



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

SIDILEIDE RABELO CASAGRANDE

**DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO: A
MÚSICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM
UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DF**

BRASÍLIA
2019

SIDILEIDE RABELO CASAGRANDE

**DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO: A
MÚSICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM
UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA 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 Mestra em Música. Linha de pesquisa: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius M. Pereira

BRASÍLIA
2019

SIDILEIDE RABELO CASAGRANDE

**DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO: A
MÚSICA NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM
UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA 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 Música. Linha de pesquisa: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira – UnB (orientador)

Profa. Dra Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM (membro titular)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – UnB (membro titular)

Profa. Dra Delmary Vasconcelos de Abreu – UnB (membro suplente)

Brasília, 16 de julho de 2019.

*À minha Thalita...
Ao meu Arthur...
Dedico este trabalho, todo o meu amor, minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Há em mim muitos motivos para entoar hoje uma linda canção de louvor a Deus, o autor e consumidor da minha fé. Por essa trajetória, pela vida, pela família, mas, acima de tudo, pelo Seu propósito de salvação que alcança e impacta minha alma e me faz dedicar meu ser a Ele. Obrigada, meu Senhor!

Agradeço...

Ao meu amado Robson Casagrande, por ser o meu maior incentivador e por estar ao meu lado em todas as minhas decisões. Amo você, Robson! Aos meus queridos filhos, Thalita e Arthur, por serem obedientes, pacientes e por me emprestarem a esta pesquisa. Meu desejo é inspirá-los, mas são, vocês, a minha maior inspiração na vida.

Ao papai, meu primeiro maestro e professor, me ensinou sua música e me inspirou. À mamãe por todo o seu empenho em minha formação. Às minhas irmãs pelo incentivo e carinho com que tratam todas as minhas conquistas. Sou completamente apaixonada por vocês.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira pela oportunidade e acolhimento do meu trabalho, por iluminar meu caminho com toda a qualidade, com sua abordagem simples e tão certa. Terminei essa jornada me sentindo muito honrada por ter tido sua orientação.

Às queridas Profa. Dra. Cláudia Bellochio e Profa. Dra. Delmary Vasconcelos e querido Prof. Dr. Francisco Thiago por se disponibilizarem à leitura e contribuírem preciosamente.

À equipe diretiva da escola e aos professores participantes da pesquisa, gratidão pela generosidade.

Aos companheiros dessa viagem, Sara do Vale e Eldom Soares... Fomos longe, fomos juntos, a parceria entre nós enfeitou de amizade o percurso. Todo o meu carinho e votos de sucesso a vocês. Elisângela Cordeiro e Ana Paula Amaral, obrigada por estarem presentes mesmo depois de terem concluído essa etapa, vocês são maravilhosas.

Ao corpo docente do PPG-MUS e aos colegas que, ao longo do processo, sempre agregaram forças e saberes à trajetória. A melhor parte dos processos que nos formam é, com certeza, o encontro com pessoas como vocês.

Aos amigos que se mantêm por perto, o escape nos momentos mais difíceis.

Aos meus alunos por me impulsionarem. A relação estabelecida entre nós, forma muito mais a mim que a vocês. Aos meus colegas de trabalho, por não desistirem da educação, sigamos juntos nessa construção.

RESUMO

Esta pesquisa teve por principal objetivo identificar a forma com que a prescrição curricular para o ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF. Assumindo o currículo de música no DF como o objeto de estudo, os objetivos específicos foram: compreender a proposta do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (CM) a partir de suas bases teóricas; analisar e compreender o currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais do DF; identificar as propostas para o ensino de música nos documentos referentes à prática pedagógica da escola e professores participantes; compreender a relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação no que se refere aos conhecimentos musicais que se apresentam na organização do trabalho pedagógico dos professores. Numa abordagem qualitativa, a pesquisa foi dividida em duas fases: a pesquisa documental em que se evidenciaram os pressupostos teóricos do CM e a prescrição curricular para o ensino de música no currículo dos anos iniciais; e o estudo de caso, tendo a análise documental, a observação direta e entrevistas como técnicas de pesquisa. Fundamentada no modelo de objetivação do desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017), o estudo parte da análise do currículo prescrito até a observação do currículo em ação, no que se refere ao ensino de música evidenciado nos documentos curriculares e na organização do trabalho pedagógico da escola e professores participantes. Os dados construídos na pesquisa foram organizados e categorizados a partir das propostas da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Da análise dos documentos curriculares constatou-se que a prescrição curricular dos conteúdos de música para os anos iniciais do DF pode ser lida e interpretada a partir de um diálogo com o modelo C(L)A(S)P (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Os encontros de interdisciplinaridade presentes na prescrição ampliam as possibilidades dessa proposta e podem ser expandidos para esse fim, o que é coerente com os pressupostos teóricos do currículo que se apresenta como um currículo integrado, pensado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Da análise realizada a partir dos dados contruídos no estudo de caso resultou apenas uma categoria: a ausência da música como conhecimento no currículo em ação, constatada após a observação da supressão dos conteúdos de música que ocorre ainda no nível do currículo modelado. A formação musical dos docentes configura um fator importante para a realidade encontrada e é no uso habitual da música na escola que se pode encontrar alguma intencionalidade pedagógica musical. Conclui-se que, do currículo prescrito ao currículo em ação, a música deixa de ser um conhecimento a ser adquirido na escola, prevalecendo a materialização da *doxa* da função musical escolar: a música como ferramenta e como recreação.

PALAVRAS CHAVE: Currículo. Ensino de Música. Anos Iniciais. Pedagogo.

ABSTRACT

This research aimed to identify the way in which the curricular prescription for music teaching in the initial years of Elementary School was configured in the organization of the pedagogical work at a public school in the Brazilian Federal District. Assuming the scholar music curriculum in the Brazilian Federal District as the object of study, the specific objectives were: to understand the proposal of the “Curriculum in Movement for the Basic Education of the DF” (CM) from its theoretical bases; analyse and understand the curriculum prescribed for music teaching in the Elementary School of the DF; identify the proposals for music teaching in the documents and in the pedagogical practices of the school and of the participating teachers; to understand the relation between the prescribed curriculum and the curriculum in action with regard to the musical knowledge that is presented in the organization of the teachers’ pedagogical work. In a qualitative approach, the research was divided in two phases: the documental research in which were evidenced the theoretical assumptions of the CM and the curricular prescription for the music teaching at the Elementary School; and the case study, with documental analysis, direct observation and interviews as research techniques. Based on the model of objectification of the curriculum development, proposed by Sacristán (2017), the study goes from the analysis of the prescribed curriculum until the observation of the curriculum in action, regarding the musical knowledge evidenced in the curricular documents and the organization of the pedagogical work of the school and of the participating teachers. The data built in this research were organized and categorized according to the proposals of the Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). From the analysis of the curricular documents it was verified that the curricular prescription of the musical knowledge for the Elementary School of the DF can be read and interpreted in a dialogue with the C(L)A(S)P model (FRANÇA; SWANWICK, 2002). The interdisciplinary encounters present in the curricular prescription amplify its possibilities and can be expanded for this purpose, which is consistent with the theoretical presuppositions of the curriculum that presents itself as an integrated curriculum, designed for the integral development of the students. The analysis based on the data built in the case study resulted only in one category: the absence of music as a kind of knowledge in the curriculum in action, verified after the observation of the suppression of music contents that still occurs at the level of the modelled curriculum. The musical preparation of the teachers is an important factor for the reality found and it is in the habitual use of the music in the school that we can find some musical pedagogical intentionality. We can conclude that, from the curriculum prescribed to the curriculum in action, music is not faced as a kind knowledge to be acquired at school, prevailing the materialization of the doxa of the scholar musical function: music as a tool and as recreation.

KEYWORDS: Curriculum. Music Teaching. Elementary School. Pedagogue.

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEM	Centro de Ensino Médio
CFE	Conselho Federal de Educação
CM	Currículo em Movimento
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EB	Educação Básica
EC	Escola Classe
GDF	Governo do Distrito Federal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TF	Teoria Fundamentada
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS, QUADROS, ESQUEMAS E GRÁFICOS

Figura 01: Incidente de atividade envolvendo os parâmetros sonoros	112
Figura 02: Maquete de uma banda de rock no palco.....	122
Figura 03: Quadrinhos em tela na temática ‘Rock’.....	122
Figura 04: Produção textual a partir de pesquisa sobre a banda Legião Urbana	122
Figura 05: Organização coletiva dos professores do quinto ano para o 2º bimestre	129
Figura 06: Artes Visuais como conteúdo, música como atividade recreativa	131
Figura 07: Semana anterior à festa junina	132
Figura 08: Aula de Arte anterior à festa da família	133
Figura 09: Ausência de atividades de Arte em semana de avaliação	133
Quadro 01: Trabalhos selecionados no Estado do Conhecimento.	23
Quadro 02: Objetivos e conteúdos de música previstos para o BIA, 1ª parte.....	77
Quadro 03: Objetivos e conteúdos de música previstos para o BIA, 2ª parte.....	78
Quadro 04: Objetivos e conteúdos de música previstos para o BIA, 3ª parte.....	78
Quadro 05: Objetivos e conteúdos de música previstos para o 2º bloco, 1ª parte	79
Quadro 06: Objetivos e conteúdos de música previstos para o 2º bloco, 2ª parte	79
Quadro 07: Objetivos do currículo de música para os anos iniciais	81
Quadro 08: Parte da codificação inicial realizada a partir dos dados brutos – exemplo.....	83
Quadro 09: Conteúdos assinalados pelos professores com os quais se consideram inaptos para trabalhar	138
Quadro 10: Conteúdos com os quais os professores consideram ter atuado ao longo do ano	140
Quadro 11: Conteúdos que poderiam ter sido trabalhados, segundo os professores	142
Esquema 01 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	44
Esquema 02 - Etapas de codificação e categorização da TF utilizada no estudo	66
Esquema 03: A música no CM em relação à Arte na área Linguagens	73
Esquema 04: Distribuição dos conteúdos de música no CM	80
Esquema 05: Síntese da análise do CM nos processos de codificação e categorização da TF.....	85
Esquema 06: Categorias Sintéticas- C(L)A(S)P e Interdisciplinaridade	86
Esquema 07: Os encontros de interdisciplinaridade na proposta curricular de música	94
Esquema 08: Categorização teórica da música no currículo em ação	127
Esquema 09: A relação entre as categorias de análise do estudo.	147
Gráfico 01: Categorias iniciais da análise do CM	84
Gráfico 02: Categoria C(L)A(S)P e sua disposição no CM.	87

Gráfico 03: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 1º ano	111
Gráfico 04: Arte no 1º ano	112
Gráfico 05: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 2º ano	113
Gráfico 06: Arte no 2º ano.....	114
Gráfico 07: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 3º ano	115
Gráfico 08: Arte no 3º ano	115
Gráfico 09: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 4º ano	116
Gráfico 10: Arte no 4º ano	117
Gráfico 11: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 5º ano	118
Gráfico 12: Arte no 5º ano	118

SUMÁRIO

Notas Introdutórias	12
1 – Por falar em Currículo.....	29
1.1 - Da LDB de 1961 à BNCC	34
1.2 - Sobre aproximações com o campo do Currículo	40
1.3 - O currículo, segundo Sacristán (2017)	43
1.4 - Da Organização do Trabalho Pedagógico	49
2 – O caminho da pesquisa	52
2.1 - A escolha metodológica	52
2.2 - Pesquisa documental: o currículo prescrito	57
2.3 - O caso: o currículo em ação	59
2.4 - Análise dos dados: codificação e categorização.....	63
3 – Do Currículo prescrito	67
3.1 - Pressupostos teóricos do Currículo	67
3.2 - O Currículo dos Anos Iniciais	71
3.3 - A música no currículo prescrito para os Anos Iniciais.....	80
3.3.1 - O diálogo com o modelo C(L)A(S)P	86
3.3.2 - Interdisciplinaridade	93
3.4 - Por uma Educação Musical nos Anos Iniciais.....	96
4 – Ao Currículo em ação	100
4.1 - Da leitura do PPP.....	102
4.2 - Da análise dos planejamentos pedagógicos.....	108
4.2.1 - Caderno do professor 1.....	110
4.2.2 - Caderno da professora 2	113
4.2.3 - Caderno da professora 3	114
4.2.4 - Caderno da professora 4	116
4.2.5 - Caderno da professora 5	117
4.3 - Das observações em sala de aula.....	119
4.4 - Das entrevistas com os docentes participantes	124
4.5 - A música no currículo em ação	127

Notas Finais	149
Referências	156

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A escola pública da rede de ensino do Distrito Federal (DF) opera, desde 2014, pautada no que denominou Currículo em Movimento da Educação Básica (CM). Seus pressupostos teóricos defendem uma Educação Integral que objetiva proporcionar a ampliação dos tempos, das oportunidades e dos espaços escolares. O documento foi proposto em caráter experimental em 2010 e o movimento coletivo que inspirou o seu nome foi iniciado em 2011 e “envolveu professores (as), estudantes, coordenadores (as) pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo” com a proposta de “uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.17).

Para abordar a temática que esta pesquisa propõe, a palavra “movimento” se torna muito apropriada. Isto porque, nesta pesquisa, dedico-me a observar a proposta prescrita no currículo do DF para o ensino de música e, como sabemos, não se fala em música sem que se pense em movimento. O interesse perpassa a análise do que está prescrito a fim de identificar tal proposta curricular em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, assumindo o Currículo em Movimento como objeto de estudo. Por isso, posso ainda aproveitar a palavra “movimento” para fazer referência à dinâmica educacional que ocorre do *currículo prescrito* ao *currículo em ação*, termos propostos por Sacristán (2017), o principal referencial teórico desta pesquisa, estabelecendo relação direta entre a prescrição curricular e o que de fato se realiza e se materializa no ambiente escolar, com pessoas e processos reais.

Esta pesquisa relaciona-se com minha trajetória como professora da escola pública. Atuo pela rede pública de ensino do Distrito Federal desde 2005. Minha carreira foi marcada por um processo de readaptação funcional que me levou a me dedicar à Educação Musical na escola onde atualmente estou lotada. A fim de me reposicionar numa nova situação funcional, busquei na minha vivência musical informal e familiar uma forma de colaborar com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, acrescentando um projeto de música à oferta da Educação Integral vigente na instituição.

A iniciativa foi aprovada por toda a comunidade escolar. O Projeto Escola Dó Ré Mi, como denominei a proposta, oferece iniciação musical aos alunos dos anos iniciais, trabalhando a musicalização com flauta doce e canto coral, incentivando e aprimorando o contato dos discentes com a linguagem musical. A escola passou a conviver com as

apresentações dos alunos que participam do projeto e, de modo mais abrangente, a comunidade escolar passou a apreciar e incentivar o ingresso de todos os alunos. Em 2017, mais de 50% do alunado da escola estava inserido no projeto.

Ocorre que, mesmo satisfazendo os diversos segmentos escolares, principalmente os pais e os professores que avaliam de modo positivo os resultados do projeto, percebo um entendimento de que seja apenas uma boa ideia, dissociada de qualquer regulamentação, uma atividade exclusivamente extracurricular. Desde a implantação do projeto na escola, todas as atividades que se referem ao ensino de música acabam relacionadas ao trabalho que desenvolvo. Antes, porém, nem sequer se ouvia falar sobre ensino de música na nossa escola. Pessoalmente, percebo que são meus esforços que levam aos meus alunos um ensino de música sistematizado. Em escolas vizinhas não há nenhuma proposta parecida e, eventualmente, nos encontros da regional de ensino onde somos convidados a participar junto às demais escolas ou até mesmo em contato com outras escolas em cursos de formação ou reuniões, dificilmente me deparo com outras iniciativas que levem o ensino de música para as escolas.

Particularmente, devo confessar que só passei a ministrar aulas com conteúdos de música após a readaptação funcional, quando já não assumia mais nenhuma turma regular e meu trabalho passou a ser um trabalho exclusivo de música. Tal processo de transição ocorreu antes da formulação do currículo vigente. Não tive, enquanto componente do quadro de professores regentes, colegas de trabalho que colocassem o ensino de música em seus planejamentos, atividades ou avaliações, nem pude notar alguma preocupação com tais conteúdos nas coordenações pedagógicas ou nos projetos políticos pedagógicos das escolas por onde passei. Acredito que os professores conservem a lógica de que a música, para ser ofertada, necessite de um projeto extraclasse, de uma iniciativa diferente e de que no tempo em sala de aula outros conteúdos devam ser priorizados.

Na atual proposta curricular do DF, a música tem o seu lugar como conhecimento a ser adquirido na escola. A inquietação pessoal que me leva a estudar acerca do lugar da música na sala de aula regular, especialmente nos anos iniciais, surge da hipótese de que haja uma ideia na comunidade escolar, no âmbito do senso comum, de que a música seja algo a ser aprendido em outros espaços ou tempos, que o contexto das aulas regulares não seja adequado para esse fim e que, se for oferecida na escola, poderá ser em turno contrário, como se o ensino de música não coubesse no tempo previsto para as aulas regulares, não estivesse entre os conteúdos curriculares e não fizesse parte da formação integral do aluno. Há uma ideia equivocada de que no turno regular ofertam-se os conhecimentos mais ‘importantes’ e de que

‘supérfluos’ e extras devam ser ministrados em outro momento e lugar. E o pior: a ideia de que a música esteja entre o que se deva considerar supérfluo, tornando-a dispensável do contexto escolar de sala de aula como conteúdo.

Em tempo, é importante posicionar aqui a etapa da Educação Básica à qual esta pesquisa se refere. A Educação Básica, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), compreende:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola com duração de 2 (dois) anos.

II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: **a dos 5 (cinco) anos iniciais** e a dos 4 (quatro) anos finais.

III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. (BRASIL, 2013a, p. 36 grifo nosso)

A organização da Educação Básica, que em 2006 ampliou definitivamente o Ensino Fundamental para nove anos, objeto da Lei 11.274/2006, provocou uma reestruturação nas propostas pedagógicas e curriculares dos estados e municípios, principalmente na primeira fase do Ensino Fundamental, que contemplava as quatro primeiras séries (chamadas séries iniciais) e agora abrange do 1º ao 5º, chamados anos iniciais (BRASIL, 2006a). Esta é a fase à qual a presente pesquisa se refere. No Distrito Federal, essa fase está organizada ainda em dois blocos. O primeiro é o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental e o segundo bloco que contempla o 4º e o 5º ano do segmento.

A estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) posiciona e agrupa as etapas da Educação Básica em instituições de ensino que atuam com cada etapa específica. Para atender à Educação Infantil existem os Centros de Educação Infantil (CEI). Os anos iniciais do Ensino Fundamental são cursados nas Escolas Classe (EC) e os anos finais nos Centros de Ensino Fundamental (CEF). Por sua vez, o Ensino Médio é ofertado nos Centros de Ensino Médio (CEM). Para facilitar a administração da rede de ensino, a secretaria está dividida em Diretorias Regionais de Ensino (DRE), constituídas pelas instituições de ensino das regiões administrativas (RA) do DF.

O profissional contratado para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que compõe o quadro da SEEDF deve ser licenciado em Pedagogia, segundo a Lei 5.105 de 03 de Maio de 2013, que reestrutura a carreira do magistério público no DF (DISTRITO FEDERAL, 2013). Atuante nos anos iniciais, este profissional é o único responsável por todos os componentes curriculares propostos para o segmento. Cada

professor nos anos iniciais assume, nessa secretaria, uma única turma dispondo, dentro do regime de 40 horas semanais, de 25 horas em sala de aula e 15 horas para a coordenação pedagógica. Toda a proposta curricular prescrita para cada ano fica sob a responsabilidade do professor pedagogo que, por sua vez, tenha assumido determinada turma.

O currículo adotado no Distrito Federal, intitulado Currículo em Movimento da Educação Básica (CM), traz em sua essência a proposta de um trabalho pedagógico interdisciplinar, que articula as áreas de conhecimento com eixos transversais¹ e integradores² para os anos iniciais do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014a). A abordagem curricular, segundo a SEEDF, está baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural considerando que as aprendizagens ocorrem na interação do sujeito com seu próprio meio e com os outros (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

O documento está vigente desde 2014 e seus objetivos para o Ensino Fundamental buscam ressignificar as DCNEB. A organização do currículo dos anos iniciais se dá a partir de diferentes áreas do conhecimento que são: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

Em Linguagens estão posicionados os conteúdos de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. No componente curricular Arte, os conteúdos estão divididos em: (i) Plástica e cênica, e (ii) Música. É importante ressaltar que a educação pública no Distrito Federal atende seus alunos em regime de jornada ampliada, que contabiliza cinco horas diárias em sala de aula no turno regular, nas quais se propõe que haja tempo para as vivências da interdisciplinaridade. Como já dito, nos anos iniciais, o professor regente, formado em Pedagogia, é o único responsável por todos os componentes curriculares, portanto, é na atuação desse profissional que a música será ou não inserida de forma efetiva no cotidiano escolar dessa etapa da educação básica.

A atividade pedagógica é alimentada da criatividade e concepções próprias do professor, mas sua prática é regulamentada pela proposta curricular a qual o trabalho docente está submetido. Sendo assim, qualquer estudo que busque compreender um contexto educacional tomando qualquer área de conhecimento como foco, deverá atentar-se para as matrizes curriculares vigentes, levando em conta a natureza do currículo de ser uma práxis,

¹ Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.

² Alfabetização (para o Bloco Inicial de Alfabetização), letramentos e ludicidade para todo o Ensino Fundamental.

uma prática que envolve, dentre outras práticas diversas, a prática pedagógica, concordando com Sacristán (2017, p. 15-16):

O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo poder de ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.

Tendo em vista que, considerando minha experiência profissional pessoal, é possível que haja diferentes concepções em relação ao ensino de música na escola regular, proponho-me a compreender a relação entre a proposta curricular vigente para o ensino da música e a realidade pedagógica em uma escola de anos iniciais do DF. De acordo com a realidade deste profissional em relação à sua atuação com todos os componentes curriculares e sua condição de único professor em sala de aula no sistema educacional público do DF, adotou-se no texto o termo *unidocente* como referência aos profissionais atuantes nos anos iniciais e Educação Infantil. Na literatura disponível sobre formação e atuação de professores pedagogos ou demais áreas de formação que atuam com mais de um componente curricular, por vezes, encontramos também os termos *polivalentes* e *generalistas*. O termo polivalência, quando utilizado no decorrer do texto, refere-se à atuação dos pedagogos com todos os componentes curriculares.

Estado do Conhecimento

A fim de abrir o diálogo com a literatura, busquei identificar a produção intelectual referente à questão levantada que envolve a música nos anos iniciais, os documentos curriculares para o ensino de música e a prática pedagógica musical de professores dos anos iniciais. O levantamento foi feito nas publicações de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Ibct³ e no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES⁴, no segundo semestre de 2017, apontando o “estado do conhecimento” nas teses e dissertações sobre a temática proposta, com ênfase nas produções diretamente relacionadas. Considerando aqui o estado do conhecimento como propõe Pereira

³ localizada em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁴ localizado no endereço: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

(2013a): uma pesquisa bibliográfica em função da pesquisa proposta, o levantamento indica os esforços acadêmicos nos âmbitos de mestrado e doutorado pela temática lançada e se torna um colaborador da pesquisa, mapeando e categorizando a discussão precedente, identificando as lacunas nas propostas de estudos e nos atualizando em nosso próprio tempo e espaço para a condução do nosso estudo.

Os critérios de seleção de trabalhos para o levantamento foram estabelecidos com o objetivo de identificar a recorrência e as abordagens eleitas para tratar do ensino de música nos anos iniciais com foco no currículo e suas especificidades. Para tanto, consideramos apenas os trabalhos defendidos após 2008, data da lei 11.769 que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (BRASIL, 2008). É importante destacar que em 2016 o texto foi substituído e as demais linguagens artísticas foram inseridas na obrigatoriedade, o que não interfere, necessariamente, na permanência da música como conteúdo curricular obrigatório (BRASIL, 2016a).

Para o levantamento, os trabalhos focados no ensino de música nos anos iniciais foram priorizados. A seleção do material foi feita a partir das informações contidas nos títulos e resumos das obras. Convém ressaltar a especificidade da atuação unidocente dos pedagogos, únicos responsáveis pelos componentes curriculares. Por essa razão, os trabalhos que tratam do ensino de música no ensino fundamental realizado por professores licenciados em música não foram considerados no levantamento. De antemão, cabe informar que nenhuma publicação que trate especificamente do currículo de música para os anos iniciais da Educação Básica no Distrito Federal foi identificada nessa busca. Fez-se necessário, portanto, relacionar as produções a fim de observar se há uma preocupação com a temática aqui proposta, ainda que de um modo indireto ou com o foco em interesses comuns da área da Educação Musical com a Educação no segmento já citado tanto no Distrito Federal como em outros estados brasileiros.

A busca pelos trabalhos nas plataformas foi orientada por descritores a partir dos quais pude reunir as produções mais próximas do objeto de estudo e da temática proposta. A questão norteadora do levantamento foi: “Como a inserção da música nos currículos escolares dos anos iniciais tem sido estudada no âmbito acadêmico, especialmente após a Lei 11.769/2008?” Os descritores utilizados foram:

- “música nos anos iniciais”;
- “currículo” + “música” + “anos iniciais”;
- “currículo dos anos iniciais”;
- “currículo em movimento”;

- “componente curricular Arte”

Ao todo, para essa primeira busca, 08 trabalhos acadêmicos foram selecionados, sendo dois relatórios de tese de doutoramento e seis relatórios de dissertação de mestrado. O critério para o recorte temporal foi estabelecido na hipótese de que, após a lei 11769/2008, possa ter havido uma preocupação acadêmica com a implementação da obrigatoriedade do ensino de música na escola. Portanto, os trabalhos selecionados foram defendidos após 2008. A relação entre as obras selecionadas e o nosso tema permitiu a organização do material em duas categorias: *Práticas Curriculares* que reúne 05 trabalhos e *Currículo da Educação Básica do DF*, com 03 trabalhos encontrados.

Práticas Curriculares

As produções que compõem a categoria ‘Práticas Curriculares’ tem em comum a preocupação com a prática dos currículos que já estão vigentes. Com o objetivo de entender como atuam os professores generalistas que ministram a disciplina de música nos anos iniciais, Lopes (2010) acaba nos apresentando uma realidade bem peculiar em Vera Cruz do Oeste – PR. Ao especificar os objetivos de sua pesquisa, a autora nos revela que no lócus estudado, a música ocupa lugar de disciplina no currículo dos anos iniciais e os professores que atuam neste segmento são lotados por disciplina na escola, ou seja, são pedagogos (o que a autora chama generalistas) formados para a atuação nos anos iniciais, mas não são unidocentes como são os professores do DF. Os componentes curriculares são distribuídos entre os professores generalistas. A pesquisa segue a fim de compreender as concepções da Secretaria de Educação e dos coordenadores pedagógicos sobre a música enquanto disciplina curricular e investiga a formação dos professores generalistas que atuam com a disciplina Música, o que contribui com este estudo. A autora conclui que ações para a formação continuada desses professores são necessárias e considera o modelo adotado no município um exemplo positivo para a inserção da música nos anos iniciais. Ao fim, sugere que outras pesquisas devam ser feitas especialmente sobre alternativas para implantar a música como disciplina nos anos iniciais.

Marianayagam (2013) busca analisar nas escolas municipais de Cascavel – PR a implementação da lei 11.769/2008 partindo da hipótese de que a música esteja ausente nas aulas de Arte dos anos iniciais enquanto prática curricular. Dentre seus objetivos, buscou verificar de que forma os professores atendem às ações e políticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação. Num trabalho próximo à secretaria de educação e aos professores de

Arte, que são pedagogos separados para o trabalho específico, a autora mapeou o processo de implementação da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Cascavel. O levantamento sobre as concepções dos docentes acerca do ensino de música, da legislação e do currículo vigente dialoga com o nosso estudo. A pesquisa evidenciou incongruências na proposta curricular municipal para o ensino de música e uma secundarização do componente curricular Arte que resulta da formação descontinuada e fragmentada dos docentes.

As duas pesquisas acima, realizadas em lócus com estruturas diferentes da rede pública do DF, demonstram a necessidade de formação inicial e continuada em música para que pedagogos possam atuar efetivamente com os conteúdos prescritos nos municípios estudados. Os estudos demonstram ainda que, mesmo quando professores são designados para o trabalho específico em música, como no caso de Vera Cruz do Oeste ou em Arte, como em Cascavel, a formação básica dos docentes influencia a organização do pensamento pedagógico em relação aos conteúdos de música, a formação profissional não fornece os fundamentos necessários para uma prática curricular eficiente e a lógica da utilidade da música na escola em datas comemorativas e festas prevalece.

Encontrar a música nos currículos configura um ganho para a Educação Musical enquanto área de conhecimento, contudo muitos são os desafios para que tais conteúdos saltem da proposta prescrita para a efetiva prática pedagógica. Foi nesse quadro que Teixeira (2015) debruçou-se a fim de trazer à discussão os desafios frente ao currículo de Arte no ensino de música em São Paulo. A autora estudou o currículo de Arte dos anos iniciais e os dados levantados permitiram a identificação dos desafios que os professores, que no lócus estudado possuem formação em Arte, encontram frente ao currículo para o ensino da música: a presença de termos específicos da linguagem musical no currículo, a falta de estímulo para formação continuada específica em música, a falta de materiais didáticos.

Semelhantemente aos estudos acima, este estudo pretende contribuir com a discussão a respeito dos processos de adaptação da prática pedagógica nos anos iniciais às reformulações curriculares que estão, desde 2008, sendo realizadas a fim de inserir a música como conteúdo do componente curricular Arte, incluindo a realidade do DF, que ainda não foi estudada. Um dos relatórios de tese de doutoramento selecionado neste levantamento trata do trabalho docente e, justamente, da reformulação curricular. Mesmo não tratando especificamente do ensino de música, a pesquisa foi selecionada por tomar por objeto de estudo o currículo dos anos iniciais na Rede Municipal de Petrópolis. Correa (2016) propôs compreender o desenvolvimento dos conteúdos curriculares pelos professores, o que está previsto também para este estudo em relação aos conteúdos de música do CM.

A rede municipal escolhida para o estudo de Correa possui uma proposta curricular recente e autora tratou de analisar as repercussões de tal proposta no trabalho do professor, identificando as transformações e permanências na atividade profissional. Seu estudo revelou que os docentes não se percebem como colaboradores da elaboração do documento curricular, que estranham sua linguagem e necessitam de auxílio no trabalho com a nova proposta. Parto desta evidência para identificar essas características nos docentes que participam desta pesquisa no que se refere aos conteúdos de música presentes no CM.

O último trabalho que compõe a categoria ‘Práticas Curriculares’ é o de Romanelli (2009) que buscou, em sua tese de doutoramento, compreender a relação que crianças das séries iniciais estabelecem com a música no espaço escolar. Dentre as análises realizadas pelo autor, consta a reflexão acerca do lugar da música nos currículos escolares e sobre a relação que os docentes das séries iniciais têm com a música. Cabe destacar que o termo “séries iniciais” referia-se aos anos iniciais antes da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. O autor não observa a prática docente, mas a musicalidade que flui da criança no ambiente escolar, elemento que considera importante para a construção de propostas para o ensino de música.

A contribuição para este estudo está na análise que o autor faz da musicalidade espontânea da criança, demonstrando a existência de aprendizagem musical mesmo em momentos em que a música não é o objetivo da aula. A prescrição curricular do DF sugere que o desenvolvimento da musicalidade deva partir exatamente da relação que os alunos já possuem com a música, sendo esta, de acordo com o estudo de Romanelli, uma forma de se pensar a Educação Musical no contexto escolar.

Entre a proposta curricular de um sistema educacional e a prática pedagógica está o professor e sua autonomia para o exercício de sua função. As escolhas que este profissional faz no seu cotidiano perpassam obrigatoriamente por sua formação e sua confiança nos conteúdos que oferta à sua turma. Nesse sentido, as pesquisas selecionadas nesta categoria oferecem caminhos para a observação do contexto educacional posicionando o professor como o ator responsável por dar sentido ao currículo prescrito, que só adquire razão de existir quando é considerado em sala de aula.

Currículo da Educação Básica do DF

O currículo prescrito para a Educação Básica no Distrito Federal está vigente desde 2013 e sua elaboração está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos

Parâmetros Curriculares Nacionais. Mesmo tendo sido elaborado após 2008, a obrigatoriedade do ensino de música não é citada em suas bases. Ainda assim, os conteúdos de música para os anos iniciais estão posicionados no componente Arte, que por sua vez, compõe a área de conhecimento Linguagens, a primeira parte do documento. Os trabalhos selecionados para a categoria “Currículo da Educação Básica do DF” assumem o Currículo em Movimento do DF como objeto de estudo e foram defendidos em 2016 na Universidade de Brasília.

Silva (2016) construiu e defendeu sua pesquisa no Programa de Pós Graduação de Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília. Seu objeto de estudo foi o Currículo em Movimento da Educação Básica dos Anos Iniciais que é entendido no estudo como documento identitário, cuja prática deve estar atrelada ao conhecimento construído a partir do que se é, do que se faz, sendo a expressão real de uma comunidade escolar. A autora estudou a concepção de Educação em e para os direitos humanos de um professor do 4º ano do Ensino Fundamental e de outros atores escolares e analisou a integração do currículo com o PPP. Em sua conclusão, a autora reflete acerca da construção de um importante instrumento educativo que propõe uma Educação em e para os direitos humanos, mas que não se atentou para a necessidade de participação dos verdadeiros protagonistas do processo educativo.

Os caminhos e possibilidades da expressão criativa do professor dos anos iniciais, mais precisamente do quarto e quinto ano, com a implementação do currículo em movimento foram o foco do estudo de Teixeira (2016). Em sua pesquisa, que utilizou como método a observação participante e entrevistas sobre a prática docente de 29 professores, a autora investigou o conhecimento dos participantes sobre o currículo prescrito e sua base teórica, bem como a participação dos mesmos em formação ou estudos sobre a compreensão da proposta curricular.

A percepção da autora sobre a concepção dos docentes participantes é a de que estes compreendem o currículo como documento norteador de sua prática, e preocupam-se com o cumprimento das propostas curriculares por serem os únicos agentes responsáveis pelo processo de aprendizagem dos estudantes, o que dificulta a expressão de sua criatividade. Os resultados apontam a necessidade de formação continuada dos docentes para o trabalho criativo a partir do CM. Ainda que o ensino de música não tenha sido a motivação da pesquisa da autora, falar de criatividade na prática pedagógica a partir do CM é muito importante na abordagem da temática que proponho, na qual as escolhas do professor em relação ao currículo prescrito são a principal fonte de dados para o estudo.

O último trabalho do levantamento deste estado do conhecimento é a dissertação de Sena (2016) que além de adotar o mesmo currículo como objeto de estudo, buscou investigar como os professores de música contratados para atuar com a disciplina de Arte organizam os conteúdos de música em sua prática pedagógica. O autor não observa os anos iniciais, mas faz um quadro geral dos conteúdos de música em todos os segmentos da educação básica do DF, além de interpretar a proposta curricular e as escolhas do professor sob o olhar de Sacristán, mesmo referencial teórico que elencamos neste trabalho. O trabalho de Sena é o mais aproximado à pesquisa aqui realizada, visto que objetiva a compreensão da organização do trabalho pedagógico dos professores de música que atuam como polivalentes, lidando com as quatro linguagens artísticas. Como resultado, o trabalho apresenta nos casos estudados uma situação comum para a abordagem da música nos anos iniciais: a organização dos conteúdos de música articulada às datas comemorativas.

Os critérios estabelecidos para a seleção das produções são determinantes para que se possa estabelecer também um diálogo entre o material analisado e a pesquisa que se pretende realizar (PEREIRA, 2013a). Por essa razão, os trabalhos citados aqui contribuem de modo significativo para a constatação de que o estudo sobre o currículo de música para os anos iniciais no DF é relevante e necessário. As pesquisas identificadas no estado do conhecimento atualizam a condição do objeto deste estudo nos ambientes acadêmicos.

Do estado do conhecimento conclui-se que a inserção da música nos currículos escolares dos anos iniciais tem sido pouco estudada nos ambientes acadêmicos. Por se tratar de uma proposta curricular relativamente nova, somente há pouco tempo surgiram os primeiros estudos acadêmicos sobre o currículo vigente no DF. O caderno dos anos iniciais, especialmente a parte que contempla os conteúdos de música, aparentemente, ainda não foi observado ou estudado nesse âmbito, o que aponta para a necessidade de atenção acadêmica a este documento a fim de incluir a situação do ensino de música nos anos iniciais no DF na discussão que se inicia a esse respeito a partir de estudos em outros estados e municípios.

No quadro a seguir, encontram-se as informações acerca dos trabalhos selecionados no estado do conhecimento: título, natureza, autores, instituição e ano de defesa, organizados segundo as categorias aqui apresentadas, para facilitar a visualização.

Quadro 01: Trabalhos selecionados no estado do conhecimento

TRABALHO	TIPO	AUTOR/INSTITUIÇÃO / ANO DE DEFESA
Práticas Curriculares		
O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste - PR	Dissertação - Música	LOPES, Josiane Paula Maltauro /Universidade Estadual de Santa Catarina / 2010
A materialização da implementação do conteúdo de música nas escolas municipais de Cascavel - PR	Dissertação - Educação	MARIANAYAGAM, Carla Angélica Sella / Universidade Estadual do Oeste do Paraná / 2013
Lecionar música nas escolas de São Paulo: desafios frente ao currículo de arte	Dissertação - Educação	TEIXEIRA, Nilza Carla / Universidade Nove de Julho / 2015
Trabalho docente e reformulação curricular: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Petrópolis	Tese - Educação	CORREA, Cintia Chung Marques / Universidade Católica de Petrópolis / 2016
A música que soa na escola: um estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental	Tese - Educação	Romanelli, Guilherme Gabriel Ballande / Universidade do Paraná/ 2009
Currículo da Educação Básica do DF		
Currículo em Movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os direitos humanos	Dissertação - Direitos humanos e Cidadania	SILVA, Ana Paula Rodrigues da / Universidade de Brasília / 2016
Currículo da Educação Básica do Distrito Federal: um caminho para a expressão criativa do professor da escola pública?	Dissertação - Educação	TEIXEIRA, Cristiane Leal Alves / Universidade Católica de Brasília / 2016
A organização do conteúdo de música no componente curricular Arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de ensino do DF	Dissertação - Música	SENA, Ibsen Perucci de / Universidade de Brasília/2016

Fonte: Dados da pesquisa

Admito que havia a expectativa de encontrar um número maior de publicações relacionadas ao assunto, a partir da lei 11.769/2008. Atualmente, estamos em plena implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que poderá desencadear estudos a partir das reformulações curriculares que devem estar ocorrendo nos estados e municípios. Estudos sobre as propostas curriculares vigentes podem ajudar a nortear a prática pedagógica, dando suporte aos docentes sobre sua própria atuação, propondo metodologias e orientando avaliações, contribuindo assim com a efetivação das propostas curriculares que já foram elaboradas ou questionando as possibilidades de implementação.

O fato é que há no Distrito Federal um documento curricular vigente no qual se pode encontrar uma proposta para o ensino de música na escola básica e pouco ou nada se sabe sobre a forma com que os conhecimentos musicais contemplados nesse documento se concretizam na ação pedagógica dos professores dos anos iniciais. Visto que não há tempo e nem condições que torne possível a verificação dessa situação em toda a rede pública do DF nos limites deste estudo, optou-se por realizá-lo em uma única escola, junto a um professor de cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por consequência da promulgação da BNCC, o CM foi revisitado e sua segunda edição foi lançada recentemente, vigorando a partir de 2019. Ressalto que, nesta pesquisa, o objeto de estudo é o caderno dos anos iniciais da 1ª edição do CM, por ser o currículo vigente durante todo o percurso desta investigação.

A questão perseguida nesta pesquisa é, enfim: **como a proposta para o ensino de música prescrita no currículo dos anos iniciais se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF?** Sena (2016) observou a organização dos conteúdos de música que constam no CM no trabalho de dois professores formados em música, responsáveis pelo componente curricular Arte e atuantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio. O autor percebe, no decorrer do trabalho, que há uma incongruência entre os conteúdos previstos para cada etapa de ensino e os conhecimentos que os alunos possuem a respeito deles: alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não possuem vivência musical, encontram-se defasados nos conteúdos prescritos e tiveram, no decorrer de sua escolarização, pouco ou nenhum acesso aos conteúdos de música nas aulas de Arte.

Em 2016, ano de conclusão do trabalho de Sena, o CM estava oficialmente vigente há apenas dois anos, antes disso, a partir de 2010 estava em caráter experimental. Os alunos que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no ano de desenvolvimento da pesquisa, não cursaram os anos iniciais com a formatação curricular oficial do CM. Diante disso, considerando que os anos iniciais são basilares para os anos finais e, posteriormente, para o Ensino Médio, nos é importante identificar se atualmente, quase cinco anos após a promulgação da 1ª edição do CM seja possível afirmar que os egressos dos anos iniciais no DF ingressam nos anos finais, tendo em seu histórico algum conhecimento em música adquirido de sua escolarização pregressa.

Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa é **identificar a forma com que a prescrição curricular para o ensino de música nos anos iniciais se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF**. Para tanto, os objetivos específicos da investigação são:

- Compreender o CM a partir de suas bases teóricas;
- Analisar e compreender a estrutura do currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais do DF;
- Identificar as propostas para o ensino de música nos documentos referentes à prática pedagógica da escola e professores participantes;
- Compreender a relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação no que se refere aos conhecimentos musicais que se apresentam na organização do trabalho pedagógico dos professores.

O professor atuante nos anos iniciais no DF conduz a rotina pedagógica de acordo com sua própria organização. Observo, em minha experiência como professora, que é comum encontrarmos professores que selecionam os conteúdos a serem trabalhados semanalmente, criando horários para as disciplinas. Outros optam pelos projetos ou sequências didáticas, organizando os conteúdos de acordo com a temática que está sendo trabalhada. Em todo o caso, nos interessa identificar a partir da observação da organização que fazem, até que ponto a prescrição para o ensino de música se consolida na realidade pedagógica, tendo em vista que

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz na realidade de uma forma ou outra: se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTAN, 2017, p. 201).

Assumindo o currículo prescrito para o trabalho com música nos anos iniciais no DF como objeto de estudo e a escola como lócus para a investigação, esta é uma pesquisa qualitativa que, por sua vez, “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. (FLICK, 2009, p. 37) O caminho metodológico da pesquisa se inicia na análise do próprio Currículo em Movimento dos anos iniciais. O reconhecimento prévio da proposta curricular torna-se elementar para a entrada em campo.

Quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos, mas ao mesmo tempo tem que estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados (ANDRÉ, 2013, p. 100).

Para compreender até que ponto a proposta curricular para o ensino de música se concretiza na prática pedagógica de uma escola da rede, optou-se por conduzir a pesquisa nos

moldes de um estudo de caso, a estratégia de pesquisa que se mostra mais adequada. Yin (2005, p. 19) apresenta o estudo de caso como a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

A análise da prescrição curricular oficial vigente no Distrito Federal favorece o entendimento de qual seja a interpretação que a SEEDF faz das diretrizes nacionais para o ensino da música nos anos iniciais, bem como de sua expectativa quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas da rede.

