo a evitar uma abordagem excessivamente tecnicista – no relato da professora Munique constatou-se, também, a possibilidade de abordar a música a partir de outras linguagens artísticas. Tal constatação revela uma possibilidade pedagógica encontrada pela professora para trabalhar a música durante o ano letivo no componente Arte, haja vista que não saiu do eixo musical quando abordou outras linguagens artísticas.

A referida constatação se torna mais clara nos conteúdos seguintes. No que tange à ópera, a professora distribuiu os conteúdos visando discutir a música erudita, o teatro musical e, transversalmente, o tema da Diversidade conforme:

Então o que é a ópera? Porque eles falam demais de ópera, pra eles toda música erudita é ópera [lá lá lá lá cantando notas musicais ascendentes] então eu aproveitei para desmistificar um pouco, entender o que é ópera, teatro musical, música erudita, a gente trabalhou bastante isso. A gente debateu O Corcunda de Notre Dame, a Ópera Carmem, a Ópera do Malandro e a Bela e a Fera, porque abordam temáticas de preconceito, de diferenças e abordam gêneros diferentes, então a gente ouviu bastante e eles escreveram, eles apresentaram, falaram sobre essas questões, mas aplicando nos dias de hoje. (ENT. MUNIQUE, 24/11/2015)

Na distribuição do conteúdo mencionado observamos a modelagem que a professora fez ao relacionar música erudita e o tema da Diversidade. Conforme o relato da professora estes “abordam temáticas de preconceito, de diferenças e abordam gêneros diferentes, então a gente ouviu bastante e eles escreveram, eles apresentaram, falaram sobre essas questões, mas aplicando nos dias de hoje” (ENT. MUNIQUE, 24/11/2015). Foi observado que o tema da Diversidade lançado no diário de classe como eixo transversal e com o título “Por Que Dizer Sim à Vida?” refere-se ao filme/musical “O Corcunda de Notre Dame” no qual a professora abordou o teatro, mas tendo como referência a ópera:

No da Diversidade, eu trabalhei com musicais, eu peguei o musical O Corcunda de Notre Dame, a gente viu o filme, a gente conheceu como é que funciona o teatro musical, como que funciona a ópera, a gente fez a análise, eles assistiram o musical, aliás, o musical e o filme, uns escolheram o filme outros o musical, eu dei um questionário pra eles já aprenderem a perceber, a ouvir e esse foi o eixo transversal. (ENT. MUNIQUE, 24/11/2015)

Conforme salientado por Moreira e Silva (2011), a diferença sócio cultural que marca o currículo escolar desafia o professor a mediar vivências curriculares que abarquem a diversidade cultural no âmbito da escola. Nessa direção, os trabalhos apresentados pela professora, seus relatos e seus registros em diário revelam os caminhos encontrados pela própria visando abarcar a diversidade no componente curricular Arte. Não obstante, a distribuição dos conteúdos referentes ao segundo bimestre se apresentou bastante envolvida com outras linguagens artísticas, seja no trabalho de classificação dos instrumentos musicais onde a professora inseriu o desenho e a pintura, seja nas discussões sobre a música erudita e a ópera nas quais a professora abordou o teatro.

Estas constatações exemplificam a complexidade de distribuir conteúdos de música no componente Arte, haja vista que o mesmo não é constituído somente da linguagem musical e o âmbito da escola está sujeito à diversidade cultural dos alunos que deve ser respeitada na instituição de ensino. Considerado isso, foi identificado que para equacionar a distribuição de conteúdos musicais no referido componente e abarcar, simultaneamente, a diversidade escolar, a professora abordou outras linguagens artísticas, entretanto, tendo como objetivo estudar a música por meio dos conteúdos

propostos para o bimestre: instrumentos musicais; sopro; cordas; percussão e, noutro momento, a ópera, o musical, a música erudita.

Assim, dando prosseguimento, a professora apresenta a distribuição dos conteúdos do terceiro bimestre conforme o registro no diário de classe:

Quadro 23 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 3º bimestre

DATAS	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS
03/08	Paisagem sonora. Atividade prática de percepção auditiva.
03/08	Paisagem sonora. Produção de texto.
10/08	Infrassons e ultrassons. Sons naturais e artificiais. Atividade prática.
10/08	Infrassons e ultrassons. Sons naturais e artificiais. Produção de texto.
17/08	Notação Musical; Pauta, Nome das notas; Movimento ascendente e descendente; Produção de texto.
17/08	Notação Musical; Pauta, Nome das notas; Movimento ascendente e descendente; Produção de texto.
24/08	Teoria musical – noções básicas de solfejo; Melodia, Harmonia, Ritmo, Pauta, Clave, Notas musicais, Movimento asc. e des. Prática de leitura musical.
24/08	Teoria musical – noções básicas de solfejo; Melodia, Harmonia, Ritmo, Pauta, Clave, Notas musicais, Movimento asc. e des. Prática de leitura musical.
31/08	Tema de Eixo transversal – Internet – Caminhos distintos; Música e mídia - Musica Informal e Arte musical. Leitura e Debate.
31/08	Tema de Eixo transversal – Internet – Caminhos distintos; Musica Informal e Arte musical. Exemplos musicais.
14/09	Tema de Eixo transversal – Internet – Caminhos distintos; influências positivas e negativas através da canção brasileira. Audição e análise.
14/09	Tema de Eixo transversal – Internet – Caminhos distintos; influências positivas e negativas através da canção brasileira. Audição e análise
21/09	Prova escrita.
21/09	Prova escrita
28/09	Avaliação individualizada sobre atitudes: frequência, tarefas realizadas, participação em sala de aula, comprometimento e respeito aos regulamentos, colegas e professor.
28/09	Prova de segunda chamada.
05/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Leitura e Produção de texto. Análise e Composição poética sobre o tema Consciência negra.
05/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Produção de texto. Composição poética sobre o tema Consciência negra.

Fonte: diário de classe da professora Munique (DOC. 23/11/2015)

Conforme observado, a distribuição dos conteúdos no terceiro bimestre aportou diferentes aspectos conceituais sobre os sons e sobre a música, a começar pelo estudo da

Paisagem Sonora e dos sons naturais/artificiais, conteúdos pelos quais a professora retomou a discussão sobre *o que é música* conforme:

Então vamos lá pro terceiro bimestre. **Paisagem sonora:** agora é perceber que o som está presente o tempo inteiro, o que é música, mais ainda **reforçando o conceito do que é música**, ai eles fizeram muita atividade de concentração de identificar sons no ambiente. Isso, foi muito bom, deu uma consciência, uma percepção muito boa pra eles [...] Avaliei, ai trabalhei várias dinâmicas de perceber sons, passei trabalhos pra casa, a gente baixou o decibelímetro pra medir o sons em casa, na rua, em ambientes que eles frequentam, pra gente perceber o que há de poluição sonora e como é o ambiente da escola. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015) [grifos meus]

[...] depois nós fomos para os infrassons e ultrassons que é meio interligado, os sons que a gente não percebe, trabalhamos sons naturais e artificiais e eles desenharam. Eu os coloquei para desenhar perguntando “que imagens te remetem ouvindo certas músicas?” Falei um pouquinho disso e coloquei eles para desenhar movimentos ascendentes e descendentes, linhas musicais. A prática de leitura musical eu comecei a introduzir aqui. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015)

A partir do sequenciamento adotado pela professora na distribuição dos conteúdos é possível identificar a ampliação dos estudos sobre o som, considerando que estes foram dimensionados no primeiro bimestre quanto aos parâmetros de altura, timbre, duração e intensidade. No terceiro bimestre, junto aos estudos sobre paisagem sonora alguns termos como: sons do cotidiano, naturais, artificiais, infrassons, ultrassons, ruídos e etc., fizeram parte das aulas e, conforme o relato da professora, contribuíram para desenvolver a percepção auditiva dos alunos.

Aparte isso, é pertinente destacar o relato da professora no trecho “coloquei eles para desenhar movimentos ascendentes e descendentes, linhas musicais, a prática da leitura musical eu comecei aqui”. Dessa forma a professora exemplifica a atividade que serviu como ponto de partida para inserção da notação e teoria musical na aula de Arte: notas musicais e suas alturas; pauta/pentagrama; as claves; leitura de partitura; solfejo.

Comecei a introduzir nomes de nota, eu fiz uma pauta lá no auditório, levei eles para o auditório, fiz uma pauta de fora a fora e então falei assim “vamos trabalhar com cinco sons” ai mostrei pra eles onde localizar esses sons e apresentei várias claves. [...] Vamos desenhar ela [a clave] lá no chão bem grande assim e chamei os grupos e eles amaram essa atividade! Eles andavam pela pauta, e ai eles transformaram isso em movimento corporal, dança, mas eu fui ensinar

o repertório que eu queria trabalhar com eles, porque a gente fez uma apresentação musical. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015)

[...] a partir dessa atividade eu fiz uma apresentação, formei banda, já conhecia o que cada um tocava desde lá do início, na paródia eu ouvi quem cantava, quem tinha afinação, e aí vi quem que cantava e tocava, então formei uma banda. A gente apresentou a música Brasil 500 anos e também Imagine do John Lennon, pra falar das diversidades. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015)

Neste ponto, foi identificado o caminho encontrado pela professora para trabalhar os conteúdos de notação e teoria de forma prática com os alunos, culminando numa apresentação. Entretanto, vale destacar que o relato da professora, bem como os registros em diários demonstraram, predominantemente, atividades de apreciação e reflexão, excetuando alguns trabalhos como, por exemplo, as paródias que envolveram a criação e a performance. Nessa direção, observando os procedimentos assinalados nos diários de classe identificamos um volume significativo de registros como: apreciação, leitura, produção de texto, prova escrita, análise, audição, debate, entre outros. Em menor número temos como: atividade prática; performance; expressividade vocal; criação; improviso.

Não obstante, foi constatado que a predominância do viés conceitual/teórico das aulas de música no componente curricular Arte teve estreita relação com: a falta de material pedagógico musical na escola, a quantidade de alunos por turma (36 em média) as limitações do espaço físico, o reduzido número de encontros por semana com as turmas, entre outros fatores conforme relata a professora:

O fato de eu ter uma vivência ampla, eu me viro, mas **as dificuldades são imensas**, a gente é colocado, põem um conteúdo desse você não tem estrutura pra trabalhar isso. **O fato de ser uma vez só por semana** só na sala não é fácil. Você não adquire a convivência com o aluno, então a dificuldade porque todos são meu alunos, aqui tem alguns professores de português que ficam com determinadas turmas, mas a gente não, passamos por todas as turmas, e você precisa adquirir a confiança e a convivência com esse aluno. **Não tem instrumento**, ainda bem que temos a sala de vídeo que eu acho legal, mas que é compartilhada com todos os professores não é só minha entende. Mas não tive muitos problemas, flexibilidade tem que ter de todos os lados, da minha parte também, eu procuro ter. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015) [grifos meus]

[...] é difícil trabalhar no auditório, não tem trabalho acústico, é mais ou menos, são duas salas que eles transformaram no auditório, então tem abertura em cima, todo o auditório, então ele capta todo o som que vem de fora. Mas eu também não gosto de ir pra sala, eu tenho a

sala de vídeo, que é a que eu mais utilizo e aí alterno entre essas salas que tem vídeo e as vezes levo eles pro auditório, e as vezes levo pra sala de aula, eu fico me locomovendo, as vezes isso gera um certo transtorno e fica difícil até pros alunos, os alunos não ficam fixos e isso causa uma certa euforia também, a mudança de sala. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015)

Observado isso, a professora Munique não apresentou atividades/detalhes sobre os trabalhos com a internet – registrados em diário de classe – limitando-se a dizer que retomou, na distribuição deste conteúdo, os estudos sobre a música de mídia ampliando o repertório dos alunos quanto à música brasileira no formato canção, sobretudo no gênero pop, envolvendo trabalhos de pesquisa – no computador – com músicas escolhidas pelos alunos e apresentações em sala de aula com a maioria das turmas.

Dando prosseguimento, conforme observado no tópico anterior, o calendário escolar da SEDF prevê diversos dias letivos temáticos ao longo do ano. Nesse sentido constatou-se no decorrer da pesquisa que as escolas possuem autonomia para configurar as atividades desenvolvidas nestes dias e, a depender da configuração e da mobilização da comunidade escolar, alguns temas são discutidos durante semanas e até bimestres “a gente aproveitou o dia da consciência negra também, o dia da água, a semana de educação para a vida, durante o ano deu pra trabalhar muita coisa, isso tudo eu trabalhei com eles” (ENT.MUNIQUE, 23/11/2015). Logo, identificamos que os eixos estruturantes do currículo – transversais – Cidadania, Sustentabilidade Humana, Diversidade e Aprendizagens configuram as principais demandas que influenciam na organização e distribuição de conteúdos nos planos de ensino ao longo do ano, haja vista que os professores planejam as aulas com antecedência e o fazem observando o calendário escolar. Nessa direção, a professora apresentou o registro de uma atividade realizada com vistas ao Dia da Consciência Negra conforme:

Quadro 24 – Atividade: composição poética sobre o tema da Consciência Negra

Textos: 9H e 8B / Adaptação poética

Introdução instrumental

Se a cor da pele valer mais que o brilho de um olhar
E o racismo for um muro que me impede de avançar
Minha consciência negra é a arma pra este muro derrubar!
Meu maior desejo é encontrar uma saída
Pra que a humanidade viva sempre unida

Negros e brancos juntos pela estrada da vida!

Quem dita aparência, nunca olha o conteúdo

E nem julga o caráter sobretudo

Seja negro, seja pardo, amarelo ou branco

Seja cor, religião ou raça em cada canto.

Tudo forma na verdade um arco-íris de humanidade

Então viva Zumbi dos Palmares, viva a diversidade!

**Refrão: Sarará crioulo – Sarará crioulo (Sará crioulo sarará sarará) 2x
Sou altamente confiante e consciente! Eu acredito no meu povo brasileiro (2x)**

Fonte: (DOC. MUNIQUE, 26/11/2015)

Segundo a professora, a referida atividade teve como objetivo uma composição poética com uma base de violão e vozes. A partir daí as atividades, discussões e reflexões sobre o tema da Consciência Negra permearam o final do terceiro bimestre e todo o quarto bimestre. Destacamos, também, que por conta das apresentações no final do ano – período marcado pela culminância de diversos trabalhos, entre eles, os de Arte – as aulas da professora Munique passaram a ter um caráter predominantemente prático com diversos ensaios e, envolveram novamente, várias linguagens artísticas. Nessa direção, a professora apresenta a distribuição dos conteúdos do 4º bimestre.