As declarações e propostas que compõem o discurso curricular formam o que Sirotnik (1988) chamou de expectativas curriculares, cuja função é recortar desejos que querem se levar para a prática, que têm muito pouca correspondência com as análises da realidade, e que, em muitos casos, são meros rituais, artifícios simbólicos que costumam proliferar em momentos de reformas, mudanças legislativas, introdução de modismos pedagógicos, projetos de inovação curricular, etc. Na pior das hipóteses são cortinas de fumaça que ocultam, confundindo o que deveria acontecer com o que realmente acontece (SACRISTÁN, 1998a, p. 136).

Sem entrar na questão sobre se o que está proposto para o ensino de música seja ou não o ideal de Educação Musical, a intenção é compreender como o currículo de música se configura no cotidiano pedagógico dos professores participantes da pesquisa. Por isso o estudo parte da observação DO CURRÍCULO PRESCRITO que, para Sacristán (2017) envolve algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser ofertado como conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. Compreendendo o professor como um sujeito ativo em todo o processo pedagógico, considera-se sua autonomia e seu trabalho como o único meio de dar sentido à proposta curricular imposta, e, por essa razão, o estudo se estende AO CURRÍCULO EM AÇÃO, que para Sacristán, ocorre justamente nesse movimento de escolhas e efetivação do currículo prescrito, que se dá na ação pedagógica e é, em si, o que realmente salta da proposta curricular para o trabalho em sala de aula.

Observar o trabalho pedagógico em uma escola da rede pública não resume a condição do ensino de música nos anos iniciais no DF, mas fornece dados sobre os desafios e possibilidades de efetivação da proposta curricular no ambiente escolar, um contexto real de concretização de um currículo.

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os

processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013. p. 97).

Nessa fase do trabalho, a rotina pedagógica dos professores participantes foi analisada, assumindo a ideia de que “os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a eles se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos” (SACRISTÁN, 2017. pág. 195). Com o olhar voltado para a compreensão do currículo prescrito ao currículo em ação, os processos de análise dos dados levantados em campo foram empenhados sobre a organização do trabalho pedagógico dos participantes a fim de identificar a relação entre a proposta prescrita e a prática.

Assim, este estudo assume uma abordagem qualitativa e se utiliza do estudo de caso (YIN, 2005) como estratégia de pesquisa. Primeiramente, a parte dedicada ao ensino de música no currículo dos anos iniciais foi estudada em pesquisa documental e os dados resultantes foram analisados com o aporte da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). O estudo de caso foi realizado em uma das escolas de anos iniciais do DF e contou com a pesquisa documental do PPP e dos planejamentos dos professores participantes, horas de observação direta das aulas e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa. Os dados levantados no estudo de caso também foram analisados e categorizados a partir da Teoria Fundamentada. O capítulo 2, dedicado à exposição da metodologia utilizada na pesquisa, aprofunda um pouco mais a explicação da construção deste estudo. O caminho da pesquisa, que parte do currículo prescrito ao currículo em ação, é fundamentado no modelo da objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento proposto, como já dito, por Sacristán (2017).

O texto está organizado em quatro capítulos que dividem a pesquisa em seus pontos principais. O primeiro capítulo, “Por falar em currículo...” traz em sua essência as fundamentações dos principais conceitos operantes da pesquisa e a construção do referencial teórico em Sacristán (2017), que diferencia sistematicamente as etapas pelas quais um currículo se desenvolve desde sua prescrição até sua concretização na prática pedagógica. O modelo proposto pelo autor favorece, como dito anteriormente, toda a trajetória deste estudo. Neste capítulo buscou-se aproximar a temática do trabalho ao campo do currículo a partir do percurso das legislações curriculares que sistematizam o ensino de música no Brasil.

O capítulo 2, “O caminho da pesquisa”, apresenta o percurso metodológico utilizado para coleta, análise e categorização dos dados e suas fundamentações teóricas a fim de esclarecer os passos da pesquisa. No capítulo 3, “Do currículo prescrito”, desenvolve-se a

análise do Currículo em Movimento do DF com o olhar voltado para a proposta para o ensino de música, apresentando as categorias obtidas da análise como uma forma de interpretação do CM e seus conteúdos de música. O capítulo 4, “Ao currículo em ação” apresenta o estudo de caso e todo o trabalho em campo, com as análises das fontes documentais, das observações diretas e das entrevistas com os professores envolvidos na pesquisa apresentando as categorias de análise de todo o estudo. Nas notas finais, encontram-se as reflexões acerca dos resultados obtidos desta pesquisa.

Espera-se que este estudo possa contribuir com a discussão sobre a inserção do ensino de música na escola pública brasileira, especialmente nos anos iniciais com suas especificidades. Sabe-se que as realidades de cada unidade da federação diferem-se por questões culturais, econômicas, geográficas e regionais, por isso espera-se ainda que esta pesquisa possa desencadear o interesse por estudos semelhantes nos outros estados brasileiros. Em tempos de implementação de uma base nacional comum curricular, é conveniente destacar que a proposta curricular comum encontrará em cada estado uma realidade diferente e, a exemplo do que se pode perceber no DF, encontrar a música inserida no currículo não significa necessariamente garantir aos alunos uma formação musical.

Sobre a atuação de pedagogos na formação musical das crianças, convém destacar que a habilitação dos pedagogos engloba todas as áreas com as quais atua, e, para além disso, sua especialidade envolve o início da escolarização da criança. Este é o primeiro professor, especialista da infância e do desenvolvimento, sua atuação é pautada no cuidado, acolhimento e construção do sentimento de pertencimento do sujeito na sociedade. Suas habilidades e metodologias de ensino se destinam à infância e sua prática se realiza nos modos de ensinar e aprender do aluno que ainda está vivenciando as primeiras experiências do mundo ao seu redor. Por toda a especificidade de sua atuação, pode-se mensurar sua importância no desenvolvimento musical dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1 – POR FALAR EM CURRÍCULO...

Toda ação pedagógica está, em sua essência, determinada por um currículo. O professor, um ser subjetivo e intencionado, administra o espaço e elege suas prioridades em sala de aula. É ele, o professor, o agente mais essencial no processo de movimento do currículo, portanto, a distância entre o que está previsto nos documentos que foram elaborados para guiar sua prática pedagógica e seu trabalho efetivo será, ao fim, estabelecida por sua organização para a ação, fator determinante na materialização da proposta curricular. Esta ação, a de eleger ou priorizar conhecimentos previamente propostos acaba, por fim, sendo a elaboração de um novo currículo. A figura do professor é, imprescindivelmente, a mais crucial entre o currículo prescrito e o currículo em ação, termos propostos por Sacristán (2017).

Sua participação, no entanto, não está apenas determinando o que seus alunos irão ou não irão aprender, dizer isso seria reducionista. Há um currículo, há um espaço, um tempo determinado, uma rotina, uma jornada, seres em formação, heterogeneidade e diversidade. Para o pedagogo atuante como professor na rede pública do DF, há uma turma por ano, alunos com especificidades diversas, cada um com seu contexto histórico, seu ritmo de aprendizagem, sua condição social e econômica, seus traumas, suas habilidades e debilidades. E novamente, a figura do professor se centraliza e todo o sistema que o envolve espera que ele tenha sucesso.

Ao assumir sua postura como agente no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos em seu contexto próprio é que o professor assume a posição de elaborador do currículo que realmente será efetivado em sua sala de aula, principalmente pela necessidade de conciliar todas as demandas específicas de sua realidade. E é este movimento que se optou por desvelar neste estudo: partindo do currículo prescrito ao currículo em ação, com nossas atenções voltadas para os conteúdos de música previstos no Currículo em Movimento dos Anos Iniciais.

Ocorre que para cada professor está estabelecida uma proposta curricular com a qual ele precisa se organizar e que dentre todos os conteúdos propostos para os Anos Iniciais, estão os conteúdos de música no currículo aqui referenciado. Sua condição unidocente o posiciona como o único responsável pela administração de uma proposta curricular extensa, que contempla todo o conteúdo previsto para o ano com o qual o professor está atuando.

A fim de seguir uma linha segura na concepção acerca do que é currículo, aqui tomado como objeto de estudo, a pesquisa está fundamentada em Sacristán (2017), especialmente em seu modelo de objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento, que apresenta as fases que se originam na prescrição do documento e se desenvolvem até a avaliação.

De modo prático, o autor revela que o estudo do currículo supera a leitura do documento curricular. Seu desenvolvimento extrapola a prescrição e alcança a prática, indo muito além das intencionalidades de sua elaboração, algo que também precisa ser investigado. Goodson (1995, p. 31) apresenta a definição primária de currículo, apontando que a etimologia da palavra currículo já apresenta implicações para uma adequada apreensão de seu conceito:

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se ao curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente apresentado. Como observa Barrow (1984, p.3), “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”. Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso.

Assim, dá-se que o processo de escolarização já não ocorre se não dentro da perspectiva e expectativa de um currículo. Fica pré-determinado ao indivíduo escolarizado e aos atores que participam desse processo, uma seleção de conhecimentos que deverão ser ofertados e assim, por sua vez, que conhecimentos não farão parte da formação escolar; em quanto tempo e sob que condições o indivíduo escolarizado atinge as etapas previstas, bem como os requisitos que deverá ter ao final de sua escolarização para que, enfim, conclua sua formação. Com um currículo fica estabelecida a estrutura essencial da prática educativa e junto a isso, a construção da cultura escolar.

A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*. Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o conhecimento escolar. Na ação de ensinar, não se transmite literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares (SACRISTÁN, 2013. p. 20).

Lançar o olhar sobre um currículo sem ousar a leitura de suas intenções é, no mínimo, ingênuo. Da mesma sorte, nossa relação com a escola nos torna parte dela, dificultando que o estudo sobre a prática educativa seja realmente realizado de fora dela ou de

modo imparcial. Todos nós somos produto dela. Fomos escolarizados e submetidos à sua cultura, seu currículo e estamos intimamente ligados a ela, o que pode estorvar nossos olhares quando nos empenhamos em analisar seu discurso e suas práticas.

A imensa maioria dos investigadores e analistas da escola são (somos) produto exclusivo da mesma. Nela permanecemos ao alcançar a vida adulta por haver apreciado altamente sua função de transmissão, aprendizagem e intercâmbio de ideias à margem das práticas que a revestem. Sob o efeito de tais determinantes, esperar uma avaliação objetiva e desapaixonada da escola, para não falar de conclusões desfavoráveis, é como pedir a um sacerdote que julgue a igreja ou a um militar que faça o mesmo com o exército, apesar de nossa instituição ser muito mais tolerante que as suas (ENGUIITA, 1989. p. 134).

Em tempo, distanciar ao máximo a lente de quem observa de suas próprias intenções e conclusões precipitadas se torna imprescindível, pois caminho na linha tênue na qual tento equilibrar ou até desvincular-me dos meus próprios interesses enquanto professora e também defensora da educação musical escolar, ao mesmo tempo em que estou empenhada nesta investigação. Nesse exercício é que percebo ser urgente a apreciação do entendimento proposto por Moreira e Silva (2006) quando apresenta o currículo como um artefato social e cultural, muito longe de ser inocente e neutro. Para os autores, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 8).

Nem sempre é possível desvelar um currículo por completo, seus desígnios ideológicos, políticos e culturais provavelmente não estarão descritos em suas bases. No entanto os esforços devem ser empregados em fazê-lo e sua análise deverá dirigir-se à sua constituição histórica e social.

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, depois disso, 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. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 2006. p. 20-21).

O simples fato de compreender o currículo como um documento produzido por um interesse sobre a escola e seus sujeitos já é provocativo de questões que saltam: a quem interessa o que esses sujeitos aprendem? Que conhecimentos e saberes são considerados válidos e legítimos? Esta última pode até ser compreendida à leitura da seleção dos conteúdos, mas fica ainda implícito o porquê de ser ‘esse’ e não ‘aquele’ o conhecimento que

merece estar na escola. E ainda: Que sujeitos deverão ser esses que formamos? Silva (2014), ao considerar essas questões e recorrendo também à etimologia da palavra, que do latim *curriculum* sugere uma ‘pista de corrida’, atenta-se ao ensejo de poder dizer que, ao final da corrida nos tornamos quem somos, o que permite a constatação de que o currículo, além de uma questão de conhecimento e poder, é também uma questão de identidade.

Todo o processo que envolve o currículo é, concordando com Silva (2014), uma questão de poder. Selecionar e privilegiar conhecimentos e ainda destacar uma identidade como sendo ideal configura operações de poder. As teorias do currículo estão, segundo o autor, no centro de um território contestado e precisam dar conta das questões empregadas em torno dele, contudo, é a questão do poder que acaba separando as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Estas duas últimas “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2014, p.16).

À compreensão de que um currículo, ao ser proposto (ou imposto), pretende estabelecer e formar identidades, supõe-se que haja pretensão em culturalizar a escola e, conseqüentemente, a sociedade. Agora mais distantes do olhar ingênuo sobre o currículo, com as teorias críticas e pós-críticas, ao perguntar o que quer um currículo (CORAZZA, 2001) é preciso estar atento à resposta omitida, visto que em sua concepção está prevista a formação de uma cultura que nasce na ou da escolarização.

Todos sabem que não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar. Portanto, quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se dirija às formas escolares do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, deveremos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em conhecimento escolar. A existência desse conhecimento é uma realidade determinada pelo contexto escolar instituído (SACRISTÁN, 2013. p. 21).

Nesse sentido, para contribuir com a reflexão sobre a elaboração curricular, Goodson (1995) ao ponderar sobre o currículo escrito e sua construção social, levanta o conceito de tradição inventada proposto por Holbsbawn (1985, p.1 *apud* GOODSON, 1995, p. 112) e sugere que a elaboração do currículo seja, por sua vez, um processo pelo qual a tradição é inventada e onde predominam as prioridades políticas e sociais. E explica que “não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”.

Na tentativa de superar a superficialidade de apenas observar o que propõe o currículo, muitas questões saltam e instigam a investigação a fim de compreender o contexto curricular como um todo. Principalmente por que já não é mais interessante entender apenas

a confecção desse documento, mas, especialmente, os motivos de suas implementações. Surge, assim, uma nova pergunta que pode bem ser: se há uma cultura escolar, que cultura é essa que está sendo escolarizada? Ou mais: a quem pertence? E esta música que está sendo escolarizada? De quem ela é? E que tradição está sendo inventada diante de tudo isso?

Temos a tendência a perceber o conhecimento como um “artefato” relativamente neutro. Fizemos dele um “objeto” psicológico ou um “processo” psicológico (que ele de fato é, em parte). Ao fazê-lo, contudo, quase que totalmente despolitizamos a cultura que as escolas distribuem. Todavia há um grupo crescente de estudiosos do currículo e de sociólogos da educação que está levando muito mais a sério as questões “De quem é a cultura?”, “A que grupo social pertence esse conhecimento?” e “No interesse de que determinado conhecimento (fatos, habilidades, propensões e inclinações) é ensinado em instituições culturais como as escolas?” (APPLE, 2008 p. 50).

Dito isto, nos importa subtrair da formulação do currículo aqui estudado, a lógica impetrada para a seleção dos conteúdos propostos para o ensino de música nos anos iniciais. É razoável a tentativa de identificar o ensino considerado legítimo no arrolamento dos conteúdos de música. E, para além disso, em se tratando de música, observar que ‘música’ alcançou o status da curricularização no DF para os anos iniciais. Lançar o olhar para dentro do currículo em análise, observando o limite da vivência e/ou do fazer musical propostos permite que as reproduções elencadas sejam expostas. E para fora dele, é preciso indagar: são mais expressivos do que a música já vivenciada pelo aluno em seus demais círculos sociais? Especialmente por sua relação tão íntima com a cultura, poderia a música ser lançada para dentro da cultura escolar? Não viria, pois, de fora dela? Não estaria, enfim, escolarizada mesmo sem a prescrição curricular, mas somente pela presença dos sujeitos que carregam em si suas próprias vivências musicais?

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência (YOUNG, 2016. p. 33-34).

Frente ao currículo e suas prescrições, importa a aproximação com todas as questões que o precedem a fim de inquietar-se com a lógica mais frequentemente utilizada de analisar o currículo em ação na busca de suas evidentes diferenças com a prescrição, imputando ao professor toda a responsabilidade pela realidade encontrada. Se a observação e o estudo de

um currículo devem ser realizados à luz do contexto social e histórico de sua elaboração, quanto mais a observação das práticas curriculares merece todo o zelo e devida atenção ao contexto que as envolve.

Começar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar – ou seja, como um pressuposto – uma forma e um conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situações históricas particulares e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir as mistificações de episódios anteriores de governo como dados incontestáveis. Para sermos claros, estamos nos referindo à sistemática “invenção de tradição” num campo de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades sociopolíticas são predominantes (GOODSON, 1995. p. 112).

Como vimos, o currículo é um território de disputas sociais, políticas, econômicas e ideológicas, é lugar de legitimação e validação de conhecimentos, documento de identidade, inventor ou promulgador de tradições e culturas. E nesse contexto e abrangência convém considerar o percurso enfrentado pelos pesquisadores e atores da educação musical no Brasil para que fosse possível pleitear um espaço no currículo escolar e dar *status* de conhecimento legítimo e escolarizado à Música.

1.1 – Da LDB de 1961 à BNCC

Dentre os documentos e diretrizes curriculares que nos permitem observar o percurso da inserção da música como área de conhecimento para a educação básica, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61, a Lei n. 5692/71, a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a lei 11.769/2008, a Lei 13.278/2016 e a recém-lançada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estes dois últimos foram promulgados após a elaboração do currículo com o qual esta pesquisa está relacionada e suas deliberações não o impactaram em sua 1ª edição, no entanto são importantes para que se conheça o contexto atual das diretrizes para o ensino de música no Brasil. Esses documentos apresentam um cenário histórico do lugar da música no amadurecimento do campo do currículo no Brasil, a LDB é a primeira lei para a educação nacional que contempla todos os níveis de ensino e delibera na organização das modalidades num só documento. Suas propostas e reformulações refletem diretamente na realidade encontrada atualmente nas escolas quanto ao ensino da música.

O ensino de música na escola brasileira pode ser observado a partir de distintos momentos históricos que evidenciam a presença desta prática na formação escolar. Evidentemente cada momento histórico apresenta singularidades que se manifestam

nas várias atividades humanas. As ações curriculares, portanto, também apresentam singularidades que estão diretamente relacionadas com concepções de mundo e de ser humano, concepções estas que enfatizam, negligenciam ou ignoram áreas do conhecimento na organização curricular em favor de uma forma específica de conceber e praticar o currículo escolar (FIGUEIREDO, 2013, p.30).

Por coerência com a pesquisa aqui realizada, as atenções na leitura desses textos legislativos estão voltadas às diretrizes para o ensino de música nos anos iniciais, portanto, apenas as definições que avançam nesse sentido foram destacadas. O texto da LDB de 1961 fixa as diretrizes e bases da educação nacional e não faz nenhuma menção ao ensino de música já existente até então no Brasil, como o canto orfeônico, que já havia alcançado legitimidade por meio de decretos anteriores à LDB.

No capítulo 2, destinado às deliberações a respeito do ensino primário (equivalente aos atuais ‘anos iniciais’), lemos a abrangência dessa etapa de ensino, que deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais e o parágrafo único que diz que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961b, s.p.).

Por sua vez, o termo “artes aplicadas” não nos permite fazer uma alusão direta à educação musical, por falta de especificidades que nos remetam a isso. O parágrafo único sequer inclui o trabalho com “artes aplicadas” nos quatro anos regulares para o ensino primário, apenas possibilita que essa etapa de ensino fosse estendida por mais dois anos e sugere a iniciação em “técnicas de artes aplicadas” nessa extensão. O restante da lei não menciona o ensino de música para essa etapa de ensino ou define quais sejam as “técnicas de artes aplicadas” sugeridas para os dois anos nos quais os sistemas de ensino poderiam estender o tempo de suas atividades. A este respeito, contudo, há uma confusão na literatura da educação musical entre a LDB de 1961 e o Decreto 51.215/1961, como aponta Queiroz:

Vale salientar que o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a *educação musical* nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país” (grifo meu), aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB (QUEIROZ, 2012, p. 30).

Quanto à Educação Musical nas escolas primárias, equivalente à atual fase dos anos iniciais, o decreto citado acima estabelecia as seguintes finalidades:

I - Atividades curriculares:

- a) fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para que, ao fim do curso, estejam aptos a ler e escrever um mínimo apreciável de matéria musical;
- b) fornecer aos alunos os conhecimentos e os materiais necessários para sua participação nas atividades coletivas relativas à matéria tais como: câoros orfeônicos e outros conjuntos vocais; bandas de música e outros conjuntos instrumentais; danças folclóricas nacionais e estrangeiras.
- c) fornecer, para a compreensão da música como arte, noções da sua história e desenvolvimento através a História da Música, propriamente dita; através conhecimentos generalizados dos instrumentos musicais pela audição de discos apresentação ao vivo, dos próprios instrumentos;
- d) possibilitar a realização de dramatização infantis musicadas.

II - Atividades extracurriculares:

- a) proporcionar aos escolares audições de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos; recitais vocais e instrumentais; concertos de música popular e folclórica. Tais atividades poderão ser através de espetáculos ao vivo ou de gravações e filmes;
 - b) realização de festivais e prélios inter-escolares em que tomem parte conjuntos orfeônicos e instrumentais de diferentes escolas, apresentando-se os conjuntos vencedores em audições públicas, radiofônica ou em programação de televisão.
- (BRASIL, 1961a, s.p.)

O texto acrescenta ainda que as atividades do item I deveriam ser ministradas semanalmente e as do item II deveria ter uma frequência no mínimo mensal e fora dos limites total das aulas semanais. O referido decreto foi revogado em 1991 e não foi observado na LDB de 1961 e nem em sua alteração em 1971. Mesmo tendo sido editado seis meses antes da LDB, não há nenhuma menção do decreto ou de suas deliberações na lei. Após uma década, a LDB de 1961 foi alterada pela Lei 5.692/71. O texto fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e o 2º grau e traz, no Art. 7º, a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus de ensino. O documento não deixa claro quais eram as expectativas sobre a Educação Artística, principalmente para os anos iniciais.

Mais tarde, o Parecer CFE 540 de 10 de Fevereiro de 1977, que dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos na LDB 5.692/71, foi editado com o objetivo de elucidar a proposta de acordo com as áreas específicas. No que se refere à Educação Artística, o documento faz referência à música comentando os enfoques que eram dados antes da proposta, o que sugere que no campo da Educação Artística está incluída a música (PENNA, 2015). No entanto, não ficam esclarecidos na lei ou neste parecer qual seria o espaço da música nos currículos e nas escolas, em nenhuma etapa de ensino.

E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo no espaço escolar, e a prática da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente, embora muitas vezes combinadas a uma prática polivalente (cf. Ferraz; Siqueira, 1987, p. 15-39). É essa a área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores

habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais (PENNA, 2015, p. 128).

Embora Penna (2015) esteja se referindo a professores com habilitação específica em Educação Artística, que por sua vez, não seriam atuantes nas primeiras séries do 1º grau, contextualiza-se que essa tenha sido a realidade do ensino de música em todas as etapas de ensino, pela falta de resoluções específicas.

O termo ‘Educação Artística’ desaparece a partir da Lei 9394/1996, a nova e vigente LDB. No texto lemos que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)” (BRASIL, 1996, s.p.).

Todavia, mesmo que na lei não haja qualquer especificidade que evidencie que o termo “arte” se refere ao ensino de artes visuais, dança, *música* e teatro, documentos oficiais publicados posteriormente com vistas a apresentar orientações acerca de objetivos e conteúdos relacionados aos diferentes componentes curriculares determinados na LDB, apresentam definições mais precisas acerca dos contornos e singularidades de cada área. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem perspectivas mais claras, com informações acerca das quatro linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na escola (QUEIROZ, 2012, p. 32 – 33. Grifo no original).

Duas alterações diretamente ligadas ao ensino da música nas escolas ocorreram na LDB de 1996. A Lei 11.769 de 2008 alterou o artigo 26 e incluiu o 6º parágrafo com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). A obrigatoriedade de inclusão da música no componente curricular Arte impôs um grande desafio aos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino, que tinham três anos para se adaptarem ao estabelecido em lei. Diante disto, Souza (2014) questiona:

Até então, a música esteve praticamente ausente da maioria das grades curriculares do ensino básico. Isto porque, desde a implantação da Educação Artística, com a Lei 5692/71, a área de música foi perdendo gradativamente o seu espaço na sala de aula. O trabalho de música nas escolas vinha sendo realizado de uma maneira pouco sistemática, inviabilizando o seu acesso a todos os alunos de uma maneira democrática e inclusiva. A nova legislação abriu a possibilidade de uma implantação efetiva do ensino de música nas escolas, de uma forma abrangente para crianças e adolescentes. Que documentos estaduais e municipais foram elaborados a partir da Lei 11.769/08 (SOUZA, 2014, p. 115)?

O documento curricular vigente no Distrito Federal foi elaborado após a promulgação da lei da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Se comparado ao documento curricular anterior, percebe-se que essa lei impactou a elaboração

do novo currículo, quando se atenta ao fato de se encontrar uma proposta para o ensino de música. Isso, porém, não garante que observações adequadas tenham sido feitas no processo de “disciplinarização do ensino de música” (SOBREIRA, 2012) e sua inserção nos documentos e práticas curriculares da educação básica, especialmente dos anos iniciais no DF. Sobreira (2012) reconhece que a música sempre esteve presente nas escolas, e esclarece o que compreende por “disciplinarização do ensino de música”:

Enfatizo que a disciplina escolar Música não passou a existir apenas com a entrada da Lei nº 11.769/2008, pois, embora em certos momentos “enfraquecida”, ela sempre esteve presente em algumas instituições. Entretanto, a amplitude da nova lei, que teve o prazo de três anos letivos para sua efetivação em todas as escolas da Educação Básica, criou um momento historicamente relevante por suscitar intensos debates e reflexões a respeito do tipo de ensino que “deve” ser priorizado nos contextos das escolas regulares. À totalidade deste processo – da criação da lei e suas implicações – estou denominando “disciplinarização do ensino de Música”, sendo que ele inclui a luta para a inserção e aceitação da Música como um componente curricular específico, com espaço e tempo delimitado, bem como a disputa em torno daquilo que deva ser validado para o ensino de Música (SOBREIRA, 2012, p. 4).

No dia 04 de dezembro de 2013, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou o Projeto e o Parecer que definem diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, em virtude da lei 11.769/2008, ou seja, cinco anos após sua promulgação e dois anos após o término do prazo que teria sido dado para as adaptações exigidas pela lei. O parecer, porém, foi homologado e publicado somente no dia 06 de maio de 2016. No dia 10 de maio de 2016, a resolução foi editada (BRASIL, 2016b). O relatório do parecer que fundamenta a resolução expressa que a música é um direito de todos e, quando inserida no contexto escolar, possibilita a presença de diferentes atores na escola. O texto diz ainda que o ensino de música é prática curricular que deve ser estendida a todos os alunos, conquistando seu espaço nos projetos políticos-pedagógicos das escolas que, de um modo geral, atribuem um papel secundário à música no contexto escolar quando reduzem as ações a algumas atividades, ou datas, ou eventos, ou até mesmo destinam as atividades a grupos limitados de alunos:

A fim de que se supere o caráter funcional ou utilitário destas ações, não obstante a importância de algumas delas em diferentes contextos escolares, o ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo (BRASIL, 2013b, p. 5).

O texto reconhece a Lei 11.769/2008 como “resultado de um processo permanente de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores na busca pelo

reconhecimento da importância do componente curricular Música para a formação integral dos estudantes” (BRASIL, 2013b, p. 7), contudo, dias antes da resolução que define as diretrizes para a operacionalização do ensino de música ser publicada, o texto da Lei 11.769/2008 foi alterado pela Lei 13.278 de 2016. Esta nova lei alterou a redação dada para o 6º parágrafo do artigo 26 pela lei 11.769/08, que passou a vigorar com o seguinte texto: “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” (BRASIL, 2016a, s.p.).

Apenas observando esses documentos constata-se que encontrar a música como conhecimento a ser ministrado nas escolas é produto de um longo percurso. Na versão promulgada da BNCC (BRASIL, 2017), o documento que deverá nortear as propostas curriculares para toda a federação, há, enfim, a presença da música como parte do componente curricular Arte em todos os níveis da escola básica, atendendo à LDB. No DF, o lançamento da BNCC já provocou uma revisitação ao Currículo em Movimento e, recentemente, a segunda edição do currículo foi lançada e vigora a partir do ano letivo de 2019.

Com a BNCC, tem-se, como o próprio nome diz, uma base para a construção dos currículos locais, base esta que deve ser implementada pelas redes municipais e estaduais junto às suas próprias propostas curriculares. Desse modo, cada rede de ensino interpreta as legislações e elabora seus currículos, atentando-se aos seus próprios contextos sociais, culturais, geográficos e históricos. A BNCC deve ainda pautar os currículos dos cursos de formação dos docentes, o que denota que a área da Educação Musical ainda deve estar atenta a todas essas reformulações curriculares a fim de garantir que, efetivamente, a música seja contemplada nos currículos, mas principalmente, na prática pedagógica na educação básica, que é o espaço pleiteado de todo o percurso da área até aqui no Brasil, a luta pela inserção da música na escola ainda não foi ganha.

Desde os PCN, a música é parte integrante do componente curricular Arte, o que permanece válido na BNCC. Todavia, somente na elaboração do CM, iniciada em 2010, é que a música foi inserida no currículo oficial no DF. Na primeira edição do CM, o componente curricular Arte está dividido de maneira equivocada e a dança está listada nos conteúdos de Educação Física, o que foi corrigido na segunda edição do documento. Como se vê, a interpretação das diretrizes nacionais cabe aos estados e municípios, que podem, por sua vez, compreender o componente curricular Arte como uma disciplina com todas as linguagens, visão que tem se mostrado mais predominante, ou podem ler cada linguagem artística como uma disciplina autônoma, a exemplo do que vimos no trabalho de Lopes (2010), visão um

tanto quanto mais rara no cenário nacional. De qualquer forma, observar a seleção curricular que tem sido feita é fundamental para compreender os caminhos que a música vem percorrendo no contexto educativo nacional.

1.2 – Sobre aproximações com o campo do Currículo

Sobreira (2014) apresenta um estudo sobre a aproximação da Educação Musical ao campo do currículo analisando trinta e um exemplares da *revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical) e mais quatro da revista *Fundamentos da Educação Musical* publicados no período de 1992 até 2013. Motivada pela sanção da Lei 11769/08 que dispunha da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, a autora analisou as referências dos artigos publicadas a fim de encontrar conexões com o campo do currículo, a partir das citações de autores curriculistas. Esta pesquisa indicou certa escassez de estudos na área da Educação Musical no Brasil associados ao campo do currículo. Lê-se em suas considerações finais:

Se o ensino de Música está sendo inserido no currículo da educação brasileira de forma obrigatória, não se pode desconsiderar a existência de todo um debate acadêmico que vem se debruçando sobre estas questões de maneira crítica desde o final dos anos 1960. Isso evitaria que caminhos já trilhados fossem refeitos. Afinal, o extenso número de pesquisas deste campo trata de temáticas que passarão a ser objeto de nossas preocupações, uma vez que essa escola em que estamos adentrando apresenta peculiaridades e exigências específicas, distintas do ensino de música tradicional feito nos estabelecimentos especializados (SOBREIRA, 2014, p. 106).

Assim, o estudo acaba evidenciando que há um número pequeno de trabalhos que tomam o currículo como objeto de estudo. Mesmo sendo possível encontrar estudos valiosos para a Educação Musical que incluem a observação curricular para o trabalho docente com música na perspectiva da formação de professores, sejam específicos ou pedagogos, a área ainda carece de estudos sistematizados dos currículos elaborados para a educação básica, como apontado anteriormente na busca pelo estado do conhecimento, levantamento inicial deste estudo realizado em teses e dissertações.

O percurso para a inserção da música na escola básica que culminou na lei da obrigatoriedade foi árduo e, portanto, deveria ter fomentado a produção de novos estudos na área empenhados em escutar todo o processo de curricularização da música nas esferas municipais, estaduais e federais, atentando-se a todas as etapas da educação básica, aliados ao campo do currículo e observando as teorias e tendências que facilitam a análise e condução do

processo. Principalmente porque, como já citado, mais importante do que a seleção dos conhecimentos curriculares são as motivações que levam a tal seleção (SILVA, 2014).

Naturalmente, as pessoas já se relacionam com a música, conseqüentemente, a escola também, independentemente de haver prescrições curriculares que a enquadrem. Suas nuances, estilos e concepções são facilmente atribuídos a lugares, pessoas, regionalismos, faixa etária, tempos históricos em contextos variados. Como prática social, é intimamente vinculada ao gosto pessoal, a ideologias de vida, realidades sociais e, também, a mercados midiáticos. Nesse sentido, por ser um elemento que já faz parte do cotidiano das pessoas, a música pode acabar tendo seu valor minimizado ao ser transformada em disciplina curricular a ser administrada na escola.

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada. Se queremos dedilhar um violão, entrar na trama de uma ópera de Wagner, tocar cítara ou cantar em um coro, e depois encontrar um professor, ler um livro ou participar de um grupo musical, talvez isso seja tudo o que precisamos fazer. Não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos (SWANWICK, 2003, p. 50-51).

O autor pondera que a formalização da educação musical poderá criar o que ele denomina uma “subcultura da música escolar”. Tal constatação de Swanwick alerta para o fato de que não basta que a música esteja arrolada entre os saberes do currículo, os princípios da Educação Musical devem ser considerados. Os esforços devem caminhar no propósito de garantir que sua oferta não seja desqualificada e de evitar que sua apropriação seja restringida ao ponto de o indivíduo escolarizado nem sequer poder dizer que foi musicalmente educado. Na seleção e organização dos saberes musicais que farão parte de um ensino formal, há muitas observações que podem (e deveriam) ser feitas para que fosse possível considerar que, de fato, há ensino de música na escola, assim como há outros conhecimentos sendo adquiridos no contexto escolar.

De acordo com o autor, “uma ‘aula’ de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir, e apreciar-ouvir acontecerão em relação à música em um âmbito cultural amplo o suficiente para que os alunos se conscientizem de que eles têm um ‘sotaque’” (SWANWICK, 2003, p.54). Seus estudos nos alertam sobre os perigos da institucionalização da educação musical e da conseqüente separação entre a “música da escola” e a “música de fora”, condições que também acometem a disciplinarização das demais áreas de conhecimento, daí a necessidade de aproximação dos campos da educação musical e do currículo (SOBREIRA, 2014), a fim de se prevenir a criação de uma “subcultura musical”

(SWANWICK, 2003) no processo de inserção da música na cultura escolar. Contudo, dialogando com o que propõe Young (2016), ainda que a música de fora e a música da escola não devam ser separadas, a postura diante da música deve ser diferente dentro e fora da escola: na escola, a música torna-se objeto de conhecimento.

Especificamente sobre música, não é difícil associá-la à cultura. Inclusive, a música já ocupa um lugar no contexto escolar, por ser própria do ser humano e um elemento de sua cultura. No entanto, a forma com que a música está presente na escola também é cultural e resulta de uma série de valores e convenções estabelecidos para a escola. Por sua vez, a escola não somente determina a cultura, mas é também determinada por ela (QUEIROZ, 2013). E por ser a própria escola mediadora e formadora de cultura, a discussão sobre o que está proposto como educação musical escolar não se encerra com a mera constatação de que o ensino de música está sendo legitimado nas propostas curriculares que estão sendo reformuladas. Ainda resta saber sobre tal seleção.

A cultura escolar é constituída pela seleção da cultura a ser submetida ao currículo, em cruzamento com as demais culturas trazidas para dentro do espaço escolar: dos professores, dos alunos, da administração, entre outras (PÉREZ-GOMEZ, 2001). Como já vimos, esse processo de seleção é insuflado por disputas e interesses. Com a música não seria diferente e sua curricularização a transforma, delimita e aprisiona. O contexto no qual estará inserida após a seleção curricular ainda provocará outra transformação. Entre vontades, prescrições e realidades, cabe ainda a observação daquilo que já foi entendido por Educação Musical apropriada para a escola de educação básica. Essa discussão não pode estar afastada dos debates acerca do currículo, visto que agora, após todo o processo de legislações e diretrizes para o ensino de música, está acontecendo uma seleção daquilo que se considera relevante para a educação musical dos alunos da escola de educação básica. Esse é o processo no qual o saber musical sofre uma seleção para ‘caber’ no currículo e no contexto de sua realização, sendo, de fato, enquadrado na cultura escolar, sua importância não pode ser negada.

Os contextos de elaboração e realização de um currículo estão regidos por agentes diversos que promovem em suas atribuições suas próprias reelaborações de seu texto. Nesse sentido, a seleção feita previamente vai sendo adequada às fases pela qual o currículo passa. A cultura escolar resulta dessa combinação e não apenas das demandas que provocam a seleção e organização curricular prescrita, como nos fala Sacristán (1998a). O pensamento do autor curricularista muito diz a respeito do que trata Sobreira (2014) e da opinião de Swanwick

(2003) em relação à institucionalização da educação musical e sua atual condição de integrante do currículo da educação básica:

Por isso, afirmamos que a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas, não é tampouco “a literatura”, mas versões e pacotes especialmente planejados para a escola. Não é por acaso que uma crítica muito frequente é dizer que os conhecimentos escolares são, em muitos casos, caricaturas do conhecimento. Os critérios de seleção, o fato de que se escolham recortes de disciplinas isolados de marcos mais gerais de compreensão, querer lecionar muitas coisas ao mesmo tempo (sem tempo de se deter nos temas), o fato de distribuir os saberes em cursos, níveis, etc. (nem sempre devidamente conectados entre si), são razões que nos evidenciam que a cultura contida no currículo é um saber “curricularizado”, se nos permitem a expressão (SACRISTÁN, 1998a, p. 128).

Reconhecendo a função da escola como “mediadora do conhecimento e como promotora de cultura” (QUEIROZ, 2013) e ainda retomando a concepção de Goodson (1995) sobre o currículo escolar e sua sistemática de “invenção de tradições”, é preciso acompanhar o processo que transforma a música em disciplina escolar, reconhecendo nele a tradição inventada do ensino de música na escola. É importante guiar a discussão a respeito da música no currículo sob a ponderação das prováveis finalidades das seleções que legitimam o conhecimento quando uma proposta curricular é estabelecida para a escola. Isso porque não basta que seja possível folhear um currículo e encontrar uma lista de conteúdos referentes à música, o que se espera mesmo é que seja normal passear por uma escola ao som da música produzida em seu interior.

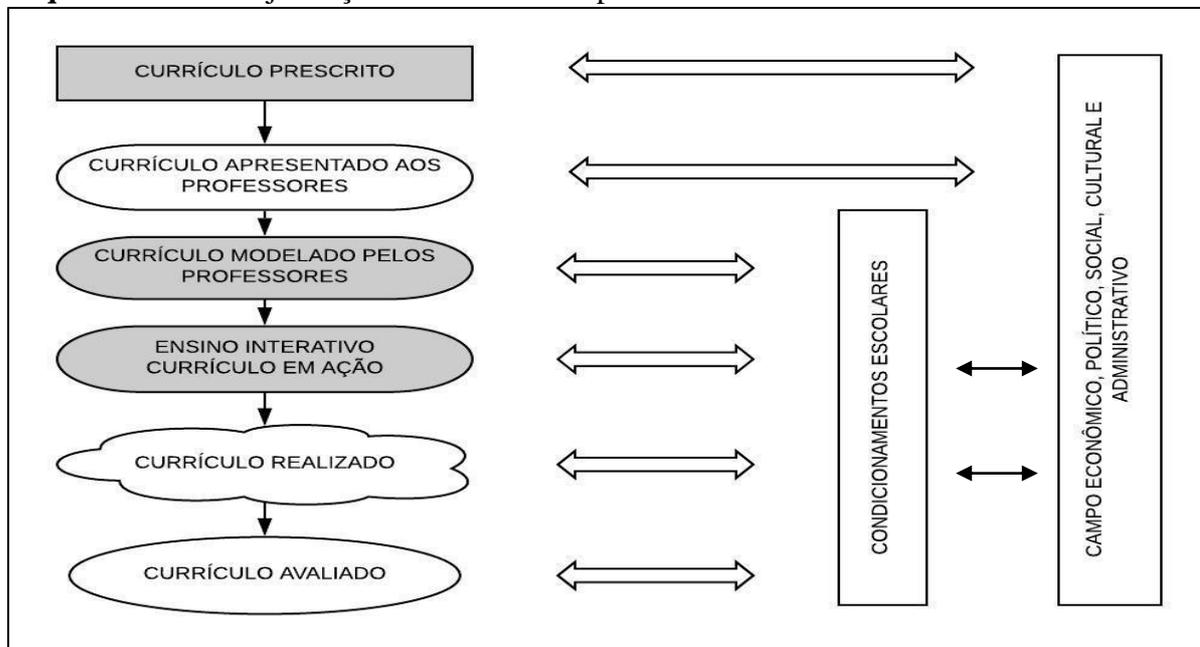
1.3 – O Currículo, segundo Sacristán (2017)

O modelo de objetivação do desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017) é o referencial teórico do percurso e objetivos desta pesquisa. Na literatura sobre currículo é possível encontrar outras nomenclaturas para as mesmas fases de um currículo. Por essa razão, para que não haja imprecisões no decorrer do texto a respeito das etapas do currículo, utilizo as nomenclaturas propostas pelo autor, com exceção dos usos de similaridades encontradas nas citações diretas de outros autores.

O esquema 01 apresenta o modelo proposto pelo autor e simplifica o entendimento da diferenciação entre o currículo prescrito e as demais etapas pelas quais passa o conhecimento a ser trabalhado nas escolas. A abrangência desta pesquisa está destacada na figura: do currículo prescrito ao currículo em ação. O autor apresenta a figura como um

modelo explicativo de “interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados” (SACRISTÁN, 2017, p.102).

Esquema 01 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: (SACRISTÁN, 2017, p. 103)

O autor esclarece que não se trata de um modelo hierarquizado, ainda que pareça. Trata-se de um processo onde as fases são distinguidas, porém, inter-relacionadas e dependentes, apresentando, cada uma, sua autonomia e forças que concorrem entre si. Como campos de pesquisa e considerando que cada fase acontece em lugar e contexto apropriados, com agentes diferentes, para análise de cada uma delas será necessário a utilização de procedimentos e metodologias específicas, o que mostra que o campo do currículo “é também de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos.” (SACRISTÁN, 2017, p. 102)

Na primeira parte deste capítulo já vimos que o contexto de elaboração do currículo envolve disputas e interesses, relações de poder e controle, intencionalidades, ideologias, projetos de sociedade e legitimação de saberes que ocorre num âmbito de decisões políticas e administrativas. O que resulta de tudo isso é o texto preparado para o sistema educacional, a prescrição que orienta o percurso da escolarização, o *currículo prescrito*, segundo Sacristán (2017). Indubitavelmente, a prescrição exerce uma função reguladora de toda a prática

educacional, sua proposta supõe um projeto de cultura comum e também uma escola comum em todo o sistema regido por ela, tornando-se um instrumento da política curricular.

Os conteúdos e códigos de um currículo prescrito expressam a ordenação do sistema e organizam o saber e o progresso dentro da escolaridade. Contudo, sua constituição não deve ser entendida como “um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas.” (SACRISTÁN, 2017, p.118). O autor acrescenta que “as orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas, senão por via indireta” (SACRISTÁN, 2017, p.121).

A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores (SACRISTÁN, 2017, p.147).

Isso porque, para o autor, existem “outros níveis de determinação nos quais o currículo se fixa e ganha significação para os professores” (SACRISTÁN, 2017, p.147). É da observação e compreensão do currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais do DF que este estudo parte, objetivando identificar as expectativas curriculares (SACRISTÁN, 1998a) para o trabalho pedagógico com música, tornando possível relacionar a prescrição com a prática encontrada na escola, transitando pelos demais níveis que o autor propõe até o nível da ação. Seguindo linearmente o modelo de objetivação proposto por ele, o *currículo apresentado aos professores* é um desses níveis de significação do currículo. São meios que traduzem a prescrição curricular, interpretando e organizando o currículo prescrito a fim de serem estruturadores da prática pedagógica. O livro didático é, para o autor, um agente de apresentação do currículo pré-elaborado para os professores:

O saber e a cultura que formam o currículo são postos à disposição das escolas, teoricamente, através de múltiplos canais, numa sociedade na qual abundam os meios de comunicação de todo tipo, mas, de forma paralela ao desenvolvimento de meios em geral, os que estruturam a prática escolar ocupam um papel privilegiado, quase centralizando o monopólio dessa relação cultural. É o caso dos livros-texto (SACRISTÁN, 2017, p. 150).

Sobre isso, o autor pondera que por haver certa dependência desses estruturadores no exercício profissional docente, sendo, por vezes, o apoio imediato na tomada de decisões

quanto ao planejamento pedagógico, os livros didáticos se tornam “peculiares mecanismos de controle sobre a prática profissional dos professores e sobre os conteúdos e métodos do ensino” (SACRISTÁN, 2017, p. 150). Por serem produtos de comércio, os livros didáticos projetam ainda interesses que não são apenas os pedagógicos, impactando diretamente a realidade escolar. A dependência desses meios coloca em dúvida a real autonomia que tem o professor, por intermediarem a interpretação curricular e planejarem sua prática, o que, por sua vez, é sua verdadeira competência.

Embora seja uma necessidade do sistema educacional atual, os agentes intermediadores do currículo não deveriam deter todo o controle da atividade escolar. Posicionados entre os currículos e a atividade profissional docente, representam em suas propostas interesses econômicos que estão além de sua declarada intenção de auxiliar os professores. São mecanismos de produção de materiais, por vezes monopolizados, que planejam a prática fora do âmbito real da atuação dos professores e subtraem a competência docente de desenvolver o currículo. O professor, no entanto, deverá assumir o controle de sua própria prática, utilizando o livro didático a seu favor, não permitindo que este material seja o condutor do exercício pleno da docência:

O professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, mas a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional. À medida que use materiais que estruturam conteúdos e atividades, sequenciem e aceitem objetivos muito definidos, seu papel se reduzirá a *facilitar* esse currículo estruturado mais do que *buscar* outras alternativas possíveis (GITLIN, 1983, p. 210) ou satisfazer às necessidades de seus alunos. É, enfim, o que ocorre com os próprios livros-texto: não são apenas recursos para serem usados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser os verdadeiros sustentadores da prática pedagógica. (SACRISTÁN, 2017, p. 156 grifos no original)

Observar os materiais didáticos disponíveis na escola para o ensino de música se faz essencial na compreensão da ação pedagógica. O professor é um agente ativo e imprescindível na configuração curricular. De suas atribuições e escolhas resultam o planejamento e a ação pedagógica. É quando o professor exerce sua própria função diante do currículo prescrito e apresentado, que o desenvolvimento curricular passa ao nível proposto pelo autor como *currículo modelado pelos professores*. Essa fase de planejar e organizar a prescrição curricular para a prática pedagógica pode ser executada individual ou coletivamente. A organização do trabalho docente terá impacto direto na prática e, por essa razão, o contato com os documentos modeladores do currículo prescrito na escola é parte imprescindível deste trabalho.

Reconhecer que o currículo se configura no processo de seu desenvolvimento posiciona o professor como mediador e agente ativo entre o currículo e os alunos, que modela os conteúdos e analisa os significados da cultura à qual os alunos tem acesso. No entanto, é importante destacar que o professor está submetido a uma instituição e a seu próprio contexto e isso condiciona sua prática, influencia e direciona suas decisões. Assim, não cabe ao professor selecionar suas condições de trabalho, suas ações são parte de uma prática social, o que é importante ser levado em conta quando se pretende analisar a prática do ensino. Deve-se considerar que ao professor é dada certa autonomia, mas que há limitações:

Se uma margem de autonomia no professor é inevitável e também convém desenvolvê-la e prepará-la para seu melhor uso, de acordo com uma visão emancipatória da profissionalização docente, então as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte, responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que lhe seja apresentado (SACRISTÁN, 2017, p. 180-181).

As concepções epistemológicas próprias dos professores em relação ao que consideram valioso para a aprendizagem acabam sendo um fator determinante para a concretização e seleção dos conteúdos na prática, projetando-se na prática docente, que termina entrelaçada às crenças e preferência pessoais dos professores. Para o autor, essas concepções serão evidenciadas em cada área do currículo e fazem parte das perspectivas profissionais dos professores por efeito de sua formação inicial como professor e aluno. As perspectivas pessoais em relação ao conhecimento são, por sua vez, fatores determinantes nas decisões dos professores quanto sua atuação profissional em sala de aula.

Do ponto vista prático, a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e a produção individual dos planejamentos pedagógicos para as aulas são, em sua essência, a modelação do currículo feita pelos professores. Eles assumem o currículo prescrito como orientação oficial da prática docente, consideram ou não o livro didático em suas previsões para a ação, mas utilizam seus próprios contextos sociais e suas próprias perspectivas epistemológicas para selecionar conteúdos, elaborarem atividades de aprendizagem e apontarem critérios de valorização de conhecimentos para a aprendizagem escolar.

Em todo o caso, os professores decidem seguir ou não as propostas tratadas coletivamente ou até mesmo seus próprios planejamentos individuais podem ser alterados ou impactados pela realidade encontrada em sala de aula. O que de fato acontece na prática pedagógica, Sacristán (2017) denomina *currículo em ação*.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

É no âmbito da sala de aula que um currículo se torna real e é nesse âmbito que concluo a pesquisa, em contato direto com a ação pedagógica e toda sua essência. Analisar a prática pedagógica é observar o currículo em ação, sua efetivação e manifestação de suas propostas misturadas às intencionalidades e modelagem do professor. Nessa instância a proposta curricular se configura entre seus principais destinatários: o professor e seus alunos. “O currículo recai em atividades escolares, o que não significa que essas práticas sejam somente expressão das intenções e conteúdos dos currículos” (SACRISTÁN, 2017, p. 202). As atividades ou tarefas que são propostas com o fim de desenvolver o currículo escolar podem ser o ponto de partida para a compreensão do significado da prática e do currículo na ação. Analisar a atividade pedagógica por meio da proposição das tarefas que preenchem o tempo da aula é observar as escolhas efetivadas na modelação do currículo, a prática expõe a importância dada pelo docente a cada um dos conteúdos prescritos para a escola.

O conhecimento enfatizado como valioso ou facilitado pelos usos escolares será o que as tarefas escolares possibilitam. Muitos projetos curriculares fracassaram na prática, na longa história da inovação curricular, enquanto as atividades metodológicas das aulas não foram mudadas, mantendo-se as mesmas tarefas acadêmicas que vinham sendo praticadas. As novas mensagens se acomodam à forma das tarefas que são apresentadas ao aluno (SACRISTÁN, 2017, p. 221).

É na percepção das exigências de cada tarefa na escola que o aluno se empenha a aprender. Ele aprende o que se espera dele nas proposições das atividades. Sacristán cita Doyle (1983, p.162; 1985, p. 20) para expor sua concepção acerca das tipologias de tarefas acadêmicas, ressaltando que cada uma provoca um processo cognitivo específico: as “tarefas de memória”, nas quais se espera que o aluno reproduza ou reconheça as informações adquiridas; as “atividades de procedimento ou rotina”, que são resolvidas com fórmulas ou algoritmos; as “tarefas de compreensão” onde além de reproduzirem a informação, o aluno seja estimulado a construir sua própria versão e as “tarefas de opinião” que fazem com que o aluno exponha sua reação pessoal diante de alguma proposta (SACRISTÁN, 2017, p.223).

Com efeito, os conteúdos previstos no currículo são apresentados aos alunos por meio das tarefas escolares. A reincidência de propostas, a ênfase dada a algum componente curricular, o tempo gasto com a apreensão de determinado conteúdo, as ações de reforço, revisão ou avaliação de conhecimento revelam ao aluno o grau de importância de cada um dos componentes curriculares e seus conteúdos, nessa observação, as perspectivas pessoais do professor ficam ainda mais expostas. O empenho pela aprendizagem acontecerá em detrimento das exigências das atividades escolares, o que, por sua vez, fatalmente fará com que alguns pontos do currículo prescrito jamais alcancem o nível do *currículo realizado*.

Mesmo indo além da abrangência desta pesquisa, vale conceituar os dois últimos níveis do desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017). O currículo realizado está relacionado ao que consideramos rendimento, que resulta dos métodos pedagógicos. Está no nível do que, de fato, se transformou em aprendizagem. Todavia nem todos os seus efeitos são apreciáveis, pois além de complexos, acontecem a médio e longo prazo. Suas consequências não apenas se apresentam nas aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores em suas formas de socialização profissional e pessoal.

O *currículo avaliado* é a última e mais valorizada instância de um currículo. Envolve pressões exteriores e controladoras do desenvolvimento da proposta prescrita. A avaliação enfatiza o currículo, realça a valorização dos conteúdos e de sua aprendizagem. De um modo geral, todo o processo de ensino e aprendizagem acontece num clima de avaliação. Por se apresentar como um instrumento de mensuração da aprendizagem, a avaliação se torna a mais enfática declaração de valorização de determinados conteúdos curriculares. Somente componentes considerados importantes para a formação do aluno são avaliados. Por meio da avaliação um aluno será considerado apto ou não em sua escolaridade. Aos seus resultados avaliativos estão condicionados seu sucesso ou fracasso escolar. Além da avaliação executada no ambiente escolar que promovem o nivelamento ou hierarquização de alunos, existem ainda as avaliações em larga escala, que por sua vez, avaliam não somente o rendimento do alunado como também o comprometimento do professorado quanto ao cumprimento das exigências prescritas no currículo pré-elaborado para o direcionamento de sua prática. Em todo o caso, nessa fase de desenvolvimento do currículo é que as reais exigências acabam desveladas.

1. 4 – Da Organização do Trabalho Pedagógico

Como objetivado no modelo proposto por Sacristán (2017), compreende-se que a configuração do currículo na ação decorre da organização do trabalho pedagógico dos

professores quando utilizam critérios próprios, contextualizados e críticos para modelar o currículo prescrito. É nesse âmbito que esta pesquisa se desenvolve, assumindo aqui que o *trabalho pedagógico* se refere ao trabalho efetivado na escola por meio das ações docentes, às ideias e propósitos que permeiam a elaboração do Projeto Político Pedagógico e à organização estabelecida pelos professores para concretização das propostas curriculares em sua prática. Refere-se a uma atividade histórico-social, conscientizada, intencionada e refletida para um propósito educativo, social e cultural.

Percebe-se que o trabalho docente está estruturado em torno de questões mais abrangentes do que a mera mediação entre currículo e aluno. Os profissionais da educação se relacionam e interagem com um processo estimulante e intrigante: a aprendizagem. O processo (de transformação do ensino em aprendizagem) envolve atribuições profissionais muito específicas, como diagnosticar e aproveitar conhecimentos prévios, contextualizar os conhecimentos a serem aprendidos, manusear métodos que contemplem a diversidade com a qual o docente se depara, provendo as condições e os meios para que aprendizagem aconteça:

A estruturação da aula é a organização, sequência e inter-relação dos momentos do processo de ensino. Toda atividade humana implica um modo de ser realizada, uma sequência de atos sucessivos e inter-relacionados para atingir seu objetivo. O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e organizado (LIBÂNEO, 1994, p. 96).

Libâneo (1994) identifica três funções inseparáveis do ensino: a organização dos conteúdos para uma assimilação subjetiva dos alunos, a mediação na busca pelas possibilidades de aprendizagem pessoais dos alunos, direção e controle da atividade docente para os objetivos de aprendizagem. Contudo, segundo Freitas (1994, p.55), não somente a aula e a didática devem ser consideradas unidades de análise do trabalho pedagógico, “mas sim a escola, sua organização e seus métodos, já que todos estes níveis são históricos e, portanto, mudam sob o impulso do fluxo da mesma história”. Desse modo, o trabalho pedagógico é organizado desde a elaboração das propostas pedagógicas da escola às formas de avaliação.

Freitas (1994), em sua tese de doutorado que fundamentou uma crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática, propõe que a análise do trabalho pedagógico deve pautar-se em dois núcleos de categorias: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos, por considerar que o processo pedagógico se desenvolve ao redor desses eixos.

No que compete à constituição do trabalho docente, pode-se inferir que uma postura criativa diante de sua própria prática é exigida:

O professor, na sua condição de sujeito, elabora representações do espaço escolar pelas quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos e exerce intencionalmente sua ação educativa. No seu trabalho pedagógico, experimenta vivências emocionais diversas, susceptíveis de organizar-se em sentidos subjetivos que, surgidos na ação, também a mediatizam participando em alguma medida na caracterização de sua ação como mais ou menos criativa. É o professor, na sua condição de sujeito, quem planeja e desenvolve o trabalho pedagógico a partir de suas configurações subjetivas, das características do contexto em que atua e da subjetividade social que o caracteriza (MARTÍNEZ, 2014, p. 77).

Posicionando, portanto, o professor como mediador entre o currículo prescrito e sua concretização na ação, que decide sua ação num contexto histórico e social próprio da realidade e dos sujeitos com os quais atua, interessa-me investigar o lugar da música enquanto conhecimento a ser adquirido na escola, dentro da organização do trabalho docente. Do currículo prescrito ao currículo em ação, o desafio é compreender como ocorre a configuração da proposta prescrita para o trabalho com música nos anos iniciais no DF. Essa discussão visa contribuir com o caminho para a efetivação da música como conhecimento legitimado para a escola, numa aproximação coerente com o campo do currículo. No próximo capítulo se encontram as decisões metodológicas para o alcance dos objetivos desta investigação, uma explicação específica do caminho desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – O CAMINHO DA PESQUISA

Dada a proposição curricular para o ensino de música nos Anos Iniciais no Distrito Federal e considerando a diferença entre o currículo prescrito e o currículo em ação apontada por Sacristán (2017), indaga-se sobre a forma com que os conteúdos de música estão dispostos na organização do trabalho pedagógico dos docentes, ou seja, é preciso observar se os conteúdos são contemplados no cotidiano escolar, do planejamento à avaliação, objetivando a educação musical escolar a partir da proposta curricular vigente.

Ressalto que o principal objetivo deste trabalho é **identificar a forma com que a prescrição curricular para o ensino de música nos anos iniciais se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF**. Empreendendo as condições mais adequadas para contemplar o objetivo desta pesquisa, destacam-se pontos específicos de trabalho que, juntos, promovem ampla aproximação da escolha metodológica para o alcance do melhor levantamento de dados possível para o fim desejado. Para tanto, reitero aqui os objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender o CM a partir de suas bases teóricas;
- Analisar e compreender a estrutura do currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais do DF;
- Identificar as propostas para o ensino de música nos documentos referentes à prática pedagógica da escola e professores participantes;
- Compreender a relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação no que se refere aos conhecimentos musicais que se apresentam na organização do trabalho pedagógico dos professores.

2.1 – A escolha metodológica

Assumindo a proposta curricular para o ensino de Música nos anos iniciais no DF como objeto de estudo e considerando a dimensão do trabalho que parte do estudo do currículo prescrito ao currículo em ação, optou-se por conduzir esta pesquisa de caráter qualitativo nos moldes do estudo de caso. A abordagem qualitativa torna-se a mais adequada no processo de construção do estudo que visa compreender as relações humanas, as rotinas e interpretações subjetivas das coisas:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Stake (2011) propõe que o pensamento qualitativo faz parte de todas as etapas do trabalho científico, pois o mesmo se constrói a partir da experiência pessoal, da intuição e do ceticismo. Ele ressalta que a abordagem qualitativa se aplica perfeitamente às análises das práticas de ensino, de enfermagem e de trabalho social, pois compreende a relação entre o conhecimento profissional e clínico adquiridos da experiência e do trabalho com a ciência. Tratando de nos destacar que a essência da pesquisa qualitativa está na integridade de seu pensamento, o autor pondera que:

Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos (STAKE, 2011, p.41).

Destaca-se ainda o valor da abordagem qualitativa na pesquisa em educação. As técnicas de pesquisa cabíveis a esta abordagem são facilmente elencáveis aos propósitos de uma pesquisa que requer o contato com a escola, a observação e captação da percepção dos seus atores, admitindo que os dados levantados neste campo sejam próprios dos participantes e independentes da intencionalidade de quem pesquisa. Lüdke (2018) lista algumas dessas técnicas defendendo sua eficácia na pesquisa em educação que pretende trabalhar com os problemas próprios do dia a dia escolar:

Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada (LÜDKE, 2018, p.10).

Assim, admite-se que a abordagem qualitativa contempla o principal intento desta pesquisa, que assume seu objeto de estudo dentro de um contexto próprio, subjetivo, único e humanístico. É no trabalho pedagógico que o currículo prescrito pode ou não se consolidar. É na visitação da escola que se pode encontrar o currículo em ação, e somente lá se pode obter

possíveis explicações para a situação encontrada. De toda forma, isso estará evidenciado na intencionalidade do professor e na sua relação com o documento e com sua turma, indicando a interpretação adequada para os dados levantados. Flick (2009) enaltece o objeto de estudo na pesquisa qualitativa, ressaltando que o mesmo deva apontar a escolha do método, e não o contrário. Entende que “os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 24). Desse modo, em se tratando de uma pesquisa que parte da análise de um documento prescrito à tentativa de compreensão da dimensão de sua prática em um contexto real de ensino, admite-se a adoção do estudo de caso como estratégia de pesquisa, considerando que o método suporte as várias técnicas de pesquisa que são necessárias a este estudo. As especificidades deste trabalho é que acabaram determinando seu percurso metodológico.

De início, ainda no delineamento do problema e elaboração da questão de pesquisa, tinha-se por pressuposto que a presença dos conteúdos de música no Currículo da Secretaria de Educação do DF para os Anos Iniciais já seria a interpretação que a secretaria faz das legislações que precederam sua elaboração em favor da inserção do ensino de música na escola básica. Desse modo, o projeto desta pesquisa já previa o estudo dos documentos oficiais envolvidos nesse processo: as legislações e bases que fundamentam a proposição curricular, bem como o próprio currículo. No entanto, apenas por essa perspectiva, não obteríamos a contribuição acerca da realidade do ensino nas escolas, constatação que surge do amadurecimento do projeto de pesquisa e da elaboração da questão que norteia esta investigação. Além de compreender a proposta para o ensino de música nos anos iniciais do DF, esta pesquisa teria por objetivo responder: como essa proposta curricular se configura no cotidiano pedagógico? Percebe-se então, a necessidade de extensão do projeto de pesquisa ao estudo também em campo, ou seja, a pesquisa deveria ser realizada também em ambiente escolar.

O olhar atento às proposições curriculares para o ensino de música nos anos iniciais, por si só, não fornece condições de afirmar ou supor a situação real do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas do Distrito Federal. Tampouco seria possível, nos limites dessa pesquisa, desenvolver um parecer que contemplasse a situação de toda a rede pública, visto que, para tanto, seria necessário um estudo com todas as escolas e docentes que compõem a rede de ensino.

Sendo assim, observou-se que o trabalho poderia ser arrematado com a participação de uma escola da rede, visto que todas as escolas são regidas pela mesma administração e, conseqüentemente, organizam-se pedagogicamente com o mesmo currículo. Essa decisão resultou num recorte da questão de pesquisa, ajustando-a da seguinte forma: Como a proposta prescrita para o trabalho com música no Currículo em Movimento dos Anos Iniciais se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública no DF?

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada (ANDRE, 2005, p.51).

Com isso, observando que a escolha de uma escola seria favorável ao estudo e considerando que o estudo de caso é o delineamento de pesquisa que comporta as técnicas de levantamento de dados necessárias a este trabalho, o caminho metodológico ficou evidenciado. Yin (2005) considera que o estudo de caso é a estratégia de pesquisa apropriada para investigações que buscam responder questões do tipo “como” e “por que”, principalmente “quando o pesquisador possui pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p.19).

Sabe-se que não se podem oferecer generalizações a partir desse estudo de caso único. Yin (2005) trata das dificuldades da proposição de generalizações a partir de um caso único, indicando que os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. De fato, não é essa a pretensão deste trabalho. Não há a intenção de, ao fim do trabalho, afirmar que em todas as escolas da rede pública do DF o trabalho com os conhecimentos musicais apontados no currículo aconteça da mesma forma ou de imputar sobre a toda a rede a mesma condição encontrada na escola participante.

Acredita-se apenas que, em uma escola qualquer da rede, com professores que passaram pelo mesmo processo de admissão e que possuem o mesmo grau de formação que é exigido para o ingresso, numa estrutura física e humana comum, inserida numa comunidade bem típica do DF e tantas outras características que podem ser observadas em muitas das escolas da rede, as ações e intenções pedagógicas em relação ao documento curricular possam encontrar condições parecidas, especificamente em relação aos conteúdos de música.

Destarte, o objeto de estudo é o currículo e a ida ao campo se faz necessária para que se observe o currículo em ação. Portanto, partindo da leitura minuciosa da proposta curricular

de Música para os anos iniciais, a ida ao campo é conduzida pela expectativa de poder compreender tal proposta num contexto real de ensino, identificando sua aplicabilidade, reconhecendo nas vozes dos docentes, em cada um dos cinco anos iniciais, suas próprias relações com o documento proposto, suas vivências musicais e suas próprias expectativas quanto ao trabalho com Música na escola. Assim posto, a escolha da escola não poderia ser feita por critérios rígidos, que resultassem na eleição de uma escola tida como especial ou modelo dentro da rede. Pelo contrário, a escola escolhida deveria ser a de natureza mais comum na rede, um caso típico. Yin (2005) considera a escolha de um caso representativo ou típico um fundamento lógico para o trabalho com apenas um caso:

Aqui, o objetivo é capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia. O estudo de caso pode representar um “projeto” típico entre muitos projetos diferentes, uma empresa de manufatura considerada típica entre muitas outras empresas de manufatura no mesmo setor industrial, um bairro urbano típico, ou uma escola representativa, como exemplos. Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual (YIN, 2005, p.63).

Andre (2013) enfatiza que o estudo de caso vem sendo bastante utilizado nas pesquisas em educação e ressalta que o conhecimento produzido dele é mais acessível à interpretação do leitor, é mais concreto e contextualizado do que outros tipos de pesquisa. Cita como exemplo as pesquisas que buscam analisar a incorporação de uma política no cotidiano escolar, sugerindo que se escolha uma escola como base para investigação de como essa política é apropriada pelos atores escolares, tal qual se busca neste trabalho.

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRE, 2013, p.97).

Consequentemente, a escolha da escola fora feita para compor a investigação, tendo, como dito anteriormente, o currículo como foco de toda a observação. A regional de ensino foi escolhida por proximidade, para facilitar o acesso diário à escola. Por critérios para a escolha do caso tinha-se apenas que a escola deveria ser exclusiva de anos iniciais e ter alcançado um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dentro da média do DF nos últimos anos.

2.2 – Pesquisa documental: O currículo prescrito

O ponto de partida do estudo foi a pesquisa documental, atendendo aos primeiros objetivos específicos da pesquisa de compreender o CM a partir de suas bases teóricas e analisar e compreender a estrutura do currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais do DF a fim de conhecer o currículo prescrito antes de explorar o campo. Na entrada em campo, a pesquisa documental também foi utilizada para o levantamento de dados a partir do PPP e planejamentos dos professores. “A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Na pesquisa documental, os dados são obtidos diretamente dos documentos e informam a respeito deles, oferecendo a possibilidade de compreensão de um fenômeno relacionado à sua elaboração ou utilização.

A pesquisa documental configura uma parte essencial nesta pesquisa, visto que o objeto de estudo origina-se no documento e se realiza na prática escolar. O currículo, como entendido neste trabalho, não é apenas um dispositivo com prescrições para o trabalho pedagógico, mas é, essencialmente, o que salta deste documento e evidencia-se, de fato, no cotidiano pedagógico. Assim, a pesquisa documental aqui citada precede o estudo de caso, delineando a investigação. Partindo dos resultados da análise das prescrições curriculares, pode-se identificar sua configuração no ambiente escolar selecionado.

Vale destacar que a pesquisa documental foi realizada para o levantamento dos dados a partir dos documentos. Todos os dados obtidos nessa fase da pesquisa foram submetidos ao mesmo método de análise dos dados obtidos do estudo de caso, explicado mais à frente. Assim, considerando o currículo prescrito como a principal fonte documental da primeira fase do estudo, por meio da pesquisa documental foi possível identificar e destacar as informações necessárias para a compreensão de suas bases teóricas e de suas proposições para o ensino da música na escola.

O estudo do currículo como documento indica não apenas a interpretação que os seus autores fizeram das legislações que o precedem, mas também revela o que de fato se espera que os professores levem até a sala de aula. Especialmente, em se tratando de centralizar o currículo como objeto de análise, pode-se sugerir que o mesmo tenha condições de expor-se por meio de sua própria linguagem e que, em sua capacidade discursiva, oferece respostas a quem o interroga.

Corazza (2001), ao assumir o currículo como ser falante, reflete sobre a vontade de um (e não do) currículo. Se um currículo fala, então, ele quer. O pesquisador que saca um

currículo para saber algo dele, que se empenha em buscar num currículo algum tipo de resposta, deve ter em mente, ao debruçar-se sobre ele, a seguinte pergunta: o que você quer?

Ao atribuir essa condição “linguajeira” a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. Que sua sintaxe e semântica têm uma função constitutiva daquilo que enuncia como sendo “escola”, “aluno/a”, “professor/a”, “pedagogia”, e inclusive “currículo”. Que as palavras que um currículo utiliza para nomear as “coisas”, “fatos”, “realidade”, “sujeitos” são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas. Que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito (CORAZZA, 2001, p. 9-10).

A compreensão do currículo e de suas prescrições para o trabalho com música para os anos iniciais fundamenta a investigação no campo e traça o caminho na busca da identificação de sua realização na prática pedagógica, alcançando, enfim, o objetivo deste trabalho. Muitos fatores podem contribuir mutuamente na diferença importante entre o currículo prescrito e o currículo em ação, que, de fato, acontece na escola. Sacristán (1998a) alerta para o cuidado que o pesquisador deverá ter ao analisar o currículo dentro de práticas diversas, considerando que sua análise deve conter a preocupação sobre a que tipos de interesse, opções e perspectivas um currículo serve. Não se pode abrir mão de considerar o contexto de sua formulação e de sua realização.

O autor pondera que o contexto de formulação do currículo e seus elementos moldam diretamente a cultura escolar. O texto obtido do processo de formulação curricular apresenta uma visão do que deve ser a escola e mesmo procedendo de fora dela, influencia sua cultura. Para além do contexto social, econômico, político e cultural ao qual a formulação curricular se submete, outros fatores externos impactam a realidade curricular forçando e condicionando a cultura escolar: decisões administrativas, elaboração de materiais didáticos, participação familiar e pressão de grupos acadêmicos.

Esses âmbitos medeiam o currículo que se costuma apresentar à instituição escolar para que o desenvolva. A cultura contida nos currículos já formulados ou planejados para a escola sofre outra série de modificações quando se desenvolve num meio escolar concreto, em contextos que poderíamos chamar internos. Podemos apreciar o currículo elaborado e formulado num documento oficial ou num livro-texto como algo objetivo, por exemplo, nas prescrições que a administração faz, mas esses conteúdos são transformados, por sua vez, dentro de contextos escolares concretos (o *contexto de realização*). Estamos frente a outra condição que mostra a falta de correspondência entre a cultura exterior, a que se elabora no currículo e a que se leciona na prática real. (SACRISTÁN, 1998a, p.129)

2.3 – O caso: o currículo em ação

O acesso à escola escolhida foi facilitado tanto pela Regional de Ensino como pela equipe diretiva da instituição. Na escola, o Projeto Político Pedagógico foi prontamente disponibilizado pela diretora sendo a primeira fonte documental disponibilizada pela escola para análise. Este documento que pertence única e exclusivamente à escola e inicia o convívio com o caso.

A consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso. Quando, por exemplo, o pesquisador analisa documentos elaborados no âmbito de uma organização, passa a ter informações que o auxiliam na coleta de dados mediante observação ou entrevista. É possível, com base em documentos, obter informações referentes a sua estrutura e organização, descrição dos cargos e funções, critérios adotados no recrutamento e seleção de pessoal, formas de avaliação de desempenho e os programas de treinamento e aperfeiçoamento dos funcionários. São informações que podem auxiliar o pesquisador na elaboração das pautas e entrevistas e dos planos de observação. Sem contar que, à medida que dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidade de procurar obtê-los mediante interrogação, a não ser que se queira confrontá-los (GIL, 2009. p. 76).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma apresentação institucional importante. Via de regra, sua construção é coletiva e a participação dos atores escolares é imprescindível. O documento resulta de atividades de coordenação e planejamento pedagógico institucional, onde as principais ações são programadas. O que se pode obter da análise do seu texto são as escolhas feitas pelos atores escolares sobre o que é mais substancial no decorrer do ano letivo. Da leitura do documento despontam as principais questões a serem trabalhadas num contexto coletivo, as programações e justificativas das festividades da escola, o traço das metas pedagógicas, os projetos que incluem todas as turmas ou os ciclos, as intervenções utilizadas para sanar problemas relacionados ao desempenho escolar, dentre tantas outras demandas que surgem do ambiente escolar. Por sua estrutura, o PPP de uma escola guarda os critérios para o estabelecimento das metas pedagógicas institucionais, constituindo-se um documento de intersecção entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

O projeto político-pedagógico construído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção de conteúdos, embora o Estado legitimamente constituído assumira o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com o intuito de preservar a unidade nacional respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos/princípios e orientações (VEIGA, 1998. p.22).

A característica curricular do PPP confere a relevância da análise deste documento realizada no início do estudo de caso, logo na entrada ao campo, a fim de conhecer a escola por meio de uma construção efetivada em si mesma, de dentro para fora, na reflexão e comprometimento de seus atores. A organização deste documento revela a identidade da escola participante, suas inquietações em relação aos seus próprios dilemas, suas argumentações para as escolhas e propósitos pedagógicos.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) adotam a expressão “projeto pedagógico-curricular” ao referir-se ao PPP, tamanha integralidade dessa construção escolar com a proposta curricular prescrita para a escola. Ao termo *pedagógico*, os autores conferem as decisões políticas relacionadas à organização e metodologias para o alcance das finalidades do grupo, objetivando a viabilização da atividade educativa e seus fins. Ao termo *curricular* os autores atribuem o referencial concreto da proposta pedagógica.

O currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele. Mas, ao pôr em prática esse projeto, o currículo também o realimenta e o modifica. Supõe-se, portanto, estreita articulação entre o projeto pedagógico e a proposta curricular, a fim de promover um entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino – formulados com base na identificação de necessidades e exigências da sociedade e do aluno, mediante critérios filosóficos, políticos, culturais e pedagógicos – com as experiências educacionais a ser proporcionadas aos alunos por meio do currículo (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2012, p. 471).

Enfim, o trabalho em campo foi realizado em quatro etapas: análise do PPP e dos planejamentos dos professores, fase da observação e entrevistas aos professores. Após a análise do PPP foi possível delinear a fase de observação e compreender que a pesquisa deveria prosseguir junto a cinco docentes da escola, visto que a organização do trabalho pedagógico é planejada em coordenações por segmentos. Os professores se reúnem bimestralmente para planejar ou listar os conteúdos de cada bimestre para cada ano. A reunião é feita por grupos de professores de cada um dos anos iniciais. A análise dos planejamentos favoreceu o entendimento acerca da organização do trabalho pedagógico na escola. Assim, através da disponibilização dos cadernos de registros, foi possível acessar o planejamento de todo o ano letivo corrente. Os planejamentos expõem as escolhas feitas a cada coordenação pedagógica, as intenções dos docentes, a remodulação curricular feita por eles.

Sacristán (2017, p. 105) quando apresenta a objetivação do currículo e seus processos de desenvolvimento considera que o ato de planejar dos professores seja uma moldagem que eles fazem da proposta curricular primária, o “currículo moldado pelos professores”. Na escola participante, o currículo passa por uma moldagem bimestral, onde

juntos com seus pares os professores selecionam os conteúdos que serão trabalhados em cada bimestre. O planejamento semanal fica baseado nessa seleção prévia, que configura uma nova moldagem da proposta. Essa organização social do trabalho docente intervém diretamente na prática, não a desvela totalmente, porém, oferta a este estudo a intencionalidade do trabalho docente durante todo o ano.

Semanalmente, os professores planejam suas aulas por turno e ano. Como exemplo: todos os professores do 3º ano que atuam no turno vespertino organizam a semana de aula juntos. Guiando-se pelo planejamento bimestral feito com todo o grupo, eles planejam as aulas, confeccionam os materiais necessários, elaboram avaliações e tarefas. Portanto, aproximar a pesquisa de um professor regente de cada ano se tornou mais interessante do que tentar que todos os professores da escola participassem um pouco. Tendo em foco a análise do currículo em ação, optou-se por acompanhar a rotina pedagógica de um professor de cada ano, no turno vespertino, durante todo o quarto bimestre. A equipe diretiva entrevistou na escolha dos docentes e do turno de observação. O único critério que fora estabelecido é que os docentes deveriam ser formados em Pedagogia e fazer parte do quadro efetivo da Secretaria de Educação. A direção da escola se encarregou em contatar os docentes e a observação pôde ser iniciada no dia 01 de outubro de 2018 e se estendeu até o dia 03 de dezembro do mesmo ano. Foi necessário dividir o tempo a fim de garantir o mesmo período de observação para as cinco turmas, o que permitiu uma média de observações de sete aulas por turma, visto que o calendário escolar oficial é impactado por atividades que vão além das aulas, como dias de reuniões, festividades, formaturas, paralisações, abonos dos professores, formatura, etc.

Ao realizar uma visita de campo ao “local” escolhido para o estudo de caso, você estará criando a oportunidade de fazer observações diretas. Partindo-se do princípio de que os fenômenos de interesse não são puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso (YIN, 2005. p. 119-120).

Mantendo o foco principal do trabalho e com a questão de pesquisa em ênfase, optou-se que a observação seria imparcial e sem nenhuma interferência, contudo, sendo inevitável a percepção da minha presença em sala de aula, os relatos resultam de uma observação direta participante:

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro (ANDRÉ, 2005. p. 26-27).

O período de observação foi agradável e tranquilo, sem objeções quanto à minha presença em nenhuma das turmas observadas. Durante o período foi possível presenciar momentos diversos da escola como festividades, datas comemorativas, avaliações, revisões de conteúdo, contação de histórias, preparação para a reunião de pais e até para a formatura do quinto ano. A permanência na turma acaba proporcionando um relacionamento com os sujeitos participantes, não interferindo na matéria observada, mas, colaborando com a qualidade dos dados quando todos os sujeitos envolvidos habituem-se à sensação de estarem sendo, de fato, observados.

Importante salientar que quem observa um ambiente procura conceber o quanto possa da cultura e rotina dos sujeitos. A sala de aula e sua lógica permitiram a percepção do cotidiano pedagógico, da relação professor-aluno, do empenho do professor em relação ao seu planejamento, das suas decisões acerca dele em situações não previstas.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (STAKE, 2011. p. 31).

As observações aconteceram durante todo o quarto bimestre do ano letivo de 2018, iniciando na turma de 1º ano e finalizando na turma de 5º ano participante. Somente ao fim do período de observação direta, na última semana do ano letivo, é que foram realizadas as entrevistas com os cinco docentes que participaram da observação e da pesquisa, uma precaução para que as perguntas não influenciassem suas rotinas em relação aos conteúdos de música. Por razões óbvias, os professores não tiveram acesso detalhado ao objetivo da pesquisa no período de observação e, para participarem do processo, assinaram termos de consentimento livre e esclarecido. O roteiro inicial das entrevistas está disponível no capítulo 4. Sobre a etapa de entrevistas em uma investigação num contexto educativo, Pérez-Gómez (1998) pontua:

Seu objetivo prioritário é captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva. Os diferentes modos e tipos de entrevista, mais ou menos estruturados e elaborados, pretendem indagar nas diferentes representações, no pensamento e nas atitudes, superando as verbalizações imediatas e habituais, buscando os pontos críticos, as teorias implícitas, as proposições latentes, os processos contraditórios nas próprias crenças e esquemas mentais, bem como nas relações entre o pensamento e os modos de sentir e o pensamento e os modos de atuar. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.109)

As questões foram formuladas de modo a levantar dados acerca da percepção dos docentes a respeito da proposta curricular para o trabalho com música nos anos iniciais. Por

meio da entrevista foi possível apreender o entendimento dos docentes em relação à sua própria organização do trabalho pedagógico. As questões envolveram a organização do tempo e das disciplinas, o trabalho com livro didático, a percepção docente sobre o valor da arte na escola básica e em sua própria rotina, reflexões sobre a música em sua vida pessoal e seu cotidiano pedagógico, sua relação com os conteúdos de música previstos para o ano no qual atuam e avaliação sobre seu trabalho com música durante o ano letivo corrente.

Para Yin (2005, p. 116), as entrevistas constituem “uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso”, e os participantes passam de meros respondentes a informantes-chave, quando entrevistados de forma espontânea. Mesmo levando as questões já estruturadas para conduzir a entrevista, optou-se por utilizar a gravação em áudio (com consentimento dos participantes) para dar a liberdade aos mesmos em suas respostas e garantir que os dados não seriam perdidos até a transcrição.

As entrevistas, no entanto, devem ser consideradas apenas como *relatórios verbais*. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes (YIN, 2005, p.119, grifos no original).

Os dados obtidos das duas fases da pesquisa passaram por um processo específico de análise a fim de que os resultados deste estudo fossem apresentados em categorias relacionadas entre si. A estratégia de análise dos dados utilizada foi baseada em Charmaz (2009), especialmente nos processos de codificação e categorização utilizados na construção de uma teoria fundamentada.

2.4 – Análise dos dados: codificação e categorização

Da coleta de dados do currículo prescrito ao currículo em ação resultaram os dados obtidos da análise documental do CM, relatórios de observação das cinco turmas, as transcrições das entrevistas dos cinco professores e as descrições da análise documental do Projeto Político Pedagógico e dos planejamentos pedagógicos dos professores. Todo este material foi submetido à análise segundo as propostas de codificação da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). A Teoria Fundamentada parte da codificação que, como mostra Gil (2009), é a primeira etapa de análise de dados no estudo de caso:

A primeira etapa no processo de análise de dados no estudo de caso é a codificação, que consiste basicamente em atribuir uma designação aos conceitos relevantes que são encontrados nos textos dos documentos, na transcrição das entrevistas e nos

registros de observações. Esta designação é abreviada e pode se constituir por letras, números, palavras ou frases. Graças a essa codificação é que os dados podem ser categorizados, comparados e ganhar significado ao longo do processo analítico (GIL, 2009 p. 101).

A contribuição dos processos da Teoria Fundamentada (TF) para pesquisas em Educação Musical foi objeto de estudo de Souza e Bellochio (2019) que enxergam em sua característica de aderência aos dados, em sua relevância e funcionalidade, um caminho para a produção de estudos significativos para o fortalecimento da pesquisa qualitativa na área:

Por seu enraizamento na experiência vivida, além de contribuir para pesquisas qualitativas com um “valor prático-operativo muito marcante” (TAROZZI, 2011: 20), no campo da educação musical, a TF pode contribuir para a produção de conhecimentos e de teorias que emergem das relações que as pessoas criam e estabelecem com a(s) música(s), fazendo emergir processos sociais e psicológicos (TAROZZI, 2011). Esses processos podem levar à compreensão acerca da forma como as pessoas, individual e coletivamente, aprendem, pensam, sentem, criam e fazem música, bem como sobre os sentidos e os significados da música em suas vidas (SOUZA e BELLOCHIO, 2019, p. 12).

Dito isso, os processos de codificação e categorização da Teoria Fundamentada foram considerados para a análise dos dados produzidos a partir deste estudo, sendo esta forma de análise de dados constituída para a pesquisa imediatamente após a escolha da metodologia proposta para a investigação. A preocupação surge das dificuldades já previstas por Yin (2005) em relação à perda da qualidade dos dados do estudo de caso na fase de análise e de sua recomendação sobre a abordagem analítica ser desenvolvida como parte do protocolo do estudo. Assim, nos atos de coleta de dados, o aporte da Teoria Fundamentada já estava elencado para a etapa de análise.

Basicamente, a teoria fundamentada foi desenvolvida pelos sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss que a denominaram “Grounded Theory”. Os métodos surgiram de seus estudos sobre o processo da morte em hospitais, nos quais eles desenvolveram estratégias metodológicas sistemáticas proveitosas a outros cientistas em muitos outros temas. Contrariando a tendência da época de desprestígio das metodologias da pesquisa qualitativa na Sociologia, eles acabaram apresentando uma proposta que tomava o caminho inverso da lógica usual: no lugar da dedução de hipóteses a partir de teorias existentes, propuseram o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, a teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009).

Do levantamento de dados num estudo de caso geralmente procedem muitas informações: textos produzidos em campo e os já existentes como o currículo e o PPP da escola, relatos de observação e transcrições de entrevistas, formam um montante de dados

com grande volume, o que é típico numa abordagem com muitas formas de produzir dados. Todo esse material precisa passar por um processo analítico bem consolidado, com estratégias claras sobre o que se pretende analisar. Os dados coletados do caso foram prioritariamente a origem de toda a codificação:

A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa. Os códigos manifestam-se em conjunto, como elementos da teoria nascente que explica esses dados e orienta a nova coleta de dados (CHARMAZ, 2009. p. 72).

A fase de codificação dos dados é compreendida por pelo menos duas etapas: a codificação inicial e a codificação focalizada. O primeiro debruçar sobre os dados foi em busca de denominar os segmentos de cada documento. Tal qual já indica o título do trabalho, os dados da análise do currículo prescrito foram analisados primeiro. Posteriormente, os dados levantados na observação do currículo em ação foram também submetidos ao mesmo procedimento de análise, como já dito, os processos de codificação e categorização propostos pela TF.

Na primeira fase, todos os dados ficam dispostos para a análise, onde cada segmento ou linha ou incidentes são compreendidos e denominados. As denominações são os códigos iniciais da análise. A codificação inicial revela as recorrências temáticas, as prioridades e relevância das informações prestadas pelos participantes. Pela natureza dos dados, optou-se pela conferência de cada incidente em relação à música, por proporcionar a identificação de padrões, visto que, estavam submetidos a essa análise os dados de uma mesma escola, porém, de cinco docentes diferentes e em cada ano. Assim, por sua vez, os dados foram denominados para próxima etapa de codificação.