Quadro 25 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 4º bimestre

DATAS	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS
17/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro.
17/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro
19/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Vídeos e repertório da MPB sobre o tema. Elaboração de Rap sobre o tema.
19/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Vídeos e repertório da MPB sobre o tema. Elaboração de Rap sobre o tema.
26/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Leitura e elaboração de texto para apresentação de seminário.
26/10	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Leitura e elaboração de texto para apresentação de seminário.
09/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro, dança e música coral e instrumental.
09/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e

	Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro, dança e música coral e instrumental.
16/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro, dança e música coral e instrumental.
16/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro, dança e música coral e instrumental.
23/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro, dança e música coral e instrumental.
23/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Oficina de teatro, dança e música coral e instrumental.
30/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Apresentação de trabalho escrita e oral
30/11	Eixo transversal: Um novo olhar sobre as diversidades e diferenças e Africanidade (dia da consciência negra). Apresentação de trabalho escrita e oral
07/12	Música indígena, africana e Europeia no Brasil. Textos - leitura e debate entre grupos.
07/12	Música indígena, africana e Europeia no Brasil Textos - leitura e debate entre grupos.
14/12	Atividade de recuperação. Produção de texto
14/12	Atividade de recuperação. Produção de texto
21/12	Músicos e grupos musicais do Distrito Federal e do Brasil. Filmes e vídeos
21/12	Músicos e grupos musicais do Distrito Federal e do Brasil. Filmes e vídeos

Fonte: diário de classe da professora Munique (DOC. 23/11/2015)..

Conforme observado, a distribuição dos conteúdos no quarto bimestre foi marcada pelo aprofundamento do tema Africanidade de modo geral e, mais próximo do término do bimestre, a música indígena e as influências da música europeia no Brasil. Nesta configuração as aulas envolveram música – coral e instrumental – dança, teatro e literatura por meio de oficinas organizadas para atender à culminância das atividades na escola e o encerramento dos trabalhos, seminários e debates nas aulas de Arte. Nessa direção destacamos o relato da professora:

O quarto bimestre está bem vivo porque eu acabei de apresentar! Eu disse pra eles “agora toda a nossa vivência com música nós vamos voltar para o dia nacional da consciência negra”. Como eu vi que alguns se identificam mais com teatro, outros com dança então eu disse “eu quero que todo mundo tenha uma atuação, então eu vou formar grupos de teatro” peguei uma peça simples na internet, que era

uma aula dada sobre a consciência negra e ai “todos vão fazer e eu vou selecionar as melhores turmas ou os melhores que se destacarem nessas peças pra fazer uma geral no dia da consciência negra” Ai a dança “quem quer fazer dança? Vamos entender que gêneros tem influência africana, que tipos de dança, não vamos pegar uma dança só por pegar”. Eu trabalhei com dança expliquei um pouco sobre o movimento, sobre não ser apenas um movimento para balançar o corpo ou pra se exibir ou um apelo sensual, pois a gente estava observando o ritmo africano, como que é a cultura do africano. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015)

Quanto à música a professora ressalta “ai peguei a turma de música e separei um grupo de percussão, que é muito forte, tambores dessa influência africana e peguei os vocais, formei coral com solistas, a banda e a percussão” (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015). Mais especificamente, quando incentivada a relatar detalhes sobre como formou a banda, trabalhou o coral e a percussão a professora expôs:

A escola tem os instrumentos da capoeira que é o atabaque, o berimbau e o caxixe. O resto eu que peguei, trouxe de outra escola, minha filha trabalha em outra escola com banda, e ai eu trouxe esse material de percussão de banda pra cá, para apresentar. Então ensinei, o menino do contrabaixo, aprendeu a tocar no contrabaixo. Ai trabalhei com a guitarra, violões, teclado e foi isso de instrumental. Eles gostaram muito dessa atividade e tudo aquilo que a gente tinha estudado fez sentido pra eles na prática. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015)

Foi constatado, portanto, que no referido bimestre os alunos tiveram uma experiência mais ampla com os instrumentos musicais – percussão, cordas, teclas – e com a prática de conjunto por meio da atividade em grupo/banda. Logo, é possível identificar no trecho relatado pela professora qual seja “eles gostaram muito dessa atividade e tudo aquilo que a gente tinha estudado fez sentido na prática” que o trabalho empreendido com os instrumentos musicais proporcionou uma vivência importante com a música no componente Arte, sobretudo, por não ter sido empreendido com objetivos puramente técnicos, mas sim pedagógicos e inseridos no contexto de atividades programadas para o referido bimestre. Conforme ressaltam Hentschke e Del-Ben (2003, p. 181), a música na escola objetiva, entre outras coisas, “auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania”.

Não obstante, embora no referido bimestre a professora tenha distribuído conteúdos no plano de ensino com vistas à performance/prática durante as aulas de Arte, seja com a música, teatro ou dança, foi possível identificar em seu relato que alguns alunos optaram por permanecer no viés teórico, demonstrando pouco interesse nas atividades propostas. Assim, identificamos na fala da professora as soluções encontradas para integrar o trabalho prático ao plano teórico conforme:

Quem não quis fazer nada de performance, vai fazer o trabalho escrito, o seminário, vai apresentar porque é o que vai nortear o que a gente está fazendo, vamos entender as influências que tem na nossa cultura, as influências que a música e a dança africana trouxeram pra cá, os ritmos, o canto, os instrumentos. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015)

Isso corrobora o que destaca Sacristán (2000, p. 197) quando expõe que “os dilemas e perspectivas do professor se desenvolvem em função das situações problemáticas que enfrenta, reclamando soluções e esquemas de análise da realidade”. Nessa direção constatou-se que a professora, ao identificar os alunos que não estavam dispostos a realizar atividades de performance, buscou incluí-los no momento de estudos sobre o tema da Africanidade por meio de seminários aproveitando, também, para fundamentar – no plano teórico – o trabalho dos demais alunos. Assim, a partir do relato da professora identificamos que a distribuição dos conteúdos no momento supracitado dependeu de turma para turma de forma a abarcar o contexto de cada uma conforme:

Teve turmas que teve todos, teve música, teatro, dança, teve turma que só teve coral e seminário, teve turma que teve teatro e seminário. **Então cada turma pegou a sua identidade.** Então no dia da aula eu separava os grupos, fiz um acordo com eles falei – vou separar vocês, vou deixar um grupo ensaiando aqui, teatro, vou deixar vocês criarem e depois eu venho ver o que vocês fizeram e vou dando as orientações. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2015) [grifo meu]

Não obstante, identificamos que mesmo entre os grupos que optaram por realizar os seminários, houveram apresentações nas quais os alunos trabalharam a música na dimensão criativa, composicional, abordando o tema da Africanidade por

meio do RAP, criando as letras e apresentado para a turma conforme disponível em uma das atividades cedidas pela professora qual seja:

Quadro 26 – Vida de Negro: rap apresentado em seminário de classe

VIDA DE NEGRO

Muitos sofrem pra fugir dos apelidos: preto, macaco, tição e bandido
Mas o preconceito que eu sofro por ser negro ou excluído
Não vai tirar a paz do meu coração (PAUSA) e nem do rosto o meu sorriso
Se você tem preconceito não merece o meu respeito
Discriminação pra que irmão? Se somos filhos de uma mesma nação!
Muitos acharam que a pretinho aqui não tinha condição
Mas pra fazer revolução, o importante vem do coração!

Preconceito é julgamento de pessoas que não sabem respeitar
Mas não vou me preocupar com quem só vive a rejeitar
Preconceito é filho da ignorância, nascido num passado de intolerância
Ele existe pra quem teme o que não conhece,
Finge ser o tal, mas de tanto medo embranquece
O preconceito tá demais, o negro não tem paz!

Fonte: (DOC. MUNIQUE, 25/11/2015)

No trecho acima além de abordar o tema escolhido para o bimestre é possível identificar o encadeamento das rimas ao final das frases, o que pode ser interpretado como sendo parte da *forma* da música. É possível observar, também, o momento da “PAUSA” que remete a uma determinada *dinâmica* na apresentação, bem como na mensagem contida na *letra* do RAP. Forma, dinâmica e letra foram conteúdos abordados durante o ano letivo pela professora Munique, logo, a atividade mencionada embora tenha integrado um seminário, revela conhecimentos musicais nos aspectos descritos.

Neste ponto, é necessário salientar que especialmente no que se refere ao quarto bimestre – possivelmente em função do acúmulo de atividades práticas empreendidas neste período – identificamos que o relato da professora esteve centrado, quase que por completo nas apresentações e atividades de performance. Outro aspecto importante a ser esclarecido é que o estudo realizado com a professora Munique foi empreendido na semana do dia 23/11/2015 ao dia 27/11/2015. Nesse sentido, a distribuição dos conteúdos do dia 30/11/2015 em diante – últimas semanas de aula – não entraram nas entrevistas, estes foram enviados pela professora após o término das aulas, via e-mail, para completar os dados sobre a distribuição de conteúdos no quarto

bimestre. Assim, não foi possível trazer detalhamentos sobre o trabalho realizado com três conteúdos organizados para os trabalhos de recuperação de notas quais sejam: a música indígena, as influências da música europeia no Brasil e os grupos musicais do Distrito Federal.

Diante do exposto, considerando que as atividades de culminância das oficinas ocorreram antes do dia 27/11/2016 destacamos a apresentação final, relatada pela professora como sendo o momento no qual os alunos vivenciaram as diversas linguagens trabalhadas no decorrer do ano numa apresentação que ofereceu, simultaneamente, uma experiência estética, pedagógica e artística conforme:

Tudo culminou na apresentação. Um grupo apresentou em forma de entrevista com a plateia, depois vem o teatro dar a aula dada, a aula mesmo. Ai esse teatro é o que conduz as entradas das outras performances. No final do primeiro ato pro segundo ela fala “olha a gente trouxe um grupo de dança pra mostrar o que nós estamos falando aqui da consciência negra” então ai entrava o grupo que apresentou a dança, no final do ato o próprio diretor faz parte da cena, pede pra interromper porque trouxe um grupo pra apresentar uma música, ai a gente fecha com a parte da música e teve capoeira também. (ENT. MUNIQUE, 26/11/2016)

Assim, transcorridos os quatro bimestres relatados pela professora Munique identificamos que a organização dos conteúdos e, mais especificamente, a distribuição destes nos planos de ensino teve estreita ligação com o calendário escolar, não somente pela observância do número reduzido de encontros por semana com os alunos na aula de Arte, mas por conta dos dias letivos temáticos: semana de educação para a vida, semana de conscientização do uso sustentável da água e o dia da consciência negra. Estes últimos se apresentam como as principais demandas escolares que influenciaram na distribuição dos conteúdos de música no componente curricular Arte no decorrer do ano letivo, sobretudo, por estarem alinhados aos eixos estruturantes do currículo: Sustentabilidade Humana, Cidadania, Diversidade e Aprendizagens.

Diante do exposto, ressaltamos que o trabalho de planejamento se mostrou estratégico para organização dos conteúdos de música, haja vista que mesmo com a necessidade de alinhar o conteúdo, o calendário escolar e o currículo, a professora manteve o ensino de música do primeiro ao quarto bimestre, entretanto, encontrando maneiras de trabalhar, também, as demais linguagens artísticas que compõem o ensino de Arte com o objetivo de oferecer aos alunos possibilidades artísticas que abarcassem suas criatividades, ousadas e interesses conforme necessidade surgisse. Não obstante,

os conteúdos estudados durante o ano foram distribuídos – nos planos de ensino – dentro da área de formação da professora qual seja: a música. Apresento a seguir a análise do estudo empreendido com o professor Matheus – escolas C e D.

6.2.1.2 Professor Matheus – Escolas C e D

A exposição e análise do material de estudo coletado com o professor Matheus teve formato diferenciado daquele realizado com a professora Munique, considerando que o referido professor trabalhou em duas escolas sendo uma localizada em zona rural – escola C – e outra em zona urbana – escola D. Logo, a organização dos conteúdos foi analisada separadamente nestes dois contextos. Tal maneira de organizar o trabalho de análise se apresentou como interessante, também, por conta das diferenças entre as etapas e modalidades de escolarização, a escola C oferta os anos finais do ensino fundamental, enquanto a escola D oferta o ensino médio no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Observado isso, outro fato importante a ser salientado nesta apresentação diz respeito aos períodos nos quais o professor atuou com o ensino de música em ambas as escolas. Ao contrário do ocorrido com a professora Munique, o professor Matheus atuou com a música no componente curricular Arte de forma semestral tanto na escola C como na escola D. Estas especificidades foram devidamente dimensionadas no texto preservando-se os objetivos propostos para o presente momento quais sejam: compreender a organização do conteúdo de música no componente Arte quanto aos aspectos de distribuição destes nos planos de ensino, bem como sobre as demandas escolares que influenciaram a referida distribuição.

6.2.1.2 Escola C

A escola C, localizada em zona rural e na qual o professor atuou com os anos finais do ensino fundamental, serviu como ponto de partida para que o professor discorresse sobre a organização do conteúdo de música no componente Arte. Iniciado o estudo, o professor expôs que a distribuição dos conteúdos de música nos planos de ensino foi organizada em dois momentos quais sejam: o primeiro voltado ao aspecto

conceitual/teórico – mais geral – sobre a linguagem musical, com atividades práticas introdutórias; e um segundo momento mais fechado, voltado para uma seleção de conteúdos musicais mais específicos, considerando o desdobramento das primeiras vivências. Nessa direção, foi apresentada a distribuição de conteúdos do primeiro bimestre conforme:

Quadro 27 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 1º bimestre

DATAS	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS
23/02	Apresentação da disciplina e Introdução de conceitos básicos sobre a Linguagem Artística e a música
23/02	Fundamentos da linguagem musical: O que é o Som e suas características
02/03	Compreensão, Apreciação e Análise de Sons Artificiais e Sons Naturais
02/03	Compreensão, Apreciação e Análise de Sons Artificiais e Sons Naturais
09/03	Características básicas do som: O conceito de altura e timbre na prática
09/03	Características básicas do som: O conceito de altura e timbre na prática
16/03	Características básicas do som: O conceito de intensidade e duração na prática
16/03	Características básicas do som: O conceito de intensidade e duração na prática
23/03	Criação de paródia sobre o dia mundial da água
23/03	Criação de paródia sobre o dia mundial da água
30/03	Elaboração de Redação acerca da música e sua influência no dia a dia
30/03	Elaboração de Redação acerca da música e sua influência no dia a dia
06/04	Atividade prática de criação musical utilizando execução vocal e corporal
06/04	Atividade prática de criação musical utilizando execução vocal e corporal
13/04	Revisão para Avaliação Bimestral
13/04	Revisão para Avaliação Bimestral
20/04	Avaliação Bimestral
20/04	Avaliação Bimestral
27/04	Redação sobre a música e seu dia a dia
27/04	Redação sobre a música e seu dia a dia
04/05	Avaliação de cadernos
04/05	Avaliação de cadernos

Fonte: diário de classe do professor Matheus (DOC. 08/12/2015)

Assim, conforme a distribuição apresentada é possível observar que o primeiro momento proposto pelo referido professor abarcou: de maneira mais ampla a linguagem artística e, sequencialmente, a música; o som natural e artificial; parâmetros do som – altura, intensidade, timbre e duração; a paródia; influências da música no cotidiano; a voz, o corpo e a criação musical. Nesse sentido, incentivado a trazer mais detalhes sobre a referida distribuição de conteúdos o professor expôs:

Eu comecei pelos rudimentos mesmo. Eu trabalhei com a questão da exploração vocal e corporal dos meninos, então fiz aulas com aquecimento, com exercício vocal, com percussão corporal. Então assim, como nós não temos instrumentos lá, não temos assim nenhum recurso de música, eu optei por fazer várias aulas demonstrando os potenciais do corpo imitando os instrumentos. Então, bateria, canto, trabalhei muito com eles essa coisa de criar timbres, vivenciar e etc. Então a partir dessas execuções eu fui entrando com conceitos, os conceitos de timbre, de duração, de altura, de intensidade, trabalhei muito com som natural e som artificial também, então fazendo eles identificarem e criarem sons corporais. Inclusive, eu pedi pra eles descreverem nas avaliações o que eles entendiam como sendo som natural e artificial. Depois disso eu comecei a trabalhar com apreciação, por exemplo, tinham algumas músicas que continham elementos de música concreta entendeu? Então a música com instrumentação, então assim, sempre fazendo eles identificarem essa relação. (ENT. MATHEUS, 07/12/2015)

A partir do relato do professor, sobretudo no trecho “então, a partir dessas execuções eu fui entrando com os conceitos, os conceitos de timbre, de duração, de altura, de intensidade” constatamos a maneira encontrada pelo mesmo para fazer dialogar a teoria e a prática sendo, no caso, apresentada na ordem inversa, ou seja, prática-teoria. A referida constatação se estende, também, ao momento da avaliação, conforme observado no trecho “inclusive, eu pedi pra eles descreverem nas avaliações o que eles entendiam como sendo som natural e artificial”. Com efeito, os trechos destacados dialogam com a concepção de Sacristán (2000) quando aborda a *epistemologia implícita* do professor considerando que:

Sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros, a se divertir com atividades diversas, em uns sim e em outros não, **a levar tudo isso em conta na hora de avaliar**. [...] Os estilos pedagógicos nos professores, relacionados com o conteúdo exigido e com a forma de comprovar sua posse, **desmascaram suas concepções epistemológicas implícitas**. (SACRISTÁN, 2000, p. 181) [grifos meus]

Nessa direção é possível interpretar no relato do professor Matheus que, simultâneo ao que foi considerado como importante de abordar no primeiro bimestre, há também a concepção deste professor sobre *como* abordar – o caminho inverso na relação teoria/prática – e, posteriormente, sobre como avaliar o conteúdo estudado, haja vista as vivências realizadas com a música em sala, sendo cobrado – para fins de avaliação – aquilo que foi vivenciado durante as aulas de Arte. A referida interpretação

tem como base, também, alguns planos de trabalho cedidos pelo professor Matheus nos quais abordou características básicas do som, atividade prática de criação musical utilizando execução vocal e corporal conforme:

Quadro 28 – Planejamento de Ensino: experimentação sonora

<p style="text-align: center;">Experimentação sonora e musical Música: Billie Jean (Michael Jackson)</p> <p style="text-align: center;">METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none">• Começar a atividade selecionando um grupo para tocar, através de percussão corporal, a batida correspondente à realizada pela bateria na música. De pé, os estudantes seguem a batida que está sendo realizada inicialmente pelo professor. Além disso, através do gesto de abrir e fechar os braços em frente ao corpo, o professor irá controlar a intensidade do som produzido pelos alunos. Braços totalmente abertos significam um som fortíssimo. E conforme as mãos vão se aproximando novamente o som começa a ficar mais fraco. Quando as palmas das mãos se tocarem significa silêncio.• Em seguida, o segundo grupo irá executar, através da voz, uma melodia próxima ao tema tocado pelo teclado na música. O professor canta, como exemplo, e os alunos reproduzem a mesma melodia por imitação.• Depois que o segundo grupo estiver seguro, os dois grupos, representando bateria e teclado, tocarão juntos. Neste momento o professor irá realizar a contagem e apontar o momento de entrada para o ‘grupo da bateria’ e em seguida para o ‘grupo do teclado’.• Enquanto os dois grupos executam suas partes simultaneamente, o professor continua a conduzir a prática musical, controla a intensidade e acaba por acrescentar o baixo na música, realizando a linha melódica do baixo com a própria voz. Caso os alunos ainda não souberem qual é a música em questão, o professor cantará um trecho da letra acompanhado pela base provida pelos grupos.

Fonte: (DOC. MATHEUS, 08/12/2015).

Quadro 29 – Avaliação de aprendizagem: experimentação sonora

<p style="text-align: center;">AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• Qual é a matéria prima que acabamos de utilizar de várias maneiras em nossa prática musical, e é fundamental para produzirmos música? R: O som.• Quando eu estava regendo a prática musical, qual característica do som, ou dos sons, que estávamos produzindo, estava sendo controlada? R: Volume/Intensidade• Ao final da aula o professor pedirá aos alunos que emitam sons seguindo determinados comandos. O professor irá escolher um estudante e emitir um comando, como um dos listados abaixo, por exemplo:<ul style="list-style-type: none">• Emita um som agudo e fraco;• Emita um som grave e de longa duração;• Emita um som rouco e fraco, etc.
--

- Em seguida, o professor pedirá aos alunos que falem o nome de instrumentos que podem produzir harmonia ou ritmo ou melodia.

Fonte: (DOC. MATHEUS, 08/12/2015)

Observamos, a partir dos documentos cedidos pelo professor, o viés prático adotado nas estratégias utilizadas para ensinar os referidos conteúdos e, especialmente a maneira de avalia-los quando destaca: emita um som agudo e fraco; emita um som grave e de longa duração e etc. Tal constatação permite elucidar a importância do mecanismo avaliativo como meio de aferir os resultados de sua abordagem prática/teórica durante as aulas de Arte.

Adiante, o professor expôs uma atividade relacionada à semana de conscientização sobre o uso sustentável da água na qual a paródia foi adotada como atividade de reflexão sobre o tema conforme:

Na semana em que abordamos o tema da água, a gente criou paródias. Falei como funcionava a paródia, tentei trabalhar o máximo na prática com eles na elaboração. Eu organizei os grupos de forma que eles fossem lá na frente cantar [refere-se ao espaço na sala], então quando um grupo cantava os outros tinham que fazer um acompanhamento rítmico. Não era só escrever, tinha que cantar, fazer o acompanhamento, quando dava eu acompanhava no violão, fazia uma batida percussiva também. (ENT. MATHEUS, 07/12/2015)

Entretanto, quando incentivado a apresentar registros sobre as paródias e também sobre as atividades de redação que envolvia “a música e sua influência no dia a dia” o professor relatou que não dispunha mais de registros sobre esses trabalhos, tendo em vista que os alunos registraram essas atividades tão somente no caderno. Conforme observado no plano de ensino do primeiro bimestre, a avaliação dos cadernos estava prevista e ocorreu 04/05/2015.

Não obstante, a partir do trabalho com a paródia na semana de conscientização sobre o uso sustentável da água, constatamos uma congruência entre o trabalho do professor Matheus e a professora Munique, haja vista que esta última também realizou a mesma atividade na mesma semana. Considerando que as escolas nas quais atuam esses professores estão localizadas em lados opostos no âmbito do DF, bem como em zonas de atuação distintas – urbana e rural – foi possível observar, de forma mais profícua, o impacto que o calendário escolar tem sobre o trabalho dos professores, nesse sentido,

um indício de que o referido calendário configura um mecanismo de condução das práticas escolares.

Observado isso, partimos para distribuição dos conteúdos de música no segundo bimestre conforme:

Quadro 30 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos do 2º bimestre

DATAS	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS
11/05	As 07 notas musicais da escala diatônica e sua origem na história.
11/05	As 07 notas musicais da escala diatônica e sua origem na história.
18/05	Outros tipos de escala: Pentatônica, Cromática, Árabe.
18/05	Outros tipos de escala: Pentatônica, Cromática, Árabe.
25/05	Escalas maiores e menores na música brasileira: Cirandas Nordestinas.
25/05	Escalas maiores e menores na música brasileira: Cirandas Nordestinas.
01/06	Cantando e dançando cirandas nordestinas: Cirandeiro, Casa de Farinha, Ciranda maneira, Ilha de Itamaracá.
01/06	Cantando e dançando cirandas nordestinas: Cirandeiro, Casa de Farinha, Ciranda maneira, Ilha de Itamaracá.
08/06	Introdução à notação musical clássica - Pentagrama e localização das notas.
08/06	Introdução à notação musical clássica - Pentagrama e localização das notas.
15/06	Atividade de vivência e envolvimento com práticas musicais coletivas
15/06	Atividade de vivência e envolvimento com práticas musicais coletivas
22/06	Instrumentos da Orquestra Clássica.
22/06	Instrumentos da Orquestra Clássica.
29/06	Avaliação Bimestral.
29/06	Avaliação Bimestral.
06/07	Redação sobre a música e seu dia a dia.
06/07	Redação sobre a música e seu dia a dia.
13/07	Avaliação de cadernos.
13/07	Avaliação de cadernos.

Fonte: diário de classe do professor Matheus (DOC. 08/12/2015)

Diante do exposto observamos que o segundo momento de distribuição de conteúdos – mais fechado – conforme exposto pelo professor, abarcou: notas musicais; escalas musicais; pentagrama e localização das notas; música regional; instrumentos da orquestra clássica; práticas de conjunto. Incentivado a relatar mais detalhes sobre essa distribuição de conteúdos o professor expôs “a gente trabalhou mais aprofundando na música, então eu entrei na escala diatônica, eu comecei com as notas musicais, conceito de escala, falei também sobre arpejo, só que tudo na prática” (ENT. MATHEUS, 09/12/2015).

Identificamos, portanto, que o trecho citado reforça a concepção do professor em trabalhar os conteúdos partindo primeiramente da prática. A referida constatação se apresenta como importante, especialmente pela distribuição dos conteúdos, haja vista

que as escalas pentatônica, cromáticas, árabes, maiores e menores na música brasileira, bem como arpejos e notação musical clássica remetem a um caráter tradicional do ensino de música – também observado nas pesquisas de Alves (2011) e Martins (2012) – e contrastam com a sequência de conteúdos distribuídos no plano de ensino: cantando e dançando cirandas; criação de paródias; expressão vocal; percussão corporal; vivência e envolvimento com práticas musicais coletivas. Nessa direção, incentivado a trazer mais detalhes sobre esta distribuição o professor relatou:

Eu entrei com notação, só que eu entrei assim cara, iniciei pela escala pentatônica, e na verdade comecei por uma linha, na verdade comecei com duas linhas, a linha de MI e SOL, na clave de sol, daí eu entrava com a ideia de intervalo de terça com eles, **mas sem falar isso tudo**, eu chegava cantava várias músicas que apresentavam esse intervalo, falava do cuco, falava de várias canções que tinham esse intervalo, **reproduzia com eles o intervalo**, depois de reproduzir várias vezes com eles o intervalo inserido numa música, eu escrevia as duas linhas no quadro e colocava a notação, as **duas semibreves**. Depois de fazer a segunda linha **eu acrescentei a terceira linha**, então ficou MI, SOL, SI, e ai fui acrescentando as notas intermediárias, ai fomos do MI, FA, SOL, LA, SI até o DÓ e ai chegamos até o RÉ e na verdade fizemos a escala toda. Ai na avaliação eu coloquei na folha o pentagrama com as linhas e as notinhas e eles tinham que identificar os nomes das notas. (ENT. MATHEUS, 09/12/2015) [grifos meus]

Assim foi possível identificar a partir do relato do professor que embora a distribuição dos conteúdos tenha sido organizada com vistas a um conhecimento tido como tradicional na área de música, este, foi abordado buscando valorizar o aprendizado coletivo e a partir de atividades progressivas, o que levou os conteúdos citados a entrarem nos aspectos de avaliação “eu vi um índice de acertos muito grande, não foi assim difícil pra eles, porque foi fluida, uma atividade boa cara, muito boa” (ENT. MATHEUS, 09/12/2015).

Tal constatação pode ser alinhada ao pensamento de Kraemer (2000), haja vista a preocupação do professor Matheus em permanecer dentro da área de música organizando o processo de apropriação e transmissão de conhecimentos, entretanto, tendo anteriormente se ocupado em distribuir – no plano de ensino – conteúdos próprios da área que, conforme destacado por Hentschke e Del-Ben (2003) são valorosos em si mesmos. Nessa direção, observamos também o intuito do professor em oferecer um saber elaborado que, conforme destacado por Saviani (2011) se configura como aquele significativo/nuclear no trato pedagógico frente às vivências curriculares.

Por outro lado, a distribuição de conteúdos na segunda metade do referido bimestre se apresentou vinculada a termos como vivenciar; cantar e dançar; criar; expressar e se envolver. Incentivado a relatar mais detalhes o professor expôs:

Ai depois dessa fase a gente trabalhou um repertório de cirandas brasileiras, e foi onde a gente cantou mais entendeu? Fizemos a dança de roda com aquelas rodas e tudo, a gente ia pra quadra [quadra de esportes]. Porque assim, eles gostam de sair da sala cara e não tem muito lugar, nem recurso, e aí é difícil cara, porque os moleques têm muita energia, não é fácil não, eles dão uma cansaça na gente. Então nessas atividades de vivência a gente aproveitava outros espaços, eu chamava eles pra cantar, envolvendo todo mundo, buscando não excluir ninguém, até mesmo pra eles terem um noção de prática de conjunto, ouvir o outro, esperar a vez, compartilhar as experiências. Essas atividades foram na segunda parte do bimestre né, e no final deu pra perceber que eles já tinham uma percepção muito boa sobre como respeitar a prática musical e se portar musicalmente no grupo. E assim, como a gente já tinha vivenciado bastante vários aspectos da música, trabalhado as escalas e tudo aquilo que eu te falei, eles já percebiam os aspectos da música, já tinham desenvolvido uma base e eu sempre discutia com eles também no final da prática. (ENT. MATHEUS, 09/12/2015)

Assim, identificamos a partir do relato do professor que a distribuição de conteúdos na primeira parte do referido bimestre auxiliou nas vivências sequenciais a esta – segunda parte do bimestre – sobretudo quando o professor relata que os alunos desenvolveram uma “percepção muito boa sobre como respeitar a prática musical e se portar musicalmente no grupo [...] percebiam os aspectos da música, já tinham desenvolvido uma base”. Tal constatação traz a tona novamente a discussão empreendida no primeiro tópico deste capítulo sobre o conhecimento considerado basilar pelos professores no momento de seleção de conteúdos. O referido dilema se apresentou aos professores no início do ano, considerando que os alunos não dominavam conceitos considerados fundamentais pelos docentes, o que conforme observado, também gerou uma modelagem uníssona dos conteúdos para todas as turmas.