As denominações advindas da codificação inicial dão origem a uma nova análise dos dados. Na fase da codificação focalizada, empenha-se em “classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009. p. 72).

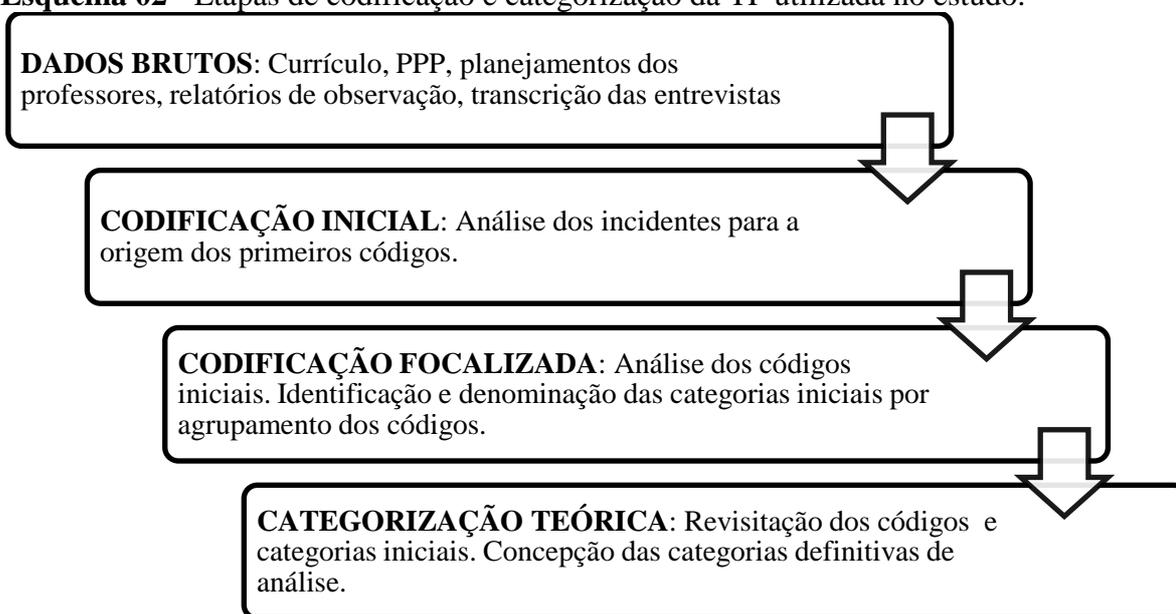
O ponto forte da codificação da teoria fundamentada deriva desse envolvimento concentrado e ativo no processo. Você influencia de fato os seus dados, em vez de analisá-los passivamente. Os novos eixos da análise ganham visibilidade por meio das suas ações. Os eventos, as interações e as perspectivas entram em um campo de ação analítico que você não havia imaginado antes. A codificação focalizada constata as suas preconcepções sobre o tópico. (CHARMAZ, 2009, p.87)

Os códigos emergentes dos dados foram agrupados e categorizados de modo a apresentar os resultados do trabalho em campo, promovendo a este estudo o alcance dos seus objetivos específicos e, principalmente, respondendo à questão norteadora desta pesquisa. Na

codificação focalizada os códigos iniciais dão origem às primeiras categorias, onde se concentram um montante dos dados. A revisitação aos códigos iniciais e o estudo das categorias iniciais indicam a categorização teórica, onde a resposta às questões de pesquisa é construída e fundamentada. A reflexão sobre cada categoria teórica originada dos dados dá forma ao texto produzido. Nessa etapa, de construir os textos para apresentar os dados, abre-se o diálogo com a literatura a fim de compreender as realidades expostas pela análise.

Em resumo, apresento no esquema a seguir os passos de codificação e categorização da TF utilizados nesta pesquisa. Do estudo dos dados brutos até a categorização teórica, importa que fluam dos dados toda a produção teórica do estudo.

Esquema 02 - Etapas de codificação e categorização da TF utilizada no estudo.



Fonte: Charmaz (2009).

No próximo capítulo apresento as categorizações que saltaram da análise do currículo prescrito, onde é possível visualizar cada etapa desse processo e compreender toda a prescrição curricular para o ensino de música nos anos iniciais no DF.

CAPÍTULO 3 – DO CURRÍCULO PRESCRITO

3.1 – Pressupostos teóricos do Currículo

O Currículo em Movimento foi lançado pela SEEDF em 2014, tendo seu conteúdo organizado em oito cadernos específicos: Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Todos os volumes estão disponíveis para *download* no site da SEEDF⁵.

Recentemente, o Currículo em Movimento passou por uma revisitação devido à promulgação da BNCC. Atualmente, a partir do ano de 2019, a SEEDF passa a operar pautada na 2ª edição do CM. A reorganização ainda não foi concluída, porém dois fascículos já foram lançados: um com as prescrições para a Educação Infantil e apenas um contendo as prescrições de todo o Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. Esses documentos também estão disponíveis no site da SEEDF. Esta pesquisa, no entanto, foi realizada em campo no segundo semestre do ano de 2018, anterior, portanto, à vigência da nova edição. Logo, a análise aqui descrita se refere à primeira edição do currículo, vigente de 2014 até 2018.

Em todo caso, a revisitação do currículo tinha por desígnio a adequação das matrizes curriculares às proposições da BNCC. Também está elencada como justificativa para a revisitação do currículo a universalização da organização escolar em Ciclos para a Aprendizagem na rede pública de ensino em 2018 e, apesar das adequações, os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta curricular no DF não foram modificados (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Assim, a SEEDF segue com sua prescrição curricular fundamentada nas mesmas concepções teóricas e princípios pedagógicos observados desde a elaboração da primeira edição, descritas no caderno *Pressupostos Teóricos*. A leitura dos pressupostos teóricos do currículo do DF supõe a tentativa de distanciamento da Teoria Tradicional e aproximação das Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo. Declaradamente, a SEEDF apresenta seu currículo como sendo fundamentado em “alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode ser natural na sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 21) e em alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica a fim de “promover as conexões entre currículo e

⁵ Documentos disponíveis em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>
Acesso em Maio de 2019.

multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p.22).

Segundo a SEEDF, o CM promove uma Educação Integral e sua proposta objetiva “ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10). Compreendendo o ser em formação como um ser multidimensional e único, considera a educação como prática social que une os homens entre si em torno do direito da aprendizagem e da cidadania.

Apresentando o CM como um Currículo Integrado, a SEEDF expressa que a concepção de currículo como apenas seleção de conteúdos deva ser superada. Assim, o CM não deve ser lido como um roteiro prescrito para o trabalho escolar, pois sua concepção garante a abertura de espaços para temáticas de interesse social que convergem as diferentes áreas do conhecimento, considerando especialmente os saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços. Isso sim deverá direcionar a organização das escolas diante da proposta curricular.

A unidade curricular fica garantida pelos eixos transversais apresentados: *Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade*. Além disso, os conteúdos e processos de avaliação educacional em seus níveis de aprendizagem, avaliação institucional e de sistema são os mesmos para todas as escolas. A concretização do currículo, segundo a SEEDF, acontece a partir dos projetos políticos-pedagógicos das escolas. Em sua concepção, é “na ação que o Currículo ganha vida, no cotidiano da escola e da sala de aula, por meio da relação pedagógica professor(a) e estudante, mediada pelo conhecimento e firmando parcerias com outros profissionais e comunidade escolar.” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 16). Tal concepção dialoga com o que Sacristán (2017) propõe e denomina como currículo em ação.

O processo de elaboração do CM é narrado como um movimento coletivo iniciado em 2011 que envolveu professores(as), coordenadores(as) pedagógicos, estudantes e gestores para discutir o currículo apresentado em 2010 e que estava em caráter experimental. Os espaços de discussão foram as coordenações pedagógicas coletivas nas escolas e plenárias promovidas em parceria entre as regionais de ensino e a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Grupos de trabalho foram formados em 2012 para a elaboração do texto do currículo. O texto foi materializado em 2013 e denominado Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Sua constituição, devido ao processo de elaboração, é tida como democrática e exemplar para a constituição das propostas curriculares elaboradas pelas escolas em seus projetos político-pedagógicos que viabilizam a concretização do CM.

Com o aporte da Teoria Crítica, a SEEDF garante que compreende em todo o processo de discussão desse instrumento que o currículo é mesmo um campo de disputa e descarta qualquer pretensão em “apresentar um currículo ideal, enquadrado perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente numa perspectiva científico-racional”. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 22).

A Educação Integral consta na proposta como um resgate da história da educação brasileira pensada por Anísio Teixeira onde, segundo os ideais, a escola é um espaço de funções diversas e de convivência que objetiva o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, a proposta de ampliação de tempos sugere que todas as atividades devem ser entendidas como curriculares e educativas, da mesma forma, a ampliação de espaços, por sua vez, redimensiona os espaços onde ocorre a aprendizagem para além das fronteiras da sala de aula, ressignificando o próprio ambiente escolar. Para essa secretaria, ampliar as oportunidades significa romper com a lógica de limitação do acesso dos mais pobres a atividades complementares em sua formação, o direito a oportunidades de aprendizagem para a progressão social e pessoal do sujeito e à construção de sua cidadania.

A Educação Integral, fundamento deste Currículo, tem como princípios: integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 11).

A opção teórico-metodológica apresentada pela SEEDF para o CM é fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, “por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 31-32), ou seja, segundo a SEEDF, a realidade socioeconômica do DF foi considerada como um dos fatores para a escolha dessa fundamentação.

O documento detalha a eleição pelos eixos transversais como estruturantes da integração do currículo e da unidade curricular da rede pública, reforçando que a escolha dos temas fora feita para contemplar as narrativas negadas historicamente, como a das crianças, dos índios, das mulheres, dos negros, quilombolas e camponeses, entre outros.

A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo e discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 36).

Assim, a proposta de Currículo Integrado se apresenta fundamentada no pensamento de Bernstein (1977 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014b) de que a organização do currículo como coleção de conteúdos deve ser superada e em seu lugar deverá existir um currículo em que os conteúdos mantêm uma relação aberta entre si. As características de um currículo coleção, segundo Bernstein, são:

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 (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 65).

Para tanto, a SEEDF elenca os princípios necessários à integração de sua proposta: unicidade teórico-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização. Para a SEEDF, o ensino que articula a teoria com a prática requer de professores e alunos a reflexão sobre as ações desenvolvidas, considerando a realidade para a qual se pensam as atividades e admitindo a revisão de concepções.

São os elementos articuladores entre as áreas de conhecimentos/componentes curriculares e atividades educativas que favorecem a aproximação dos estudantes aos objetos de estudo, permitindo-lhes desvelar a realidade e atuar crítica e conscientemente, com vistas à apropriação/produção de conhecimentos que fundamentam e operacionalizam o currículo, possibilitando encontrar respostas coletivas para problemas existentes no contexto social (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 67).

A interdisciplinaridade favorece o trabalho com o mesmo tema em diferentes componentes curriculares, ultrapassando as delimitações das disciplinas e fragmentações do conhecimento. A contextualização atua na criação de sentido dos conceitos próprios dos conhecimentos aproximando-os a situações reais onde podem ser utilizados. A flexibilização está garantida às escolas em suas próprias elaborações curriculares, devendo apropriar-se do currículo como uma base comum a ser enriquecida pelas demandas regionais e contextos educacionais próprios das unidades escolares, ação viabilizada pela prática pedagógica docente e construção coletiva dos projetos políticos-pedagógicos.

A avaliação formativa é a forma avaliativa considerada mais adequada para o projeto pedagógico da SEEDF com sua função diagnóstica e intencionalidade de inclusão e manutenção dos sujeitos no processo de aprendizagem. Segundo a secretaria, sua principal finalidade é auxiliar e não punir os estudantes, preceitos que devem ser levados em conta em todos os níveis: aprendizagem, institucional e avaliações do sistema em larga escala.

Assim, a SEEDF descreve sua própria proposta curricular, apresentando o CM como ponto de partida para a instituição de um movimento educativo voltado à formação integral do sujeito, entendendo-o como um ser consciente, digno de sua cidadania, responsável por si e pelos outros, muito além de ser um portador de conhecimento para a indústria e capital. Concebe sua constituição como coerente com a gestão democrática e, por essa razão, admite que essa proposta permaneça em movimento com espaço para discussão, transformação, construção de identidade, convivência com a diversidade.

O Movimento do Currículo, segundo seus pressupostos, é político, pedagógico, flexível, crítico, libertador. Na leitura dos Pressupostos Teóricos do CM, percebe-se uma vontade expressa de que este seja um currículo para a formação integral do ser, constituído em sua própria subjetividade e em seu contexto histórico-cultural. As bases teóricas curriculares estabelecem uma relação aproximada com os princípios da gestão democrática e da construção da cidadania. Não há menções diretas aos conteúdos, mas compreende-se que estes foram elencados para o alcance do desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando uma educação para a vida.

3.2 - O Currículo dos Anos Iniciais

Como já visto, o Currículo em Movimento da Educação Básica está dividido em cadernos para cada etapa de ensino. O caderno contendo as prescrições curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o principal objeto de análise deste capítulo. No sumário já é possível perceber a organização proposta para os conteúdos. Após a introdução, segue a lista das áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Por fim, as referências.

Na introdução, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são citados para evidenciar a importância do acesso e permanência dos estudantes na escola, por meio da democratização dos saberes e de uma formação integral para a emancipação. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tornou obrigatório o

ingresso de crianças a partir dos seis anos e provocou uma reorganização administrativa e pedagógica dessa etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, de sua estrutura curricular.

A organização em ciclos de aprendizagem atende ao PNE e, no DF, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental é denominado Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), compreendendo os três primeiros anos dessa etapa de ensino. Na introdução do currículo fica mais uma vez sustentado que a articulação dos componentes curriculares deve ser amparada nos eixos transversais do CM e nos eixos integradores que, para o BIA, é a alfabetização e para os demais anos iniciais do Ensino Fundamental, letramentos e ludicidade. Nas palavras do Currículo, “a concepção de aprendizagem se amplia ao trabalhar de forma significativa o sistema de escrita (alfabetização), de forma articulada às práticas sociais de leitura e escrita (letramento), o que se dá prazerosa e criativamente por meio do jogo, da brincadeira e do brinquedo (ludicidade)” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10).

Os objetivos do Ensino Fundamental no DF listados no currículo, estão pautados nas DCNEB e ressignificados pelas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF. São eles:

- Possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade;
- Promover as aprendizagens tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;
- Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
- Fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes;
- Compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo infanto-juvenil (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 9-10).

O documento reitera que os conteúdos estão organizados em áreas do conhecimento que devem ser articuladas numa perspectiva de unidade, progressividade e espiralização, coerente com sua concepção de currículo integrado e progressão continuada. Assim a SEEDF compreende sua organização curricular para os anos iniciais:

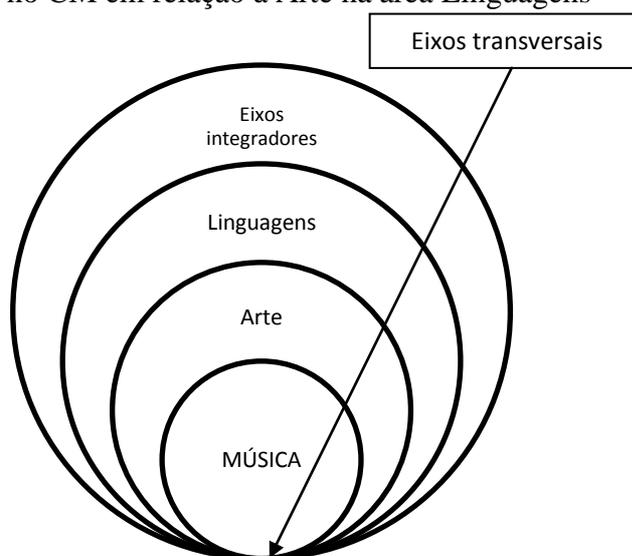
Cada área do conhecimento apresenta o desafio de promover a ampliação para aprendizagens contextuais, dialógicas e significativas em que o ponto de partida deve ser orientado por levantamento de conhecimentos prévios do grupo de estudantes com o qual o professor atua. Assim, a organização interna está sustentada levando-se em consideração especificidades de cada área, no sentido de explicitar essencialidades à aprendizagem e promover o trabalho interdisciplinar articulado

Segundo Sacristán (2017), a justificativa dada no CM para a organização em áreas mais abrangentes do conhecimento é plausível e encontra a lógica mais contundente de aprendizagem significativa e globalizada. A superação do modelo de currículo por disciplinas estanques e o esforço para a elaboração curricular num modelo mais integrado indica o aprimoramento da ideia de que o sujeito deve ser preparado para o mundo, para a vida dentro de uma cultura integrada. “A área permite buscar estruturas unificadoras de conteúdos diversificados, deter-se naquilo que é próprio de uma família de disciplinas com estruturas epistemológicas mais parecidas, em vez de ater-se à estrutura particular de cada uma das parcelas especializadas.” (SACRISTÁN, 2017, p. 79).

Dessa forma, podemos pensar que a música não deveria estar disputando seu espaço dentro do componente curricular Arte. Nem mesmo a Arte deveria disputar seu espaço na área de Linguagens. Se o currículo é mesmo integrado, os conhecimentos selecionados para dentro dele precisam interagir entre si, complementando-se uns aos outros. A realidade se distancia consideravelmente disso por consequência da formação que tivemos em disciplinas separadas, hierarquizadas por grau de importância, o que ainda não foi superado.

No esquema abaixo se observa a composição do CM em relação à música, onde os eixos transversais perpassam por toda a proposta, os eixos integradores unem todas as áreas de conhecimento, a área de Linguagens abriga a Arte como componente curricular onde a Música se encontra ao lado das demais linguagens artísticas.

Esquema 03: A música no CM em relação à Arte na área Linguagens



Fonte: Distrito Federal (2014a)

A estrutura do documento segue um padrão onde a área de conhecimento é rapidamente apresentada e seguida das tabelas contendo os objetivos e conteúdos de cada componente curricular para cada ano. A primeira área de conhecimento disposta no currículo é *Linguagens*. Para a SEEDF, essa área se estende à produção de sentidos, por representar os mundo e socializar pensamentos. O trabalho com as linguagens nos Anos Iniciais corresponde à articulação entre a Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, “expressões verbais ou não que, devidamente trabalhadas, contribuem com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12)

O texto que prefacia a seção *Linguagens* apresenta primeiramente o trabalho com a Língua Portuguesa e posteriormente o trabalho com Arte: “esta constitui forma ancestral de comunicação e faz parte da história do desenvolvimento humano desde os primórdios da civilização. Por meio dos sentidos, o homem percebe o mundo e cria suas formas de registro e expressão para que possa compreender melhor sua realidade e interferir no meio em que vive.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.16).

Na perspectiva curricular, o ensino da arte deve ir além do conhecimento teórico, incluindo o contato dos estudantes com obras de arte e proporcionando experiências que os levem a “observar, tocar, ouvir e refletir sobre o significado de novos conceitos e de mundo, ampliando seus horizontes.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16). Deve ainda envolver ações que levem à aquisição das normas próprias de linguagem artísticas, estas são adquiridas no fazer artístico, no fruir, conhecer e refletir.

Para o currículo: “A arte é a expressão da humanidade e esta se modifica na medida em que homem e mundo se transformam: da pintura rupestre à cultura visual, de rituais primitivos ao teatro contemporâneo.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16). Como conhecimento, ela amplia a imaginação e potencializa os processos cognitivos, pois refina os sentidos. Nessa parte, onde o texto apresenta a Arte como componente curricular da área *Linguagens*, há um breve histórico do ensino da arte no Brasil desde os Jesuítas, com uma visão utilitarista e imediatista, ao movimento modernista que trouxe experiências e visão inovadoras para o ensino da arte, bem como a necessidade de inclusão desta no currículo formal, conquistada na lei 5.692/71. Na prática, não se considera que a visão tradicional do ensino tenha sido superada imediatamente, mas somente após a influência dos ideais da Escola Nova onde, a partir disso, podem-se observar mudanças significativas nos processos educativos em arte onde as questões que envolvem a estética, liberdade, autoexpressão e impulso criador parecem ser valorizadas.

A breve narrativa histórica segue pelos marcos que, segundo o documento, continuaram influenciando o ensino da arte, passando pela escola tecnicista, que submeteu a arte na escola à técnica com enfoque diretivo, até o movimento da escola libertária e as influências de Paulo Freire. A ressignificação de conteúdos e a importância dos fatores culturais para a aprendizagem surgem da teoria crítico-social que leva à concepção da escola construtivista “de bases teórico-epistemológicas de Piaget, de proposições sócio-históricas de Vygotsky (1994) e da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1976)”. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18).

O texto cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na fundamentação de sua proposta para o ensino de Arte que deve acontecer articulado às demais áreas de conhecimento para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Cita também a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1998, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014a) para o alcance dessa articulação. A proposta triangular para o ensino de arte desenvolvida pela autora consiste em, segundo o documento, uma metodologia que pode ser utilizada em todas as linguagens artísticas composta por três abordagens para aquisição do conhecimento em arte: fazer artístico, leitura de imagem e contextualização.

Cabe pontuar a divergência que há em colocar a proposta triangular de Barbosa como metodologia para todas as linguagens artísticas, como faz o CM. A argumentação é que “[...] 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, p.36-37 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.19). No entanto, em se tratando da música como linguagem que possui um discurso próprio (SWANWICK, 2003), seu fazer artístico é específico e acontece a partir de modalidades fundamentais que envolvem criação, apreciação e *performance*, subsidiadas por técnicas e literaturas com abordagem metodológica. Não se fala em ‘leitura de imagem’ em música, tal direcionamento é voltado para as Artes Visuais e encontrar tal proposição no CM legitima e consolida esta linguagem artística sobre as demais. A contextualização é, também na música, muito importante, mas não tanto quanto o fazer musical em si. Antes, é considerada uma atividade suporte que possui seu valor, todavia é secundária. Ouso afirmar que considerar naturalmente a proposta triangular de Barbosa como eficiente a todas as linguagens artísticas faz parte da herança de anos de hegemonia das Artes Visuais sobre as demais linguagens no componente curricular Arte.

De volta à leitura, o documento apresenta suas considerações sobre o ensino de música nessa etapa da Educação Básica:

No contexto da arte, o desenvolvimento da musicalidade em estudantes merece o devido destaque. A mudança no currículo de música da Educação Básica envolve discussão de princípios que ultrapassam limites de conceitos e de técnica musical. Abrange, antes de qualquer coisa, reflexão sobre bases teórico-filosóficas em que se pretende construir a prática pedagógica que deve nortear a dinâmica da vida escolar, uma vez que possui implicações diretas na cultura e na vida social. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18)

Para a SEEDF, as atividades musicais desenvolvidas nos anos iniciais devem proporcionar “a oportunidade de explorar o mundo sonoro com liberdade e expressar espontaneamente suas próprias ideias musicais.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18). No texto são citados dois autores da Educação Musical. A contribuição de Penna (2012, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014a) é trazida para o texto na defesa de que o ensino da música na escola não deve impor um padrão externo e alheio para ser valorizado, desconsiderando a vivência do aluno. Ainda que baseadas em estruturas mais simples (diz citando a autora), as manifestações musicais experienciadas pelo sujeito em seu contexto próprio são sempre mais significativas do que qualquer outra que poderá porventura ser imposta pela escola. Com Victório (2011, *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014a), a SEEDF argumenta ainda que a educação deve ser centrada no ser humano e, portanto, é necessário que a prática musical na escola seja multicultural e diversificada. A atuação do aluno como ouvinte e executor nas performances musicais contextualizadas aproxima realidades e cria sentidos que ressoam com seu modo de viver e de estar no mundo.

A apresentação do componente curricular Arte é encerrada com a defesa de que o ensino da arte na escola deve promover a experimentação, criação e reflexão acerca das manifestações artísticas e que a escola também é espaço de criação de sentido. Os saberes tradicionais, as culturas que habitam a escola e o mundo contemporâneo fazem parte do fazer artístico na escola. A diretriz para o ensino da arte nos blocos que constituem os anos iniciais, segundo o CM terá, enfim, o foco da aprendizagem artística mantido na “experimentação, exercício da imaginação e autoexpressão, sustentados pelos estímulos técnicos de linguagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20). A apresentação da área de Linguagens é encerrada com a proposta para o trabalho de Educação Física para os anos iniciais.

Dessa forma o CM apresenta suas diretrizes para o ensino da Arte e da Música nos anos iniciais do DF, seguindo após esse prefácio, os quadros que organizam os conteúdos e objetivos das aprendizagens, segundo o ano e o componente curricular. Esses quadros são diferenciados por cores para cada componente curricular em Linguagens: amarelo para a Língua Portuguesa, azul para Arte e roxo para Educação Física. Eles apresentam os eixos transversais (Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos

Humanos; Educação para a Sustentabilidade), seguidos dos eixos integradores (alfabetização para o BIA; letramento e ludicidade para o restante do Ensino Fundamental), a área, o componente curricular e o bloco: primeiro o BIA e depois o 2º bloco (4º e 5º ano).

Os quadros que contêm os objetivos e conteúdos de Arte estão organizados em dois subtítulos: Plástica e Cênica; Música. Tal apresentação demonstra a interpretação e organização que o CM faz do componente curricular Arte. Em lugar de Artes Visuais, opta pela denominação ‘Plásticas’, em lugar de Teatro, opta pela denominação ‘Cênicas’ e apresenta os conteúdos dessas duas linguagens numa mesma aba. Os conteúdos de dança não são elencados no componente curricular e aparecem listados dentre os conteúdos de Educação Física. Destaco a seguir os objetivos e conteúdos previstos para o ensino de música nos dois blocos dos anos iniciais. Vale destacar que “as linhas tracejadas nos quadros de objetivos e conteúdos representam a possibilidade que o estudante tem de avançar em suas aprendizagens. Essa dinâmica está em consonância com a concepção de currículo integrado e de progressão continuada” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 11), ou seja, cada bloco demarca a progressão dos estudantes, onde a etapa só é finalizada ao fim de cada bloco e não de cada ano.

Quadro 02: Objetivos e conteúdos de música previstos para o BIA, 1ª parte.

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons que nos cercam em diversos contextos (corpo, natureza, objetos, ambientes, instrumentos). • Perceber o silêncio como parte de seqüências sonoras. • Perceber 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 	<p>Música</p> <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) 	<p>Música</p> <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 seqüências 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 	<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sons corporais, ambientais e silêncio (pausa) • Elementos do 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) 	<p>Música</p> <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 seqüências 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 	<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sons corporais, ambientais e silêncio (pausa). • Elementos do som (altura, intensidade, duração e timbre). • Estilos/gêneros musicais (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 dos sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa). • Confeção de instrumentos com elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens e sementes, bambus. • Banda rítmica (com instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis).

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.49)

Quadro 03: Objetivos e conteúdos de música previstos para o BIA, 2ª parte.

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>como: galhos de árvores, folhas, vagens e sementes, bambus, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<p>elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes, bambus, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> 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 regionais: bandas e artistas que surgiram na região Concertos musicais diversos Músicas cívicas 	<p>elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes e bambus, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> 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 de Brasília: bandas e artistas que surgiram na cidade de Brasília Músicas cívicas

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.50)

Quadro 04: Objetivos e conteúdos de música previstos para o BIA, 3ª parte.

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<ul style="list-style-type: none"> 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 da voz. Apreciar grupos musicais diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> História e músicas de compositores locais 	<p>cultura popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> História e músicas de compositores regionais Formação de plateia 	<p>cultura popular.</p> <ul style="list-style-type: none"> Dramatizar e sonorizar de 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 da voz. Apreciar grupos musicais diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> História e músicas de compositores regionais Formação de plateia

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.51)

Quadro 05: Objetivos e conteúdos de música previstos para o 2º bloco, 1ª parte.

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>Música</p> <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 	<p>Música</p> <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) • 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 • Jogos folclóricos: canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • Percepção de compassos binários e ternários em diversas 	<p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons corporais, organizando-os ritmicamente, acompanhando músicas cantadas e ou tocadas por outros instrumentos. • Perceber diferentes elementos que compreendem o som. • Ouvir e apreciar vários gêneros musicais. • Perceber o tempo forte das palavras e das 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 diversos ritmos encontrados em cantigas de roda, marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e 	<p>Música</p> <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) • 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 • Jogos folclóricos: canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • Percepção de compassos binários, ternários e quaternários

Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.56)

Quadro 06: Objetivos e conteúdos de música previstos para o 2º bloco, 2ª parte.

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<p>africanas, entre outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Observar e explorar suas possibilidades vocais e cuidados para preservação a voz. 	<p>composições</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>africanas, entre outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 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 no cenário musical nacional e suas diversidades. • Pesquisar estilos e movimentos da música popular brasileira. • Compor canções. • 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. • Conhecer e explorar a cultura musical nacional. 	<p>em diversas composições</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rock: história de diferentes bandas e artistas comparados aos brasileiros • 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 de diversas culturas • Comunidade Quilombola do Distrito Federal. • Músicas cívicas • Filmes musicais diversos • Sonoplastia para filme mudo. • Espetáculos musicais nacionais • Criações musicais: paródias e jingles

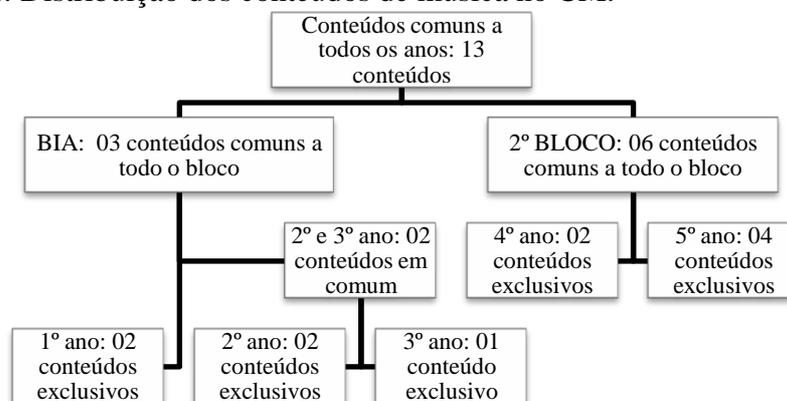
Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.57)

3.3 – A música no currículo prescrito para os Anos Iniciais

Como visto nos quadros anteriores, os conteúdos de música são listados no currículo ao lado dos objetivos a serem atingidos no trabalho pedagógico. Embora a SEEDF tenha esboçado a intenção em se distanciar do currículo tipo coleção, na prática nos deparamos com uma lista de conteúdos a serem administrados em cada ano dos dois blocos e mesmo tendo enfatizado em seus pressupostos teóricos que o CM seja um currículo integrado, as disciplinas aparecem separadas por quadros e cores, apresentando os conteúdos e objetivos listados em espaços específicos para cada área do conhecimento. Contudo, um currículo se integra na forma como é lido para a ação pedagógica, o formato apresentado no CM não impede que as fronteiras entre os conhecimentos disponíveis sejam abertas para a interdisciplinaridade. No entanto, esse movimento só será possível na interpretação e ação docente.

A primeira análise revela que grande parte desses conteúdos está prevista para todos os anos. Do primeiro ao quinto ano, 13 conteúdos estão repetidos na proposta, tipificando, à primeira vista, certa descontinuidade e pouca progressão na aquisição do saber musical. No entanto, é possível compreender essa proposta como progressiva na medida em que os conteúdos se repetem e vão sendo trabalhados no decorrer dos anos, com a finalidade de consolidação dos objetivos, num processo de contínua experimentação com a música. No esquema abaixo é possível identificar a quantidade de conteúdos previstos para todos os anos, de conteúdos que são comuns dentro dos blocos e dos que só aparecem listados com exclusividade para cada ano. Os conteúdos comuns a todos os anos, se trabalhados, promovem o contato com os saberes musicais necessários à educação musical que se consolida com o passar dos anos, já os conteúdos que diferenciam os blocos e os anos expressam a gradação na aquisição do saber musical.

Esquema 04: Distribuição dos conteúdos de música no CM.



Fonte: (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

A seleção dos conteúdos de música indica a opção que a SEEDF faz para o desenvolvimento da musicalidade dos seus estudantes. Os conhecimentos selecionados estão acompanhados dos objetivos de aprendizagem e é na análise desses objetivos que podemos observar as pretensões da SEEDF para o ensino de música nos anos iniciais. A lista de objetivos concentra ainda mais os cinco anos em torno de uma proposta comum, onde a maioria dos objetivos está elencada para todos os anos. O quadro a seguir apresenta os objetivos para os dois blocos.

Quadro 07: Objetivos do currículo de música para os anos iniciais.

OBJETIVOS - BIA	OBJETIVOS – 2º BLOCO
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sons que nos cercam em diversos contextos (corpo, natureza, objetos, ambientes, instrumentos). • Perceber o silêncio como parte de sequências sonoras. • Perceber 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 e 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 da voz. • Apreciar grupos musicais diversos. 	<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 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 no cenário musical nacional e suas diversidades. • Pesquisar estilos e movimentos da música popular brasileira. • Compor canções. • 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. • Conhecer e explorar a cultura musical nacional.

Fonte: Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

Em destaque estão os objetivos comuns a todos os cinco anos, na primeira coluna, os objetivos pretendidos para o 1º, 2º e 3º ano, na segunda coluna, os objetivos pretendidos para o 4º e 5º ano, sublinhado, ao final, o objetivo previsto apenas para o 5º ano. Do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, os objetivos a serem alcançados pelo trabalho dos conteúdos propostos para o ensino de música na escola são basicamente os mesmos com uma mudança sutil entre os blocos, reforçando que a ideia é a de consolidação desses objetivos no decorrer dos anos iniciais, mesmo porque são objetivos amplos, que não são alcançados em sua integralidade em apenas um ano, mesmo se forem contemplados em sala de aula. É ainda possível constatar que a organização e proposta de trabalho perpassam por outras áreas de conhecimento, além da música, o que é coerente com a proposta de integração curricular prevista nos Pressupostos Teóricos do CM.

É importante destacar que os objetivos são mais abrangentes que os conteúdos. Pode ser necessário, por exemplo, que dois ou mais conteúdos sejam trabalhados para que um objetivo seja alcançado. Assim sendo, os objetivos podem e devem ser sempre buscados. Por sua importância, a de apresentar as expectativas curriculares, essa análise ponderada acerca do currículo prescrito deverá indubitavelmente ser realizada na observação dos objetivos do trabalho de música nos anos iniciais.

Prioritariamente, são todos iniciados por um verbo no modo infinitivo, que indica aquisições cognitivas pretendidas ou ações específicas a serem realizadas. Essa parte do currículo, que apresenta os objetivos para os Anos Iniciais, foi analisada segundo a proposta da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Para a análise desse texto existente, o primeiro passo foi a codificação inicial, onde para cada incidente (objetivo) um ou mais códigos foram gerados. Na codificação inicial “permanecemos abertos à exploração de quaisquer possibilidades teóricas em que possamos reconhecer nos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 74), desse modo é possível se afastar de qualquer leitura ou conclusão tendenciosa, pois os dados fundamentam a organização categórica..

Primeiramente, uma só lista contendo todos os objetivos fora feita. Ao lado, cada objetivo foi denominado de acordo com suas propostas de aprendizagem, com ênfase nos verbos e ações indicadas, incluindo as repetições que se observam no quadro anterior. Essas denominações expõem o conteúdo do texto analisado formando códigos que se agrupam segundo os pontos convergentes. No quadro 07 está uma parte da codificação inicial, apenas como exemplo do processo. À frente da lista dos objetivos do currículo dispõem-se os códigos iniciais originados da primeira análise, que emergem de sua leitura atenciosa.

Quadro 08: Parte da codificação inicial realizada a partir dos dados brutos – exemplo.

ANÁLISE DOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO DE MÚSICA	
Texto existente: OBJETIVOS – BIA	Codificação Inicial
<ul style="list-style-type: none">• <u>Explorar</u> sons que nos cercam em diversos contextos (corpo, natureza, objetos, ambientes, instrumentos).• <u>Perceber</u> o silêncio como parte de sequências sonoras.• <u>Perceber</u> diferentes elementos que compreendem o som.• <u>Ouvir e apreciar</u> vários gêneros musicais.	<ul style="list-style-type: none">✓ Percepção sonora✓ Sons diversos ✓ Percepção do silêncio ✓ Percepção dos elementos do som ✓ Apreciação✓ Gêneros musicais

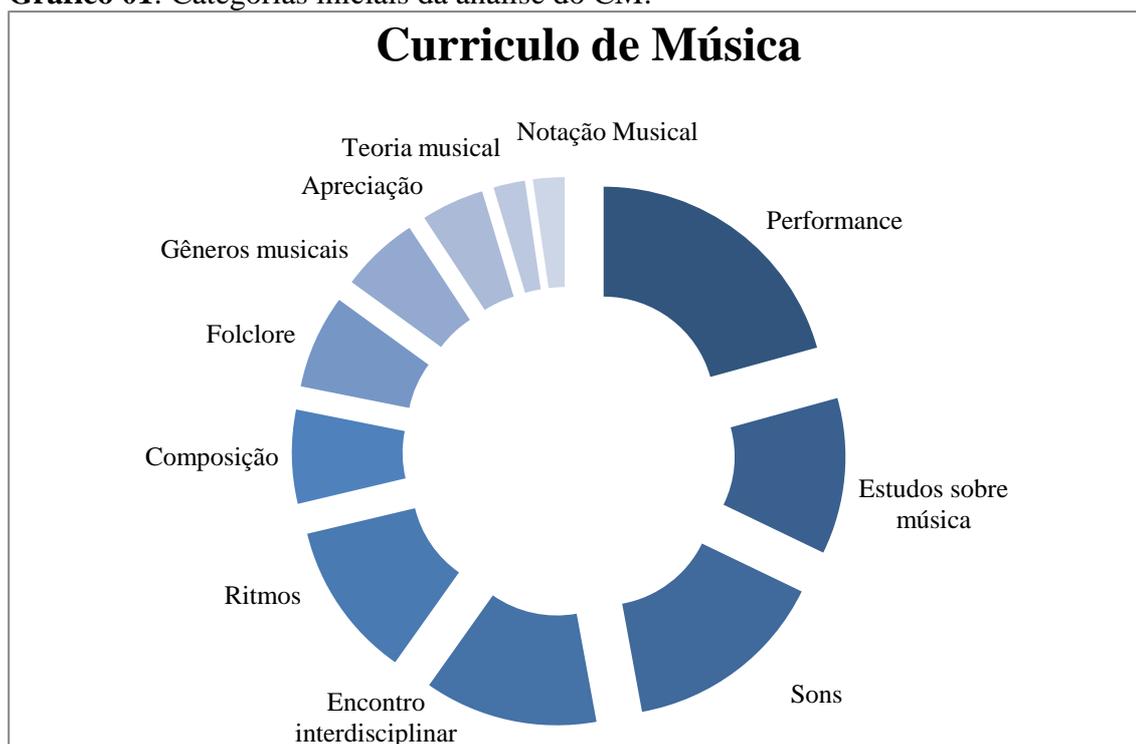
Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma os códigos emergentes foram submetidos a uma nova análise na qual foram listados, comparados e organizados em uma nova codificação, mais focalizada. Esta etapa permite que muitos dados sejam analisados de maneira mais incisiva e completa, pois os códigos são refinados, sintetizados e, enfim, categorizados. A categorização teórica originada desse processo alcança um dos objetivos específicos dessa pesquisa, a saber, o de analisar e compreender o currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais do DF.

É preciso reiterar que os códigos iniciais direcionaram a análise para a identificação dos princípios de educação musical do CM para os anos iniciais, elencados para que o trabalho pedagógico resultasse em atividades musicais que, segundo a SEEDF, devem: “estimular a pesquisa sonora, considerando aspectos de possibilidades vocais, corporais e instrumentais de estudantes, proporcionando a oportunidade de explorar o mundo sonoro com liberdade e expressar espontaneamente suas próprias ideias musicais” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18).

Em síntese, os códigos iniciais que emergiram da análise formaram as categorias iniciais que foram listadas de acordo com a quantidade de códigos que abarcaram, da maior para menor. Sua organização da maior para menor em relação aos códigos representa a recorrência dos temas nos objetivos e sua ordem de prioridade dentro do currículo. A seguir, as categorias iniciais e suas proporções e espaços no currículo estão dispostas no gráfico a seguir, apenas como facilitador da visualização da categorização que se formou a partir da análise do currículo.

Gráfico 01: Categorias iniciais da análise do CM.



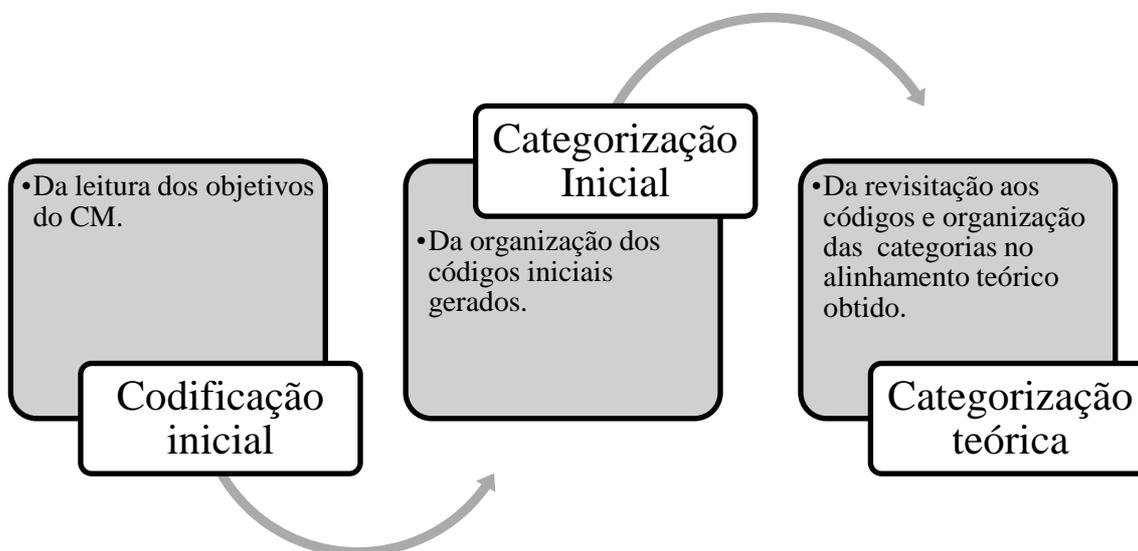
Fonte: dados da pesquisa

Conforme se observa no gráfico, o ensino de música proposto para os anos iniciais do DF reúne atividades que envolvem a *performance*, com propostas de execução, *estudos sobre música* e cultura, atividades de *experimentos sonoros*, trabalhos que desenvolvem a *percepção rítmica*, propostas de *composição*, trabalhos sobre ou com *folclore* e *gêneros musicais*, momentos de *apreciação*, conceitos básicos de *teoria musical*, noções de *notação musical* e uma parte significativa do currículo de música que proporciona encontros com a *interdisciplinaridade*, onde outras áreas de conhecimento cooperam para a aprendizagem em música.

Todos esses conceitos formam juntos, observadas suas proporções, o currículo prescrito para o ensino de música dos anos iniciais. Numa nova revisitação aos códigos que saltam da análise do currículo, as categorias iniciais foram reagrupadas, originando novas e mais abrangentes categorias, com as quais se podem esquadrihar o currículo e aprofundar a análise. Nessa nova observação organizei a proposta em relação à música, procurando compreender até que ponto se evidencia, de fato, que essa proposta proporciona a aquisição e desenvolvimento da linguagem musical como conhecimento.