Identificamos, portanto, que o relato do professor Matheus demonstra, de forma contundente, a relevância de ter optado por realizar vivências iniciais com a música em todas as turmas, abordando conceitos fundamentais, oferecendo situações didáticas que favorecessem o ensino da música para, a partir daí, inserir conteúdos mais

elaborados que, somados às primeiras vivências, trouxeram significado às experiências musicais exploradas no decorrer dos dois primeiros bimestres.

Dando prosseguimento, incentivado a falar sobre o conteúdo da orquestra clássica, presente no plano de ensino para o segundo bimestre o professor expôs:

No segundo bimestre a gente falou também sobre os instrumentos da orquestra clássica, passei o filme “Escola do Rock” pra eles, passei uns vídeos sobre os instrumentos da orquestra clássica também e a assimilação foi muito boa cara, o bom é que eles não conheciam os instrumentos de orquestra, da música clássica, e para eles foi uma novidade imensa. Depois eu passei o Bolero de Ravel que tem toda aquela teia de instrumentos, então cada instrumento pontua com seu timbre, foi muito produtivo o primeiro semestre de maneira geral, tanto no primeiro bimestre quanto no segundo bimestre foi muito produtivo. (ENT. MATHEUS, 09/12/2015)

Assim, por meio do relato do professor, identificamos que a distribuição dos conteúdos sobre a orquestra clássica presente no plano de ensino assumiram um viés mais expositivo. Entretanto, a mudança de abordagem – do plano prático para o plano teórico – se deu justamente pela falta de instrumentos musicais, sobretudo aqueles concernentes à orquestra. No que tange às aulas em que o referido conteúdo foi abordado o professor expôs:

As aulas foram legais cara. Só foi um pouco mais exaustivo, porque sem instrumentos, com a sala cheia, e com um conteúdo que era totalmente novo e distante deles... Mas foi um dilema, eu tentei deixar a música na aula de música. É difícil cara, porque as vezes eles desassociam a música que eles escutam e que eles vivem, da música que a gente está trabalhando na sala, acham que é outra coisa, que você está falando grego. (ENT. MATHEUS, 09/12/2015)

Constatou-se, portanto, a dificuldade encontrada pelo professor em trabalhar um conteúdo que não estabelecia relações com a realidade cultural dos alunos. Nesse sentido, conforme o professor, a estratégia encontrada para manter o conteúdo sobre a orquestra clássica no plano de ensino – mesmo com as dificuldades de sua realização na prática – foi apresenta-lo por meio de áudios e vídeos.

A partir daí, faz-se necessário destacar o trecho “foi um dilema, eu tentei deixar a música na aula de música”. Observamos que, embora o professor tenha atuado

somente com o ensino de música no componente Arte durante o primeiro semestre de aulas, a mesma coisa não foi constatada no segundo semestre conforme:

No meio do ano o vice diretor veio conversar sobre o componente curricular e falou assim:

– aqui o professor de artes da aula de tudo. Ai eu falei pra ele:
– você está equivocado cara, isso ai mudou, a gente trabalha na nossa área de formação, se por acaso eu vier a dar uma outra linguagem artística é mais para ver os alunos se desenvolverem e aprenderem. Mas eu vi que a escola é um pouco resistente nessa ideia de trabalhar exclusivamente com música, **então a parte de música nessa escola foi só no primeiro semestre.** (ENT. MATHEUS, 09/12/2016) [grifo meu]

Nessa direção, constatamos que embora o professor tenha atuado durante todo o ano letivo na escola C, a distribuição de conteúdos musicais nos planos de ensino ocorreu somente no primeiro semestre, tendo em vista a colocação feita pela chefia imediata da referida escola. Diante do exposto o professor apresentou os planos de ensino do terceiro e quarto bimestre ponderando:

No terceiro bimestre eu entrei com arte visual, então entrei com elementos básicos: ponto, linha, tipos de linha, tipos de desenhos figurativos, desenho de observação, entrei com esses conceitos. Trabalhei muito com eles a questão da criatividade, então a gente teve o momento de exploração desses materiais e para a avaliação bimestral eu fiz com eles um diário de bordo. (ENT. MATHEUS, 09/12/2015)

No quarto bimestre eu entrei com o estudo das cores, cores primárias, cores secundárias e cores quentes, cores frias, cores neutras, a imagem, as cores na luz, o pigmento e etc. Daí eu levei tinta magenta; azul; amarelo. Eu fiz a produção do círculo cromático com eles. Eles tinham que fazer a mistura eles próprios, chegar às tonalidades primárias, secundárias, cores próximas. Eu senti que após trabalhar com as cores a cabeça deles abriu, por exemplo, falar que o magenta é cor primária? Aí o moleque pira, foi bem bacana. Então a gente trabalhou muito com essa questão da tinta, e também desenho de observação, desenho cego, desenho livre, isso tudo. Terceiro e quarto [bimestres] foi artes visuais. (ENT. MATHEUS, 09/12/2015)

Constatamos, portanto, que num formato diferenciado daquele adotado pela professora Munique, o professor Matheus optou por separar claramente as duas linguagens artísticas abordadas por ele ao longo do ano sendo: a música no primeiro e segundo bimestre e as artes visuais no terceiro e quarto bimestre. Considerando que a

distribuição de conteúdos de artes visuais nos planos de ensino não faz parte dos objetivos propostos nesta pesquisa, os referidos planos foram anexados (ver anexo D) ao final do trabalho e a análise de dados referente à escola C foi concluída considerando somente a distribuição dos conteúdos de música no primeiro semestre.

Observado isso, foi constatado que a distribuição de conteúdos realizada pelo professor Matheus na escola C no primeiro semestre se mostrou alinhada aos objetivos de musicalizar os alunos, com vistas a atividades práticas e progressivas, observando as possibilidades de vivências musicais coletivas e de aprendizado decorrentes de sua abordagem prático-teórica. Quanto às demandas escolares que influenciaram na distribuição dos conteúdos de música nos planos de ensino identificamos a semana de conscientização sobre o uso sustentável da água, período no qual o professor trabalhou o tema por meio da paródia. Aparte isso, observamos que a troca de linguagem artística no meio do ano também se configurou como uma demanda advinda do contexto escolar, entretanto, esta interrompeu a continuidade das aulas na área de formação do professor qual seja: a música. A seguir, a análise dos dados referentes à escola D.

6.2.1.3 Escola D

Conforme exposto a escola D está localizada em zona urbana e oferta o ensino médio na modalidade da EJA. Esta escola em particular opera em regime semestral, ou seja, os alunos avançam os anos do ensino médio por semestre. Nessa direção é oportunizado ao aluno cursar, por exemplo, o 1º e o 2º ano do ensino médio no mesmo ano letivo, considerado o regime semestral mencionado. Nessa configuração, os alunos tiveram apenas uma aula de Arte por semana com 50 minutos de duração, entre outras especificidades conforme destacou o professor:

O curso deles só dura um semestre, então, pra você ter uma ideia, no primeiro semestre desse ano eu dei aula pra todas as turmas, e todos os conteúdos eu tentava vincular um pouco com a realidade. A realidade lá é bem diferente porque são alunos de 18 até 50 e poucos anos na EJA. Tem a questão do horário que é um pouco mais flexível e tal, os alunos acompanham o ritmo bem diferente na questão do aprendizado e de resposta, então a avaliação com eles também é diferente, assim acontece muito no EJA do pessoal desistir cara no meio do semestre. Então são turmas pequenas, no primeiro ano, por exemplo, tem turma ali com dez alunos. Tem vinte na chamada, mas na sala tem dez alunos. Mas tem turmas no terceiro ano com quase trinta também. No segundo ano com mais de trinta... Então é bem peculiar, não é muito

homogêneo não e os conteúdos foram adequados a isto. (ENT. MATHEUS, 11/12/2016)

Observado isso, o professor expôs a distribuição de conteúdos do primeiro semestre qual seja:

Quadro 31 – Relação de conteúdos e procedimentos pedagógicos (semestral)

DATAS	CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS
23/02	O que é Arte? A arte como linguagem e suas diferentes manifestações
02/03	Atividade escrita para exploração do tema: O que é Arte?
09/03	Fundamentos da linguagem sonora1: Sons naturais e sons artificiais
16/03	Atividade de apreciação musical, identificação dos Parâmetros do som e Melodia, Harmonia e Ritmo em um repertório de música brasileira
23/03	Fundamentos da linguagem sonora2: Parâmetros do som (Altura, Intensidade, Timbre e Duração)
30/03	Desenvolvimento dos conceitos de Altura, Intensidade, Timbre e Duração através de Apreciação Musical
06/04	O que é Música? Música Erudita, Popular, Tradicional e Sacra. Exibição de Vídeo complementar ao conteúdo
13/04	Fundamentos da Linguagem Musical: Melodia , Ritmo e Harmonia
20/04	Desenvolvimento dos conceitos de Melodia, Harmonia e Ritmo através de apreciação musical e experimentação vocal e corporal
27/04	Instrumentos musicais da Orquestra Clássica e instrumentos usados na música popular e tradicional.
04/05	Avaliação 2º Eixo
11/05	Atividade avaliativa correspondente ao 1º Eixo. Pesquisa de instrumentos pertencentes à Orquestra clássica
18/05	Conselho de Classe Intermediário
25/05	Construindo a Tabela para Análise Musical1: Letra e Materiais Sonoros/Musicais
01/06	Construindo a Tabela para Análise Musical2: Expressão e Expressividade, Forma e Estrutura e Valor e Significado.
08/06	Aplicando a Tabela para Análise Musical na análise de músicas do repertório popular brasileiro
15/06	Realização de Atividade avaliativa em sala, correspondente ao 3º eixo. Análise e interpretação individual de Músicas do repertório popular brasileiro
22/06	Avaliação 4º Eixo – Prova
29/06	Recebimento de Trabalhos e Segunda Chamada para realização de avaliação de 4º Eixo
06/07	Recuperação Final para alunos com média insatisfatória
13/07	Recuperação Final para alunos com média insatisfatória

Fonte: diário de classe do professor Matheus (DOC. 10/11/2015).

Observamos que embora a distribuição de conteúdos no primeiro semestre tenha servido de base para todos os anos do ensino médio, em função das peculiaridades das turmas, os conteúdos foram trabalhados de acordo com cada realidade. Mais detalhadamente, o professor relatou:

No 1º ano eu falei sobre parâmetros do som, tipos de som artificial e natural, entrei em elementos da música popular, então falei muito sobre ritmos brasileiros baião, côco, maxixe, ciranda, catira. No primeiro ano eu trabalhei com uma tabela de análise, então a gente pegou o repertório do PAS, eu trabalhei várias músicas do PAS fizemos a música Santuário, trabalhamos Sobradinho também. Então a gente construiu a tabela em cima desse repertório. Eu criei camadas: letra; materiais; expressão, forma, valor. Enfim, não criei, eu absorvi a teoria espiral e fiz como se fosse uma tabelinha de análise. Então teve essa avaliação, eles ouviam três vezes e tinham que anotar os instrumentos que eles ouviam os materiais sonoros, as variações de agudo, grave, intensidade, as expressões: a visão pessoal deles na expressividade da música. Então o 1º ano foi muito sucinto, foi isso aí. (ENT. MATHEUS, 11/12/2015)

No 2º ano eu tive que partir do começo também, eles nunca tinham estudado música, tudo isso que eu trabalhei no 1º ano eu fiz no 2º ano também, mas entrei com instrumentos clássicos, instrumentos populares, orquestra clássica, falei dos ritmos brasileiros, os elementos da música brasileira. Eu entrei muito na profundidade de conceitos sobre a arte, sobre a música, então o que é arte? O que é música? Entendeu? A questão da origem da música na história, da antiguidade na Grécia, não foi pontual, foi bem geral entendeu? Tipo umas aulas de evolução da música então no segundo ano deu pra fazer isso. **E a aula do segundo ano eu tive que repetir no 3º ano, então o que eu fiz no 2º ano eu também fiz no 3º ano.** (ENT. MATHEUS, 11/12/2015) [grifo meu]

A partir do referido relato, sobretudo no trecho “eles ouviam três vezes e tinham que anotar os instrumentos que eles ouviam, os materiais sonoros, as variações de agudo, grave, intensidade” identificamos que a distribuição de conteúdos para o três anos visou de forma central atividades de apreciação. Identificamos, também, que o professor tomou como ponto de partida – para realização destas atividades – uma seleção de repertório pelo qual abordou o som, ritmos brasileiros, música erudita e músicas inseridas no PAS. Nessa direção, foi constatado que durante as atividades de apreciação, a estratégia escolhida pelo professor para que os alunos analisassem o repertório, se deu por meio de uma tabela fundamentada nas propostas de Keith Swanwick.

Aparte isso, observamos que excetuando as atividades de apreciação, as aulas para o 2º e 3º ano tiveram um caráter mais expositivo, voltadas para uma apresentação mais ampla sobre as incursões da música na história conforme observado no trecho “não foi pontual, foi bem geral entendeu? Tipo umas aulas de evolução da música”. Quando incentivado a trazer mais detalhes sobre a natureza das aulas de música ao longo do semestre o professor Matheus explicitou:

Cara, a realidade da EJA é diferente, eles precisam ter acesso àquilo que faça sentido pra eles, que eles possam entender no dia a dia, algo menos técnico e mais usual entendeu? Então eu não entrei em notas musicais, notação, claves, eu não abordei esses fundamentos mais tradicionais. Por exemplo, quando eu trabalhei com eles os parâmetros do som, eu tentava vincular um pouco com a questão das ondas sonoras, tentava abordar esse aspecto, expliquei sobre as ondas sonoras que era um conteúdo que eles iam abordar mais cedo ou mais tarde, só que aí foi mais ligado à questão física do som entendeu? Isso assim, só um exemplo, não quer dizer que a gente não tenha trabalhado vários aspectos da música, só que eu busquei dar ferramentas para os alunos entenderem a música, até por conta do curto espaço de tempo que eu tinha com eles, só 50 minutos por semana. (ENT. MATHEUS, 11/12/2015)

Identificamos, portanto, que o curto período de tempo em que os alunos tiveram acesso às aulas de Arte, bem como a necessidade relatada pelo professor de aliar o conteúdo de música ao perfil dos alunos da EJA, desafiou o trabalho de planejamento docente no que diz respeito a encontrar caminhos didáticos que possibilitasse o ensino de música mediante o cenário apresentado. Conforme observado no relato do professor, este optou por “dar ferramentas para os alunos entenderem a música”. Assim, levado a expor mais detalhes sobre essas ferramentas, e considerando que o relato sobre a distribuição de conteúdos nos três anos foi apresentado de forma bastante sucinta, o professor optou por falar sobre as atividades que abarcaram de forma mais holística os diversos conteúdos – se reportando à tabela de análise – conforme:

Vai ser mais fácil você entender por aqui [se refere às atividades de apreciação]. Esse planejamento da tabela do Swanwick serviu pra quase tudo, porque é um pouco mais adiante, quando eu já explanei sobre os parâmetros do som, ritmo, harmonia e melodia. Então eu entro com conceitos novos como pulso, tempos, materiais sonoros. Começo a dividir, por exemplo, as vozes que o aluno está ouvindo, para depois analisar o todo musical, como um conjunto de materiais sonoros, o bloco sonoro. Então aí eu passo a tabela como instrumento

de trabalho para ajudar eles a ouvirem melhor, a entenderem a construção musical. Essa tabela eu organizei, como eu te falei, baseado nas ideias da teoria do desenvolvimento musical espiral do Swanwick. Eu acrescentei a questão da letra, lá tem as quatro dimensões que são: materiais, expressão, forma e valor, eu incluí a letra porque a gente trabalha o repertório cantado e a letra diz muito e faz parte do dia a dia. (ENT. MATHEUS, 11/12/2015)

A partir daí, incentivado a apresentar registros sobre a referida atividade o professor apresentou a tabela de análise conforme:

Quadro 32 – Tabela de análise musical

LETRA	MATERIAIS SONOROS	EXPRESSÃO E EXPRESSIVIDADE	FORMA E ESTRUTURA	VALOR E SIGNIFICADO
<ul style="list-style-type: none"> - Estilo da Composição; - Estética da Obra; Interpretações possíveis da letra; - Elementos presentes na estrutura da composição: - Narração - Metáforas - Rimas - Ironia - Crítica 	<ul style="list-style-type: none"> -Instrumentos Musicais; -Arranjos; -Timbres e sonoridades -Linhas melódicas; -Harmonia -Ritmo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Intenção Expressiva da Obra; - Emoções e Sentimentos Sugeridos Pela Música; -Expressividade Inerente e Subjetiva da música. - Andamento (Compasso) - Dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> -Forma Musical; - Estrutura Composicional; - Organização Forma: ABACA ABCBD ABABAB LIVRE 	<ul style="list-style-type: none"> - Significado Inerente Construído; -Valor Histórico, Cultural, Social e Político da Obra; - Significado Pessoal-subjetivo e significado coletivo, cultural.

Fonte: (DOC. MATHEUS, 11/12/2015)

Assim, identificamos que a tabela de análise apresentada pelo professor Matheus, utilizada nas atividades de apreciação, sugere o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o repertório musical estudado, haja vista sua proposta de explorar, separadamente, a letra da música, os materiais sonoros, a expressão musical, a forma/estrutura das músicas, bem como o significado individual e coletivo que os alunos atribuem aos repertórios. Nessa direção, vale apresentar aqui um trecho mais completo da entrevista realizada com o referido professor, quando este foi incentivado a expor com mais detalhes as razões pelas quais utilizou a tabela de análise, bem como

dar exemplos daquilo que foi trabalhado nas diferentes partes da mesma ao longo do semestre conforme:

Eu desenvolvi umas ideias baseadas em uma pesquisa que fiz com a Cristina Grossi sobre **os potenciais pedagógicos do repertório de música popular**, e lá a gente trabalhava muito com a Teoria do Desenvolvimento Espiral do Swanwick. Então eu peguei essa espiral e montei essa tabela de apreciação como guia. Então eu coloquei lá como guia para apreciação da música popular a letra, os materiais sonoros, a expressão/expressividade, forma/estrutura e valor/significado. Então eu aproximei muito da realidade dos alunos tentando entender o que eles escutam e explicando ao mesmo tempo o que eles precisam observar, por exemplo, **a letra** é pra deixar bem claro pra eles como a letra se relaciona com o resto da música, o estilo da composição usando rimas, usando refrão, estrofe e refrão e quase sempre bem calculado, que é uma característica da estética da obra, de querer fazer rima ou não, de querer fazer uma coisa simétrica ou não ou só um texto. Para analisar os **materiais sonoros**, então como sendo a parte mais direta que nós percebemos com o ouvido, com a audição. Cara é muito simplificado, mas ajuda muito eles ouvirem com mais atenção, porque eles tinham uma escuta muito passiva, eram muito acríticos. Então na **expressão/expressividade** eu coloquei a questão do artista, do intérprete como ele se entrega à música, é um desdobramento dos materiais sonoros, porque os materiais sonoros crus não fazem nada. Então o intérprete faz tal coisa, usa tal instrumento para causar uma sensação, uma emoção. É muito devagar o processo, a gente ouve muitas músicas, eu trago muitas músicas diferentes para eles perceberem isso. Quando eu falo da **forma e da estrutura da música**, a tendência dos alunos é partir para ideia de organização dos versos, das estrofes e do refrão e com relação ao texto. Eu sempre tento sair do texto e colocar eles para prestarem atenção em como a música se organiza sonoramente. Tem a introdução dos instrumentos e todo aquele texto musical da introdução depois tem a estrofe da letra acompanhada por um material musical específico, depois quando tem uma ponte ou quando tem uma parte “B” aí é um material musical diferente pra poder fazer uma ligação com o refrão. Tem que mostrar que a forma da música segue às vezes um caminho parecido com o da letra, mas não necessariamente igual. Quando eles começam a sair daquela perspectiva que só existe letra ou que só existe a parte da música que gosta, o instrumento que gosta e começam a perceber mais elementos, eu tento fazer eles observarem todos os elementos que a gente estudou e, dentro desses elementos, tentar identificar o por quê deles gostarem tanto de determinada música, o por quê daquela música ter um impacto ou um significado pra eles. E aí seria o **significado ou o valor** que ele constrói da música. Mas nesta etapa eles já estão compreendendo as outras questões musicais envolvidas. Eu peguei emprestado **os termos da Lucy Green**, só que eu não falo inerente e delineado pra eles não, falo assim “gente, vocês precisam entender que existe um significado pessoal na música que vocês gostam, e também o significado do autor, então vamos procurar entender os motivos, será que o autor escreveu com alguma intenção? Por que ele escolheu esses instrumentos, esses materiais sonoros? Tem a ver com esse tipo de música?”. Entendeu

cara? Discutindo o que a música significa para um público maior. Cara, esse foi um trabalho bom de fazer, ele demorou, deu um pouco mais de trabalho, mas deu pra perceber que a compreensão musical deles mudou completamente. (ENT. MATHEUS 11/12/2015) [grifos meus]

Destacamos que embora o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores não seja objetivo de investigação deste trabalho, entendemos como necessário apresentar de forma mais completa o referido trecho de entrevista, tendo em vista que a partir do mesmo é possível pensar o quanto a distribuição de conteúdos nos planos de ensino permite transcender os esquemas sugeridos no currículo prescrito e no calendário escolar, reforçando conexões com a realidade cultural dos alunos e, sobretudo, fazendo-os compreender a música de forma crítica frente aos diversos aspectos que a compõem e como esses aspectos se relacionam com suas experiências individuais e coletivas conforme observado no trecho “você precisam entender que existe um significado pessoal na música que vocês gostam, e também o significado do autor, então vamos procurar entender os motivos [...] o que a música significa para um público maior?”.

Conforme destaca Sacristán (2000), a concepção do professor sobre o que é o conhecimento configura uma das dimensões basilares do pensamento pedagógico. Nesse sentido, a crença em que o conhecimento é um *produto* que, composto por fatos e teorias, forma um corpo organizado de informações que é suscetível de ser aprendido e avaliado pode, por outro lado, ser considerada como um *processo* no qual “convém ressaltar o curso de sua elaboração, revisão e validação utilizando-o como recurso para pensar e raciocinar mais que assimilá-lo como algo dado” (SÁCRISTÁN, 2000, p. 191).

Não obstante, o relato do professor permite interpretar, também, a contribuição que autores da área de EM oferecem aos professores da EB, tendo em vista que a modelagem curricular dos conteúdos de música realizada por esses professores, quando fundamentada na área de EM, dispõe dos conhecimentos epistemológicos e pedagógico-musicais que foram produzidos visando estruturar e dar fundamentação ao ensino de música em seus diversos contextos, entre eles, o da educação musical escolar.

Observado isso, foi possível constatar que dispendo de 50 minutos de aula por semana com turmas que, de maneira geral apresentaram bastante heterogeneidade de faixas etárias – com alunos entre 18 e 50 anos – o professor pensou a distribuição de conteúdos ao longo do semestre com vistas a oferecer atividades que possibilitassem o aluno compreender a música, ou seja, sobre suas partes, refletir sobre a composição das

obras, desenvolver a apreciação ativa exercitando a percepção das diferentes características sonoras do repertório estudado, bem como relacionar este aprendizado de forma crítica com suas preferências musicais no cotidiano.

O professor expôs, ainda, que a referida estratégia de distribuição de conteúdos teve o seu momento avaliativo, mas intercalado com as avaliações de aprendizagem da escola conforme:

No EJA é o seguinte, a avaliação é obrigatória e por eixos, é um semestre apenas de aulas e eles têm quatro eixos. O primeiro eu faço uma avaliação com eles, o segundo é uma prova geral da escola, o terceiro eu faço outra avaliação com eles e o quarto é prova geral da escola entendeu? Como a gente tem a necessidade de fazer nota quantitativa, eu pego realmente textos de suporte, anexos com os conceitos por escrito, sejam as definições conceituais de parâmetros do som, sejam dos elementos básicos da linguagem musical, só um exemplo, e aí eu reforço com eles em sala, sempre com muita discussão e a gente faz uma avaliação onde consta esse conhecimento para eles terem as definições de cada conceito. É avaliação mesmo, objetiva e subjetiva, parte escrita (ENT. MATHEUS, 11/12/2015)

Perante o exposto, identificamos que as demandas escolares que influenciaram na distribuição dos conteúdos de música no plano de ensino do componente Arte ao longo do semestre foram: a própria configuração das aulas de Arte – apenas uma vez por semana e com duração de 50 minutos; o perfil dos alunos da EJA, estudantes com faixas etárias distintas na mesma turma; avaliações de aprendizagem obrigatórias e divididas por eixos. Observado isso, quando solicitado a trazer então a distribuição de conteúdos referente ao segundo semestre o professor expôs:

No segundo semestre eu abordei outra questão que foi a linguagem cinematográfica. Então eu entrei com cinema, só que eu entrei bem do início. Quem era do 1º ano e veio estudar comigo eu entrei com essa questão do cinema bem o básico: planos, enquadramento, montagem, longa metragem, curta metragem, tipos de planos. Passei vídeos também, passei o Show de Truman pra eles com o Jim Carrey tu conhece? Então, a gente trabalhou com as profissões e as funções, dei um trabalho pra eles de organizar um mapa, um projeto de uma criação de um filme, eu dei uma apostila e expliquei as funções no cinema: produtor, produtor executivo, diretor, roteirista, diretor de arte, fotografia, microfonista, efeitos especiais, continuísta, maquinista, foi tudo cara que eu pude colocar, faltou coisa, mas eu tentei, são 24 funções. Então segundo semestre a gente trabalhou mais essa linguagem cinematográfica, **música foi só no primeiro semestre.** (ENT. MATHEUS, 11/12/2015) [grifo meu]

Logo, para análise dos dados foi considerado somente o primeiro semestre, tendo em vista que o professor Matheus não atuou com o ensino de música no segundo semestre. Não obstante, o plano de ensino do segundo semestre no qual o professor atuou com a linguagem cinematográfica foi anexado (ver anexo D) ao final deste trabalho para conferência.

Assim, considerando de maneira mais ampla os dois contextos de atuação profissional do professor Matheus, observamos que a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte ocorreu somente no primeiro semestre de atuação nas instituições de ensino, na escola C em função da observação feita pela chefia imediata da escola – o ensino de Arte não é composto apenas de música – e, na escola D, devido à opção pessoal feita pelo professor após ponderar o perfil dos alunos da EJA e o tempo destinado às aulas de Arte.

Foi observado que embora a distribuição dos conteúdos nos planos de ensino tenha seguido um eixo geral de conhecimentos para todas as turmas, tanto na escola C como na escola D, a natureza dos trabalhos foi diferenciada em função das etapas e modalidades de ensino em que o professor atuou. Nesse sentido, na escola C a distribuição dos conteúdos foi realizada com vistas às atividades práticas que almejavam consolidar conceitos sobre música por meio de vivências musicais coletivas ao longo do semestre, enquanto na escola D a distribuição dos conteúdos teve por objetivo trabalhar a compreensão crítica dos alunos frente aos repertórios estudados por meio da apreciação.

Perante todo o exposto, considerando as interpretações provenientes da análise dos dados de ambos os professores investigados nesta pesquisa, bem como toda a discussão empreendida neste capítulo de análise, serão apresentados a seguir os resultados da investigação abarcando as principais congruências entre os sujeitos de pesquisa no que tange à organização do conteúdo de música no componente curricular Arte, à seleção e justificativa para os conteúdos adotados, a distribuição destes nos planos de ensino, bem como as demandas escolares que influenciaram na organização dos conteúdos de música.

7. RESULTADOS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como os professores aprovados para Artes Música no concurso da SEDF no ano de 2013 têm organizado o conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas de Educação Básica. Como desdobramento os objetivos específicos foram: verificar quais conteúdos os professores selecionaram para as aulas; analisar as justificativas para escolha dos conteúdos; entender como distribuíram os conteúdos de música nos planos de ensino ao longo do ano letivo; identificar que demandas escolares influenciaram na organização dos conteúdos de música.

Partindo do objetivo geral para os objetivos específicos foi constatado que para organizar os conteúdos de música no componente curricular Arte os professores levaram em consideração três aspectos centrais quais sejam: a observância dos conteúdos de música dispostos no currículo prescrito da SEDF; a observância do calendário escolar; e suas próprias concepções sobre como mediar os conteúdos curriculares aos alunos considerando as realidades das turmas.

Mais especificamente, foi constatado que embora o currículo prescrito da SEDF apresente diversos conteúdos de música sequenciados por etapas de ensino, a organização destes conteúdos a maneira proposta pelo currículo se apresentou pouco operativa, tendo em vista que após averiguar – turma por turma – o conhecimento dos alunos sobre música, bem como o acesso que estes tiveram ao ensino de música no componente curricular Arte, os professores identificaram uma defasagem de conhecimentos tendo em vista que os alunos relataram não ter estudado música por meio do componente curricular Arte durante o percurso escolar.