Da análise do currículo resultou a seguinte organização categórica: *C(L)A(S)P*⁶ e *Interdisciplinaridade*. Os passos que me trouxeram a esta organização teórica podem ser compreendidos de forma resumida na leitura do esquema a seguir.

Esquema 05: Síntese da análise do CM nos processos de codificação e categorização da TF.



Fonte: dados da pesquisa

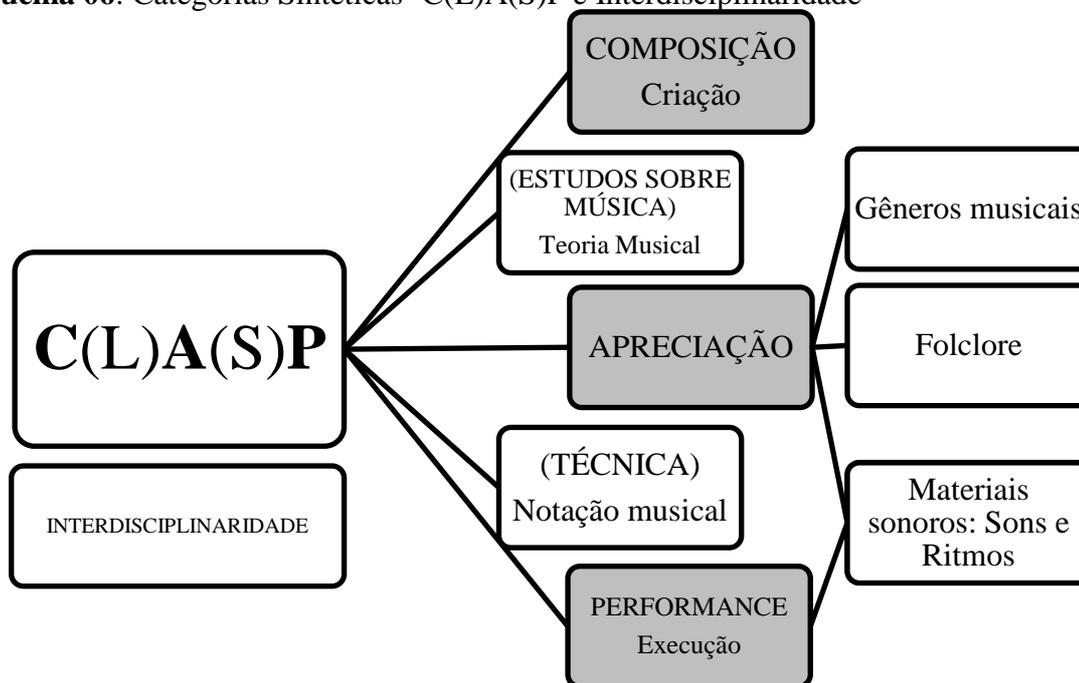
Por se tratar da explicação mais detalhada do currículo, as categorias iniciais foram organizadas, mas não dissolvidas. Uma possibilidade de compreensão dos objetivos de aprendizagem dispostos no CM, em termos de categorias, foi o diálogo com o modelo filosófico de educação musical *C(L)A(S)P*, proposto por Keith Swanwick (1979). Embora não seja um referencial explicitado pelo CM, tal modelo nos auxilia a organizar a categorização da seleção curricular, que emergiu da codificação dos dados, bem como na reflexão sobre possibilidades de ação a partir da prescrição.

No esquema a seguir é possível encontrar as principais categorias, bem como algumas de suas correlações internas, observadas na análise dos dados. Os encontros de interdisciplinaridade presentes na prescrição para o ensino de música formam a segunda

⁶ O modelo *C(L)A(S)P* proposto por SWANWICK em 1979 integra atividades de Composição, Literatura (*Literary Studies*), Apreciação, Técnicas (Skills) e *Performance* para uma educação musical abrangente. O modelo destaca a centralidade da experiência musical ativa representada pelas letras C, A e P e a relação com as atividades “suporte”, representada pelas letras que aparecem entre parênteses (L) e (S), que, segundo o autor, não devem ocupar a maior parte da prática pedagógica, a fim de que o aluno experiencie o fazer musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002). A relação entre o modelo e o CM encontra-se mais detalhada na apresentação das categorias mais à frente.

categoria de análise. Essas categorias analíticas levam à compreensão teórica do currículo estudado. A seguir, analiso cada uma delas com as concepções que as fundamentam.

Esquema 06: Categorias Sintéticas- C(L)A(S)P e Interdisciplinaridade



Fonte: dados da pesquisa

3.3.1 – O diálogo com o modelo C(L)A(S)P

É importante destacar que em nenhum lugar do CM se encontra alguma menção a Keith Swanwick ou a seus estudos e propostas a respeito da Educação Musical abrangente. No entanto, a seleção de conteúdos apresenta uma proximidade com o modelo C(L)A(S)P, proposto pelo autor em 1979, o que torna possível e profícuo o diálogo:

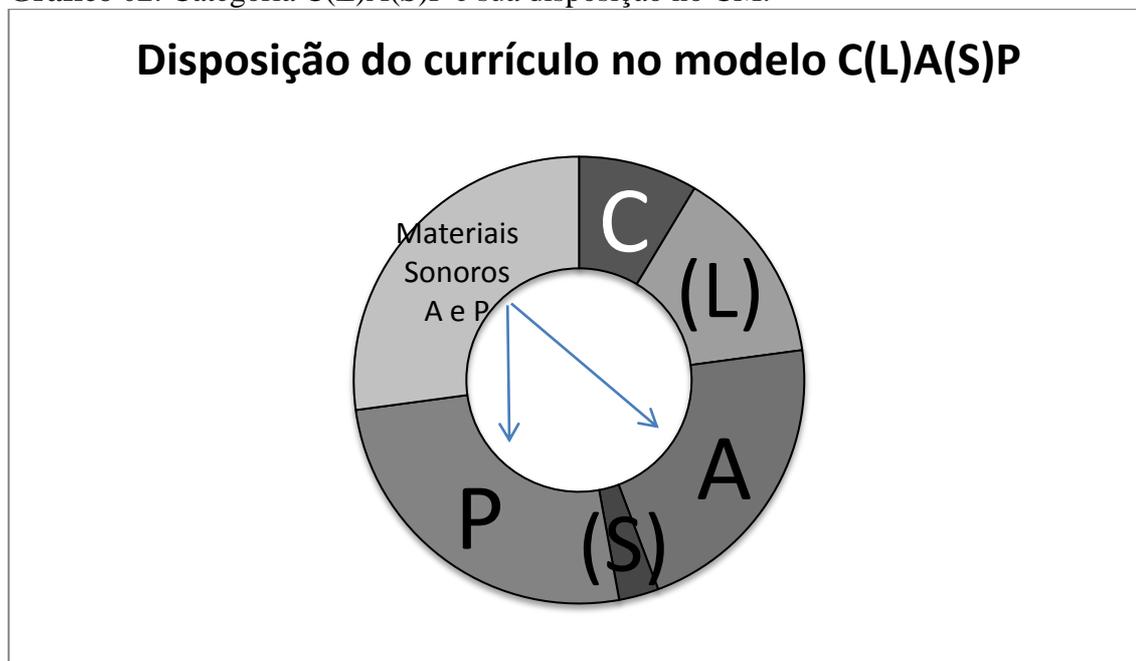
Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do *Modelo C(L)A(S)P*. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de *composição* - C -, *apreciação* - A - e *performance* - P -, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as *expressões aquisição de habilidades (skill acquisition)* - (S) - e *estudos acadêmicos (literature studies)* - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. Swanwick (1979, p. 46) reafirma que a experiência em um campo de C(L)A(S)P pode informar e iluminar outros campos (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17 grifos no original).

Entender o modelo C(L)A(S)P é oportuno ao professor que trabalha com os conteúdos de música do CM nos anos iniciais, visto que sua composição permite a integração de toda a proposta, oportunizando a criação de sentidos na abordagem dos conteúdos, delineando um percurso progressivo de aprendizagem. O modelo C(L)A(S)P, como afirmado anteriormente, não é assumido pelo CM como fundamentação teórico-metodológica. As categorias iniciais que emergiram da análise dos dados brutos é que sugerem uma relação possível entre o CM e o modelo, que pode ser útil para orientar as práticas que serão desenvolvidas a partir da prescrição. Torna-se oportuno dizer que os dados conduziram a um diálogo entre a teoria emergente e uma teoria pré-existente.

Como pode ser observado anteriormente, em C (composição) encontramos uma fragmentação quanto às demais modalidades: as atividades de composição não se inter-relacionam e/ou dialogam com as propostas de apreciação (A) e performance (P). Estas duas últimas estão integradas pela utilização dos materiais sonoros, generosamente distribuídos no currículo, ocupando juntas a parte mais expressiva do currículo. Em L estão agrupados os estudos sobre música.

O gráfico abaixo revela a proporcionalidade dos saberes musicais do currículo dispostos na categorização do modelo. Nota-se que o espaço reservado a S (aquisições de técnicas) é o mais reduzido.

Gráfico 02: Categoria C(L)A(S)P e sua disposição no CM.



Fonte: Dados da pesquisa

As **modalidades fundamentais** ocupam a área central do modelo de Swanwick, onde se reúnem as atividades que envolvem *performance*, *composição* e *apreciação*. Estas, concordando com França e Swanwick (2002, p. 8), “são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado.” Os autores apresentam essas três modalidades como a base do comportamento musical que, relacionadas entre si, são fundamentais para uma educação musical abrangente.

Acredita-se que uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música. Entendemos que essa forma de educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual, geralmente, a *performance* instrumental é tida como a referência de realização musical. Embora legítimo e necessário, esse pode não ser o formato de educação musical mais adequado a todas as crianças (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 8).

No CM, pode-se observar que, como no modelo C(L)A(S)P, as modalidades centrais também se destacam como prescrição para o trabalho com música, envolvendo, ainda, a literatura e a técnica como importantes suportes para o fazer musical. Nesse sentido, pensando na prática do professor (o currículo em ação), compreende-se que as aulas dedicadas a desenvolver essas três modalidades são aulas de música em sua essência, por promoverem uma experiência musical completa, mais significativa do que somente a *performance* instrumental. É evidente que o trabalho com *performance* instrumental está bem distante da realidade educacional, visto que demanda recursos diversos, materiais e humanos. Superar a ideia de que só se trabalha música a partir do ensino de algum instrumento é, no caso da educação pública, de grande valia. Não só porque sua estrutura, em geral, não suporta esse modelo, mas pelo amadurecimento da compreensão de que a educação musical pode ser mais abrangente e significativa. É exatamente esse entendimento que se adquire a partir da concepção de Swanwick ainda que, claramente, não signifique que a prática instrumental deva ou precise ser abandonada.

A primeira modalidade fundamental disposta no modelo é a *composição*. Considerando que a educação musical é um processo pelo qual toda experiência do fazer musical é relevante, as atividades que almejam a composição são de extrema magnitude, ainda que, por sua vez, apareçam timidamente no CM. O currículo apresenta o seguinte objetivo em sua seleção para o BIA: “Compor músicas livremente, criar paródias” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 51) e depois propõe para o 2º bloco: “Compor canções”. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 57). Outras três menções à possibilidade de composição aparecem nas proposições de formação de bandas rítmicas ou conjuntos instrumentais nos

quais os alunos podem executar canções diversas, incluindo as que forem criadas pelo grupo. Na lista de conteúdos, lê-se “arranjo e composição musical” previsto para todos os anos, nada mais.

Fica evidente que, na seleção e organização do CM, as atividades de composição não receberam grande destaque. Sua proposta aparece solta, desprovida de maiores detalhes ou informações que auxiliem o professor em sua prática pedagógica. A maneira como foi listada não favorece uma abordagem significativa e merecedora de atenção, especialmente se o professor não possuir conhecimentos que o auxiliem na condução destas atividades. França e Swanwick (2002), por outro lado, consideram que a composição seja um pilar do desenvolvimento musical, simplesmente porque, independentemente da complexidade, não há outro processo que dê origem a qualquer música.

Para os autores, dentro da visão de educação musical abrangente, a composição é definida e contextualizada como processo e como produto. Como processo, é uma ferramenta poderosa na compreensão dos elementos musicais, matéria-prima para a confecção da música. Puros, os materiais sonoros são ordenados no tempo e no espaço e enquanto se criam as melodias, as escolhas em busca da melhor música amplia o exercício da expressividade.

Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 10).

Resulta desse processo a música confeccionada. Como produto, sua qualidade pode até ser confrontada, no entanto seu valor não deve ser negado, pois é o resultado da liberdade do aluno de poder escolher e organizar a seu gosto, seguindo suas concepções próprias de mundo e de música, num exercício pleno de criatividade e expressividade. França e Swanwick (2002, p. 11) ainda acrescentam:

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva.

Dada a importância da composição para o alcance de uma educação musical abrangente, percebe-se, ao relacionar o CM ao modelo C(L)A(S)P, uma incoerência da

proposta para o ensino de música no currículo, visto que a opção feita pela SEEDF prevê alcançar o desenvolvimento da musicalidade com ênfase no contexto cultural que envolve seus estudantes, o que, claramente, só se torna possível a partir de atividades criativas. Ao propor que a música da escola seja aproximada da música da vivência do aluno para não ser vazia de sentidos, o CM peca em não agregar a isto, de forma mais clara, objetivos integrados para o estímulo à composição. Isso porque é nesse processo que, de acordo com Swanwick (2003), se pode ofertar a maior abertura para a escolha. É uma atividade livre, autônoma e subjetiva na qual se decide não somente como, mas o que tocar ou cantar.

A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal (SWANWICK, 2003, p. 68).

A *apreciação* é o centro do modelo C(L)A(S)P. Das três modalidades fundamentais, esta é a mais acessível: a maneira mais legítima de se vivenciar a música é, simplesmente, ouvindo-a. ‘Ouvir’, verbo que deveria encabeçar a lista dos objetivos para o ensino de música, aparece apenas duas vezes na proposta inteira, uma vez para o BIA, uma vez para o 2º bloco. Mais atentamente, contudo, outras atividades perpassam pela intencionalidade de apreciar. Para a apreciação se exigem poucos recursos, seu desenvolvimento é disparado no ouvir. O ouvir certamente estará presente em toda a proposta de desenvolvimento da musicalidade, em se tratando dos objetivos da proposta curricular analisada. No entanto, há de se diferenciar o ouvir para a realização de diferentes atividades, do ouvir com fim em ouvir. “No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical” (FRANÇA; SWANWICK, p. 12).

Para Swanwick (2003, p. 54), uma aula de música se faz em um âmbito cultural amplo, onde acontecerão atividades de “compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir”. Segundo o autor, o engajamento para a educação musical é consequência de uma proposta significativa e autêntica. É possível distinguir dessa forma a prescrição analisada ao encontrar nos objetivos propostas de apreciação com o trabalho relacionado ao folclore e aos gêneros musicais, além das que sugerem o ouvir com fim em ouvir para apreciar. A utilização de brinquedos cantados, canções folclóricas e a distinção entre os gêneros musicais são atividades que propõem a apreciação levando à aproximação com a cultura popular.

Como intersecção entre as atividades de apreciação e *performance*, encontram-se o contato e trabalho a partir dos *materiais sonoros*, subcategoria originada dos códigos iniciais: sons e ritmos. Revisitando os códigos iniciais pode-se dissecar essa subcategoria para uma visão mais abrangente da importância dessas atividades no CM para a aprendizagem em música. Os objetivos relacionados à percepção e exploração sonora utilizam conceitos básicos e propostas acessíveis como a exploração dos sons da natureza, do corpo, identificação dos parâmetros sonoros (altura, intensidade, duração e timbre), sonorização de histórias. A percepção rítmica é trabalhada no CM em atividades que propõem a percussão corporal, a percepção da pulsação e do tempo forte das palavras e músicas, o trabalho em banda rítmica, a utilização de jogos e brinquedos cantados, a observação corporal da divisão rítmica dos diversos gêneros musicais.

A exploração e posterior manipulação desses materiais sonoros pode ser organizada na estruturação da aprendizagem em música. Sua proposta também poderia estar mais diretamente ligada à composição, como afirmado anteriormente, para promover a educação musical abrangente proposta no modelo C(L)A(S)P, com vistas ao desenvolvimento da compreensão musical. Na prescrição curricular analisada a utilização dos materiais sonoros unem as atividades de apreciação e *performance*, com quase nenhuma conexão com a proposta de composição, mas nada impede que se estabeleça os links na organização do trabalho pedagógico para que a composição seja estimulada a partir deles.

Atividades que levam à *performance* ocupam uma boa parte dos objetivos do CM e são encontradas principalmente nas proposições de formação de banda rítmica ou conjuntos instrumentais para execução de músicas diversas e atividades envolvendo o canto, geralmente como parte integrante e não exclusiva dos objetivos. Por se tratar de uma experiência de fazer musical, é importante que seja constituída de prazer e realização estética, trabalhando a expressividade e criatividade. As possibilidades são variadas, mas não podem ser simplórias ou destituídas de significação. O trabalho pedagógico precisa ser desenvolvido na direção de estimular a interpretação de peças acessíveis, criando sentidos e aguçando a capacidade de expressão, desenvoltura e independência. Como sugerem França e Swanwick:

As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a *performance* - em qualquer nível - pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa.

A *performance* em sala de aula pode acontecer através de uma gama de possibilidades, incluindo o canto - um meio altamente expressivo e acessível - instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas ou instrumentos tradicionais. Entretanto, pouco - ou quase nada - pode ser feito se não for dada à criança a chance

de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e notacionais, ainda que básicas. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14)

Assim, as modalidades fundamentais do modelo C(L)A(S)P, que abrangem a composição, apreciação e performance aparecem no CM com uma integração coerente com o modelo, sendo, como já dito, desejável que a composição seja integrada na organização do trabalho pedagógico, visto que na análise da prescrição curricular desponta certo isolamento ou pouca integração dessa modalidade às demais.

As demais modalidades previstas no modelo, que já em sua sigla se apresentam entre parênteses (L): *estudos sobre música* e (S): *aquisição de habilidades*, são compreendidas como periféricas ou **modalidades secundárias**, conformando-se como atividades que subsidiam o trabalho das modalidades fundamentais. De certa forma, o CM evidencia isso ao privilegiar, em maior número, objetivos de aprendizagem ligados ao envolvimento direto com música. Fica compreendido do modelo que essas atividades são necessárias, mas não devem tomar o espaço do que é central na Educação Musical:

É preciso salientar ainda que o Modelo C(L)A(S)P não é um método de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas. O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S). Desses princípios filosóficos decorrem importantes implicações curriculares, mas deve-se cuidar para não se enrijecerem os programas a ponto de esvaziar todo o frescor e espírito de descoberta, insight e espontaneidade, quesitos primordiais dos encontros com os alunos. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 18)

No CM dos anos iniciais, as atividades que se relacionam ao (L) do modelo, as propostas de *estudos sobre música*, foram agrupadas a partir de alguns códigos iniciais com um ponto convergente: os objetivos levam a conhecer ou saber ‘sobre’ música, e não ao fazer musical propriamente dito. Aqui se reúnem as propostas de pesquisa sobre música, músicos ou bandas para o resgate da cultura popular e sobre cuidados com a voz. Noções dos conceitos básicos da *teoria musical* (melodia, ritmo e harmonia) também constam nesse grupo. Vale ressaltar que os estudos sobre a música devem ser propostos para favorecimento da compreensão musical, que se efetiva nas modalidades fundamentais.

Como se pode observar no gráfico 02, as atividades reunidas em (S) representam a menor fração do modelo encontrado no CM de forma explícita. O trabalho pedagógico a ser realizado a partir das propostas do CM não objetivará diretamente a aquisição de habilidades e técnicas musicais, ainda que, de maneira implícita, a aquisição de técnicas seja necessária e

consequentes do trabalho com as modalidades fundamentais. Destaco que tal compreensão só é possível ao docente capacitado musicalmente, visto que o desenvolvimento do trabalho não ocorre somente a partir da leitura desses objetivos, mas da integração de todos eles, considerando que algumas aquisições estão implícitas. Há em toda a proposta apenas duas menções a registros de sons de forma espontânea em partituras alternativas, ou seja, uma breve iniciação à notação musical, o que demonstra que a concepção de educação musical do CM se afasta significativamente do ensino tradicional da música, baseado em métodos e técnicas.

Assim, apreende-se dessa categorização que o CM foi pensado para promover uma Educação Musical ampla em conformidade com a que vem sendo defendida pelos principais teóricos da área. Sua estrutura sugere um diálogo com o modelo C(L)A(S)P, apresentando algumas incongruências que, todavia, podem ser equalizadas na organização do projeto pedagógico das escolas e do trabalho pedagógico docente. Tais adequações, ressalto, não devem ser compreendidas como uma exigência, uma vez que o CM não assume o referido modelo como referencial teórico. Por se tratar de proposições com ampla aceitação na comunidade acadêmica da educação musical – que pode ser atestada pela sua presença marcante na literatura da área – o diálogo entre essa proposta curricular e o modelo C(L)A(S)P acaba por favorecer a prática de uma educação musical mais abrangente, como propõem França e Swanwick (2002).

Nesta perspectiva, a principal incoerência quanto ao modelo de Swanwick aparece na proposição tímida das atividades de composição, que por sua vez, é a primeira das modalidades fundamentais dispostas na sigla proposta, e decisiva no desenvolvimento musical.

3.3.2 – Interdisciplinaridade

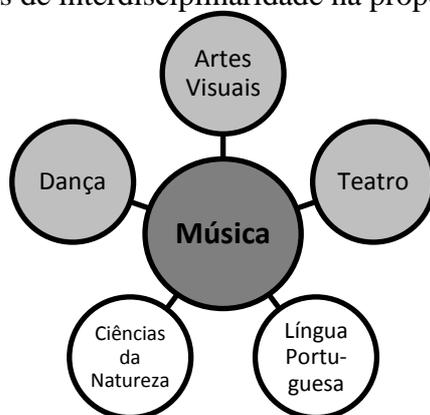
Em sua própria concepção, o CM se apresenta como Currículo Integrado, no qual a ideia de currículo como coleção de conteúdos pretende ser superada. No entanto, ocorre que sua apresentação se disponibiliza em listas de objetivos e conteúdos relacionados, da forma com que os currículos sempre se apresentaram, reduzida a tabelas numa folha de papel plana, com dimensões limitadas e padrões tradicionais que constituem, por alguma razão, uma formatação ainda não superada. A viabilidade de materialização desse currículo como integrado só se faz possível no amadurecimento da concepção do docente em relação à interdisciplinaridade, somente em suas ações o CM poderá se apresentar integrado.

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (SANTOMÉ, 1998, p. 125).

Esta categoria é formada pela identificação de pontos de contato com outras áreas de conhecimento há muito mais tempo consolidadas no currículo do que a música. Vale dizer que não são muitos os diálogos propostos. Contudo, visando contribuir para a operação desse currículo na integração com todas as áreas, os diálogos que estão descritos servem de apoio ou inspiração para novas e mais consistentes conexões interdisciplinares. Considerando que ao professor atuante nessa etapa se faz coerente pautar seu trabalho na interdisciplinaridade, visto que atua com todos os componentes curriculares, é cabível propor a efetivação da prescrição para a música na concepção de integração disciplinar, já prevista nos pressupostos teóricos do currículo aqui analisado.

Da análise da prescrição curricular para o trabalho de música, saltaram códigos iniciais que configuraram esta categoria. O ponto de convergência identificado foi apenas um: objetivos de aprendizagem em música sendo propostos entrelaçados a outras áreas do conhecimento. É bem verdade que a maioria das propostas se relacionam às outras três linguagens artísticas, a saber, as artes visuais, o teatro e a dança, o que integra os conteúdos apenas dentro do componente curricular Arte. Mas para além dessas, ocorrem outros encontros interdisciplinares com a Língua Portuguesa e as Ciências da Natureza, como se pode visualizar no esquema proposto abaixo. Em destaque, as quatro linguagens artísticas operando no CM com fins de aprendizagem em música. E as outras duas áreas encontradas na proposta para o ensino de música: Língua Portuguesa e Ciências da Natureza.

Esquema 07: Os encontros de interdisciplinaridade na proposta curricular de música.



Fonte: Dados da pesquisa

Constam como objetivos no CM a confecção de instrumentos com elementos da natureza, portanto, conteúdos de artes visuais (plásticas) e ciências naturais estão envolvidos no projeto. A banda rítmica pode ser formada com os instrumentos confeccionados. Na utilização dos jogos e brinquedos cantados, propõe-se a percepção rítmica no movimento corporal, na dança. A dramatização e sonorização são atividades a serem realizadas após a criação de histórias. Composição de paródias envolvem a música e a produção de uma nova letra a partir da estrutura melódica e poética da música original.

Bem se vê, são propostas simples, mas embebidas de sentido e processos cognitivos. Além de atingir objetivos específicos propostos na área de conhecimento trabalhada, acabam atingindo outros, previstos também na área de conhecimento envolvida.

O ensino baseado na interdisciplinariedade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais. Alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos (SANTOMÉ, 1998, p. 73-74).

Saliento que essa opção exige do professor uma desconstrução da própria ideia a respeito da organização curricular, visto que somos todos formados num modelo tradicional de disciplinas fragmentadas e hierarquizadas. É sabido também que a inclusão da música na proposta curricular resulta de um percurso longo, sua presença no currículo prescrito (e, muitas vezes, sua ausência no currículo em ação) ainda não a fez alcançar o status de naturalização no cotidiano pedagógico. Somente por essas duas últimas constatações, ousa inferir que a interdisciplinaridade, se não pensada desde e para a música (e considerando seus próprios objetivos e conhecimentos em diálogo real com as demais disciplinas, e não como mera ferramenta que confere ludicidade ao ensino das mesmas), fatalmente a colocará em posição secundária no desenvolvimento pedagógico da proposta curricular. Santomé (1998, p. 76), alerta para a rotulação de interdisciplinaridade sem a devida adequação, baseada no excesso de otimismo:

Existe o risco de subestimar os perigos de desvirtuar esta filosofia interdisciplinar e, mais concretamente, os imperialismos das disciplinas com mais poder social, com maior aceitação e prestígio. Muitas equipes constituídas explicitamente para assumir fins interdisciplinares vivem, de fato, uma competição contínua entre os imperialismos de diferentes disciplinas.

3.4 – Por uma Educação Musical nos Anos Iniciais

Em síntese, o espaço do CM destinado ao ensino de música colabora sensivelmente para o desenvolvimento musical dos estudantes, sem o compromisso de torná-los músicos, mas de proporcionar a vivência e experiência sonora básica para a primeira etapa da compreensão musical. Sua estrutura pode ser lida a partir das modalidades fundamentais e secundárias do modelo C(L)A(S)P e sua concepção abre espaço para o trabalho interdisciplinar e para a aprendizagem a partir da criação de sentido.

Assim encerro essa análise, refletindo sobre a organização dessa proposta curricular de música e suas possibilidades de efetivação no currículo em ação. Tendo alcançado o objetivo específico de compreender o currículo prescrito, me propus a entrar em campo na expectativa de encontrar a significação dessa proposta na organização do trabalho pedagógico em uma das escolas públicas do DF. Antes, vale ainda propor uma leitura sobre a 2ª edição do Currículo em Movimento, baseada no entendimento aqui elencado acerca do modelo C(L)A(S)P e dos encontros possíveis de *interdisciplinaridade*, visto que a edição aqui analisada não se encontra mais em vigência.

Ao professor que atua nessa fase do ensino básico, destino algumas considerações que me ocorrem durante a confecção desta análise detalhada da parte reservada no currículo para o ensino de música em sala de aula. Por experiência própria, compreendo não ser fácil lidar com todas as questões envolvidas na prática pedagógica no contexto unidocente e polivalente dos pedagogos, no que se refere ao conteúdo curricular, que, por sua vez, é extenso e comprometido com várias áreas do conhecimento escolar.

A primeira consideração a ser feita é a de que este currículo possui eixos transversais que devem perpassar todas as decisões educativas. Assim, devemos considerar que a educação no DF se faz para a diversidade e cidadania, se desenvolve em e para os direitos humanos e se estabelece para a sustentabilidade. Os eixos que o integram nessa etapa da educação básica são a alfabetização, o letramento e a ludicidade. Estes devem ser contemplados em toda a proposição e prática curricular. O componente curricular Arte está disposto nessa concepção, seus objetivos são próprios, consistentes, e colaboram com os objetivos previstos para essa etapa do ensino básico. Sua linguagem é única, seus preceitos são específicos e a contribuição da Arte para a educação é inegável, não pode ser desmerecida.

Ao ser concebida como integrante do componente curricular Arte, primeiro nos PCN e na LDB e posteriormente no CM, a música passa a compor as atividades curriculares

previstas numa prescrição que se apresenta como um currículo de Educação Integral (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Sua concepção é a de que os conteúdos dessa proposta se complementam para esse fim, ou seja, toda a sua proposição coopera mutuamente para desenvolver integralmente seus estudantes, não sendo aqui possível identificar qualquer evidência que desabone a música para este fim. Sua presença nesse currículo encontra abrigo nas próprias concepções teóricas elencadas por ele, já vistas neste capítulo, sua abordagem em sala de aula denota compreensão de seu valor no desenvolvimento integral dos estudantes em seu período de escolarização.

A 2ª edição do CM foi elaborada dentro de um novo contexto da educação brasileira que decorre da promulgação de uma base nacional comum, a BNCC. Sua constituição foi aprimorada, a disposição dos conteúdos foi alterada, mas a estrutura observada na análise da 1ª edição é também encontrada na 2ª, no que se refere aos conteúdos de música. Não há, nos limites deste trabalho, a possibilidade de apresentar uma análise dessa nova versão do CM. Nos limites dessa pesquisa há somente a possibilidade de oferecer argumentos para que o currículo de Arte, especialmente sua seção de música, não seja esquecido ou desqualificado no nível do *currículo modelado*.

Como vimos antes, o currículo prescrito é o resultado de disputas acerca do que se considera legítimo para a escolarização. Essas disputas são externas e alheias à escola, mas a impactam diretamente quando se apresentam na forma de prescrição curricular. Esta, por sua vez, é organizada de modo a contribuir para o estabelecimento de uma cultura escolar, e conseqüentemente, interferir na modelagem da sociedade.

Se fosse assumidamente concebido nos pressupostos da Teoria Tradicional, provavelmente encontraríamos no CM somente o saber musical clássico, elitizado, padrões eruditos e europeus em muito distantes da realidade da população escolar do DF e da condição de ser incluído na prática de trabalho de pedagogos. O pensamento de que esse seja o modelo ideal de ensino de música ainda não foi totalmente superado, como nos mostra Pereira (2013b) em seu estudo que buscou evidenciar o *habitus conservatorial* em cursos de licenciatura em Música, cujos egressos devem estar aptos para o ensino de música na escola básica. Sua constatação é a de que há uma forte discrepância entre os currículos que formam os professores de música e a realidade da educação musical escolar. Os professores são formados para atuarem em favor do ensino de uma música que não encontra elos com a musicalidade dos estudantes, distanciando ainda mais a educação musical da realidade educacional brasileira.

A educação musical não deve, então, caracterizar-se por um arbitrário cultural, pela imposição de padrões e práticas culturais. Antes disso, deve possibilitar a todos um engajamento ativo e consciente na conversação musical. Será possível, pois, permitir que a música torne-se algo significativo na vida de pessoas e de grupos, e, como nos ensina Swanwick (1994, 2003), uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida.

Assim, ensinar música passa a ter um sentido mais amplo, de permitir a todos o acesso a um universo sonoro-musical. Universo este que não é limitado a determinadas práticas, nem as da tradição, nem as práticas cotidianas dos alunos: a palavra de ordem passa a ser ampliar o repertório, enriquecendo e informando as práticas (PEREIRA, 2013b, p.251-252).

Imbuir-se dessa proposta de educação musical muito mais significada na experiência do que fundamentada apenas no ensino clássico da música pode ser libertador ao pedagogo que, por sua vez, não precisa ocupar-se em dominar os elementos da teoria musical clássica para planejar suas aulas de música. Pelo contrário, os professores devem ocupar-se em compreender os benefícios pedagógicos advindos da adesão dessa proposta em educação musical, seus valores e suas contribuições cognitivas.

Vale, no entanto, ponderar sobre as questões que permeiam o propósito da escola e sua posição privilegiada de transmissora de conhecimento. Young (2007) alerta para as diferenciações entre conhecimento e conhecimento escolar, pontuando que para fins educacionais alguns conhecimentos são mais valiosos que outros e a escola deve ser o lugar onde o indivíduo tem acesso ao conhecimento especializado.

Pondero acerca disso com ajuda dos dois autores citados acima para destacar que é preciso haver um equilíbrio na oferta do ensino de música, que da forma como se encontra no CM, já se distanciou consideravelmente do arbitrário de um ensino pautado unicamente na perspectiva tradicional na tentativa de, notadamente, se relacionar mais com o contexto social do aluno, coerente com sua proposição teórica. Essa relevante aproximação, contudo, não pode ser entendida como uma negação da ampliação e do aprofundamento do/no saber musical. É flagrante que se ao aluno não será ofertado um conhecimento sistematizado em música mais aprofundado do que o que ele adquire em suas próprias vivências cotidianas, então a proposta curricular aqui analisada acaba perdendo seu valor, visto que não será utilizada para ampliar o acesso à música como conhecimento.

Neste sentido, a música experienciada cotidianamente pelos alunos deverá estar presente no trabalho que tenha em vista a aquisição de conhecimento em música. No entanto, a experiência escolar será outra: a música será tomada aqui como objeto de conhecimento – diferindo-se, portanto, da experiência cotidiana. Ao mesmo tempo, outras músicas, outras práticas também devem ser apresentadas e trabalhadas, visando a ampliação do repertório, do

conhecimento e o fomento de atitudes éticas, políticas e cidadãs nos estudantes. Quando negamos isso ao aluno, podemos condicioná-los a nunca mais terem acesso à linguagem musical como conhecimento a ser adquirido.

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Dito isto, toda a argumentação construída em torno da proposta curricular do ensino de música para os anos iniciais do DF só poderá ganhar vida nas mãos do professor. O currículo prescrito é como uma partitura a ser interpretada. O professor é o intérprete e, em sua voz, a ‘música’ se apresenta. Ao interpretar, decide. Ao decidir, modela. Modelando reescreve a partitura, arranja um trecho, omite outro, depois toca. Nessa relação entre currículo prescrito e seu desenvolvimento, Sacristán (2013, p.25) de forma preciosa compara: “O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.” O currículo em ação é a música sendo tocada, como resultado dessa interpretação. Rearranjado, praticado, audível. As características, inferências e sotaques do intérprete são facilmente percebidos. Suas decisões definem a execução, dando forma e vida à música que estava antes submissa ao pentagrama. Antes silenciosa, agora soa e ecoa, reverberando no ambiente e causando efeito em seu público. Assim como uma partitura não é música ainda, um currículo não se reconhece em sua prescrição, mas em seu desenvolvimento.

E é exatamente esse movimento que busquei compreender na entrada em campo. Assunto para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – AO CURRÍCULO EM AÇÃO

A compreensão do currículo prescrito não consegue, em e por si, prever sua formatação num contexto real de ensino. Uma escola real, instalada numa comunidade típica, mas específica, estabelecida em um contexto histórico-social único. Processos reais de desenvolvimento educacional, decisões coletivas, colaborativas ou individuais. Crianças... Muitas delas. Cada uma representando um universo composto por características precisamente subjetivas. Professores... Cada um deles resultado de um processo, de uma formação, uma criação, movidos por ideologias, crenças, gostos, vícios, certezas e incertezas próprias. Uma gestão escolar... Um local... Um contexto... Uma escola.

Apenas uma escola era necessária para observar o percurso desse currículo prescrito até o nível do currículo em ação. Não para resumir a condição da Educação Musical no DF, mas para a compreensão desse processo com a participação especial dos principais atores: professores, alunos e comunidade escolar. Sem maiores exigências, sem a pretensão de encontrar um modelo, sem compromissos com generalizações, com a única intenção de encontrar a normalidade, o corriqueiro, a ordem habitual das coisas. A escola sendo escola, um ambiente de relações complexas entre o pedagógico e o social, entre o burocrático e o pessoal, entre a profissionalidade e a afetividade. Com suas debilidades, seus tempos, seu cheiro, sua identidade e sua realidade:

Para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. A complexidade da investigação educativa reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam. Os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento, somente podem ser compreendidos se somos capazes de entender os significados que se criam em suas trocas com a realidade física e social ao longo de sua singular biografia (PÉREZ-GÓMEZ, 1998 p.103).

Não posso negar minhas expectativas após a compreensão do currículo em relação ao ensino de música, mas assim como um ouvinte não altera o que acontece no palco, não me cabe alterar a realidade com a qual me deparei. Estou certa de que a opção metodológica e todo o percurso já ficaram claros no capítulo 2, portanto, o presente capítulo fica reservado para a exposição do estudo de caso realizado.

Durante todo o quarto bimestre letivo do ano de 2018, estive acompanhando as atividades do turno vespertino dessa Escola Classe (EC). Assim me referirei a ela em todo o

texto, visto que a pesquisa foi realizada em apenas uma escola. A entrada em campo foi viabilizada pela Coordenação Regional de Ensino e facilitada pela gestão da escola escolhida, bem como o acesso ao PPP e a cinco salas de aula, uma de cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas turmas e seus professores foram escolhidos pela direção da escola, mediante livre consentimento dos docentes, a partir de um único critério estabelecido por mim: que os professores fossem pedagogos do quadro efetivo da SEEDF. O acesso aos planejamentos pedagógicos foi prontamente concedido pelos professores participantes, que, ao fim do ano letivo, colaboraram com o estudo disponibilizando-se para a etapa de entrevistas. Este estudo de caso pode ser dividido nas seguintes fases:

- Estudo do PPP;
- Estudo dos planejamentos dos professores;
- Observação das aulas dos professores participantes;
- Entrevistas com os professores participantes.

De volta ao modelo da objetivação do currículo em seu processo de desenvolvimento proposto por Sacristán (2017), principal referencial teórico desta pesquisa, compreende-se que no percurso até o currículo em ação, o currículo se desenvolve em duas formas após a prescrição. Primeiramente, como *currículo apresentado aos professores* tem-se a prescrição em formato de livro didático e outros materiais pedagógicos, interpretada por autores e editoras para compor a atividade pedagógica, onde, por vezes, acaba determinando toda a abordagem, independentemente de contemplar ou não todo o currículo prescrito. Na escola participante, os livros didáticos eram bastante utilizados por alguns professores, porém, não havia livros didáticos de Arte e, conseqüentemente, de música.

Em 2018 os professores participaram da reunião de escolha de livros didáticos para o próximo triênio, e, segundo eles, a partir de 2019 a escola receberia livros de Arte, pois havia sido disponibilizado na lista para escolha. Em contato mais recente com a direção da escola, consta que já receberam todos os livros, incluindo os de Arte para todos os anos iniciais. Como não podiam contar com esse material didático no ano da pesquisa, o desenvolvimento curricular da EC em 2018 não passou pela etapa do currículo apresentado aos professores, indo direto do currículo prescrito para o *currículo modelado*.

Dos materiais selecionados para o estudo em campo pode-se considerar que o PPP e os cadernos de planejamento pedagógico dos professores são, por um momento, o currículo modelado. Por um momento porque, após sua confecção, apresentam-se como um novo currículo prescrito. Quando se efetivam na prática pedagógica são o currículo em ação em si.

Os níveis de desenvolvimento de um currículo não são estáticos, pelo contrário, são interdependentes e fluidos entre si.

Em todo o caso, as prescrições do PPP e dos planejamentos apresentam a modulação feita pelos professores, mas não expressam suas ações efetivadas, pois são apenas a previsão da mesma, o que lhes confere condição de currículo modelado pelos professores. Sua elaboração é uma nova seleção de conteúdos para adequação do currículo prescrito ao contexto institucional, prioridades e critérios dos professores se sobrepõem na reorganização curricular. É este currículo, e não a prescrição oficial, que será a principal bússola da ação pedagógica. Por ser mais aproximado, mais identitário e personalizado para a comunidade escolar onde atua. O PPP será retomado nas reuniões pedagógicas e coordenações coletivas direcionando as tomadas de decisões coletivas. O caderno de planejamento se desgasta durante o ano, pois vai, de fato, nas mãos do professor para dentro de sala, é sua própria prescrição, pensada exclusivamente para sua turma. O currículo prescrito, depois da modulação, passa a preencher alguma prateleira na escola:

Se o currículo expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais. A mediação não é realizada intervindo apenas diretamente sobre o currículo, mas também através das pautas de controle dos alunos nas aulas, porque, com isso, medeiam o tipo de relação que os alunos podem ter com os conteúdos curriculares (SACRISTÁN, 2017, p. 166).

Assim, pode-se definir o percurso desta fase da pesquisa de modo mais amplo: do currículo modelado ao currículo em ação.

4.1 - Da leitura do PPP

Prontamente, o PPP foi disponibilizado para compor este estudo de caso. O documento foi redigido durante a semana pedagógica do ano de 2018, que é a semana de encontros dos professores que antecede o início do ano letivo. No cronograma da semana consta que a primeira reunião foi pautada pelo estudo do CM. Nessa reunião os professores revisitaram os eixos estruturantes do CM e refletiram sobre sua importância para nortear o trabalho pedagógico. Os professores se organizaram de acordo com o ano de atuação para observarem a prescrição curricular, planejando as ações e metas para a efetivação do CM

durante o ano letivo. Como eixo da ação pedagógica na escola, os professores elegeram a “leitura” como tema central dos projetos a serem desenvolvidos para aproximar a EC ao CM. A escola apresenta o PPP como uma ferramenta de planejamento, orientações, diretrizes e metas.

Consta no PPP uma breve apresentação da historicidade da EC, o organograma das turmas do ano de 2018, o quadro de funcionários, a caracterização dos espaços físicos, a lista de recursos tecnológicos e didáticos disponíveis e a estrutura organizacional dos setores funcionais. O documento segue apresentando os dados de identificação da escola, um breve diagnóstico do contexto social que a envolve e os dados e índices de desempenho dos últimos anos.

A escola compreende que sua função seja preparar os estudantes para desempenhar papéis sociais, reduzir a ignorância para que tenham uma conduta “esclarecida”, assegurar-se como local de aquisição de conhecimentos necessários para o exercício de profissões. Elenca o professor como ator principal dessa demanda, na qual deverá atuar como investigador, pesquisador, orientador, coordenador, possibilitando a autonomia dos alunos.

A seguir expressa seus princípios orientadores da prática pedagógica indicando que o saber não é unilateral e a aprendizagem é o resultado de uma construção coletiva que surge da relação horizontal professor-aluno. Apresenta seus objetivos, metas e estratégias quanto ao desempenho dos alunos, diminuição da retenção e defasagem idade-série. A evasão escolar figura entre os problemas que já foram solucionados. Expõe as concepções teóricas das práticas pedagógicas em concordância com o CM. O documento delimita as atribuições da equipe diretiva na organização escolar.

Fala ainda da adaptação para a organização em ciclos de aprendizagem após a ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos. Trata da atuação das equipes de apoio à aprendizagem presentes na escola. Define suas estratégias de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de avaliação institucional com a participação de todos os segmentos escolares, do conselho de classe como momento de avaliação, das avaliações externas como intervenção pedagógica. No texto fica delineado que os instrumentos avaliativos devem ser compatíveis com uma avaliação formativa e que os critérios de avaliação devam ser coerentes com as atividades propostas.

Sobre a organização curricular, o PPP evoca os objetivos da educação no DF e pauta sua organização no CM. Logo após, apresenta os planos de ação das equipes de apoio à aprendizagem e, enfim, os projetos para o ano. O documento é encerrado com uma reflexão

da importância de ser constantemente avaliado. Apresentam-se ainda as ações em melhoria da estrutura física da escola realizadas nos últimos anos e em fase de conclusão.

Não há no PPP uma organização sistematizada dos conteúdos para o ensino. A ideia de um eixo gerador próprio, em torno do qual toda a prática pedagógica deve se desenvolver, é pensada para aproximar o CM das especificidades da escola. No entanto, a EC fundamenta-se integralmente no CM para explicitar sua própria organização curricular. O texto não expressa preocupação com especificações dos componentes do Currículo, não elege prioridades e nem hierarquiza nenhum conteúdo. Não há, por exemplo, alguma determinação que especifique horários ou diferencie os componentes curriculares por algum tipo de valor. Somente quando propõe e lista de seus principais projetos é que sinaliza algumas prioridades.

Observa-se na leitura dos temas propostos para os projetos que não há nenhum direcionamento para o trabalho específico de música. Os temas dos projetos são:

- *Informática*: previsto para funcionar no espaço específico existente na escola, mas sem previsão de execução por falta de um professor responsável;
- *Leitura*: Eixo gerador escolhido, com vínculo mais aproximado à Língua Portuguesa, busca desenvolver o prazer pela leitura.
- *Valores e respeito às diferenças*: os valores são trabalhados em cada turma, que por sua vez, apresenta às demais turmas na Hora Cívica. Este é um momento semanal dedicado ao amor à pátria. Toda segunda-feira antes do início da aula, as turmas se reúnem no pátio e cantam o hino nacional ao hasteamento da bandeira. Logo após, uma turma exhibe seu trabalho em relação aos valores e diversidades por meio de uma apresentação artística.
- *Projetos interventivos* para alunos com dificuldades de aprendizagem: intervenção no processo de alfabetização;
- *Brincadeiras no recreio*;
- *Atividades lúdicas, culturais e recreativas de socialização*: Passeios ao zoológico, pontos turísticos de Brasília, cinema, teatro, trilhas, jardim botânico, banco central, entre outros.
- *Instituto histórico-geográfico*: visita ao espaço para complementar os conhecimentos da História e Geografia do DF.
- *O que você tem a ver com a corrupção*: ética e transparência nas relações humanas.
- *Pluralidade cultural*: pesquisa histórica, cultural e social.

Segundo Veiga (1998), é importante que o PPP cumpra o papel de refletir a realidade da escola, aclarando sua ação educativa em sua totalidade. Da leitura desse documento percebo que o mesmo integra toda a comunidade escolar em torno de suas metas e objetivos, não sendo um instrumento impositivo ao professor. Sua constituição assegura a autonomia docente em relação às principais decisões pedagógicas, elege o currículo prescrito como o norteador da prática pedagógica:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 1998, p. 13).

Como currículo modelado, o PPP apresenta sua relação com o CM, buscando aproximar a realidade escolar do currículo, esforçando-se para ser fiel à organização curricular da SEEDF e à sua própria identidade e contexto, indicando que a prescrição oficial é aceita como currículo para a escola. A modelação feita coletivamente se evidencia na seleção de um eixo gerador, termo encontrado no PPP. Os projetos anunciados compõem este currículo modelado, atuando também como caminhos para a efetivação da prescrição oficial dentro da escola.

Não há nenhum direcionamento no PPP para a garantia do ensino de música na escola. O termo “música” não aparece nenhuma vez no documento. Nas menções do termo ‘Arte’ se encontram aproximações acerca do trabalho que pode envolver música, porém com outros fins, não para desenvolver a música ou a Arte como conhecimento.

Na primeira menção que faz à Arte, o PPP a associa ao CM relacionando-a a outras áreas de conhecimento e reconhecendo seu espaço no currículo e no processo significativo de aprendizagem para além da aquisição de meras competências para o mercado:

As disposições curriculares do novo Currículo permitem a capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; compreensão do ambiente físico e social; autonomia intelectual; pensamento crítico; compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; relacionamento entre teoria e prática (PPP, 2018, p. 20).

Prosseguindo a leitura do documento, ao apresentar a organização curricular baseada no CM, citam-se os objetivos para o Ensino Fundamental listados no início do Currículo dos anos iniciais, já citados no capítulo anterior, com algumas inferências no texto. Dentre os objetivos listados, destaco o que se refere à Arte, endossado no PPP como um dos objetivos

da escola, apenas para contabilizar a 2ª menção do termo ‘Arte’. Os termos sublinhados foram acrescentados no PPP, não constam nos objetivos listados no CM:

Oportunizando *sempre* aos alunos a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos, e de princípios em que se fundamentam a sociedade brasileira, latino-americana e mundial *através de projetos, elencando conhecimento acadêmico e com as vivências do cotidiano.* (PPP, 2018, p. 42. Grifo nosso)

Nota-se nos dois trechos acima que não há nenhum demérito quanto ao ensino da Arte na escola enquanto evocam o CM para fundamentar seu documento. Até então, entende-se que o ensino da Arte, o que inclui a música, está fundamentado na prescrição oficial. Seguindo, naturalmente, o curso prescrito. Ainda apresentando a organização curricular, fica estabelecido no documento que a ministração dos componentes curriculares não ocorrerá em formato de disciplinas separadas, mas em ‘atividades’ interdisciplinares, que, segundo o PPP, é coerente com a habilitação dos professores de anos iniciais, sendo, portanto, desnecessário que se estabeleçam horários para abordagens específicas de conteúdos. Na análise dos planejamentos diários feita adiante, no entanto, veremos que a organização dos componentes curriculares em horários pré-estabelecidos é ainda muito usual, o que pode explicar o empenho em ressaltar esse hábito no PPP, esforçando-se pela consolidação da concepção integrada do CM.

Fica firmado no PPP que as coordenações pedagógicas são o espaço e tempo pra aprimoramento das questões fundamentais do CM, como contextualidade, interdisciplinaridade e avaliação. Nesse espaço, segundo o PPP, “serão trabalhadas sugestões para obter melhor rendimento dos alunos” (PPP, 2018, p. 43). Nesse ponto da análise do documento, uma frase em especial salta aos olhos. Ela figura numa lista de 13 itens de sugestões a serem trabalhadas em favor do desempenho dos alunos: “13. Artes: uma disciplina que também se ensina e se aprende” (PPP, 2018, p.43).

Chama a atenção o fato de haver necessidade de reforçar a Arte como conhecimento a ser adquirido sistematicamente na escola, mesmo sendo integrante do currículo vigente. A formatação em quatro linguagens é consideravelmente recente, pois o espaço destinado à Arte vem sofrendo adaptações, porém o seu lugar está garantido nas prescrições curriculares, desde a Lei 5.692 de 1971, que incluía a Educação Artística como obrigatória nos currículos. Não é em si nenhuma novidade para que ainda seja necessário discutir seu status de ‘disciplina’, contudo, seu lugar como área de conhecimento parece ser ainda uma questão que precisa ser consolidada na cultura escolar, merecendo, por isso, um destaque no PPP.

A principal sinalização da compreensão da Arte pela EC ocorre nas últimas menções do documento, quando da proposição do Projeto “Valores e respeito às diferenças”. Já vimos anteriormente uma descrição resumida desse projeto que culmina sempre em apresentações artísticas durante a “Hora Cívica”. Na descrição do projeto consta que sua proposta vem “despertar no aluno o conhecimento e o gosto pelos diversos tipos de arte, contribuindo assim para a formação plural do indivíduo” (PPP, 2018, p. 51). As definições dos objetivos previstos condicionam as chamadas “apresentações artísticas” a um cronograma e a uma temática. No cronograma consta que uma turma se apresenta a cada semana. Pelo número de turmas, cada turma se apresentará, no máximo, duas vezes no decorrer do ano.

O PPP não estabelece uma linguagem artística para essas apresentações, ficando a critério do professor. Sabe-se, porém, que as apresentações serão realizadas a partir de momentos de ensaios em sala de aula, o que, em si, não quer dizer que um trabalho será sistematizado para aprendizagem na linguagem artística selecionada. A motivação para os ensaios são alheias ao componente curricular e a Arte é assumida, aqui, como um recurso didático em função da temática trabalhada. É claro que o professor poderá aproveitar esse contexto para a sistematização de um trabalho em Arte explorando, por exemplo, a canção selecionada a partir dos objetivos listados para aprendizagem em música no CM. Contudo, corre-se o risco de que a sistematização de um trabalho em Arte esteja sempre atrelada a proposições extrínsecas ao componente curricular Arte.

As apresentações dos alunos busca na Arte, uma forma de comunicar, criar e sensibilizar, cumprindo assim seu papel de fortalecer laços de identidade para que se torne sujeito de sua própria história.

Tem como tema conteúdos trabalhados e/ou datas comemorativas do mês visando incentivar e desinibir os alunos, trabalhando primeiramente a criatividade e sua autonomia, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PPP, 2018, p. 52).

Da análise do PPP da escola decorre que a concepção da Arte enquanto conhecimento passa por três momentos distintos no documento: é concebida como consta na proposta curricular, é defendida enquanto componente curricular em uma única proposta de momentos de estudo dos professores (que não se sabe ao certo se foi realizada), mas é percebida como recurso do projeto sobre valores e respeito às diferenças. Estes, por sua vez, são os códigos focalizados que resultam dessa análise: *Arte segundo o CM* e *Arte nos projetos da escola*. Ficam aqui reservados para que se juntem às análises dos demais dados. Não se pode dizer que a música não tenha um lugar na organização do trabalho pedagógico pensada para a escola, pois o documento condiciona o trabalho pedagógico ao CM, o que demonstra que, assim como está no CM, deverá também estar na ação pedagógica.

4.2 – Da análise dos planejamentos pedagógicos

Para facilitar a diferenciação entre os docentes participantes e manter preservadas suas identidades, seus materiais, observações de suas aulas e as entrevistas concedidas, serão referenciados por números de acordo com os anos com os quais atuam: Professor(a) 1, 2, 3, 4 e 5. Após a análise do PPP da EC, nossas atenções se voltam para os planejamentos pedagógicos dos professores.

Visto que a observação só teve início no último bimestre do ano de 2018, ter acesso aos cadernos de planejamento é também acessar a organização do trabalho pedagógico desses docentes, suas intenções de trabalho durante todo o ano letivo, sua margem de autonomia em relação às instâncias elaboradoras do currículo prescrito e à própria instituição na qual realiza seu trabalho. Ao planejarem suas ações, os professores modelam o currículo e também o PPP, adaptando as propostas à realidade e ao tempo de sua turma, mas não completamente autônomos ou desimpedidos, já que as instâncias que operam a educação, são também reguladoras de seus resultados e condições.

A atividade dos professores é uma ação que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. Os estudos sobre como tomam decisões não consideram, em muitos casos, o fato de que para eles as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro do campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino (SACRISTÁN, 2017, p. 166 - 167).

Por isso, o planejamento dos professores é, em si, uma adaptação de todas as questões que regulam sua prática. Modelam o currículo, recondicionam à sua sala de aula, mas não são absolutamente autônomos em todo o processo, apenas imprimem sua personalidade, conferindo a este currículo modelado sua assinatura como participante do desenvolvimento do currículo:

O professor / a é apenas o último elo da cadeia de determinações. Mas tão certo como o currículo e a prática em geral são decididos e planejados antes que os professores / as possam atuar nela, é que os professores / as devem tomar importantes decisões didáticas sobre como preencher o tempo escolar com atividades para transformar qualquer determinação prévia sobre o currículo em experiência de aprendizagem dos alunos / as. Os condicionamentos e os controles existem, mas nunca evitam a responsabilidade individual de cada docente, porque não fecham por completo as opções para uma prática pedagógica melhorada, ao permitir margens em sua interpretação e possibilidades de resistência frente aos mesmos (SACRISTÁN, 1998b, p. 207).

No currículo prescrito encontra-se um discurso previsto de forma ampla, fria, onde não se podem ouvir as vozes daqueles sujeitos para os quais o documento é destinado. É externo e alheio, as vozes ouvidas nele são políticas, poderosas, dominadoras. Na elaboração do PPP surge uma voz em coro, uníssona, onde os princípios da coletividade do nível institucional superam a subjetividade e a pessoalidade. Os cadernos de planejamento, por outro lado, fazem ecoar a voz do professor, têm seu cheiro, sua letra, seu jeito de ser. Uns são organizados esteticamente, outros são mais diretos, simples e curtos. É o caderno e não o currículo que se encontra a tira colo, sempre em cima da mesa com páginas em branco a serem preenchidas. Pouco tempo passam nos armários, são um objeto pessoal, um diário. Entre páginas é possível encontrar uma anotação pessoal, sobre uma conta a ser paga ou o dia da próxima ida do filho ao dentista. É pessoal, intransferível, marcado pela margem de uma autonomia relativa, porém bem explorada.

Ressalta-se que acessar as informações contidas nos cadernos ainda não é acessar a ação pedagógica efetivada em sala de aula. Tudo o que está previsto nos cadernos expressam a forma como as aulas foram pensadas e não necessariamente como foram realizadas. A análise dos cadernos de planejamento tem por objetivo identificar o lugar dos conteúdos de música na organização do trabalho pedagógico dos docentes, buscando encontrar as intenções de ensino e aprendizagem em música. Reitero que as coordenações pedagógicas são coletivas, organizadas por ano e por turno. Segundo os professores, os planejamentos são iguais entre pares.

Para a análise deste conteúdo, os cadernos foram separados em semanas, aproveitando que o planejamento é realizado semanalmente. Essa configuração favoreceu a etapa analítica. Os dados brutos foram ordenados em listas de incidentes de atividades relacionadas à Arte e à música. Da lista de planejamentos de ou com Artes resultaram os primeiros códigos. A codificação focalizada permitiu que os códigos iniciais fossem agrupados nas seguintes categorias iniciais: *Atividades recreativas*, *Conteúdos curriculares*, *Ilustração de filmes ou histórias*, *Recurso pedagógico para outros componentes curriculares*, *Utilidade em datas comemorativas ou eventos*.

As *atividades recreativas* são percebidas em momentos aleatórios, mas não necessariamente em dias destinados à recreação. São recreativas por serem desprovidas de objetivos de aprendizagem. Os incidentes observados surgem em meio aos planejamentos sem qualquer conexão com alguma outra atividade proposta. Destacam-se desconectadas do restante do planejamento, proposições como: “cantar uma música” ou “pintar um mosaico” e até “fazer uma dobradura após o recreio”. Os códigos que originaram a categoria *ilustração*

de filmes ou histórias seriam, primeiramente, organizados em *atividades recreativas*, mas um padrão foi percebido para que as duas categorias fossem distintas: a primeira reúne atividades que são realizadas ao fim da exibição de um filme ou de uma contação de história, sempre ao comando “desenhe o que você entendeu” ou “mais gostou”, caracterizando uma atividade interpretativa e não aleatória. E não foi inserida na categoria *recurso pedagógico* devido à recorrência de incidentes observados. As demais categorias apresentam o que se espera de suas denominações: atividades que contemplam os *conteúdos curriculares*, utilização das linguagens artísticas como *recurso pedagógico* e *em datas comemorativas e eventos*.

As linguagens não parecem disputar espaço entre si no componente curricular organizado nos cadernos, há uma clara hegemonia das artes visuais: as “aulas de Arte” previstas nos cadernos consistem em aulas envolvendo atividades de artes visuais, seja como recurso dos demais componentes curriculares ou como ferramenta para o trabalho com as datas comemorativas. As atividades de música e de dança não aparecem listadas nos contextos de aulas de Arte, mas nos ensaios para apresentações dos eventos da escola. Atividades que remetam ao teatro, então, são as que menos ocorrem em qualquer contexto. Na análise dos cadernos, prioritariamente, as ocorrências de planejamentos com qualquer uma das linguagens artísticas foram contabilizadas para a visualização da proporcionalidade das mesmas na organização do trabalho de ou com Arte. Os planejamentos, que já são realizados semanalmente, foram organizados em: Artes visuais, Música, Dança, Teatro e Ausência da Arte no planejamento semanal.

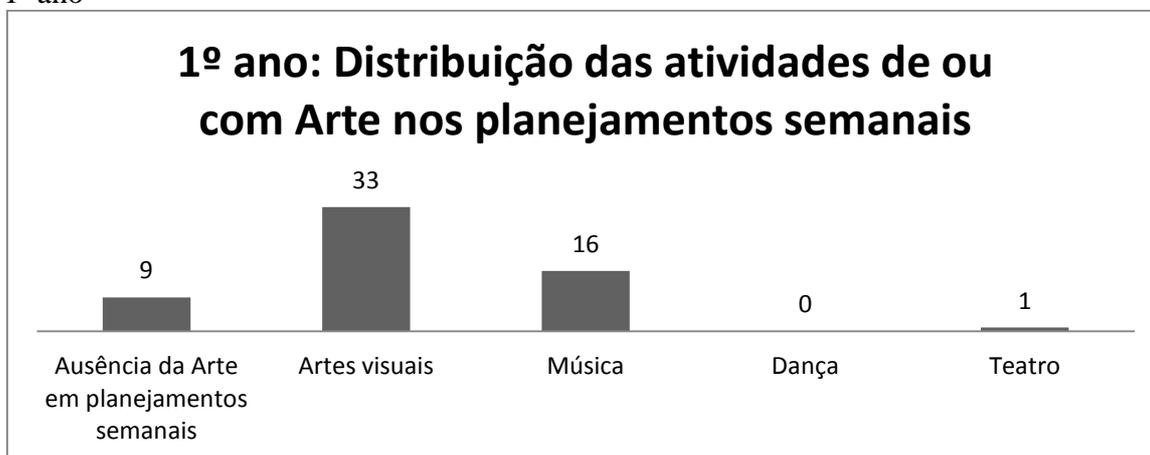
Cada caderno é apresentado a seguir com a ajuda visual de dois gráficos: o primeiro demonstrando a distribuição das atividades de ou com Arte nos planejamentos semanais e o segundo apresentando a distribuição das linguagens artísticas nas categorias iniciais que emergiram da análise.

4.2.1 – Caderno do Professor 1

Refere-se ao planejamento do 1º ano. Não é perceptível que tenha havido uma escolha de horários fixos para o trabalho dos componentes curriculares (como sugere o PPP), porém, antes de apresentar a atividade, o professor destaca a disciplina que está sendo trabalhada. O professor não especifica os componentes curriculares ao listar as atividades no caderno, por essa razão, a lista de dados brutos foi formada por todos os incidentes que podem ser relacionados às atividades de Arte. No gráfico a seguir observamos a distribuição das atividades de ou com Arte nos planejamentos semanais. Acima das barras, o número

representa a ocorrência semanal de cada um dos incidentes envolvendo as linguagens artísticas (independente da finalidade) ou a quantidade de semanas sem planejamentos para ou com Arte.

Gráfico 03: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 1º ano



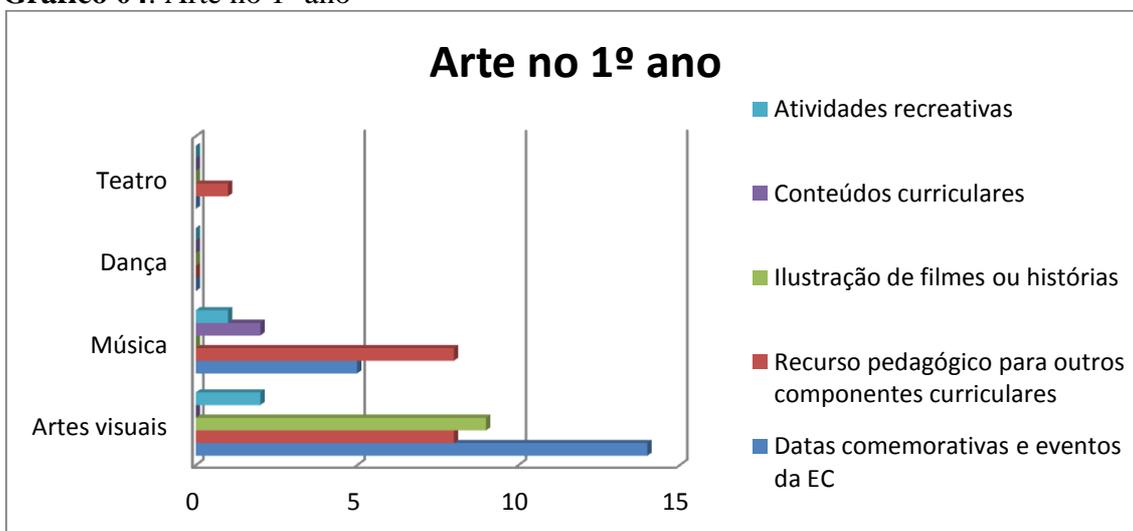
Fonte: Caderno de planejamento do Professor 1

Observa-se a prevalência das artes visuais em comparação às outras linguagens artísticas. O primeiro ano marca a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e os alunos chegam acostumados à rotina da etapa anterior. Provavelmente por essa razão, no início do ano é possível identificar no caderno momentos de canto de músicas diversas para introduzir o trabalho com algum conteúdo ou letra do alfabeto, o que acabou computando ocorrências em música nessa distribuição. No entanto, essa rotina desaparece no decorrer das semanas. As atividades relacionadas à Arte passam a servir ao calendário, de acordo com as datas comemorativas. Pode-se inferir que um dos aspectos dessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja o gradativo silenciamento da música, quando as crianças pequenas vão se transformando (ou sendo escondidas sob a máscara de) em alunos. Não há em todo o caderno nenhuma menção a formas avaliativas em Arte. Como se observa no gráfico, não há planejamentos envolvendo a Dança.

O gráfico a seguir apresenta as ocorrências dos planejamentos com ou de Arte adequadas às categorias que emergiram da primeira análise. A preferência pelas artes visuais e a raridade de abordagens intencionais e diretas de conteúdos curriculares específicos das linguagens artísticas (prescritos pelo CM) são notáveis. A música, como já dito, é utilizada como recurso para a introdução de um novo conteúdo, ou para o trabalho com datas

comemorativas. O trabalho com parâmetros sonoros e brinquedos folclóricos constituem os conteúdos curriculares trabalhados.

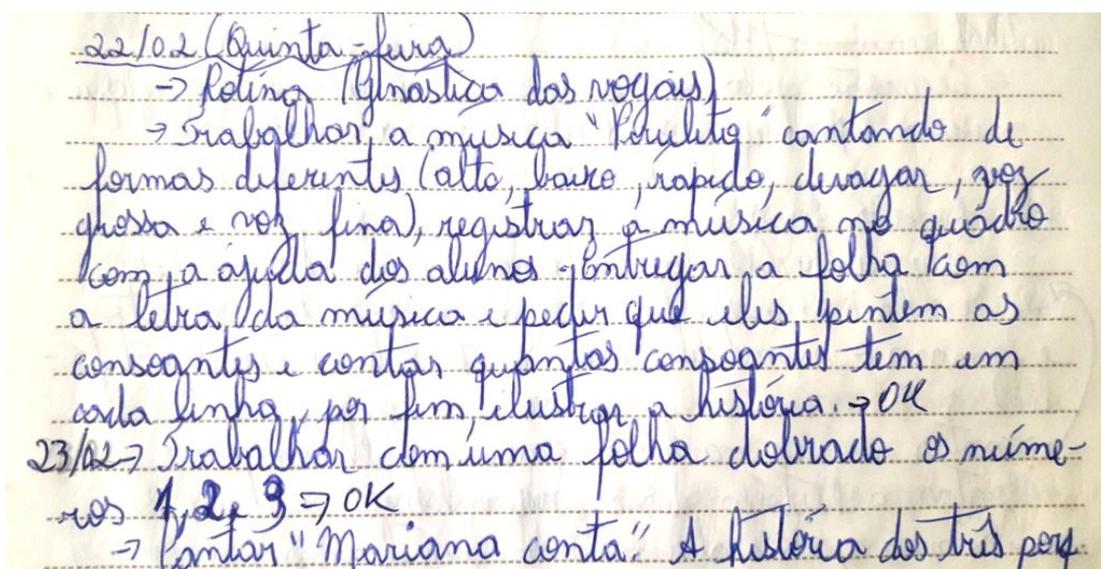
Gráfico 04: Arte no 1º ano



Fonte: Caderno do Professor 1

Apenas em dois incidentes é possível perceber um trabalho aproximado ao desenvolvimento do currículo de música. Um desses não se encontra sistematizado, apenas prevê a utilização de brinquedos cantados, o que consta no CM. Em outro momento está previsto o trabalho envolvendo os parâmetros sonoros: altura, duração, intensidade e timbre. A figura a seguir apresenta o trecho onde consta tal planejamento:

Figura 01: Incidente de atividade envolvendo os parâmetros sonoros



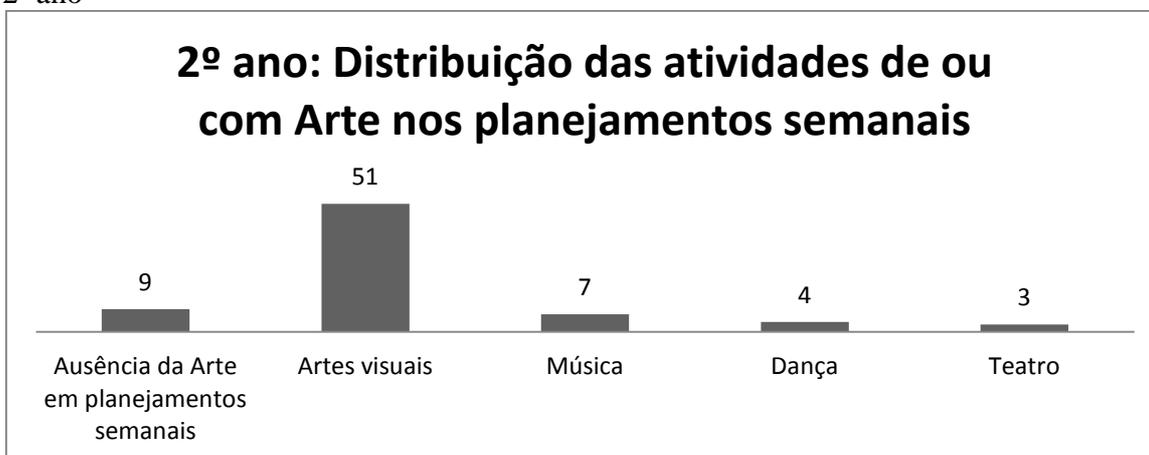
Fonte: Caderno do Professor 1

“Registrar a música no quadro”, como se lê no planejamento, refere-se ao registro da letra da música para o trabalho posterior de alfabetização, um eixo integrador do trabalho pedagógico no BIA. A atividade planejada é, claramente, uma tentativa de interdisciplinaridade prevista no CM. A partir de um mesmo repertório articulam-se conteúdos de música e de Língua Portuguesa.

4.2.2 – Caderno da Professora 2

O caderno do 2º ano revela que uma organização de horários foi efetuada, onde as aulas de Arte aconteceriam às sextas-feiras. A observação da organização do componente curricular Arte nesse caderno revela a disparidade entre as linguagens artísticas, com clara predominância das artes visuais, numa larga desproporção. No entanto, na leitura do caderno se encontra a razão: as aulas de sexta-feira são iniciadas com um filme e as aulas de Arte, geralmente, resumem-se à ilustração do filme visto. Sem nenhuma construção de conhecimento em Arte, apenas propondo a interpretação do filme em desenhos livres. Durante o ano, a professora trabalhou três apresentações: uma dança para a festa junina (não há informação sobre o repertório), a dramatização da história ‘O pássaro sem cor’ de Luís Noberto Pascoal para a Hora Cívica, e o canto da música ‘Amiguinho’, conhecida pelos alunos por fazer parte da trilha sonora da novela ‘Carrossel’ do SBT, composta por Thomas Roth e Arnaldo Saccomani. A música foi apresentada na Festa da Família. Abaixo, o gráfico abaixo facilita a visualização da organização encontrada nesse caderno para os conteúdos e atividades envolvendo as linguagens artísticas.

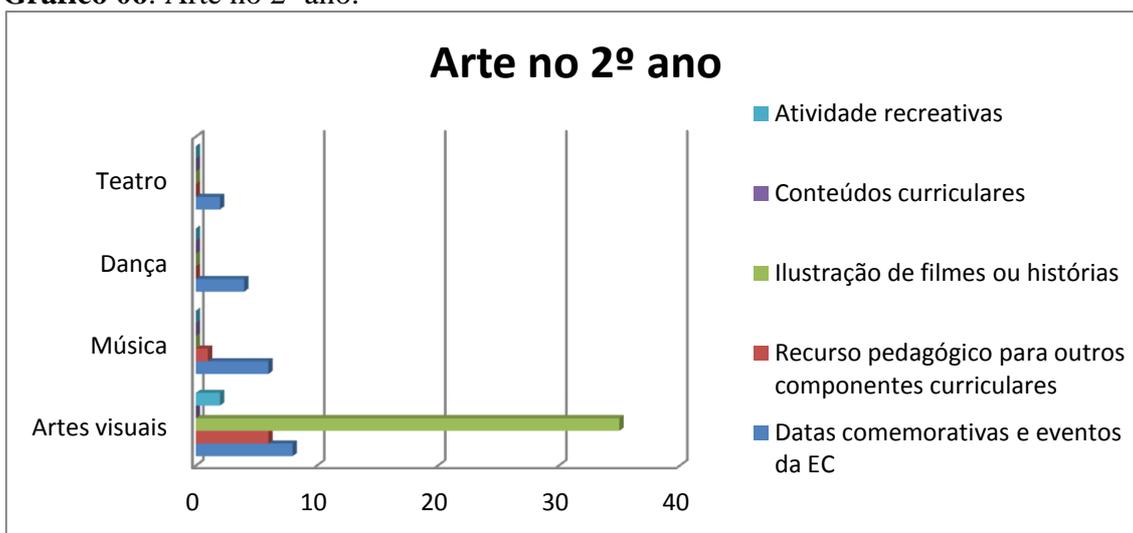
Gráfico 05: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 2º ano



Fonte: Caderno da professora 2

Não há nenhuma aula planejada com os conteúdos de música. Além dos ensaios para apresentação da música na Festa da Família, apenas duas atividades envolvendo a audição ou o canto de alguma música aparecem previstas no caderno, ambas recursos para o trabalho de leitura e interpretação de texto. No gráfico abaixo, a visualização da distribuição das atividades de Artes conforme as categorias iniciais:

Gráfico 06: Arte no 2º ano.

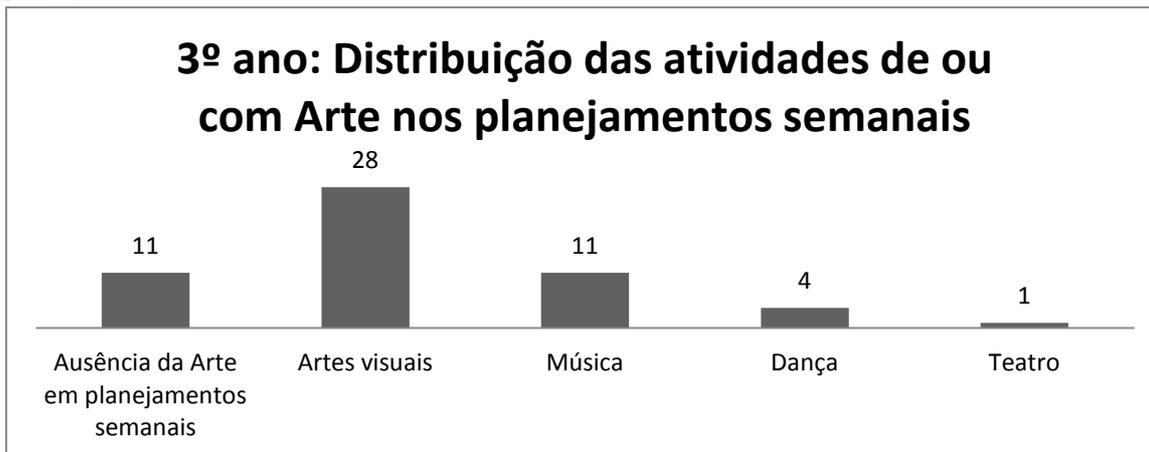


Fonte: Caderno da Professora 2

4.2.3 – Caderno da Professora 3

No caderno do 3º ano observa-se uma diminuição drástica das atividades envolvendo as linguagens artísticas. Até então, as ilustrações das histórias e filmes eram corriqueiras, mas desaparecem no fim do BIA. Pode-se notar que as sextas-feiras são também o dia reservado para as Artes, mas o espaço é facilmente cedido a atividades de revisão ou avaliação dos outros componentes curriculares. Cada vez mais se observa a utilização da Arte como recurso que atende ao calendário das datas comemorativas de fora e de dentro da escola. A distribuição das atividades de Arte pode ser visualizada no gráfico a seguir:

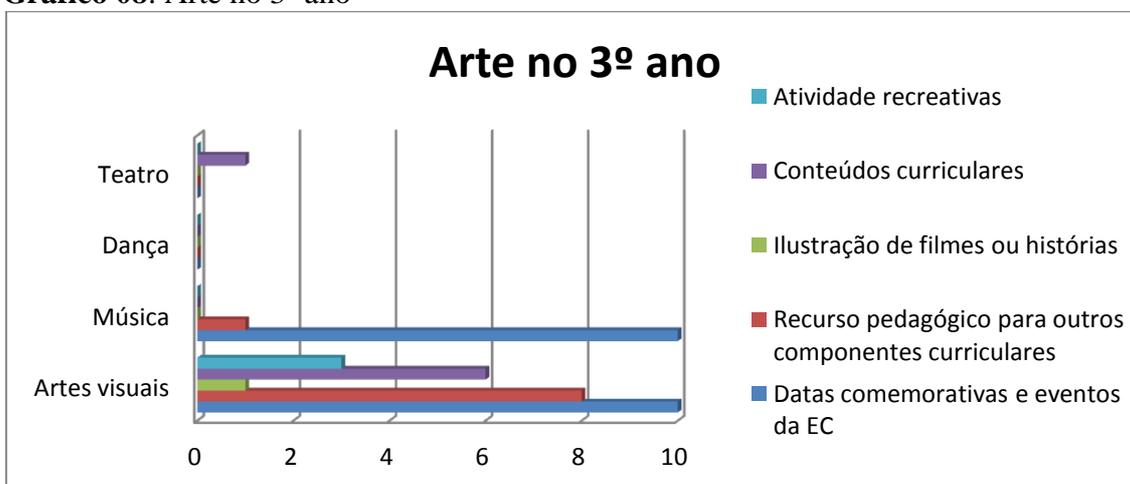
Gráfico 07: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 3º ano



Fonte: Caderno da professora 3

Como se pode observar, permanece a prevalência das artes visuais em relação às outras linguagens artísticas. Com o alcance da alfabetização, percebe-se que os desenhos não são mais utilizados para a interpretação de filmes e histórias como no 2º ano. Ensaios, não aulas, são os momentos de alguma vivência musical, seja com o canto ou com a dança. Embora possa se considerar que há educação musical nos ensaios, esta se dá sem a intencionalidade própria do ensino esperado nas escolas. No gráfico abaixo, observa-se a música sendo utilizada prioritariamente em datas comemorativas e em eventos, bem como recurso pedagógico para outros componentes curriculares. Os únicos planejamentos que se observam estruturados para construção de conhecimento em Arte conforme o CM é o trabalho envolvendo as cores primárias, secundárias e terciárias em artes visuais e, em teatro, as duas ocorrências encontradas são, na verdade, passeios ao teatro, previstos no CM.

Gráfico 08: Arte no 3º ano

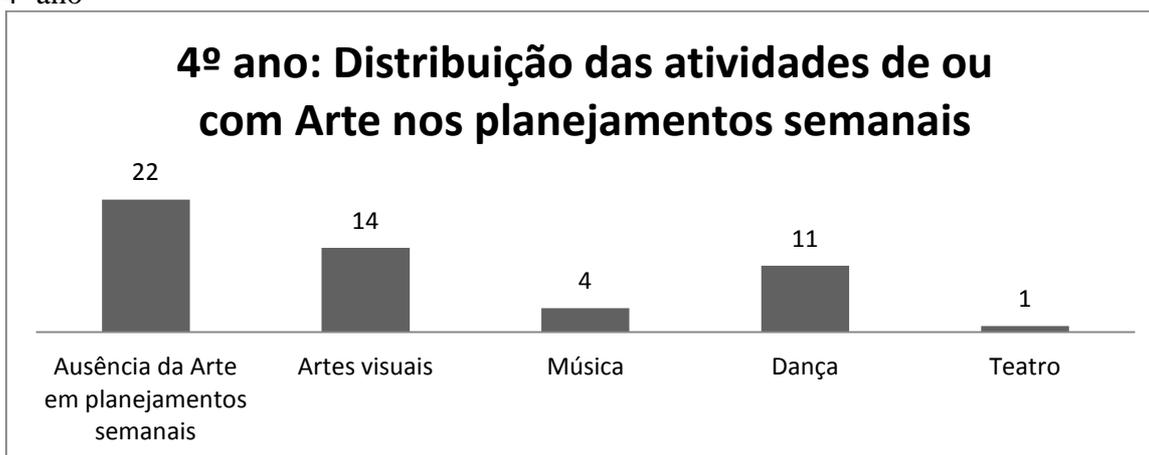


Fonte: Caderno da Professora 3

4.2.4 – Caderno da Professora 4

No início do caderno já se observa um horário para a organização do trabalho de acordo com os componentes curriculares. Depois do intervalo da sexta-feira, o horário está reservado às aulas de Arte. O caderno é organizado em semanas, e num primeiro exercício de análise se observa que das 39 semanas planejadas, em 22 não estão previstas nenhuma atividade envolvendo as linguagens artísticas nem como recurso para outros componentes curriculares. Como se observa no gráfico abaixo, é flagrante a redução drástica de atividades de Arte entre o fim do BIA e o início do 2º Bloco. O horário destinado à Arte é substituído por qualquer outra atividade curricular e extracurricular. Em semanas de revisão de conteúdo, avaliação, reunião de pais ou feriados que coincidam com a sexta-feira, a aula de artes fica simplesmente suspensa. Não há conteúdos previstos para serem avaliados em Arte.

Gráfico 09: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 4º ano

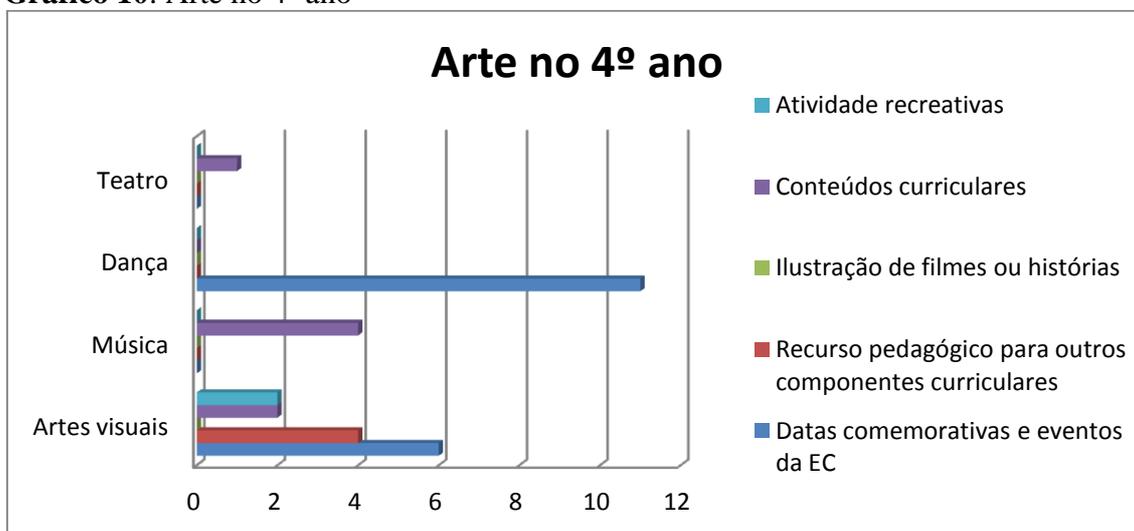


Fonte: Caderno do professor 4

Da organização do trabalho previsto em concordância com os objetivos de aprendizagem em música prescritos no CM, encontra-se no caderno um conjunto de atividades propostas para colaborar com o projeto da Feira Cultural. No quarto ano, os conteúdos curriculares de História e Geografia são sobre Brasília e o DF. Na prescrição curricular para a música, está listado para o 4º ano o conhecimento a respeito da música de Brasília e das bandas de rock, tradicionais no DF. Algumas aulas no planejamento estão dedicadas a isso e o trabalho foi apresentado na Feira Cultural, em formato de exposição de artes visuais e de produção de texto sobre música. É notável a alta incidência de semanas sem nenhum planejamento previsto para o trabalho de Arte e uma maior recorrência de atividades

envolvendo a dança, que são, na verdade, atividades de preparação para apresentações em festas. No gráfico abaixo, a disposição das atividades nas categorias iniciais:

Gráfico 10: Arte no 4º ano

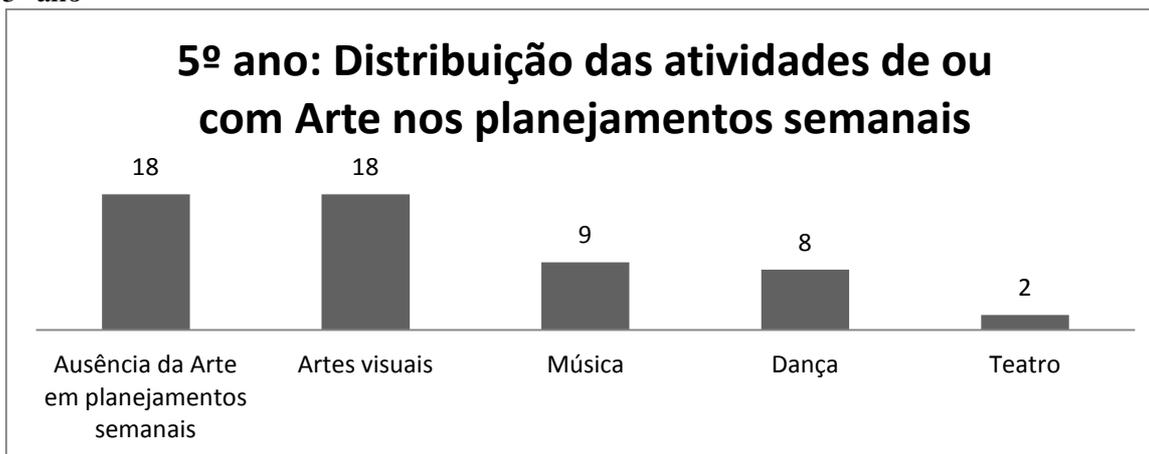


Fonte: Caderno da professora 4

4.2.5 – Caderno da Professora 5

No caderno do 5º ano estão fixados os planejamentos bimestrais realizados coletivamente, nos quais nenhum conteúdo de Arte foi listado. No decorrer do caderno percebe-se que a sexta-feira também é o dia preferencial para as aulas que contém alguma atividade de Arte. Só se observa alguma mudança quando um evento da escola se aproxima. Nessas ocasiões ficam reservados horários de ensaios em quaisquer dias da semana. As atividades atribuídas à Arte no quinto ano são as ilustrações ou pinturas das folhas de rosto dos cadernos ou das capas dos envelopes de avaliação. Nota-se que perde o status de componente curricular ainda no nível do currículo modelado. A distribuição das atividades de Arte se apresenta como no gráfico a seguir:

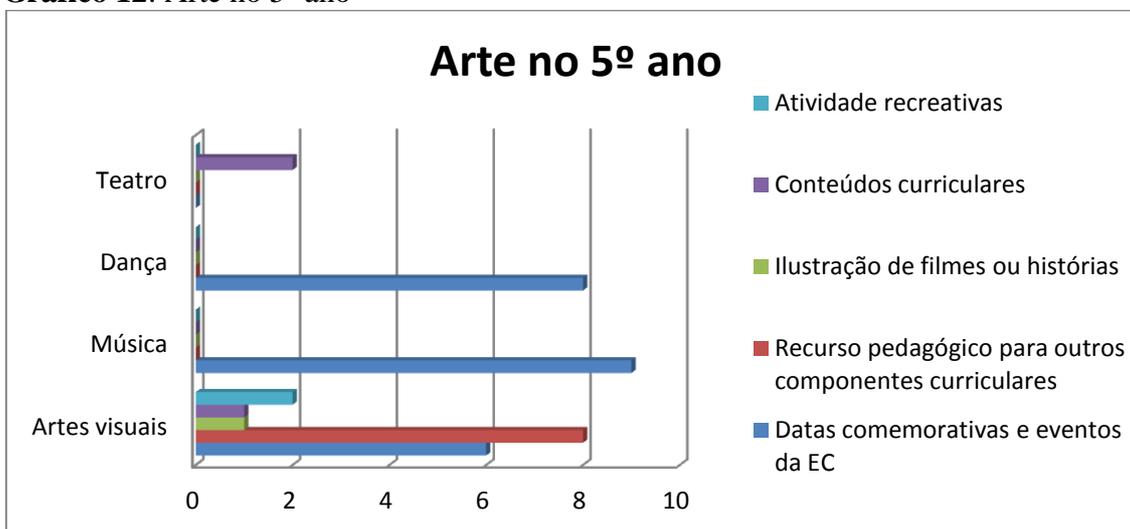
Gráfico 11: Distribuição dos incidentes relacionados à Arte nos planejamentos semanais do 5º ano



Fonte: Caderno da professora 5

Na leitura desse caderno se observa que a música e a Arte desaparecem até dos trabalhos em datas comemorativas, onde entram estudos históricos e geográficos a respeito das comemorações. Alguma manifestação artística permanece apenas para que os acordos firmados na elaboração do PPP sejam contemplados no cumprimento do cronograma dos eventos, como se observa em Música e Dança no gráfico abaixo:

Gráfico 12: Arte no 5º ano



Fonte: Caderno da Professora 5

Reitero que o acesso aos cadernos dos docentes tornou-se essencial à pesquisa por fornecerem dados de todo o ano letivo. A análise de cada um deles ainda revela um panorama comparativo entre os anos, sendo possível observar a modificação gradativa do trabalho com Arte na escola.