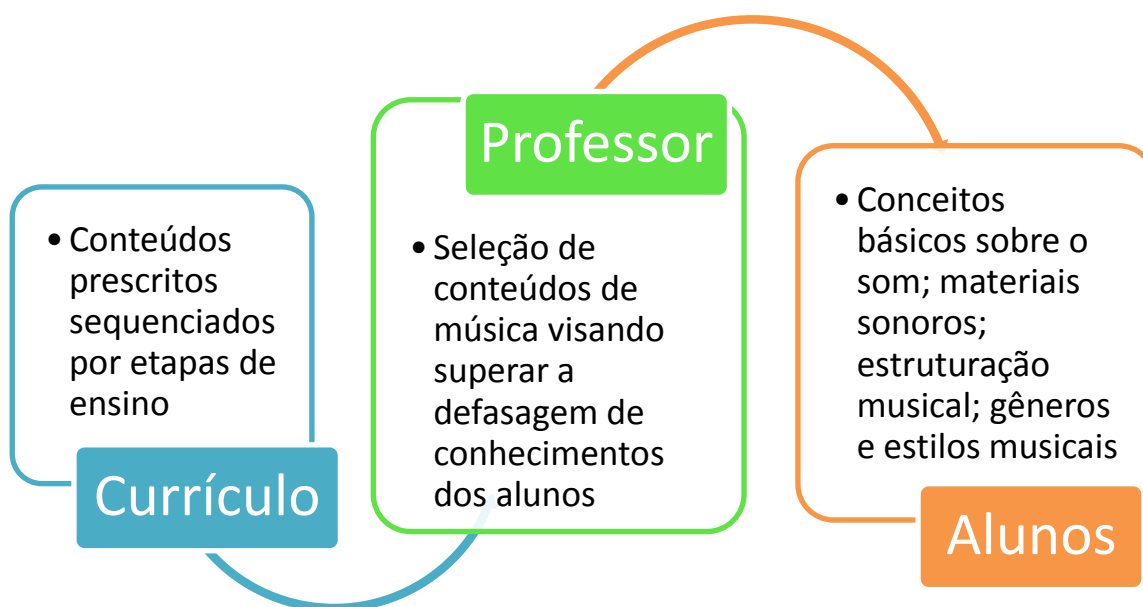
Este cenário foi identificado tanto no caso da professora Munique como no caso do professor Matheus e, de forma semelhante, a solução encontrada pelos docentes para equacionar a defasagem de conhecimentos dos alunos sobre música frente ao caráter sequencial e progressivo do currículo prescrito da SEDF foi organizar os conteúdos de música por meio de um eixo geral de conhecimentos, ou seja, uma seleção de conteúdos que serviu de base para todas as turmas.

Observado isso, a referida seleção de conteúdos abarcou conceitos básicos sobre 1) o som: natural e artificial; altura; intensidade; timbre; duração; 2) instrumentos musicais e materiais sonoros de maneira mais ampla: instrumentos de corda; tecla;

sopro; percussão; paisagem sonora; ruído e poluição sonora 3) estruturação musical: o que é música; pulsação; andamento; tempos; dinâmica; harmonia; melodia; ritmo; notação e leitura musical; notas; pauta; claves; forma; estrutura; introdução; estrofe; refrão; letra 4) gêneros e estilos musicais com diferentes repertórios: popular, erudito, regional e folclórico.

As justificativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa quanto à seleção desses conteúdos repetem a necessidade de suprir aquilo que consideraram ser uma lacuna conhecimentos sobre a música e suas dimensões no componente curricular Arte. Não obstante, foram identificadas algumas justificativas pontuais que acompanham conteúdos também pontuais em cada caso. Nessa direção, a professora Munique abordou a ópera – Carmen de G. Bizet, Ópera do malandro de Chico Buarque e um musical do Fantasma da Ópera de Gaston Leroux – tendo em vista sua percepção de que os alunos se interessaram pela caracterização da ópera, o que configurou um bom momento para explorar aspectos da expressividade vocal, bem como as dúvidas sobre a música erudita. O professor Matheus, por sua vez, abordou o Movimento Tropicalista em uma turma de 9º ano na escola C, em uma das aulas em que trabalhou a música de mídia e a cultura pop. Nessa direção, o professor justificou ter abordado a inserção de instrumentos estrangeiros na música brasileira – como a guitarra – bem como a nova percepção estética desencadeada pela Tropicália.

Entretanto, observando que a referida seleção de conteúdos, bem como as justificativas apresentadas pelos professores para essas seleções se configuram como especificidades se comparadas à quantidade de conteúdos congruentes entre os dois casos, o eixo geral de conteúdos não foi abalado, sendo esta a contribuição que a pesquisa traz quanto à organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte conforme sintetizado no esquema a seguir:



Fonte: dados do autor (2016)

Foi constatada, portanto, a centralidade da figura docente no processo de seleção e organização dos conteúdos curriculares, o que permitiu dialogar assertivamente com dois conceitos propostos por Sacristán (2000) quando este aborda a influência da *epistemologia implícita* dos professores no processo de *modelagem* curricular. Nessa direção, o primeiro conceito representa o conhecimento que o professor considera valioso a ser ensinado aos alunos, e o segundo conceito aquele que, sobre influência do primeiro, representa a seleção e organização de conteúdos empreendida pelo docente. Assim, a opção por trabalhar conceitos básicos sobre o som; materiais sonoros; estruturação musical; gêneros e estilos musicais torna visível a epistemologia implícita dos professores, revelando aquilo que julgaram ser necessário abordar nas aulas de Arte para superar a defasagem de conhecimentos dos alunos sobre a música e suas dimensões, culminada na modelagem do currículo.

Observado isso, a distribuição dos conteúdos nos planos de ensino ocorreu partindo dos conteúdos que os professores consideram mais elementares e indo em direção àqueles que consideram mais elaborados – conforme a ordem apresentada nos resultados da seleção de conteúdos – observando as possibilidades de aprofundamento dos conteúdos no plano conceitual e teórico, e a aplicabilidade prática dos mesmos mediante a estrutura física e material disponível nas escolas. Na escola B e D, a

distribuição de conteúdos ocorreu, predominantemente, com vistas a sua abordagem no plano conceitual e teórico, e na escola C, a distribuição de conteúdos ocorreu, primeiramente, com vistas às atividades práticas e posteriormente com vistas ao aprofundamento conceitual e teórico.

Não obstante, foi constatado que a distribuição dos conteúdos nos planos de ensino sofreram, também, a influência dos eixos estruturantes do currículo da SEDF quais sejam: Sustentabilidade Humana, Cidadania, Diversidade e Aprendizagens. Nessa direção, foi identificado que embora os referidos eixos sirvam para nortear as grandes temáticas que o currículo aporta, sendo transversais a todos os componentes curriculares da EB no DF, na prática, os professores relataram os desdobramentos destes eixos de forma mais contundente nos dias letivos temáticos estabelecidos no calendário escolar da SEDF. Nessa direção, a necessidade de congruir os eixos estruturantes do currículo com os dias letivos temáticos do calendário escolar, configurou a principal demanda escolar que influenciou na organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte. Mais especificamente, a organização dos conteúdos de música no referido componente sofreu influência da semana de conscientização do uso sustentável da água, semana de educação para vida e o dia da consciência negra. Aparte isso, foram identificadas algumas particularidades como no caso do professor Matheus que, deparado com a situação de atuar com nove turmas da EJA na escola D, tendo apenas um encontro de 50 minutos semanal com cada uma delas, fez uma distribuição de conteúdos quase que completamente voltada para o trabalho de apreciação, excetuando o primeiro momento de exposição de conteúdos no plano conceitual e teórico.

Assim, concluída a exposição dos resultados da pesquisa, serão apresentadas a seguir as considerações finais do trabalho, tendo como referência toda a discussão envolvida na investigação e suas contribuições para área de Educação Musical quanto ao ensino curricular de música na EB, bem como projeções para futuras pesquisas que poderão agregar dados à perspectiva de investigação adotada neste momento, tendo em vista que não finda aqui a inquietação que leva a problematizar a organização do conteúdo de música no componente curricular Arte.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transcorridas todas as etapas da pesquisa desenvolvida no DF, foi constatada a importância de pensar o ensino de música na Educação Básica por meio do componente curricular Arte. Assim, embora a investigação tenha se ocupado especificamente em compreender a organização de conteúdos, essa perspectiva de pesquisa pode contribuir para área de Educação Musical na medida em que centraliza o caráter curricular do ensino de música, buscando evidenciar as suas problemáticas e os diversos fatores que influenciam a sua concretização em sala de aula. Com efeito, isso não significa lateralizar a discussão sobre a presença da música nas escolas em seu caráter extracurricular e toda a sua importância, mas mudar o foco investigativo visando explorar o que tem sido ensinado aos alunos em sala de aula por meio do componente Arte e por quê.

Nesse sentido, considerando que a música é uma das linguagens que compõe o ensino de Arte na Educação Básica, mas, conforme observado na literatura da Educação Musical, sua oferta neste contexto depende da congruência que se dá entre a formação de professores na área de música, a realização de concursos públicos que abarquem essa especificidade e as diretrizes educacionais – sensíveis às diferentes posturas políticas –, faz-se necessário manter o foco no conhecimento sobre música que vem sendo adotado pelos professores da Educação Básica, bem como suas formas de trabalho frente ao currículo prescrito, considerando também as demandas das unidades escolares que, a depender do projeto coletivo de educação, influenciam a organização do componente curricular Arte.

Deste cenário emerge, também, a centralidade da presença do professor de música nas escolas, pois conforme constatado nesta pesquisa, ainda que o currículo prescrito estabeleça um volume de conteúdos sequenciados por etapas de ensino, a mediação destes conteúdos aos alunos passa pela compreensão docente sobre como abarcar as necessidades das turmas no plano conceitual e teórico, bem como as vivências musicais que são planejadas para oferecer significado prático aos conhecimentos musicais abordados em sala de aula. Conforme destacado por Sacristán (2000), o professor é o modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos “condicionando com isso toda a gama de aprendizagens dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Assim, observando que o professor do componente Arte é o responsável por atuar com o ensino curricular de música nas escolas de Educação Básica, mas tendo em vista que o referido componente não é composto somente pela linguagem musical, cabe inquietar: se a epistemologia implícita dos professores, ou seja, a percepção destes quanto ao conhecimento musical valoroso de ser ensinado na Educação Básica influencia na modelagem do currículo, não seria uma especificidade que só o professor com formação na área de música tem? Não estaria implícita mais especificamente no professor da área de música a preocupação em trabalhar conhecimentos sobre a música e suas dimensões? Estas inquietações apontam para importância de aprofundar cada vez mais o debate na área de Educação Musical sobre as perspectivas epistemológicas para o ensino de música na Educação Básica e por meio do componente curricular Arte.

Nesse sentido é necessário, ainda, refletir: o ensino de música por meio de conteúdos sistematizados, sequenciados e vinculados diretamente ao currículo prescrito configura a melhor maneira de ensinar música no componente Arte? O ensino curricular de música implica seguir, necessariamente, uma sequência de conteúdos? Esses questionamentos são importantes, pois conforme observado nesta pesquisa, embora o currículo prescrito da SEDF apresente uma fundamentação que visa superar a concepção de currículo *coleção* com listas de conteúdos, o que se observa no referido documento são justamente listas sistematizadas, sequenciais e bastante apropriadas ao ensino tradicional.

É interessante refletir sobre o quanto a tradição marca o currículo e as formas de organização deste. Nesta investigação observamos que os professores consideram como fundamental e necessário abordar conhecimentos que são próprios da música, mas semelhantes à organização conservatorial: pulsação; andamento; tempos; dinâmica; harmonia; melodia; ritmo; notação e leitura musical; notas; pauta; claves; forma; estrutura, entre outros. Embora estes aspectos permitam ensinar música em sua especificidade, vale questionar o quanto esse conhecimento é hegemônico e até mesmo musical quando abordado sequencialmente. Não obstante, é interessante para música na escola que o referido conhecimento se aplique às diversas culturas musicais que marcam o ambiente escolar e os contextos regionais de ensino?

Questões como essas são importantes por relativizarem o que é música, haja vista que esta não se apresenta, conceitualmente, de forma universal em todas as culturas. Nesse sentido, cabe antes refletir não somente o que é música, mas o que é música na escola? E no ensino de Arte? Embora este trabalho não alcance respostas para

todas essas perguntas, identificamos que servem de mola propulsora para pensar a música como disciplina e o quanto a influência do ensino tradicional serve de parâmetro para os professores da Educação Básica.

Neste trabalho, foi possível observar que a epistemologia implícita dos professores frente ao conhecimento musical e ao processo de modelagem curricular ainda se encontra bastante arraigada na perspectiva tradicional. Mais especificamente, é possível dizer que a seleção de conteúdos realizada pelos professores revela as suas epistemologias implícitas. Nesse sentido, observamos que os docentes se reconhecem como mediadores do conhecimento, entretanto, entendem ser necessário que os alunos superem um corpo de conteúdos – em grande parte conceituais – para que entendam sobre música. Conquanto, de qual música está se falando? Ao selecionarem um corpo de conteúdos no intuito de suprir nos alunos uma defasagem de conhecimentos, os professores parecem aceitar os conteúdos do currículo prescrito – terreno marcado pela crítica da reprodução de conhecimentos dominantes/hegemônicos – e revelam assim o conhecimento musical que consideram valioso de ser ensinado.

Observado isso, é necessário considerar que a noção de currículo como sendo um corpo de conteúdos a ser superado pelos alunos durante as etapas de escolarização, tende a desconsiderar as características culturais de uma determinada escola e região. Isso porque no referido modelo de currículo o conhecimento está posto e legitimado como importante, uma determinada cultura elaborada aos alunos, mas que nem sempre se apresenta compatível com a realidade destes. Essas observações não têm por intuito desconsiderar os diferentes caminhos criativos e escolhas feitas pelos docentes – investigados – para ensinar música na escola, que foram numerosas, mas sim observar de maneira crítica a forma como modelaram o currículo, selecionando conteúdos muito próximos daqueles aplicados ao ensino tradicional da música e teoria musical.

Nesse sentido, reconhecida a influência das perspectivas epistemológicas dos professores no processo de modelagem curricular, torna-se interessante questionar, também, o quanto este assunto tem sido estendido à formação do professor de música, às discussões sobre o seu contexto de atuação profissional na Educação Básica e, sobretudo, ao cenário das políticas públicas educacionais que vêm definindo os direcionamentos do currículo escolar e suas formatações. Em síntese, vale ponderar o quanto a referida discussão tem sido pressuposto para formação, inserção e atuação dos professores de música de forma crítica nas escolas.

Observando a recente mudança na legislação educacional brasileira, que retira a obrigatoriedade do ensino de Arte no ensino médio conforme a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, faz-se necessário pensar como a área de Educação Musical e nós, professores de música de maneira geral, podemos fortalecer uma epistemologia coletiva sobre a importância do ensino de música na Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades, congruindo concepções sobre os conhecimentos musicais que são coerentes com este contexto, buscando compreender as deliberações que a todo o momento surgem no âmbito político educacional e discutindo embasamentos que nos permitam o posicionamento político e pedagógico frente ao novo cenário que se apresenta.