4.3 – Das observações em sala de aula

O dia 01 de outubro de 2018 marca a data da primeira observação em sala de aula. A última foi realizada no dia 03 de dezembro do mesmo ano. O 4º bimestre começou no dia 04 de outubro, portanto, o trabalho em campo perdurou por todo o bimestre. As primeiras aulas observadas foram as do 1º ano, depois do 2º e assim, sucessivamente, até o 5º ano. Em média, a permanência em cada sala de aula foi de seis a sete aulas. Um bimestre tem 50 dias letivos, oficialmente, mas no cotidiano da escola as festas, passeios, reuniões de pais, formaturas, paralisações e emendas de feriado compõem o calendário e modificam a configuração corriqueira das aulas. A aproximação do fim do ano também reconfigura de certa forma a escola, que começa a se preparar para as férias e festividades de despedida um pouco antes do calendário oficial.

A postura assumida em sala de aula era passiva. Observava a organização das aulas e, especialmente, dos conteúdos curriculares das mesmas. O contato com a sala de aula é o contato com o currículo em ação. Como o objeto de estudo é o currículo, as anotações realizadas em campo são sobre a organização do CM na prática pedagógica dos professores. O objetivo da pesquisa precisa ser lembrado nessa etapa: identificar a forma com que a prescrição curricular dos conteúdos de música se configura no trabalho pedagógico nessa escola.

A leitura dos planejamentos já indicava a forma com que a música é utilizada na escola. Observar a atuação docente é o único modo de se ter contato direto com a prática. O fato é que uma instância superior elabora um currículo, em nível institucional esse currículo sofre adaptações de contextualização, um professor o modela para que caiba em sua sala de aula, mas é lá, em sala de aula, que o professor toma as principais decisões a respeito de todo o processo. O planejamento é previsão e intencionalidade. A aula é a ação:

A educação, o ensino, o currículo, são processos de natureza social que permitem ser dirigidos por ideias e intenções, mas que não podem ser previstos totalmente antes de serem realizados. Desde esta posição epistemológica de origem qualquer plano é desencadeado por necessidade, porque não determina nunca totalmente a prática (SACRISTÁN, 1998b, p. 207-208).

Durante as observações era possível identificar manifestações espontâneas dos alunos em relação à música. Eles fazem uso de brinquedos cantados nas recreações e momentos livres, alguns cantarolam quando estão realizando atividades, outros pedem para ouvir músicas ou cantar no fim do turno. Essa espontaneidade foi estudada por Romanelli

(2009), um dos trabalhos levantados no estado do conhecimento, que defende a necessidade de se reconhecer as manifestações musicais dos alunos no ambiente escolar como elemento essencial na construção de propostas para o ensino de música. As notas abaixo, destacadas do diário de observação, descrevem alguns desses momentos:

O professor distribuiu a atividade. Começaram a pintar e alguns se agruparam para dividir os materiais. Enquanto pintam e conversam, alguns começaram a cantar. Um grupo de quatro alunos. Assim que começaram a cantar mais alto, com certo entusiasmo, chamou a atenção do professor, que pediu que parassem. (Diário de campo, Sidileide, 04 de outubro de 2018)

Às vezes, no fim do turno, ela (a professora) abre espaço (a pedidos) para que as crianças se apresentem cantando para o restante da turma. Quando voltamos do recreio, três alunas foram à frente sem a solicitação da professora e cantaram duas músicas. Entre elas: Sítio do Pica Pau Amarelo, de Gilberto Gil. (Diário de campo, Sidileide, 05 de novembro de 2018)

É dia de recreação e duas alunas negociam a possibilidade de utilizarem um pen drive que trouxeram de casa para ouvir música no horário livre. A professora não negou, apenas questionou sobre quais eram as músicas presentes no dispositivo, alertando que não devia ter palavras de baixo calão. (Diário de campo, Sidileide, 23 de novembro de 2018)

Todavia, essas manifestações não eram o foco das observações em campo, o principal objetivo na ocasião era o contato direto com o currículo em ação, observando na prática pedagógica docente a organização do trabalho com música.

Nas observações do 1º ano fica claro que as canções de rotina que faziam parte dos planejamentos no início do ano já não fazem mais parte do cotidiano da turma. Utilizam diariamente os livros didáticos que possuem que são: Português, Matemática e Ciências Humanas e da Natureza. Receberam também livros do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de Português e Matemática. Durante as aulas assistidas, o livro do PNAIC e o didático de Ciências Humanas e da Natureza foram os mais utilizados. Nenhum trabalho relacionado à música foi observado nas aulas. Todos os dias a turma desfrutou de um período de recreação livre no parquinho. No período de observação a única atividade de Arte desenvolvida foi recreativa: pintar um mosaico numa folha impressa.

No 2º ano observa-se ainda a rotina de recreação e brincadeiras livres no parquinho da escola. Os alunos estão no processo de alfabetização e as atividades de leitura no início das aulas são diárias. Às vezes realizadas individualmente e outras vezes, coletivamente. O uso do livro didático é constante. Também faz parte da rotina, nos momentos livres entre as propostas de atividades, o treino da caligrafia. Nenhum trabalho relacionado à música foi observado nas aulas assistidas no 2º ano. Nenhuma menção à aula de Artes.

A observação na turma do 3º ano foi realizada nos dias próximos ao evento da Feira Cultural na escola. Por essa razão, em duas das aulas observadas os alunos saíram da sala ao fim do turno para ensaiar. Estavam preparando a música “O país das águas”, canção de Cristina De Giógomi e Rick Bonadio conhecida pelos alunos por meio de divulgação na novela ‘Floribella’. Os alunos ensaiaram em uníssono, fazendo gestos e já sabiam a letra. Cantaram apoiados pelo áudio original da música, em coro com outras duas turmas de 3º ano. O tema do 3º ano no evento era a preservação da água.

A rotina observada nessa turma era a leitura diária no início da aula. A professora estava lendo para os alunos o livro “O menino do dedo verde” de Maurice Druon, lia um trecho diariamente e no dia seguinte relembrava o trecho lido para, então, prosseguir a leitura. Também para a feira cultural, os alunos confeccionaram em casa um vaivém de garrafa pet e em sala uma maquete de uma cidade. A professora trabalha com o apoio dos livros didáticos. Em outubro já tinha concluído todas as atividades do livro de Português.

No terceiro dia de observação nessa turma, a professora levou os alunos para visitarem os stands que restaram da Feira Cultural. O stand de apresentação do 4º ano era dedicado, como vimos no caderno de planejamento, ao rock de Brasília, com textos sobre a discografia de bandas de rock, quadrinhos com figuras e instrumentos musicais, discos de vinil na ornamentação, cartazes das bandas de rock, painel de letras de músicas, plaquinhas “eu amo rock”, maquetes de palco. Não observei outras menções à música nos stands de exposição. Ficou claro que o trabalho realizado era de pesquisa sobre música e foi apresentado em atividades de artes visuais e produção de texto. Arrisco dizer, com base na análise dos cadernos e na exposição vista, que muito mais tempo foi gasto com a produção da exposição do que com a apreciação e exploração do gênero musical estudado. A exposição foi organizada nas salas de aula e, na feira cultural, os visitantes puderam entrar e apreciar todos os trabalhos. O stand ‘Rock do 4º ano’ reuniu os trabalhos de todas as turmas de 4º ano da escola. Como só nesse momento tive acesso ao stand, apresento aqui três imagens da exposição, com a devida autorização, nas quais alguns dos trabalhos podem ser visualizados.

Figura 02: Maquete de uma banda de rock no palco.



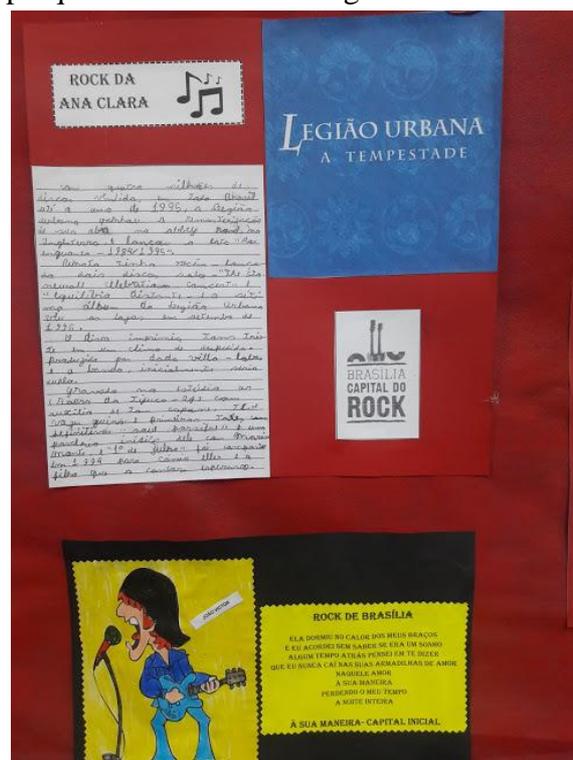
Fonte: Exposição da Feira Cultural na EC.

Figura 03: Quadrinhos em tela na temática 'Rock'.



Fonte: Exposição da Feira Cultural na EC

Figura 04: Produção textual a partir de pesquisa sobre a banda Legião Urbana



Fonte: Exposição da Feira Cultural na EC

A figura 02 apresenta uma das maquetes montadas para representar a composição de uma banda de rock. Observa-se que não foi realizado um trabalho específico sobre a formação de uma banda de rock e os alunos ficaram livres para confeccionarem suas maquetes de acordo com suas próprias ideias de formatação: na maquete visualizada na figura vemos duas

baterias, uma guitarra e um cantor. Outras maquetes expostas apresentavam outras formações. Na figura 03, temos uma mostra dos quadros confeccionados em tela e com tinta a partir da temática 'Rock'. No stand estavam expostos vários quadrinhos semelhantes. Na figura 04, lemos uma produção textual que resulta de uma atividade de pesquisa sobre a banda 'Legião Urbana', que surgiu no DF. Outras produções semelhantes que estavam expostas traziam informações sobre outras bandas de Rock de Brasília e do Brasil.

A primeira aula observada no 4º ano foi, coincidentemente, no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. No início da aula a professora preparou os alunos para se apresentarem no pátio. Cantaram o samba "Identidade", composta e interpretada por Jorge Aragão. Apresentaram em uníssono, juntamente com outra turma para toda a escola, apoiados no áudio original da música. Não sabiam toda a letra porque ensaiaram apenas uma vez, um dia antes. Vestiam bandanas e arriscaram sambar enquanto cantavam. As aulas observadas antecediam o período de avaliações bimestrais, por isso as atividades realizadas no período de observação foram de revisão de conteúdo de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

As observações no 5º ano aconteceram quase ao fim do ano, quando já se preparavam para a formatura. Por isso em dado momento das aulas, a professora colocava as músicas que a turma iria cantar para os alunos ouvirem, ao mesmo tempo que realizavam outras atividades. Não interrompia as atividades nem dedicava algum momento da aula para ensaiar, apenas ouviam as músicas para aprender. Era semana de avaliação, então as atividades se concentravam em revisões de conteúdo de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A última aula observada foi, na verdade, um ensaio geral para a formatura. Ensaiaram os passos, as entradas, a leitura e também as canções.

Da análise nos relatórios da observação em campo saltaram apenas dois códigos focais: *a música em datas comemorativas* e *a ausência da música como conhecimento em sala de aula*. De um modo geral, os professores apoiam suas rotinas de trabalho no uso dos livros didáticos. Como dito antes, não havia livros didáticos de Arte na escola no ano da pesquisa. No último bimestre letivo, as atenções se voltam às culminâncias dos projetos e as atividades avaliativas. A Arte não é entendida no contexto escolar como conhecimento a ser avaliado. No dia a dia da escola, mesmo nas situações em que é utilizada, não promove a construção sistematizada do saber. É utilizada da forma com que os alunos já sabem utilizar no cotidiano. Pinturas, danças, cantos em coro, apresentações ou qual seja a proposta para o trabalho de ou com as Artes, serão embasados no senso comum, na espontaneidade, na desenvoltura já existente nos alunos. Não são, em si, demonstrações de algum resultado obtido da prática

pedagógica, ainda que envolvam esforços dos professores para trabalhar, da forma como podem, com o componente curricular Arte.

4.4 – Das entrevistas com os docentes participantes

Ao fim do processo de observações os professores puderam expressar-se de forma mais direta nesta pesquisa por meio das entrevistas. Os participantes assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas aconteceram em momentos marcados pelos docentes, no ambiente escolar e fora do horário das aulas. Só então, ao entrarem em contato com as perguntas formuladas para as entrevistas, é que tiveram conhecimento do objetivo e questão desta pesquisa. Isso se deu, como afirmado na seção destinada aos procedimentos metodológicos, para evitar que o conhecimento prévio dos objetivos da pesquisa interferisse, de alguma forma, em seus planejamentos e ações pedagógicas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para serem analisadas segundo os passos propostos pela TF. Cada entrevista foi dividida em dois passos: primeiro as perguntas, feitas a partir do roteiro que será explicitado mais à frente, depois uma consulta ao currículo prescrito de música onde os professores sinalizaram os conteúdos que eles consideram ter trabalhado durante o ano letivo, os que poderiam ter trabalhado, mas não o foram por qualquer razão e os que eles consideram que não poderiam ser trabalhados por alguma razão.

O roteiro da entrevista foi elaborado para apresentar um perfil do docente e para se compreender a organização de sua prática pedagógica em relação aos conteúdos curriculares, relacionando suas prioridades e os fazendo refletir acerca da Arte e dos conteúdos prescritos para aprendizagem em música. As questões que nortearam as entrevistas foram:

- Como você gerencia e organiza os componentes curriculares e conteúdos dispostos no currículo em Movimento durante o ano letivo?
- Em termos práticos, você estipulou uma organização para seguir semanalmente? Como você pensou a organização dos componentes curriculares?
- Há algum componente curricular com o qual você melhor se identifica? Fale sobre o lugar dele na escola de educação básica, em sua concepção.
- Você opta por utilizar os livros didáticos? Todos?
- Fale sobre o seu trabalho com o livro de Artes.
- Em sua concepção, qual o lugar da arte na escola de educação básica?

- Como você compreende o componente curricular 'arte', o que você entende que precisa ser trabalhado neste componente?
- Qual o lugar da arte no seu planejamento pedagógico e/ou na rotina em sala de aula?
- Neste ano, e ainda pensando em arte, o que seus alunos aprenderam?
- Em sua concepção qual o lugar da música na escola de educação básica?
- Fale sobre sua própria relação com a música em seu cotidiano.
- Como a música está presente no seu trabalho pedagógico?
- Você observa a proposta curricular para planejar o trabalho de ou com música?
- Neste ano, e agora pensando em música, o que seus alunos aprenderam?

Após as respostas dessas questões, com o currículo em mãos, os professores observaram os conteúdos de música listados para o ano com o qual estavam trabalhando, marcando por sua vez:

- Os conteúdos que consideram ter trabalhado durante o ano;
- Os conteúdos que não foram trabalhados no decorrer do ano, mas consideram viáveis em sua prática pedagógica;
- Os conteúdos que consideram que não poderiam ser trabalhados em sala de aula, por qualquer razão.

Diante da observação da proposta curricular, a finalização da entrevista consistiu em levar os docentes a falar sobre as possibilidades de inserção efetiva desses conteúdos na realidade escolar, de acordo com sua concepção.

Do perfil dos docentes, convém destacar que todos são formados em Pedagogia e nenhum considera ter alguma formação em música. O tempo de efetivo exercício na SEEDF varia de 01 a 19 anos. Possuem, no mínimo, dois cursos de pós-graduação lato sensu, nenhum em Arte. Os professores que atuam no início da alfabetização não organizaram horários para o trabalho separado dos componentes curriculares. Tendo visivelmente a alfabetização como objetivo central na abordagem dos conteúdos, a interdisciplinaridade é mais notável. Do terceiro ano em diante, todos os professores participantes trabalham com horários para os componentes curriculares e estabeleceram a sexta-feira como o dia da aula de artes, que também é dia de recreação e/ou de filme. Os cinco professores utilizam diariamente os livros didáticos que receberam.

A questão acerca da afinidade dos docentes com alguma disciplina curricular tinha por finalidade perceber a concepção dos professores acerca do valor dessa disciplina para a escola e, posteriormente, observar a concepção deles a respeito do valor e do lugar da Arte e da música na escola, associando a argumentação em torno desses conhecimentos. Os docentes listam com facilidade o sentido da aprendizagem em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História para a vida cotidiana e para o futuro dos alunos. Ao serem perguntados sobre a Arte e, posteriormente, sobre a música, acabam atribuindo sua presença em sala de aula em função da aprendizagem das disciplinas citadas (como recurso pedagógico) e dos eventos e datas comemorativas. Mais adiante, destaco algumas falas que ilustram isso.

Pode-se dizer de um modo geral, que nenhum dos docentes considera ter incluído a música na modelação que fizeram do CM. Ainda no início dos bimestres, nas reuniões coletivas, os conteúdos de música já teriam sido preteridos. Ao entrarem em contato com os objetivos desta pesquisa por meio das entrevistas, os docentes esforçaram-se em listar suas atividades com música, reforçando a constatação de que o trabalho está sempre associado à aquisição de conhecimentos em outras disciplinas e aos momentos festivos da escola. A música, por sua vez, aparece sem protagonismo, dissociada da aprendizagem em si mesma, sem status de conhecimento.

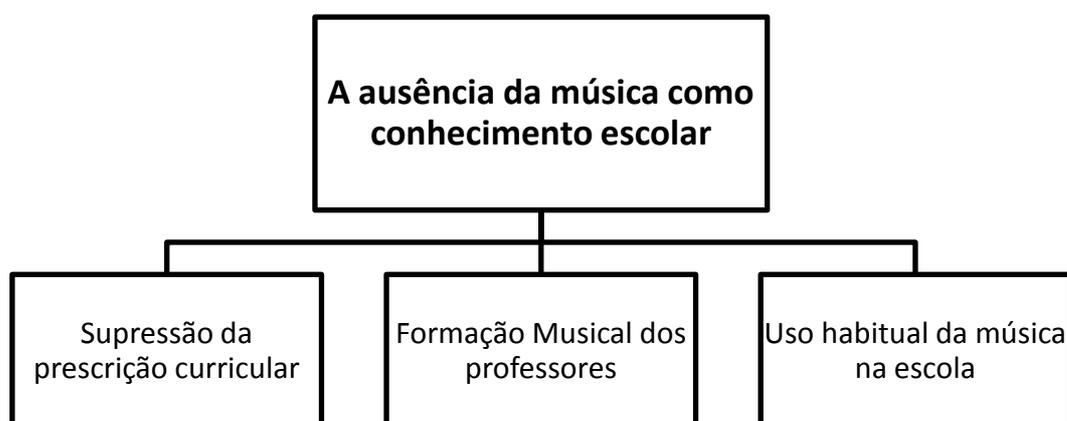
A última questão da entrevista acerca da viabilidade da proposta curricular fora pensada pra ser feita antes da observação do currículo prescrito, porém nenhum dos docentes arriscou respondê-la antes, todos demonstraram não ter ciência do que estava contido no CM em relação à música.

Na proposta, ao fim da entrevista, de observarem os conteúdos prescritos para a música e falarem de sua inserção no contexto escolar, os professores inferiram suas concepções em relação a eles e listaram razões para a ausência desses conteúdos na escola, fornecendo nessa fase, dados extremamente relevantes para a pesquisa. No decorrer da apresentação categórica do estudo de caso, na próxima seção, recupero essas falas e as sinalizações que os professores fizeram sobre a música no CM. Das respostas e declarações dos docentes e como resultado da análise de todo esse processo, adquire-se os seguintes códigos focais: *a ausência da música como conhecimento a ser adquirido na escola, o desconhecimento da prescrição curricular de música, a priorização de conteúdos, utilidade da música na escola, inaptidão para a docência dos conteúdos.*

4.5 – A música no currículo em ação

A revisitação dos dados de cada etapa da pesquisa e a reorganização categórica dos códigos focais indicaram apenas uma categoria de análise: *a ausência da música como conhecimento escolar*. De sorte que obtém-se dos dados os códigos que fazem emergir três importantes subcategorias que, juntas, explicam o fenômeno observado: *o uso habitual da música na escola; a supressão da prescrição curricular e a formação musical dos professores*. Observa-se no esquema abaixo os códigos e categorias que emergiram da análise dos dados.

Esquema 08: Categorização teórica da música no currículo em ação



Fonte: dados da pesquisa

Em todas as etapas da pesquisa em campo, a evidência de que a música não está cotada entre os conhecimentos a serem adquiridos na escola se apresenta de forma contundente. A lista de conteúdos e objetivos arrolados no currículo oficial não é determinante para garantir que a música esteja inserida como conhecimento no contexto escolar. O primeiro indicativo do distanciamento entre a prescrição curricular de música e a prática pedagógica acontece ainda no nível do currículo modelado, onde ocorre a *supressão da prescrição oficial*.

Se, como vimos, é importante identificar de um currículo prescrito quais sejam os conhecimentos considerados válidos (SILVA, 2014), julgo ainda mais precioso obter a mesma resposta dos docentes, visto que não haja regulação que o impeça de deliberar acerca de sua própria organização, que envolve em si mesma o estabelecimento de prioridades a

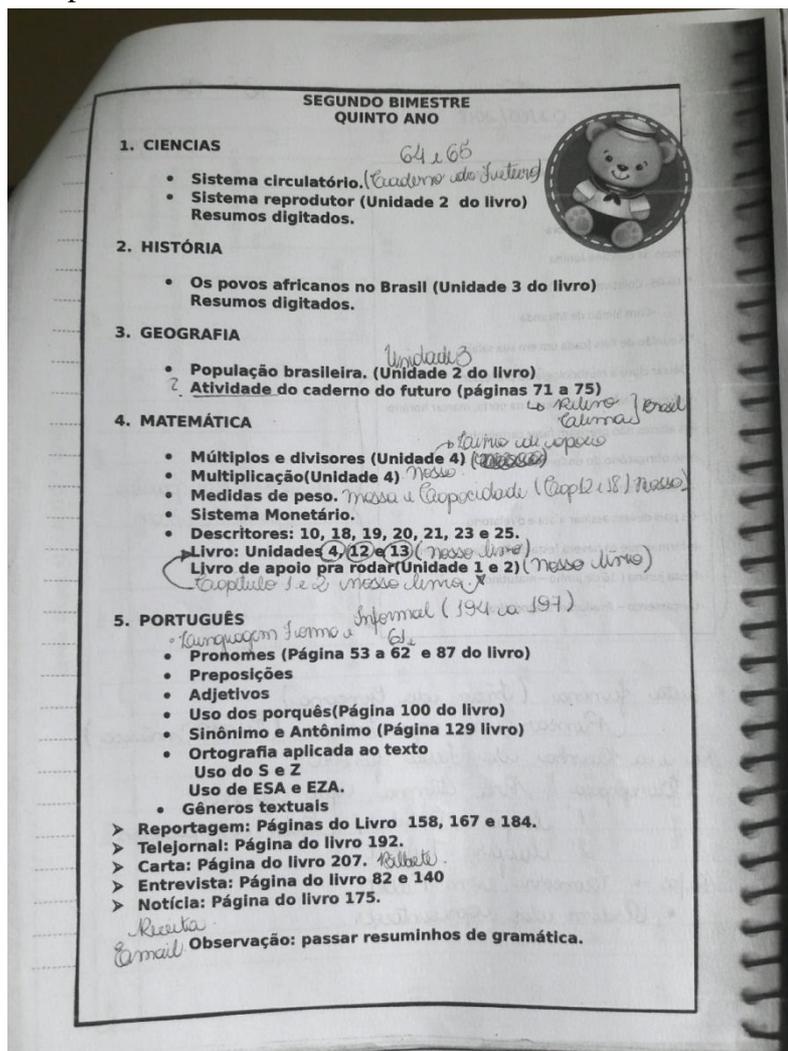
partir de fatores externos, como as avaliações de desempenho, e internos, como suas próprias crenças e concepções a respeito do currículo. Sacristán (2017) corrobora, afirmando:

Se as pressões exteriores são evidentes na hora de distribuir o currículo, pelas regulações a que esta prática está submetida, um modelo determinista neste sentido também não pode explicar a realidade, na qual se podem ver brechas que o professor aproveita sempre e nas quais manifestam suas próprias crenças sobre o currículo, o conteúdo concreto e a organização de estratégias didáticas. Quando um professor julga um conteúdo e toma decisões sobre eles e dá uma determinada ênfase em seu ensino, está sem dúvida condicionado por influências externas, mas também reflete, ao mesmo tempo, sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes para com o ensino de certas áreas ou parte delas, etc (SACRISTÁN, 2017, p. 174).

O planejamento dos docentes ocorre primeiramente em coordenação coletiva no início de cada bimestre. Os docentes se reúnem de acordo com os anos com os quais atuam e observam os conteúdos curriculares previstos, separando-os e organizando-os para o trabalho durante o bimestre em questão. A análise dos cadernos demonstra que, desde essa primeira organização, os conteúdos de Arte e, conseqüentemente, os de música são preteridos e não aparecem listados dentre os conteúdos bimestrais.

Em um dos cadernos analisados essa organização bimestral está anexada e ilustra o fato de que a supressão curricular ocorra ainda na modelação curricular que os professores fazem coletivamente. Na imagem abaixo temos, como exemplo, o planejamento coletivo para o 2º bimestre em todas as turmas de quinto ano da escola. Observa-se na imagem extraída do caderno da professora 5, que os professores listaram separada e pontualmente conteúdos de Ciências, História, Geografia, Matemática e Português, já prevendo inclusive as páginas dos livros didáticos que apoiariam o trabalho pedagógico:

Figura 05 - Organização coletiva dos professores do quinto ano para o 2º bimestre



Fonte: caderno de planejamento da professora 5

Não há nenhuma prévia para o trabalho direcionado e intencional de Arte e, conseqüentemente, de música. Observa-se que para essa ação de modelação curricular não só o CM direciona o planejamento, mas, principalmente, os livros didáticos disponíveis para os professores, corroborando com o pensamento de Sacristán (2017) que considera os livros didáticos como o currículo que é apresentado aos professores, um mecanismo de interpretação curricular que opera antes do professor e fora do âmbito escolar. A falta de livros didáticos direcionados para o ensino de Arte na escola pode ter sido um fator para a ausência desse componente curricular no currículo modelado e, conseqüentemente, nos demais níveis de desenvolvimento do currículo.

Os docentes que participaram desta pesquisa foram unânimes em condicionar a organização dos conteúdos curriculares em sua prática pedagógica ao fator tempo, compartimentando o currículo em horários a partir do 3º ano. Assim, os componentes curriculares são distribuídos durante a semana numa disposição que configura claramente a ordem de importância dos conteúdos, uma ação inviabilizadora da integração curricular proposta. Como resultado, percebe-se um esvaziamento do componente curricular Arte e, conseqüentemente, a completa ausência de qualquer intencionalidade de situar a música na organização do trabalho pedagógico:

Artes a gente coloca, sempre colocou na sexta-feira, né? Que é aquele momento que separou ali pra fazer alguma coisa de Artes, mas assim, pouco frequente porque é **muito conteúdo**. (Professora 5, grifo nosso)

Ah eu acho que é mais a questão do que é muita coisa pra você trabalhar em pouco tempo, né? É muito conteúdo pra gente trabalhar que é cobrado, com relação a isso e esse conteúdo de Música teria que ser uma coisa bem... **você não poderia trabalhar com eles só uma vez por semana isso daí**, né? (Professor 1, grifo nosso)

A argumentação da professora 5 para explicar a pouca frequência de abordagens em Arte (mesmo tendo designado um horário para tal) está no montante de conteúdos (outros) previstos para o quinto ano, ou seja, a Arte não é considerada, em si, um conteúdo. O professor 1, ao se deparar com a lista de conteúdos de música previstos para o 1º ano, fala da impossibilidade que percebe de que os conteúdos sejam bem trabalhados, pois só há um momento na semana dedicado ao trabalho com Arte. Considerando não poderem dedicar mais tempo aos conteúdos de Arte, os conteúdos acabam excluídos da ação pedagógica. A priorização do que se considera mais relevante acaba sendo um fator para a supressão do componente curricular.

A formatação utilizada para os planejamentos em um dos cadernos analisados facilita a observação dessa supressão, que decorre da priorização de conteúdos e do fator tempo, este último elencado pelos professores como uma razão para a ausência da música na organização do trabalho pedagógico. Nas fotos a seguir, podemos observar a organização semanal de uma das professoras participantes, que, por sua vez, instituiu a sexta-feira como o dia da aula de Arte. Cada página desse caderno apresenta o planejamento de uma semana. Nas imagens abaixo o trabalho de Arte observado está destacado. As semanas planejadas e aqui apresentadas são exemplares de toda a organização observada na escola.

Na figura 06, logo a seguir, observa-se o único conteúdo curricular previsto na parte ‘Plásticas e Cênicas’ do CM trabalhado durante o ano, observado no caderno da professora 4:

“Cores primárias, secundárias e terciárias” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 53). A organização em horários dessa professora previa aulas de História e Geografia na quinta-feira. O conteúdo destacado previsto para a quinta-feira foi parte do projeto da Feira Cultural, pelo qual o 4º ano pesquisou e expôs o ‘Rock de Brasília’. O trabalho foi desenvolvido nas aulas de História que antecederam a feira, mesmo sendo um dos conteúdos de música previstos para o 4º ano – revelando possíveis diálogos interdisciplinares. A quinta-feira é também o dia de recreação dessa turma. De um modo geral, as atividades desenvolvidas nos momentos de recreação são livres e fora da sala de aula, mas, excepcionalmente no planejamento semanal abaixo, observamos a música ‘Quase sem querer’ da banda Legião Urbana, como atividade para a recreação. A professora me explicou que, nesse dia, os alunos não foram brincar na quadra, mas ficaram em sala de aula para ouvirem e aprenderem a música. Para esse evento, as aulas de Arte foram o momento de confecção dos trabalhos que compuseram o stand de exposição do 4º ano que, como já dito e visualizado anteriormente, foram trabalhos envolvendo as Artes Visuais e a Produção de Texto para amostragem do Rock de Brasília.

Figura 06: Artes Visuais como conteúdo, música como atividade recreativa

PLANEJAMENTO DE AULA	
Mês: julho / Agosto	SÁBADO Lançar reposição de 02/07
SEXTA	Correção do dever de casa - livro pg 108 operações no quadro. Tabuada de X Antes - cores primárias e secundárias* Para casa: projeto de leitura Pais.
QUINTA	Correção do dever de ciências Introdução à manifestação cultural de DF: explicação do projeto Recreação: Legião Urbana - Quase sem querer
QUARTA	Reino Animal: vertebrados e mamíferos Exercícios - dever de casa em sala Correção do dever de casa - Artigo Exercício de fixação: artigo, adjetivo substantivo.
TERÇA	Introdução de operações de multipli- cação com dois multiplicadores. Dever de casa: livro pag 108 (1 a 6) Produção: Universo do Zircar
Semana de 30/7 a 4/08	SEGUNDA Aula repositiva sobre artigo. Texto: O circo Tanajura. Exercício de fixação sobre artigos.

Fonte: caderno de planejamento da professora 4

Por sua vez, a figura 07 expressa a organização do trabalho pedagógico em uma semana antecedente à festa junina. Pela proximidade do evento, em todos os dias ficam reservados horários para ensaios, que, no caso do 4º ano, consistia em uma dança que fora apresentada na festa. A música que dançaram na festa foi ‘O pancadão sertanejo’, do Latino.

Figura 07: Semana anterior à festa junina

PLANEJAMENTO DE AULA	
Mês: Maio	SÁBADO
	SEXTA
	QUINTA
	QUARTA
Semana de 21 a 25	TERÇA
	SEGUNDA

Handwritten content in the table:

- SÁBADO:** (Empty)
- SEXTA:** Pitado matemática: tabuada 6 e 7. Dever de casa: leitura dos Pais. Projeto Pronto: 16h30*
- QUINTA:** História e Geografia: landagens Banco de Palavras (com X) Correção da atividade dos 3 pedreiros da União. Recreação
- QUARTA:** Ciências: correção das operações + notação e translação + dever de casa de notação e translação. Projeto Pronto: 16h30
- TERÇA:** Matemática: correção da tabuada de 2 e 3 + tabuada de 4 e 5. dever de casa: 74 e 75 (livro de português) + multiplicação por 10, 100 ou 1000. Projeto
- SEGUNDA:** Português: nome do X. dever de casa: livro Pg 83 e 84. Filme: Gigantes de Aço. Reforço: Ana Beatriz B, Carlos, Gabriel, Kauany, Nicolhy e Gabuilly.

Marginal notes on the right: Dança, Pancadão Sertanejo

Fonte: caderno de planejamento da professora 4

A figura 08 exemplifica a função da Arte em dias comemorativos, para os quais as aulas de Arte são o espaço para confecção de lembranças. Incluem apenas atividades de Artes Visuais. Planejamentos similares se repetem na proximidade do dia das mães, dos pais, da mulher, etc.

Figura 08: aula de Arte anterior à festa da família

Mês: Agosto	SÁB	
	SEXTA	Correção das operações matemática Relato e vegetação - <i>depois de casa</i> Artes: confecção do artesanato da festa da família Portugal dos Pais
		Geografia - <i>Estudo da família + exercícios</i>

Fonte: caderno de planejamento da professora

Na última imagem, figura 09, percebe-se a ausência de atividades direcionadas à Arte em uma semana de avaliações. Nota-se, na segunda-feira, a exibição do filme ‘O rei do show’. Dirigido por Michael Gracey, o filme é um drama musical e biográfico que conta a história de P. T. Barnum, um dos criadores do circo moderno, com trilha sonora de Benj Pasek e Justin Paul. Todas as possibilidades de exploração didática e musical, no entanto, provavelmente não foram aproveitadas, visto que o planejamento não prevê nenhuma atividade a ser realizada após o filme, exibido após a aplicação da prova.

Figura 09: Ausência de atividades de Arte em semana de avaliação

PLANEJAMENTO DE AULA		
Mês: Setembro	SÁBADO	
	SEXTA	Correção da avaliação de matemática no quadro. Prova de história
	QUINTA	Prova de Geografia Revisão para a prova de História Exercícios de multiplicação
	QUARTA	Prova de ciências Correções: livro português - pg 186
	TERÇA	Prova de matemática Exercícios de multiplicação
Semana de 14 a 21	SEGUNDA	Prova de Português vídeo: O rei do show

Fonte: caderno de planejamento da professora 4

Todas as etapas de coleta de dados deste estudo revelam que os conteúdos de música são suprimidos na modelação curricular. Os professores expressam conscientemente sua organização prioritária de conteúdos configurada naturalmente desde sua formação escolar, uma reprodução contínua de sua própria escolarização:

Eu acho que pelo volume, pela nossa criação individual de educação, de priorização de conteúdo mesmo, de Matemática, de Português ser mais importante pra preparação do sexto, né? Essa transição da infância pras séries finais que é muito difícil. Então, eu acho que são as nossas vivências é que fazem com que a gente dê importância mais pra uma coisa, um conteúdo, do que outra, eu acho que é um pouco individual. (Professora 4)

A fragmentação do conhecimento na escola resulta na hierarquização dos saberes, imposta pela delimitação e dedicação de tempo e recursos para o alcance de objetivos claramente e há muito tempo definidos quando se trata dos componentes curriculares tradicionalmente consolidados, como a Língua Portuguesa e a Matemática. Em contrapartida, a Arte não está delimitada tradicionalmente em seus aspectos epistemológicos, sua presença na escola ainda está relacionada à recreação, o que torna a abordagem tão livre que dispensa sistematizações.

Qualquer professor tem experiência pessoal, por pouco consciente que seja de seu próprio trabalho, de que dedica mais tempo a alguns conteúdos do que a outros, de que realiza atividades mais variadas em alguns que em outros; inclusive alguns temas lhe agradam mais e outros nem tanto, etc. Uma margem de atuação que é mais ampla quando um só professor atende a um mesmo grupo de alunos na maioria das áreas do currículo. Isso inclusive em contextos rigidamente controlados, pois nenhum controle, felizmente, pode chegar a esses extremos de eficácia (SACRISTÁN, 2017, p. 174-175).

A classificação que o professor faz dos conhecimentos escolares determina o contato que os discentes terão com a proposta curricular oficial. Se no processo de elaboração do currículo os conhecimentos passam pelo crivo político e econômico para serem legitimados para a escolarização, no processo de modelação curricular os conteúdos prescritos passam pelo filtro do professor com toda sua constituição cultural, sendo mais uma vez submetidos a uma classificação segundo critérios próprios de prioridade, quando planejam suas aulas para sua turma.

Young (*apud* LOPES, 1999) considera que os conhecimentos de maior *status* são os que podem ser mensurados num processo de avaliação, com ênfase mais aprofundada na apresentação escrita do que na tradição oral. Além disso, são conhecimentos abstratos, independentes do contexto dos alunos e decisivos na delimitação do sucesso ou fracasso

escolar. Definitivamente, essa visão se manifesta de forma explícita na modelação curricular, onde ocorre a supressão dos objetivos e conteúdos que não se configuram como essenciais para a progressão escolar do aluno. As respostas abaixo foram dadas pela professora 5 a partir das perguntas acerca da importância e do lugar da arte e da música na escola.

Eu acho que é muito importante, assim, apesar da gente não ter um olhar, assim, pelo menos eu não tenho um olhar muito, assim, específico: “ah, vou trabalhar arte, vou explicar isso”, porque às vezes o menino tá tão defasado em outros conteúdos que não é que artes não seja importante, mas, como é que você vai deixar de trabalhar uma coisa que ele não sabe, pra ficar entrando em outra coisa que, não que seja menos importante, mas naquele momento pra ele não é o que tá mais importando (Professora 5)?

Assim, no quinto ano a gente fica tão preocupado com o currículo e com a Prova Brasil, por mais que não tenha Prova Brasil, né? Eu trabalhei a Prova Brasil o ano todinho, né? Porque a intenção é que os meninos consigam ler, interpretar, resolver problemas matemáticos, então acaba que a gente deixa um pouco a desejar em música, eu acho (Professora 5).

Nota-se que a avaliação de larga escala acaba desempenhando papel determinante na ação pedagógica dos professores e provocando o estreitamento curricular (FREITAS, 2012). Música não é avaliada na Prova Brasil, o que contribui para e corrobora o seu status de subalternização frente aos outros componentes curriculares abordados. Esta situação de ausência do trabalho sistematizado com música na escola é resultado de uma formação musical não tão sólida, aliada às experiências anteriores nos próprios processos de escolarização dos professores, às tradições escolares atualizadas na cultura escolar, e à ausência da Música e das outras linguagens artísticas no currículo avaliado.

Os professores revelaram, em suas falas e em suas práticas, certo desconhecimento da prescrição oficial para o ensino de música e dos preceitos de interdisciplinaridade do CM. Os objetivos e metas que direcionam o trabalho pedagógico estão delimitados pela clareza e afinidade com a concepção de que os egressos dos anos iniciais do Ensino Fundamental devam estar aptos à leitura, interpretação e produção textual, bem como à autonomia com relação às quatro operações matemáticas. De fato, a alfabetização na Língua Portuguesa e a Matemática são os objetivos centrais de toda a ação pedagógica dos docentes, o que resulta na compartimentação do currículo na qual os componentes curriculares não se relacionam nem se complementam.

Considerar a importância da alfabetização e da Matemática nos anos iniciais não é a problemática que se manifesta aqui, até porque isso é incontestável. A alfabetização, o letramento e a ludicidade são os eixos integradores do CM nos anos iniciais. Por meio desses

eixos toda a proposta curricular se integra, o que aparece garantido também no PPP da escola. A fragmentação das áreas de conhecimento e a ação pedagógica pautada em fins específicos de somente alguns dos componentes curriculares, se afasta significativamente dos pressupostos teóricos do CM e do próprio PPP.

Um motivo citado pelos professores para a realidade de sua organização pedagógica em relação à música é a inaptidão que percebem em si mesmos para o exercício da docência dos conteúdos como conhecimento em sala de aula.