Observado isso, para além da discussão amplamente difundida na literatura de Educação Musical sobre a carência do espaço físico adequado para as aulas de música, turmas lotadas, falta de material pedagógico musical e tantos outros fatores que tornam a Educação Básica um contexto de atuação profissional pouco atraente para os professores de música, é necessário dar voz aos docentes que buscam, mesmo com todas as dificuldades, ensinar música nas escolas, criando estratégias de ensino, selecionando conteúdos e vivenciando a experiência de atuar em um componente curricular marcado pela pluralidade de quatro linguagens artísticas. Nesse sentido, vale reforçar a inquietação: o que tem a dizer esses professores? Que conteúdos têm selecionado e por quê?

O presente trabalho buscou contribuir com algumas destas inquietações e, embora não permita generalizar os resultados devido aos limites da investigação, foi constatado que o estudo de caso se apresenta como uma estratégia interessante de pesquisa para conhecer *in loco* as epistemologias dos professores quanto à organização dos conteúdos de música no componente curricular Arte. Assim, considerando a natureza coletiva da pesquisa científica que avança na produção de conhecimento conforme surgem pesquisadores interessados em discutir um determinado tema de investigação, esperamos inquietar a área de Educação Musical tendo consciência de que não finda aqui a discussão sobre o ensino curricular de música na Educação Básica. Nessa direção, a organização curricular do ensino de música pode servir de mola propulsora para aprofundar a referida discussão, sobretudo, neste momento em que o país passa por uma reformulação curricular de abrangência nacional que atinge os diversos componentes curriculares da Educação Básica, entre eles, o de Arte, no qual a música se insere como linguagem.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Laila Azize Souto. Música no ensino fundamental: a lei n. 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria. Dissertação (Mestrado). Santa Maria: Programa de Pós - Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba Janes Santos. Projeto Vitória Musical: caminhos para implementação curricular do ensino de música na rede municipal de ensino de Vitória, ES. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012
- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. Opus, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.
- ALVES, Elder Pereira. A Música nas Escolas de Mossoró – RN: um estudo junto à rede municipal de ensino. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Campinas, v.12, p. 144-165, dez. 2006.
- ANTUNES, Larissa Rosa. Música e educação infantil: formação de profissionais atuantes em Brasília. 2013. 127 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.
- BEZERRA, Verônica Gurgel de. Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília: uma pesquisa descritiva. 2014. 194 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BRASIL. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. Ministério da Educação, 1997.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. (5º a 8º séries) Arte. Brasília. Ministério da Educação (secretaria de educação fundamental), 1998.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 4.024 de 20/12/1961. Brasília. Presidência da República, 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 5.692 de 11/08/1971. Brasília. Presidência da República, 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília. Presidência da República, 1996.

_____. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004a. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf. Acesso em 10/12/2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro. Brasília, 2004b. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf. Acesso em 10/12/2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Brasília, 2004c. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf. Acesso em 10/12/2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Brasília, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf. Acesso em 10/12/2014.

_____. Ministério da Fazenda. Governo do Distrito Federal. Taguatinga, cosmopolita e independente com ritmo de cidade grande. Livreto informativo disponível em: https://issuu.com/fazendadf/docs/livreto_agtag acesso em (05/01/2016).

_____. Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal. Edital nº 01 – SEAP/SEDF de 04 de setembro de 2013. Concurso público para provimento de vagas no cargo de professor de Educação Básica. Disponível em: http://www2.ibfc.org.br/arquivos/Edital_1_GDF.pdf. Acesso em: 20/03/2015

COTRIM, Cassia Vanessa Oliveira. O Processo de Implementação da Lei 11.769/2008: o caso da micro região de Guanambi/BA. 2015, 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. O Ensino de Música no Projeto Escola Pública Integrada do Estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no médio vale do Itajaí. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 05, n. 02 – 2005.

_____. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. *Música em perspectiva*, v.2, n.1, p. 110-134, mar 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Traduzido por Bento Prado Jr e Alberto Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. Nova York, Oxford: Oxford University Press, 1995.

EMRICH, Ana Rita Oliari. Ensino Musical Escolar na Matriz Curricular do Estado de Goiás: elaboração e aplicação de sequências didáticas na disciplina Música. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Goiás, 2012.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

_____. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

_____. Educação musical e legislação educacional in: *Salto para o futuro: Educação Musical escolar*. Boletim 08, p.10-16, junho 2011.

FILIPAK, Renata. Política Pública em Educação Musical: um *survey* sobre os rumos da implementação da Lei 11.769/08 no município de Palmeira – PR. 2014, 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 67-79, set. 2006.

_____. Por dentro da matriz. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 83-94, mar. 2007.

- GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. 127 p.
- GALDINO, Cristiane. Formação do professor de música: demandas novas e emergentes in: *Salto para o futuro: Educação Musical Escolar*. Boletim 08, p.34-40, junho 2011
- GOODSON, I. *As políticas de currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GONÇALVES, Rita Maria; ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. Reflexões sobre o currículo de música. Convent Internacional – Universidade do Porto, São Paulo, 2012.
- GREEN, L. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- GUARÁ, I. M. F. R., É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária: Educação Integral. São Paulo: CENPEC, n. 2, 2006.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, traduzido por Jusamara Souza, Porto Alegre, v.11, n.16/17, p.50-73, 2000.
- MARQUES, Mônica Luchese. A ação pedagógico-musical na educação infantil: um estudo de caso com professora de música. 2011. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- MARTINÊS, Andréia Pereira de Araújo. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, 11-22, jul.dez 2013.
- MARTINS, Adriana dos Reis. O Ensino de Música no Município de Palmas, Após o Advento da Lei 11.769/2008. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- MAURÍCIO, L. V. Escritos, Representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abril, 2009.
- MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo do ensino fundamental: currículo, conhecimento e cultura. *Salto para o futuro*, boletim 17, setembro de 2007.
- MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade, 12º ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ORTIZ, Maria Débora Rodriguez. A música no "espaço da aula" do portal do professor de 2008-2014: as aulas para o ensino médio. 2015. 172 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de nível fundamental em médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, v.7, 7-19, set – 2012.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 7-16, set. 2004b.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

_____. Educação Musical e educação integral; a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, 141-152, jan.jun 2011.

PEREIRA; Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico metodológicos da pesquisa em educação: O ensino superior em música como objeto Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 81-88, set. 2003.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1995.

PUERARI, Marcia. Ensinar Música na Educação Básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora. 112 f. Dissertação (Mestrado em música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. PENNA, Maura. Políticas públicas para Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, nº 1, p. 91-106. Abril, 2012.

_____. Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Disponível em: abemeducacaomusical.com.br. Acesso em 08/11/2014.

REIS, Liège Pinheiro dos, A inserção da música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e sua repercussão em escolas do ensino médio. 108 f. Dissertação (Mestrado em música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.30, 91-102, jan.jun 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Considerações a propósito da Lei 11.769/08. IIIº Encontro de Educação Musical – UNICAMP – Campinas, agosto de 2010.

_____. Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música. GT de Currículo – ANPEd – Trabalho Encomendado, 2012.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações. 11º ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2011.

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. A Situação da Música em Duas Escolas Públicas de Goiânia e a Lei 11.769/08. 119 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, 2012.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, 45-52, set. 2008.

_____. Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei nº 11.769/2008. 2012, 210 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFJ, Rio de Janeiro, 2012.

_____. A disciplinarização do ensino de música. Anais do II simpom - simpósio brasileiro de pós-graduandos em música, 2012b

_____. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.26, p.121-127, 2012c.

_____. Abram alas que a música quer passar... Nos exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

_____. Conexões entre educação musical e o campo do currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, 95-108, jul.dez 2014.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 84-94, mar. 2010.

_____. Música na escola: propostas para a implementação da Lei 11.769/08 na Rede Municipal de Gramado- RS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

_____. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, nº 33, 109-120, jul.dez. 2014.

STAKE, R.E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012.

SWANWICK, Keith. A basis for music education. London: Routledge, 1979.

_____. The arts in education: dreaming or wide awake? London: University of London Institute of Education, 1983.

_____. Musical knowledge: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

_____. Teaching music musically. London: Routledge, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2009.

YIN, Robert k. Estudo de Caso: planejamentos e métodos. Traduzido por Daniel Grassi. 3º ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexos A | Lotação de professores de música por unidade escolar | Nomeações em Diário Oficial | Quantidade de professores de música empossados | Dados de 2015 |



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
Subsecretaria de Gestão de Pessoas

Referência: Reg nº 066578/2015

Assunto: Lei de Acesso à Informação.

Interessado: Ibsen Perucci de Sena

À Ouvidoria,

Em atenção ao Memo nº 593/2015-OUV/GAB, no qual IBSEN PERUCCI DE SENA solicita a seguinte informação: a lotação (por escola) dos professores que foram nomeados para área de ARTES/MÚSICA, considerando somente o último concurso para professor da educação oficial/DF explicitam a nomeação de 35 professores de ARTES/MÚSICA, em quais escolas estes professores estão lotados?

Em consonância com os dados da Gerência de Lotação e Movimentação, informa-se que foram empossados 32 (trinta e dois) professores que se encontram em exercício nas seguintes unidades escolares:

- Escola Parque 210/211 Sul – CRE/PPC
- Escola Parque Anísio Teixeira – CRE/Ceilândia
- Escola Parque 210/211 Norte – CRE/PPC
- Escola Parque 313/314 Sul – CRE/PPC
- Escola Parque 307/308 Sul – CRE/PPC
- Escola Parque 303/304 Norte – CRE/PPC
- Centro de Ensino Fundamental Rio Preto – CRE/Planaltina
- Centro Educacional D^a. América Guimarães – CRE/Planaltina
- Centro de Ensino Fundamental 25 - CRE/Ceilândia
- Escola Parque da Natureza - CRE/Brazlândia
- Centro de Ensino Fundamental 10 – CRE/Taguatinga
- Centro Educacional 01 do RF II – CRE/Núcleo Bandeirante
- Centro de Ensino Fundamental Metropolitana – CRE/Núcleo Bandeirante

Brasília, 18 de novembro de 2015.

Graciele Mendonça dos Anjos
Subsecretaria de Gestão de Pessoas
Assessora Técnica

DODF nº 205, de 23 de outubro de 2015, p.85

ANEXO

QUANTITATIVO DE PROFESSORES - ARTES/MÚSICA REF. 10/2015 - SIGRH

LOTAÇÃO	TOTAL
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 10 DE TAGUATINGA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 25 DE CEILANDIA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL METROPOLITANA	1
CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL RIO PRETO	1
CENTRO EDUCACIONAL 01 DO RIACHO FUNDO II	1
ESCOLA PARQUE 210/211 NORTE	4
ESCOLA PARQUE 210/211 SUL	2
ESCOLA PARQUE 303/304 NORTE	4
ESCOLA PARQUE 307/308 SUL	1
ESCOLA PARQUE 313/314 SUL	3
ESCOLA PARQUE ANISIO TEIXEIRA	9
ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLANDIA	4
TOTAL	32



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
Subsecretaria de Gestão de Pessoas
Coordenação de Gestão de Pessoas
Diretoria de Administração de Pessoal da Educação
Gerência de Lotação e Movimentação


REFERÊNCIA: REG GAB 066578/2015
ASSUNTO: LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO - LAI
INTERESSADO(A): OUVIDORIA

À Coordenação de Administração de Pessoal da Educação,

Em atendimento à solicitação inicial, informamos que foram empossados 32 (trinta e dois) professores que se encontram em exercício nas seguintes unidades escolares:

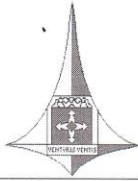
Escola Parque 210/211 Sul – CRE/PPC
Escola Parque Anísio Teixeira – CRE/Ceilândia
Escola Parque 210/211 Norte – CRE/PPC
Escola Parque 313/314 Sul – CRE/PPC
Escola Parque 307/308 Sul - CRE/PPC
Escola Parque 303/304 Norte – CRE/PPC
Centro Ensino Fundamental Rio Preto – CRE/Planaltina
Centro Educacional D ^a . América Guimarães – CRE Planaltina
Centro Ensino Fundamental 25 – CRE/Ceilândia
Escola Parque da Natureza – CRE/Brazlândia
Centro Ensino Fundamental 10 – CRE/Taguatinga
Centro Educacional 01 do RF II – CRE/Núcleo Bandeirante
Centro Ensino Fundamental Metropolitana – CRE/Núcleo Bandeirante

Brasília-DF, 10 de novembro de 2015.


ANDREA NOBREGA BRAZ
Gerente Substituta de Lotação e Movimentação

JRG/NG

Gerência de Lotação e Movimentação - GELOTEM
SGAN Quadra 607 - Projeção "D" - Sala 04 - CEP: 70.830-304 - Brasília-DF
Telefone: (61) 3901-1861/Fax: (61) 3901-2413



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação,
Esporte e Lazer
Subsecretaria de Gestão de Pessoas
Coordenação de Gestão de Pessoas
Diretoria de Administração de Pessoal da
Educação

Referência: Memo nº593/2015 sob o REG nº 066578/2015

Assunto: Lei de Acesso a Informação.

Interessado: Ouvidoria - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

À Gerência de Lotação e Movimentação – GELOTEM,

Trata-se de solicitação feita pela Ouvidoria/Gabinete, mediante Memo. nº 593/2015, referente ao pedido de acesso à informação, protocolado pelo Sr. Ibsen Perucci de Sena junto ao Serviço de Informação ao Cidadão - E-SIC – Protocolo 000800002632201561 desta Secretaria de Educação na data de 25/10/2015 em que requer informações sobre a lotação (por Unidade Escolar) dos professores que foram nomeados para a área de ARTES/MÚSICA, considerando somente o último concurso para professor da educação básica do DF realizado em 2013. De acordo com o requerente, até o dia 25/10/2015 foram publicadas 35 nomeações de professores ARTES/MÚSICA no Diário Oficial do Distrito Federal.

Encaminha-se a esta Gerência para análise e providências, observando o que o prazo de resposta é até o dia 04/11/2015, no mais tardar.

Brasília, 29 de outubro de 2015.

Juliana Herica dos Santos
Diretoria de Administração de Pessoal de Educação
Diretora
DODF nº 205 de 23 de outubro de 2015, p.85

Coordenação de Provedimento, Movimentação e Modulação
SGAN 607 Projeção D, Sala 07
70.850-070 – Brasília - DF
Fone: (61) 3901.2292



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
Subsecretaria de Gestão de Pessoas
Coordenação de Gestão de Pessoas
Diretoria de Administração de Pessoal da Educação
Gerência de Seleção e Provimento

Referência: REG GAB 066578/2015

Assunto: Lei de Acesso à Informação

Interessado(a): Ouvidoria – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

À Gerência de Lotação e Movimentação – GELOTEM,

Informamos que o Concurso Público para provimento de vagas no cargo de Professor de Educação Básica, realizado pelo Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação - IBFC, regido pelo EDITAL nº 01/2013, de 04 de setembro de 2013, publicado no DODF nº 185, de 05 de setembro de 2013, nomeou para o componente curricular Artes/Música, com carga horária de 40 horas semanais 35 candidatos.

Segue abaixo dados relativos à posse dos servidores.

NOMEAÇÃO DODF N° 122, DE 12/06/2014		
NOME	CLASSIFICAÇÃO	DATA DA POSSE
ALESSANDRO CORREA FERREIRA	1º	07/07/2014
RONE SAMUEL DOS ANJOS MARQUES	2º	07/07/2014
LEANDRO FRANCISCO DOS SANTOS	3º	07/07/2014
ISABELLE MARQUES GONCALVES	4º	07/07/2014
PAULA DE QUEIROZ CARVALHO ZIMBRES	5º	07/07/2014
MARCOS EDUARDO SANTOS DINIZ	6º	09/09/2014
JULIO DALTRO FREITAS DE FREITAS	7º	07/07/2014
JAQUELINE DOS SANTOS MARTINS	8º	07/07/2014
DAVI ABREU PEREIRA DE OLIVEIRA	9º	07/07/2014
RAQUEL RESENDE BUENO CORREIA	10º	07/07/2014
SIMONE REGINA BITTENCOURT ARADO	11º	08/08/2014
DORIANE SILVA GONCALVES	12º	07/07/2014
RAQUEL DI MARIA MITROVICK PACHECO PEREIRA DA SILVA	13º	07/07/2014
HUGO LEONARDO GUIMARAES SOUZA	14º	17/10/2014
NOMEAÇÃO DODF N° 151, DE 25/07/2014		
NOME	CLASSIFICAÇÃO	DATA DA POSSE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
Subsecretaria de Gestão de Pessoas
Coordenação de Gestão de Pessoas
Diretoria de Administração de Pessoal da Educação
Gerência de Seleção e Provimento

LEO TORRES DA COSTA	15º	Reposicionado
CARLOS JOSE JOSAFÁ PACHECO DE OLIVEIRA	16º	18/08/2014
CLAUDIA NUNES DE CASTRO	17º	18/08/2014
VITOR HUGO DE SOUZA RAMOS	18º	Tornada sem efeito
ABIAIL BATISTA RODRIGUES ALECRIM NASCIMENTO	19º	18/08/2014
DIOGO GIANCRISTOFORO QUEIROZ	20º	18/08/2014
JOYCE MOREIRA DIAS CARDOSO	21º	18/08/2014
MARCUS ANTONIO OLIVEIRA ROCHA	22º	18/08/2014
NOMEAÇÃO DODF Nº 166, DE 14/08/2014		
NOME	CLASSIFICAÇÃO	DATA DA POSSE
ELISETE PIRES CHAGAS	23º	09/09/2014
LUIZ RENATO DE FREITAS VILELA	24º	09/09/2014
MABIA REGINA AIRES MENDES FELIPE	25º	09/09/2014
JOAO ALBERTO MOREIRA ROCHA	26º	09/09/2014
ALESSANDRA ARAUJO DA SILVA	27º	09/09/2014
CRISTINA MORAES ZILLER SANTOS	28º	09/09/2014
RODRIGO BORGES DO PRADO	29º	09/09/2014
MARIANA BRAVO BURLAMAQUI	30º	10/09/2014
NOMEAÇÃO DODF Nº 208, DE 03/10/2014		
NOME	CLASSIFICAÇÃO	DATA DA POSSE
JOAO BAPTISTA DE ANDRADE SILVA	31º	29/10/2014
JAQUELINE ALVES DA SILVA	32º	29/10/2014
NATAN RIBEIRO ALVES	33º	29/10/2014
IBSEN PERUCCI DE SENA	34º	29/10/2014
NOMEAÇÃO DODF Nº 153, DE 10/08/2014		
NOME	CLASSIFICAÇÃO	DATA DA POSSE
THALES SOUZA SILVA	35º	Reposicionado

Brasília, 06 de novembro de 2015.


Cláudia Rosa Mendonça

Gerente de Seleção e Provimento

DODF nº 205 de 23 de outubro de 2015, p. 85

Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SGAN 607, Projecção D, Sala 14 – CEP: 70.830-304 – Brasília - DF
Telefone: (61) 3901-1856 - Email: gsp.seedf@gmail.com

TVT

ANEXO B | Termo de Livre Consentimento Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos a Senhor(a) a participar da pesquisa “A Organização do Conteúdo de Música no Componente Curricular Arte”, sob a responsabilidade do pesquisador Ibsen Perucci de Sena. O projeto está sendo desenvolvido no Departamento de Música da Universidade de Brasília em caráter *stricto sensu* no nível de mestrado pelo referido pesquisador. O objetivo é investigar por meio de estudos de casos como o conteúdo de Música tem sido organizado no Componente Curricular Arte nas escolas de Educação Básica. A pesquisa abrange somente os professores aprovados e nomeados para o cargo de Artes Música no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal no ano de 2013 e que estejam atuando no Componente Curricular Arte. Tal iniciativa de investigação justifica-se no fato do componente curricular mencionado abarcar não somente a Música, mas outras linguagens artísticas como Teatro, Artes Visuais e Dança, de forma que, neste contexto, é relevante compreender como os professores da área de Música tem organizado o trabalho. O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa.

A sua participação se dará por meio de entrevistas que serão realizadas em seu ambiente de trabalho no momento reservado para organização do trabalho docente. Durante as entrevistas serão requisitados documentos – diários de classe e planejamentos de ensino – que auxiliem na consulta da referida organização do trabalho docente empreendido ao longo do ano de 2015. De acordo com a disponibilidade os documentos mencionados irão compor uma base de dados coletados no campo de pesquisa e serão reunidos em uma pasta própria para eventual consulta do pesquisador. O tempo estimado para as entrevistas é de 01 hora aproximadamente e o recolhimento de fontes documentais poderá estender-se durante toda a visita do pesquisador ao campo de pesquisa. Tanto as entrevistas como a coleta de fontes documentais integram a técnica de pesquisa do presente trabalho que compreende ainda observações diretas durante as visitas. O conjunto de procedimentos – entrevistas, coleta de documentos e observações diretas – ocorrerão ao longo de uma semana acordada entre o participante e o pesquisador no mês de novembro ou dezembro de 2015. Informações adicionais poderão ser solicitadas pela internet até o prazo final da pesquisa – Agosto de 2016.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder – ou participar de qualquer procedimento – qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você tiver relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa serão cobertas pelo pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados coletados serão utilizados somente para esta pesquisa. Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para (pesquisador) para Pós-Graduação em Música no telefone 3107-1113 e e-mail ppgmusicaemcontexto@gmail.com. Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome | assinatura | sujeito de pesquisa

Nome | assinatura | pesquisador

Local | Data

Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Regime Anual

Calendário Escolar 2015

Portaria N° 1 de 08/01/2015

Janeiro						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Fevereiro (5)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

Março (22)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Abril (19)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Maio (20)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Junho (21)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Julho (13)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Agosto (21)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Setembro (21)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Outubro (20)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Novembro (19)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Dezembro (19)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

- Feriados
- Recesso Escolar para Alunos e Professores
- Férias Coletivas
- Encontro Pedagógico
- Planejamento Pedagógico da Comunidade Escolar/Dia Letivo Temático
- Semana da Educação para a Vida (Lei nº 11.988/2009) [11 a 15/5]
- Dia Distrital da Educação Infantil (Lei nº 4.681/2011) [25/8]
- Avaliação Final/Dia Móvel
- Apresentação dos Professores
- Escolha de Turmas
- Início do Ano Letivo
- Término do Ano Letivo
- Olimpíada da Matemática/Dia Letivo Temático [2/6]
- Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência (Lei nº 11.133/2005) [21/9]
- Dia Nacional da Consciência Negra (Lei nº 10.639/2003) [20/11]
- Dia do Orientador Educacional [4/12]
- Semana de Conscientização do Uso Sustentável da Água nas Escolas da Rede Pública de Ensino do DF (Lei nº 5.243 de 15/12/2013) [20/3 a 26/3]
- Dia Letivo Móvel/2º Semestre

- 1º Bimestre: 23/02 a 07/05
- 2º Bimestre: 08/05 a 17/07
- 3º Bimestre: 03/08 a 13/10
- 4º Bimestre: 14/10 a 28/12

Secretaria
de Educação



Athos Bulcão, 1975
Residência Celso Kaufman

Elementos Básicos da linguagem visual – o ponto
Elementos Básicos da linguagem visual - Exercícios de criatividade
Elementos Básicos da linguagem visual – linhas
Apreciação do Filme: O doador de memórias. Debate e dinâmicas em sala sobre a arte e a preservação da cultura (Avaliação)
Redação sobre desenvolvimento na aula de arte e sua influência no dia a dia
Atividade Criativa em sala – Confecção Diário de Bordo(parte 1)
Atividade Criativa em sala – Confecção Diário de Bordo(parte 1)
Atividade Criativa em sala – Confecção Diário de Bordo(parte 2)
Atividade Criativa em sala – Confecção Diário de Bordo(parte 2)
Avaliação Bimestral
Avaliação Bimestral
Atividade Criativa em sala – Confecção Diário de Bordo(Entrega e leitura coletiva)
Atividade Criativa em sala – Confecção Diário de Bordo(Entrega e leitura coletiva)
Aplicação de Estudo dirigido, avaliação individual e visto em cadernos
Avaliação Bimestral
Redação sobre desenvolvimento na aula de arte e sua influência no dia a dia
Estudos de formas e figuras em desenho
Estudos de formas e figuras em desenho
Estudo sobre de cartum, charge e caricatura
Estudo sobre de cartum, charge e caricatura

Elementos Básicos da linguagem visual – tipos de desenho
Elementos Básicos da linguagem visual – tipos de desenho
Elementos Básicos da linguagem visual – modalidades de desenho
Elementos Básicos da linguagem visual – modalidades de desenho
Elementos Básicos da linguagem visual – as cores primarias
Elementos Básicos da linguagem visual – as cores primarias
Avaliação em sala - Criação de desenhos de tipos e modalidades variados
Avaliação em sala - Criação de desenhos de tipos e modalidades variados
Estudo das cores – Secundárias e Terciárias
Estudo das cores – Secundárias e Terciárias
Exploração das cores - Atividade prática em sala com mistura de tinta
Exploração das cores - Atividade prática em sala com confecção e aplicação de stencil
Revisão para Avaliação Bimestral
Avaliação Bimestral
Avaliação Através de estudo dirigido e visto em cadernos
Avaliação Através de estudo dirigido e visto em cadernos
Redação sobre a arte e seu desenvolvimento pessoal no decorrer do ano letivo
Revisão para recuperação final
Revisão para recuperação final

CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Introdução às linguagens artísticas e conceitos estéticos no século XIX e XX
Apresentação de vídeos sobre cinema, televisão e tendências do audiovisual contemporâneo.
Elementos Básicos da linguagem cinematográfica – Planos e enquadramentos
Elementos Básicos da linguagem cinematográfica – Montagem , Curta e longa metragem
Elementos Básicos da linguagem cinematográfica – A história do desenvolvimento do cinema
Elementos Básicos da linguagem cinematográfica – Movimentos de Câmera
Avaliação 2º Eixo
Debate sobre a importância do cinema dentro da cultura contemporânea
Realização de Atividade avaliativa em sala, correspondente ao 1º eixo. Apreciação e análise de filme de curta metragem
Recebimento e Correção de atividade avaliativa correspondente ao 1º Eixo
Redação sobre gostos e preferências pessoais acerca de filmes e produções cinematográficas
Estudo de Gênero e Estilo dentro do cinema e do audiovisual
Realização de Atividade avaliativa em sala, correspondente ao 3º eixo.
Revisão de Conteúdo para recuperação final
Avaliação do 4º Eixo – Prova
Recebimento e Correção de atividade avaliativa correspondente ao 3º Eixo
Revisão de Conteúdo para recuperação final
Recuperação Final para alunos com média insatisfatória

APÊNDICE

Transcrições | Categorizações e Agrupamentos por temas | Exemplos

LEGENDA

- Trechos em verde – estrutura da escola, ambiente de trabalho, espaço físico, turmas, horários.
- Trechos em azul – Linguagens do ensino de Arte, música, teatro, visuais e dança.
- Trechos em amarelo – Organização dos conteúdos e justificativas
- Trechos em cinza – formação
- Trechos em vermelho – Falas da professora, gestores e alunos. Nas falas da professora aparece a maneira como ela abordou os conteúdos.

Entrevistador

Professora, eu gostaria de saber um pouco sobre seu ambiente de trabalho como, por exemplo, o nível de ensino em que você atua, horários, disciplinas, projetos, são sugestões... Fale um pouco sobre seu ambiente de trabalho.

Entrevistada / Profa. Munique

Eu trabalho com os anos finais, todas as turmas do período matutino, começa com o sétimo F que é a única turma de sétimo ano que tem no período matutino e depois nos oitavos e nonos anos. Eu tenho um encontro por semana com cada turma, são aulas duplas de 50 minutos cada aula.

Entrevistada /

A gente trabalha bimestralmente, tem os eixos transversais, a gente trabalhou as diferenças que eu te falei, trabalhamos sobre a influência da internet, por exemplo, no da diversidade eu trabalhei com musicais, eu peguei o musical corcunda de notre dame, a gente viu o filme, a gente conheceu como é que funciona o teatro musical, como que funciona a ópera, a gente fez a análise, eles assistiram o musical, um musical e o filme,

uns escolheram o filme outros o musical, eu dei um questionário pra eles já aprenderem a perceber, a ouvir e esse foi o eixo transversal.

Entrevistada

Sim, artes/música, é porque tem as especificidades dentro da própria escola, então é artes/música, tem a professora da tarde que é artes visuais, não é artes gerais.

Entrevistada

Porque pelo meu curso de licenciatura também, eu fiz também especialização, sempre estudei a parte didática também. É uma coisa no projeto político pedagógico do sistema de ensino do Brasil, é abolir esse negócio do professor de ensino de todas as artes. Porque o professor não é... Como que se diz?

Entrevistada

Eu trabalhei música de mídias, como, peguei várias trilhas de filmes de desenhos, fiz uma trilha através dessa música de mídia que eles ouviram, de um tudo, eu peguei música erudita, música folclórica, eu peguei através dos desenhos animados dos filmes, as trilhas e falei – quem adivinha? Quem já assistiu? Só que agora a gente através dessas músicas nós vamos identificar timbres, vamos ver variações de altura – comecei a introduzir aquela coisa que eu te falei dos elementos musicais, o que que é música, e comecei a discutir através das trilhas das músicas e depois a atividade deles é faça o mesmo, em grupo selecione a sua trilha e vem me mostrar, vocês vão fazer o que eu fiz, vamos adivinhar, vamos conhecer o que é, e depois eu vou perguntar – que timbre é esse aqui? Você percebeu as variações de altura?