Eu acho que falta um pouco, seria bom se tivesse um professor de música, né? Talvez não um professor de música, mas eu acho que seria uma proposta a se pensar dos professores terem uma educação musical mesmo. Se tivesse, por exemplo, um curso aí de violão, eu iria lá aprender, eu tenho vontade de aprender, nunca tive isso na minha vida, né (Professora 2)?

Por isso, como agentes modeladores do currículo, optam pela supressão dos conteúdos de música, dando o lugar ao que sempre teve espaço na escola e em suas próprias práticas pedagógicas, o que resulta na ausência desse conhecimento no currículo em ação. Como esclarece Sacristán:

Realmente, a *modelação* do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza. 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 (SACRISTÁN, 2017, p. 174).

A *Formação Musical dos professores*, especialmente dos pedagogos, é uma questão que vem sendo discutida em estudos como os de Bellochio (2000), Spanavello; Bellochio (2005), Bellochio; Figueiredo (2009), Aquino (2007), Figueiredo (2004, 2005, 2017), dentre outros, que cooperam para consolidar a importância da implementação da Educação Musical nos processos de formação inicial e continuada dos pedagogos, visto que a polivalência é uma condição fundamental de sua profissionalidade (CRUZ, 2012).

As diretrizes curriculares instituídas para a licenciatura em Pedagogia no Brasil não estabelecem um currículo para o curso, mas traçam o perfil do egresso, que deverá estar apto a: “(...) VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento Humano (...)” (Brasil, 2006b).

Em contato com os docentes e com a organização do trabalho pedagógico que fazem, percebe-se com clareza que a razão essencial para não atribuírem sentido ao ensino de música

na escola é reflexo de sua própria formação escolar, desde a escolarização básica. Em contato com a prescrição curricular dos conteúdos de música ao fim da entrevista, os professores demonstraram pouca ou nenhuma afinidade com essa parte do documento. Nenhum deles faz ou já fez uso dela nos seus planejamentos. Pelo contrário, distanciam-se significativamente de qualquer responsabilidade a respeito, baseando seus argumentos em sua própria condição de atuação com esses conteúdos, considerando que para a efetivação do currículo prescrito de música seja necessária a presença de um professor especialista, ou um empenho da SEEDF em promover a formação continuada dos docentes para esse fim.

Não, não tive essa preocupação. Sinceramente não tive, é falho. E, assim, eu acho que é muito complicado você, que não é da área da música, ter um planejamento pra música, eu acho que é exigir demais de um professor que não tem formação em música e ter que trabalhar música. Como que eu, que não entendo de música, vou trabalhar música? E está lá. A mesma coisa eu digo com relação à arte, a mesma coisa. Eu acho que tinha que ter professores pra isso, e tem muitos, só que eles [a SEEDF] não contemplam, não valorizam (Professora 3).

E propor pros professores aprenderem, porque tem muita coisa que nem a gente mesmo não sabe. A gente pode aprender, mas acho que cabe também à instituição propor. Já que você tá me dando isso aqui pra eu ensinar, o que você vai me dar pra eu aprender a fazer isso daqui (Professora 2)?

Conferindo a lista de conteúdos, os professores assinalaram aqueles que não teriam condições de ofertarem aos seus alunos, por se considerarem inaptos para a docência dos mesmos. Esse exercício é importante para que os professores avaliem seus próprios conhecimentos diante de uma proposta curricular com a qual precisam atuar. Shullman (2014) sugere uma lista de conhecimentos básicos de um professor, pressupostos à lógica de ensino e aprendizagem:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULLMAN, 2014, p. 206).

Tais categorias, necessárias à prática de um professor, definem sua atuação pedagógica e o uso metodológico dos conteúdos em suas especificidades para o ensino. Shullman (2014) afirma que a ação e o raciocínio pedagógico envolvem um ciclo de atividades iniciado na compreensão, cujo processo que demanda transformação, instrução, avaliação e reflexão, é reiniciado em novas compreensões. “A base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em um certo nível, da área ou da disciplina que desenvolve sua atividade” (SACRISTÁN, 2017, p.184). Esse domínio se refere às bases desse conteúdo, sua estrutura substantiva, sua significação educativa e sua dimensão social e histórica.

Afastados significativamente dessas categorias quando referidas à música, os docentes são conscientes da pouca habilidade que possuem com os conteúdos que eles mesmos listaram, distribuídos no quadro abaixo. O quadro resulta da última fase da entrevista, onde os professores assinalaram os conteúdos com os quais não poderiam ter atuado durante o ano letivo por não se sentirem aptos ou devidamente formados para tal. Em destaque, no quadro, estão os conteúdos que foram indicados por todos os participantes.

Quadro 09: Conteúdos assinalados pelos professores com os quais se consideram inaptos para trabalhar

Professor 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5
<ul style="list-style-type: none"> • Registro de sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa) • Arranjo e composição musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa) • Banda rítmica (com instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis) • Arranjo e composição musical • Canto e cuidados com a voz 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa) • Criação de histórias sonorizadas • Arranjo e composição musical • Formação de conjuntos instrumentais e vocais 	<ul style="list-style-type: none"> • Percussão corporal • Elementos do som (altura, intensidade, duração e timbre) • Noções de ritmo, melodia e harmonia • Registro de sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa) • Percepção de compassos binários e ternários em diversas composições • Arranjo e composição musical • Formação de conjuntos 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de ritmo, melodia e harmonia • Registro de sons (escrita musical espontânea, partitura alternativa) • Banda rítmica (com instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis) • Percepção de compassos binários e ternários em diversas composições • Arranjo e composição musical • Formação de conjuntos instrumentais e vocais • Sonoplastia para filme mudo

Fonte: dados da pesquisa

Nota-se que os conteúdos destacados, comuns nas respostas dos docentes, constituem-se de atribuições específicas do fazer musical e amedrontam pelo uso de palavras como “partitura” e “arranjo”, pelas quais os docentes imediatamente questionam a necessidade de um profissional específico da área de música. A presença do termo “compassos binários e ternários”, na lista de conteúdos do quarto e do quinto ano, levantam as mesmas indagações. Por mais que tenha havido na elaboração curricular uma tentativa de afastar-se de um ensino de música no padrão erudito ou clássico, alguns códigos muito específicos da área cooperam para a supressão desses conteúdos na prática pedagógica:

Eu acho inviável algumas coisas aqui porque parecem ser específicas, olha só: quando fala de compasso binário, ternário, eu acho que isso é específico do profissional da música (Professora 4).

Ainda assim, observa-se que a lista que os docentes fizeram com os conteúdos com os quais não poderiam atuar não justifica a total ausência da abordagem intencional dos conteúdos de música, pois representa apenas uma parcela da proposta curricular e não sua totalidade. Com o CM em mãos, os docentes assinalaram conteúdos com os quais consideram ter trabalhado durante o ano letivo, embora tenha sido com intenções voltadas para a construção de conhecimentos de outros componentes curriculares (ou seja, utilizando a música como estratégia metodológica), numa ação isenta de reflexão ou planejamento para o alcance dos objetivos de aprendizagem específicos da área de música. Esses conteúdos estão listados no quadro a seguir.

Quadro 10: Conteúdos com os quais os professores consideram ter atuado ao longo do ano

Professor 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5
<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) • Noções de ritmo, melodia e harmonia • 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 • Canto e cuidados com a voz • Músicas cívicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sons corporais, ambientais e silêncio (pausa). • 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 • 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 • Grupos regionais: bandas e artistas que surgiram na região • Músicas cívicas • História e músicas de compositores regionais • Formação de plateia 	<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 • 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 • Canto e cuidados com a voz • Músicas cívicas • História e músicas de compositores regionais • Formação de plateia 	<ul style="list-style-type: none"> • Rock de Brasília: história de bandas e artistas que surgiram na cidade de Brasília • Grupos musicais diversos e da cultura popular de Brasília 	<ul style="list-style-type: none"> • Percussão corporal • Estilos / gêneros musicais (música folclórica, popular, erudita do Brasil, do mundo) e outros • Canções de ritmos diversos: cantigas de roda, marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas • Jogos folclóricos: canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • Músicas cívicas • Filmes musicais diversos • Espetáculos musicais regionais • Criações musicais: paródias e jingles

Fonte: dados da pesquisa

Como se pode observar no quadro acima, os docentes afirmam ter, de alguma forma, trabalhado com os conteúdos listados, embora não tenha sido com objetivos de desenvolvimento específicos da linguagem musical. Tal abordagem se fez desprovida de qualquer intenção pedagógica relacionada com a área de música, segundo os próprios

professores, que afirmam não ter tido a preocupação em observar os conteúdos de música na organização do trabalho pedagógico. São, portanto, trabalhados de forma incidental, experiencial, ao utilizar a música como ferramenta metodológica para a aprendizagem de conhecimentos de outros componentes curriculares. De certa forma, fica evidente um esforço dos pedagogos em inserir alguma relação dos seus alunos com música, dentro de suas possibilidades.

Os docentes identificaram em suas ações pedagógicas decorrentes durante o ano que, em algum grau, desempenharam e propuseram atividades que se aproximam dos conteúdos assinalados, o que demonstra que a prescrição curricular de música não é totalmente inviável de ser efetivada na ação pedagógica. Uma formação continuada poderia contribuir para conscientizar os professores das possibilidades de trabalho com estes conhecimentos, pensando em atividades direcionadas especificamente para o desenvolvimento da compreensão musical – e não só como “efeitos colaterais” da utilização da música como ferramenta. A formação continuada poderia, ainda, ampliar o escopo de atuação destes pedagogos no que se refere ao trabalho com música, tendo em vista a prescrição curricular.

Os docentes assinalaram, também, os conteúdos com os quais poderiam ter trabalhado durante o ano, mas não trabalharam por falta de tempo ou desconhecimento da proposta, reforçando a questão da priorização (hierarquização) de conteúdos (e componentes curriculares). Esses conteúdos, não contemplados em nenhum grau nas ações pedagógicas estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 11: Conteúdos que poderiam ter sido trabalhados, segundo os professores

Professor 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5
<ul style="list-style-type: none"> • Pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) • 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) • Formação de conjuntos instrumentais e vocais • Grupos locais: bandas e artistas que surgiram na localidade em que vivem • História e músicas de compositores locais 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de som (altura, intensidade duração e timbre) • Confecção de instrumentos com elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes e bambus • Criação de histórias sonorizadas • Formação de conjuntos instrumentais e vocais • Concertos musicais diversos 	<ul style="list-style-type: none"> • 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) • Dramatização e sonorização de histórias • Grupos de Brasília: bandas e artistas que surgiram na cidade de Brasília 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos / gêneros musicais (música folclórica, popular, erudita do Brasil, do mundo) e outros • Pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) • 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: cantigas de roda, marchinhas, marchas, samba, rock, valsa, baião, indígenas e africanas • Jogos folclóricos: canções folclóricas, indígenas, africanas, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • História dos principais estilos e movimentos da música popular brasileira (MPB) • Cuidados com a voz • Comunidade Quilombola do Distrito Federal • Músicas cívicas • Filmes musicais diversos • Espetáculos musicais regionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos do som (altura, intensidade, duração e timbre) • Pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) • Confecção de instrumentos com elementos da natureza como: galhos de árvores, folhas, vagens, sementes e bambus • 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) • Cuidados com a voz • Grupos musicais de diversas culturas • Comunidade Quilombola do Distrito Federal • Sonoplastia para filme mudo

Fonte: dados da pesquisa

Assim, considera-se que, por mais que a importância da formação inicial e continuada dos pedagogos para o exercício da docência com a proposta curricular de música seja inegável, essa não é em si a única razão para a sua ausência como conhecimento escolar. Merece destaque a falta de clareza e conhecimento dos professores acerca dos objetivos arrolados para o ensino de música. Os docentes nem sequer chegam a ocupar-se de planejar as aulas segundo o CM, pois partem do pressuposto de que atuar com conteúdos de música equivale a ensinar a tocar ou a ler partituras, atribuições que julgam ser exclusivas de especialistas. Quando levados a pensar sobre os conteúdos de música presentes no CM, os docentes ponderam:

Não é inviável, desde que seja sistematizado. Porque, como eu te falei, até trabalhei, mas foi, essa parte foi meio que aleatória, entendeu? E quando você sistematiza fica melhor, né? Você sabe exatamente qual é a sua intenção em estar fazendo aquilo (Professora 3).

Se a gente trabalhar de forma interdisciplinar, dá. O que não pode é fragmentar, porque quando a gente fragmenta, a gente não encontra o tempo. Mas se a gente, né, trabalhar em conjunto, colocar, né, nos outros componentes, dá. Dá e ajuda (Professora 4).

Embora o CM esteja em vigência há mais de cinco anos, a música como conhecimento permanece silenciada na escola. Isso porque não basta que a proposição curricular de uma rede de ensino se empenhe em legitimar conhecimentos para a escola, se para os docentes e equipe diretiva esses conhecimentos não estiverem dotados de significados:

O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em 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 dele. Daí seu papel decisivo, já que a filtragem do currículo pelos professores não é um mero problema de distorções cognitivas ou interpretações pedagógicas diversas, mas também de distorções nesses significados que, de um ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros. Se a distribuição do conhecimento na sociedade e no sistema educativo está relacionada com as pautas de controle e a distribuição de poder na sociedade, a mediação do professor nessa relação tem consequências importantes. Seu papel não é só analisável desde a ótica da correção pedagógica ou segundo o grau de respeito à essência do conhecimento, mas também pelas distorções que introduz (SACRISTÁN, 2017, p. 179).

Enquanto o significado da música como conhecimento não se consolida, *o uso habitual da música na escola* permanece como a única abordagem perceptível:

Foram muitos anos de uma prática educacional, no interior de nossas escolas, com aspecto e função de atividade descartável, alijada na hierarquia das disciplinas

escolares, nas indefinições quanto ao seu conteúdo escolar e na fragilidade da formação acadêmica do novo professor (LOUREIRO, 2003, p. 77).

A manifestação musical encontrada nas escolas, especialmente em dias de festa e eventos, não é em si um problema. Não se faz festa sem música. É comum, corriqueiro e consensual. Por fazer parte do cotidiano das pessoas, ninguém encontrará dificuldades em compartilhar sua própria relação com a música. E é exatamente à relação cotidiana com a música que sua manifestação na escola se restringe, quando na verdade, deveria partir dela. Pensa-se que música é para dias de festa, não de trabalho. É entretenimento, não conhecimento. Por conseguinte, sua vivência na escola não é diferente da vivência em outros espaços. De um pensamento simplório e rotineiro, surge a distorção: a música não é um conhecimento a ser adquirido na escola.

Pereira (2013b), em diálogo com as ferramentas teóricas propostas por Pierre Bourdieu, aponta esse uso habitual como a *doxa* da função da música escolar. Estabelecida pelo senso comum, pela tradição e pela opinião consensual entre a comunidade escolar, essa *doxa* evidencia-se no *habitus* como a única estrutura disponível na escola para a presença da música, mesmo após a inserção de conteúdos no currículo:

A concepção da música como uma ferramenta para outros fins externos a ela perpassou séculos de história, criando disposições de comportamentos em professores e alunos. Fixa-se, no senso comum, a ideia de que a música não importa por si mesma, como linguagem simbólica, mas sim por ser um meio eficaz de inculcação de ideologias, de comportamentos e de civilidade, além de oferecer momentos de descanso, de ludicidade e recreação (PEREIRA, 2013b, p. 86).

Trata-se de um hábito consolidado, um consenso já estabelecido e interiorizado. O fato de um currículo ter sido elaborado para o ensino de música, acaba não produzindo impacto na *doxa* da função escolar da música. Ela permanece influenciando (determinando, de certo modo) as práticas como antes da elaboração do CM. A regulação do currículo não provocou, por si só, uma mudança – o que indica que outras ações, para além da inclusão da música como área de conhecimento no currículo prescrito, são necessárias para que mudanças sejam observadas nas práticas que conformam o currículo em ação.

A noção de *habitus* é definida na perspectiva de Pierre Bourdieu como

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, obviamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

A utilização da música na escola faz parte de predisposições, uma estrutura incorporada, anteriores à elaboração curricular. Seu uso habitual (a prática da música como ferramenta) é estruturante, o princípio gerador de outras práticas, ao passo que a prescrição oficial é insuficiente para provocar o ensino e aprendizagem da música como linguagem. Em lugar de ser trabalhada como área de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem escolar, as práticas que envolvem a música na escola estão limitadas à sua utilização como estratégia metodológica e como recreação.

Nos primeiros anos, preenche e marca a rotina escolar, além de ser uma ferramenta para a introdução de conceitos e conteúdos, colaborando com a aprendizagem por meio da ludicidade, o que, em grau generoso, ameniza o impacto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, numa tentativa de adaptação dos recém-ingressados à nova etapa da educação básica. A fala do Professor 1 ilustra exatamente esse quadro, quando perguntado acerca do lugar da música na escola:

É... eu acho que é muito importante porque você, a gente foge da rotina, né? Quando se trabalha a música, você entra numa parte mais lúdica e facilita a aprendizagem deles, né? Então se você passa só a teoria muitas vezes eles não aprendem, mas quando você trabalha uma música pra reforçar sua teoria eles acabam assimilando melhor, bem melhor, né? Que é um jeito de aprender até brincando, se divertindo, né (Professor 1)?

Ocorre que essa configuração se dissolve na medida em que a alfabetização se desenvolve, fazendo com que a música como recurso pedagógico perca seu valor e sua utilidade, sendo útil apenas para a composição das atividades dos dias festivos:

E no quarto e quinto muda um pouco porque, por exemplo, você não vai fazer uma rodinha pra cantar, eles não vão aceitar isso, né? Mas quando você coloca com objetivo, mesmo que seja, por exemplo, a semana da água que a gente passou uma música bem bacana [...] A última agora que foi sobre a semana de consciência negra, foi muito legal! A gente fez uma música do Jorge Aragão, e a gente pegou assim, faltava pouco tempo pra apresentação, mas eles se envolveram muito na hora da apresentação foi bem bonitinho, os meninos batendo palma, as meninas sambando, porque era um samba (Professora 4).

Essa última fala ilustra o que Santomé (1998, p. 147) denominou “currículo de turistas”: “Currículos nos quais a informação sobre comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc.”. De sorte que, a partir das datas comemorativas, as temáticas são estudadas de uma perspectiva semelhante à das pessoas que fazem turismo, escapando das discussões mais aprofundadas e se aproximando da trivialidade

dos estudos de aspectos como folclore, vestimentas, rituais, etc, de modo distante dos alunos a quem essas abordagens se destinam e resumidas a um dia no calendário letivo.

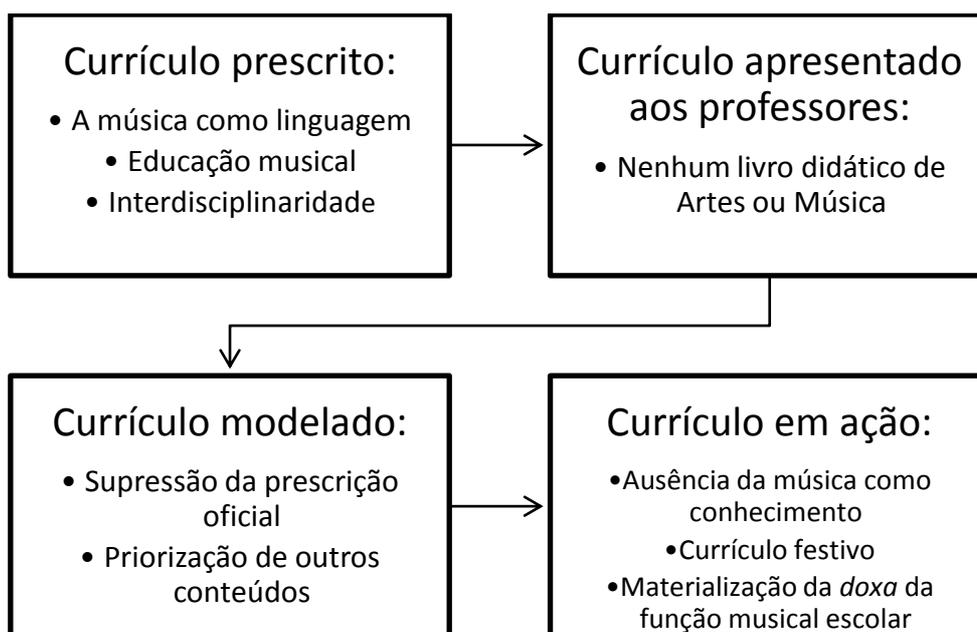
Dia da mulher, dia da consciência negra, dia do índio e tantos outros constituem ‘um’ dia de alguma ‘temática’, fora do curso normal, do habitual em relação ao que geralmente se ensina e se aprende na escola. Embora essas temáticas devessem ser permanentes, transversais, integrando o currículo, essas datas acabam determinando sua abordagem, limitando-as a um dia, apenas, onde os conteúdos considerados valorizados são, por assim dizer, interrompidos.

Daí que, ao planejarem as atividades que contemplem e abordem as temáticas como as citadas acima, os professores organizam eventos, palestras, festas, exposições de murais, que culminam em pequenos e descontextualizados projetos em torno da data comemorativa. Essa organização de temáticas do “currículo de turistas” reduzida a festas e comemorações é denominada por Silva (2017) como currículo festivo. Ainda que o termo “currículo festivo” tenha sido idealizado para a referência ao trabalho relacionado à educação das relações étnico-raciais negras, pode muito bem ser ampliado ao trabalho que se desenvolve na escola relativamente às datas comemorativas em outras temáticas.

É nesse cenário esporádico, relacionado a comemorações que além das temáticas já citadas, envolvem também as festas juninas, feiras culturais, dia das mães e dos pais, cantatas de natal e etc, que a música é enfim requisitada como Arte, passando a compor um “currículo festivo” previsto e programado para a escola. Da mesma forma que as temáticas são abordadas superficialmente, a utilidade da música para esses fins também é superficial, desprovida de significados e conceitos, contextualizada apenas pela data a que se refere. Terminado o evento, o silêncio retorna à sala de aula, os temas e as músicas que os acompanham são engavetados para o próximo ano e o programa ‘principal’ é retomado.

Da relação que se estabelece entre as categorias emergentes dos dados levantados neste estudo, podemos resumir o percurso de toda a pesquisa, observando o desenvolvimento da proposta curricular de música para os anos iniciais no DF segundo o modelo proposto por Sacristán (2017), nos limites pré-determinados deste trabalho que parte do currículo prescrito ao currículo em ação:

Esquema 09: A relação entre as categorias de análise do estudo.



Fonte: Dados da pesquisa

Dessa forma, partindo do currículo prescrito, encontram-se conteúdos de proposição equivalentes à aquisição da linguagem musical num trabalho que pode ser pautado na interdisciplinaridade. Nenhuma interpretação é apresentada aos professores que, por sua vez, suprimem a prescrição curricular na organização do trabalho pedagógico no nível do currículo modelado, priorizando conteúdos considerados mais valiosos e legítimos para o sucesso escolar. Mesmo pontuando a formação inicial e continuada em música como fator preponderante para a realidade da educação musical escolar, a *doxa* da função musical da escola é a unanimidade que melhor retrata a ausência da música como conhecimento na escola.

A *doxa* evidenciada é, enfim, o fator mais determinante para a ausência da música como conhecimento no currículo em ação. Se por um lado, segundo Goodson (1995, p. 112), “a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição”, pode-se, por outro lado, afirmar que a elaboração do currículo de música para os anos iniciais no DF aparentemente não tenha criado uma nova tradição para o ensino na rede pública. A forma tradicional que antecede a elaboração curricular é a que vigora na ação pedagógica. É ela quem atua na modelação da prescrição curricular local: o PPP da escola.

Do currículo prescrito ao currículo em ação o esvaziamento das linguagens artísticas e de suas aprendizagens é flagrante. A música não salta da partitura da prescrição curricular, a aquisição de sua linguagem permanece fixada no âmbito da elaboração do CM. O currículo

modelado não é apenas um arranjo da partitura original, mas uma substituição completa dos primeiros intentos. Muda-se o tom, o conhecimento não soa e apenas a *doxa* ecoa, num movimento repetitivo e de andamento contínuo que reverbera numa tradição que se estende como se fosse, desde sempre, a única forma possível de se vivenciar a música na escola.

É importante ressaltar que este trabalho não pretende encontrar culpados pela situação, mas, por outro lado, conhecer as práticas escolares relacionadas à música e compreendê-las. Observou-se, ao longo da imersão no campo, os esforços que os professores fizeram (e fazem) para ofertar aos seus alunos uma educação de qualidade, na qual a música está incluída, de acordo com suas possibilidades. Contudo, uma série de fatores acaba por influenciar suas práticas, fazendo com que a música não seja explorada em todas as suas potencialidades.

Um caminho possível para a transformação, para uma mudança efetiva neste movimento repetitivo que se reproduz e se atualiza ao longo dos anos, e tomar consciência das disposições incorporadas, das influências que determinam o silêncio desta área de conhecimento. Pereira (2013b) destaca que *habitus* não é destino, logo, mudar é possível. O professor, sozinho, não conseguirá renovar a tradição, criar uma nova *doxa*, reorientar suas disposições de *habitus*. É preciso um envolvimento coletivo: do governo e suas políticas públicas de valorização do professor e da educação, à secretaria, direção e corpo docente. Na prescrição, mudanças significativas já puderam ser observadas; para sua implementação no currículo em ação, ainda há um bom caminho a percorrer.

NOTAS FINAIS

O pré-projeto elaborado para esta pesquisa previa um estudo do currículo para o ensino de música nos anos iniciais no DF em seu desenvolvimento do currículo prescrito até o currículo em ação, com uma análise dos gestos didáticos dos professores de anos iniciais em uma escola da rede pública. O principal objetivo, até então, era compreender a configuração da prescrição curricular dos conteúdos de música previstos no Currículo em Movimento segundo a análise dos gestos didáticos dos docentes, examinando as ações para o ensino e aprendizagem de música na escola de anos iniciais a partir das observações de aulas em uma das escolas da rede pública.

A observação do trabalho pedagógico de um professor pela perspectiva dos gestos didáticos contribui com a pesquisa em educação ao fornecer dados a respeito da transformação de um objeto a aprender em um objeto ensinado (NASCIMENTO, 2011). Desde o início da pesquisa, tendo o currículo como objeto de estudo, a necessidade de ir a campo estava prevista. Em campo, a intenção seria observar a música como objeto ensinado, por meio dos gestos profissionais específicos para promover a aquisição dos conhecimentos musicais prescritos no currículo.

Ocorre que os primeiros contatos com a proposta pedagógica da escola e com os planejamentos dos docentes, bem como as primeiras observações em sala de aula foram determinantes para que a proposta da análise fosse substituída. Em função de não serem encontrados gestos didáticos específicos para o trabalho com música, tornou-se mais significativo compreender seu lugar na organização do trabalho pedagógico na escola.

O estado do conhecimento realizado nas pesquisas acadêmicas disponíveis no site da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no segundo semestre de 2017 apontou a relevância deste estudo. Nos limites do levantamento realizado, foram encontradas poucas pesquisas que tomaram a escola de anos iniciais como campo, motivadas pela necessidade de acompanhamento da inserção da música na prática pedagógica a partir da elaboração dos currículos após a Lei 11.769/2008. Dos oito estudos selecionados, apenas três apresentavam o trabalho assumindo os currículos como objeto de estudo.

Os trabalhos de Lopes (2010), Marianayagam (2013) e Teixeira (2015) já levantavam questões valiosas que envolvem a atuação de professores dos anos iniciais com os conteúdos de música, na investigação de contextos bem diferentes do DF, nos quais os conteúdos de música não são ministrados por professores unidocentes, mas por pedagogos

separados para o trabalho específico de música (LOPES, 2010) ou de Arte (MARIANAYAGAM, 2013) ou por professores com formação em Arte (TEIXEIRA, 2015). Tais configurações se afastam significativamente da realidade estrutural do DF e da proposta interdisciplinar do CM, mas revelam que a inserção da música como conhecimento nos anos iniciais é um desafio para pedagogos ou professores de Arte, mesmo quando estes assumem a música como disciplina, numa abordagem específica.

Semelhantemente ao que se evidencia na realidade do DF a partir deste estudo, a lógica utilitária da música nas escolas, a priorização de conteúdos na prática polivalente, a falta de ações de formação continuada e a ausência de materiais didáticos prevalecem e constituem desafios para o ensino e aprendizagem da música na realidade escolar mesmo após a inserção de conteúdos de música nos currículos também nos estudos citados acima.

O estudo de Romanelli (2009) que, ao invés de pautar a observação na ação pedagógica, preferiu conduzir a investigação a partir das manifestações musicais espontâneas das crianças em ambiente escolar, torna-se uma contribuição para este estudo quando propõe, como dito anteriormente, que essas manifestações devam ser consideradas na didatização da música. Neste estudo fica claro que as manifestações espontâneas, o gosto musical dos alunos, a desenvoltura que já possuem, a vivência cotidiana, tanto dos alunos quanto dos professores proporcionam o que se pode encontrar de e com música na escola, e isso tem muito valor.

Um fator importante foi identificado no trabalho de Correa (2016) que constatou na rede municipal de Petrópolis que os docentes não se identificam com a proposta curricular vigente, que não se sentem representados em sua linguagem técnica. A autora analisou a implementação de uma nova proposta curricular no município e pôde constatar a necessidade de se oferecer formação continuada aos docentes após a reformulação curricular, tendo em vista a complexidade do ambiente escolar e os desafios inerentes à profissão.

A fala dos professores participantes desta pesquisa também expressa esse distanciamento da prescrição curricular oficial no que se refere aos conteúdos de música. Considerando o currículo como documento de identidade (SILVA, 2014), é conveniente destacar que, a priori, os docentes precisam sentir que suas vozes ecoam na prescrição curricular. Quando não percebem o currículo como um documento de sua própria identidade profissional, a tendência natural é a modelação e até a supressão de partes da prescrição. A incoerência entre o contexto de elaboração e o contexto de realização de um currículo é um fator determinante da realidade (SACRISTÁN, 1998a).

Nesse sentido, três trabalhos foram selecionados por terem assumido o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF como objeto de estudo. Dos três o que mais se

aproxima com a pesquisa aqui realizada é o trabalho de Sena (2016). Sua pesquisa foi desenvolvida com professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e revela que o trabalho com música no DF enfrenta desafios que vão muito além da questão da formação profissional dos docentes. Os professores participantes da pesquisa de Sena são formados em Música e atuam especificamente com o componente curricular Arte. Ainda assim, o trabalho com os conteúdos de música aparece secundarizado. A lotação das turmas, a falta de espaço pedagógico, o contexto da polivalência no componente curricular contrastam com os esforços que os docentes fazem para promoverem uma educação musical de qualidade. E, por fim, semelhantemente com o que ficou evidenciado no presente estudo, acabam organizando seu trabalho de acordo com os dias letivos temáticos.

Ficou claro no estudo de Sena (2016) que os professores precisavam planejar seu trabalho com música sempre abordando os conceitos mais básicos, pois diagnosticavam em seus alunos a defasagem de conhecimentos sobre música e suas dimensões. Se há uma prescrição curricular para o ensino da música prevista para todos os níveis da educação básica no DF, por que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentam tão evidente defasagem de conteúdos básicos? Reitero que a pesquisa de Sena foi realizada antes dos primeiros dois anos de vigência do CM, mas retomando aqui seu percurso e supondo que uma nova pesquisa seja realizada nos próximos anos, chegaria a um resultado diferente? Levando em consideração a realidade percebida nos anos iniciais, no limite desta pesquisa, sou levada a afirmar que, possivelmente, não.

O estado do conhecimento se constitui uma etapa valiosa para a configuração da questão de pesquisa que norteou toda a investigação, desde o currículo prescrito até o currículo em ação. Após a constatação de que a proposta de música do CM para os anos iniciais ainda não tinha sido estudada no âmbito acadêmico e da escassez de pesquisas motivadas pela reformulação dos currículos na área da Educação Musical, este estudo foi iniciado na expectativa de poder contribuir neste sentido.

As hipóteses geradas da minha experiência profissional, de que a música poderia estar sendo considerada um conteúdo supérfluo ou que a aquisição de sua linguagem não era considerada pelos docentes como uma atribuição da escola, foram a inquietação que provocaram o estudo. Afinal, se o CM prevê conteúdos de música, por que, na prática, eles não ficam evidenciados? O que mudou desde a reformulação curricular? A inserção da música no currículo impactou, de alguma forma, a ação docente?

Essas questões, juntas, foram a base da formulação da questão central, perseguida durante todo o percurso da investigação: como a prescrição curricular para ensino de música

nos anos iniciais se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF?

O referencial teórico assumido para o trabalho influenciou diretamente a definição metodológica. O modelo da objetivação do desenvolvimento curricular proposto por Sacristán (2017) foi, para mim, o caminho de toda a pesquisa. A metodologia foi provocada pelo percurso DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO, limite delineado para um propósito central. Da análise documental ao estudo de caso, os níveis curriculares descritos por Sacristán se desvelaram, apresentando, cada um, sua música. O que vi foi mesmo um currículo em movimento, nas etapas de um processo no qual a ação docente se configura e se realiza, promovendo seus efeitos.

A organização categórica que salta da pesquisa documental no currículo prescrito nos ajuda a compreender toda a proposta: *C(L)A(S)P* e *Interdisciplinaridade*. Vimos que a proposta gira em torno de vivências musicais e manipulação de materiais sonoros coerentes com o processo de aquisição da linguagem musical, possibilitando um diálogo do currículo com o modelo proposto por Swanwick (1979). Da análise do currículo prescrito se pode inferir que encontrar uma proposta de educação musical compatível com um modelo tão amplamente aceito pela área é, evidentemente, um ganho. Não só para os defensores da música na escola básica – autores e professores que traçam sua defesa em pesquisas e estudos incansáveis – mas para os estudantes da rede pública – especialmente as crianças menos favorecidas que, em muitos casos, só terão a oportunidade de se formarem musicalmente na escola.

A prescrição curricular de música para os anos iniciais no DF pode, como vimos, ser lida e interpretada à luz do modelo *C(L)A(S)P* e ministrada em situações de interdisciplinaridade. Sobre a interdisciplinaridade encontrada na análise da prescrição curricular, vale salientar: é coerente com os pressupostos teóricos do currículo e pode ser ampliada na prática pedagógica a fim de proporcionar maior sentido às proposições de atividades, não só no componente curricular Arte, mas em toda a prescrição curricular. É uma proposta capaz de promover uma educação musical abrangente, se encontrar viabilidade na escola. Sua linguagem não é inacessível para os pedagogos, contudo, não dependerá apenas da pré-disposição dos docentes, ações de formação continuada são necessárias. Em campo, é notável que a vontade de proporcionar uma educação de qualidade não está em falta. Se um currículo é prescrito para o trabalho de determinados docentes, por que não proporcionar a eles a formação adequada?

O montante de dados levantados em campo, a respeito do currículo em ação, originou apenas uma categoria de análise: *a ausência da música como conhecimento na escola*. Da revisitação e reorganização dos códigos, emergiram as subcategorias que, juntas, explicam a realidade encontrada: *a supressão da prescrição oficial, a formação musical dos docentes e o uso habitual da música na escola*.

No nível do currículo apresentado aos professores já se ouve o silêncio. Se o percurso deste trabalho fosse uma partitura musical, esse nível seria representado por uma figura de pausa. Não havia nenhum livro de Arte. Quatro anos após a inserção do componente curricular no CM, os professores nunca tinham recebido nenhum livro de Arte na escola. O trabalho pedagógico na SEEDF conta, há muitos anos, com o recebimento dos livros didáticos. Em todos os anos iniciais, os professores contavam com o recurso didático para todos os demais componentes curriculares. A priorização de conteúdos e componentes curriculares não nasce, como se vê, na organização pedagógica dos docentes. Antes, no nível que ainda compete ao governo, ela já se apresenta.

Na modelação curricular, a escola e seus atores podem ser, enfim, agentes elaboradores do currículo que, de fato, irá à sala de aula. Nesse nível, fica expressa a identidade da escola e dos docentes, evidencia-se o grau de autonomia e as preferências pessoais e profissionais. Nesse currículo, agora assinado pelos professores, observamos a supressão dos conteúdos previstos para o ensino da música e a priorização de outros componentes curriculares. Os professores estão apressados, sobrecarregados, pressionados pelos diversos conhecimentos selecionados no currículo. Eles sabem exatamente o que é exigido externamente, sabem o que seus alunos precisam saber para não enfrentarem o fracasso escolar. As avaliações externas acabam limitando o currículo modelado, a ponto de ficar claramente percebido que não há lugar para a Arte, e conseqüentemente, para a música nessa corrida.

Nas ações e falas dos docentes fica evidente o desejo de que haja uma oferta de educação de qualidade para seus alunos. Contudo, como profissionais da educação, conseguem reconhecer as falhas de sua própria formação e, conseqüentemente, de sua atuação. Do currículo prescrito ao currículo em ação, a música como conhecimento é silenciada por diversos fatores, externos e internos, e a ausência de formação musical durante a trajetória acadêmica dos professores é um fator marcante.

Em sala de aula, no currículo em ação, a música fica limitada ao uso habitual: serve bem como recurso pedagógico para outros componentes curriculares e serve ainda melhor para compor as festas e eventos da escola. A *doxa* da função musical escolar (PEREIRA,

2013b) é a única manifestação musical intencionada que se materializa, contando apenas com a vivência musical dos atores escolares. Essa função da música no currículo festivo (SILVA, 2017), tem seu valor e apreço, mas não garante aos alunos uma aquisição plena dos fundamentos da linguagem musical presentes no CM. Assim, como resposta à questão de pesquisa, que por sua vez, era: como a prescrição curricular dos conteúdos de música para os anos iniciais se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública, concluo que a materialização de ações de e para a música encontrada no trabalho docente retrata a *doxa* da função musical escolar.

No entanto, das hipóteses levantadas no início, posso afirmar agora: os professores não consideram que a música seja algo supérfluo, nem acham que não deveria ser aprendida na escola. Apenas não se percebem aptos para essa docência, não encontram tempo em meio às demandas avaliativas e fazem o que podem para promover uma vivência musical no ambiente escolar, sendo a *doxa* da função musical escolar a única possibilidade encontrada por eles.

A música é conhecimento, uma linguagem própria que atua de forma específica e única no desenvolvimento humano. É dessa forma que precisa ser compreendida, até que já não se encontre razão para não ser promovida ao nível de conhecimento valioso, por que é isso que ela é. O pedagogo, por sua vez, atua diretamente com o desenvolvimento da criança, sua profissionalidade gira em torno de promover uma educação integral e ele pode, sim, atuar com os conhecimentos musicais previstos no CM, se receberem ou procurarem formação para esse fim.

Mesmo sendo encontradas na literatura da área da Educação Musical amplas defesas de que haja um profissional habilitado em música nas escolas de anos iniciais, percebe-se que a realidade da educação pública no DF se distancia absolutamente desse ideal. Defender que essa seja a única possibilidade de inserção da música na escola é a mesma coisa que admitir, por enquanto, que nossos alunos não terão acesso a esse conhecimento. Para além dessa reflexão, vimos no estudo de Sena (2016) que a presença do profissional habilitado em Música na escola não garante uma oferta adequada de educação musical. Indo ainda mais longe, o estudo de Pereira (2013b) acerca do *habitus conservatorial* observado nos cursos de licenciatura em Música revela a distância entre a formação do egresso e as demandas da atuação na escola regular. De um modo geral, esses profissionais são admitidos para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com adolescentes e jovens. Se já se deparam com as incongruências de sua formação para atuarem nessas etapas de ensino, maiores ainda devem ser as dificuldades que encontram na atuação com crianças em plena

fase de alfabetização e desenvolvimento motor e cognitivo, se não tiverem a formação pedagógica adequada. E ainda é possível inferir que, da mesma forma como a área da Música reivindica esse espaço, outras áreas também poderão fazê-lo, afetando diretamente as especificidades profissionais dos pedagogos e sua atuação no mercado de trabalho.

O momento agora, após a inserção da música nos currículos, pede outro foco: ações de formação continuada para os docentes que já atuam, inclusão da música na formação de novos professores, elaboração e acesso a recursos didáticos de qualidade, atribuições de espaços apropriados nos ambientes escolares e outras demandas que surjam dessa inserção. São vários fatores que juntos cooperam para a ausência da música como conhecimento na escola. Garantir espaços no currículo não equivale a garantir a inserção da música na escola básica. São ainda muitos os desafios aos quais devemos nos atentar.

Com esta pesquisa, espero ter contribuído com a discussão a respeito da inserção da música na escola básica e pública brasileira nesse momento de reformulações curriculares e da inclusão de conteúdos de música na BNCC. Considerando a importância da pesquisa em currículo para toda a área da educação, espera-se que outros estudos semelhantes a esse possam ser desenvolvidos em outros estados brasileiros, observando todas as etapas da educação básica. Estudos semelhantes também podem ser realizados a partir das demandas das outras linguagens artísticas presentes no componente curricular Arte, que enfrentam realidades semelhantes e até mais preocupantes do que a música. Estudos a partir das prescrições curriculares vigentes podem ajudar a nortear a prática pedagógica, fornecendo aos docentes suporte para sua própria atuação. Metodologias e orientações avaliativas que podem ser propostas após uma pesquisa, contribuem significativamente para a efetivação das propostas curriculares que já foram elaboradas. Entre teoria e prática, importa que a pesquisa considere que o chão da escola é marcado por pegadas de realidade, somente a imersão no ambiente escolar fará com que o pesquisador seja impactado pela singularidade desse espaço.

A partitura musical da prescrição curricular está arquivada. Mas isso não quer dizer que o silêncio reina na escola. Escola é lugar de gente... E toda a gente canta. Toda gente dança, toca, batuca, replica. De uma forma ou de outra, a escola vai cantar. A música da escola tem sido a música de casa, a música da novela, a música do *pendrive* do menino, a canção dedicada à mamãe, a música do dia da festa... E se é dia de festa, todos vão ouvir. Professores viram maestros, enfrentam o público, sacodem os braços e regem. E são, junto à sua turma, aplaudidos. Não merecem menos, merecem mais. Toda sua regência é digna de aplausos. Mas fica aqui a lacuna exposta: da mesma forma que a partitura escrita não é música, o currículo prescrito não é ação pedagógica. Ainda há muito a percorrer para que se

ouça a música presa ao pentagrama da prescrição curricular. Que possamos, um dia, apreciá-la.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013. p. 95 – 103

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo* [recurso eletrônico]. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AQUINO, Thaís Lobosque. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. 2007. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia - GO, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*, v. 1, n.1. Porto Alegre, 2009. p. 36-47.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Org. ORTIZ, Ricardo. São Paulo: Editora Ática, 1983.

BRASIL. Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 ago. 1961a. p. 7602, col. 1.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961b. Seção 1, p. 11429.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 de Ago. de 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de Dez. de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes (1ª a 4ª série)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 fev. 2006a. Seção 1, p. 1

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de Mai. de 2006b. Seção 1, p. 11.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 de jul. de 2010. Seção 1, p. 1.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em Maio de 2019.

_____. Lei no 13.278, de 02 de maio de 2016a. 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 da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 mai. 2016 Seção 1, p. 1.

_____. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016b. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mai. 2016. Seção 1, p. 42.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

CHARMAZ, Kath. *A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Artmed editora, 2009.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo*. Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORREA, Cíntia Chung Marques Correa. *Trabalho docente e reformulação curricular: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Petrópolis*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino Recife*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105 de 03 de Maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF. 06 mai. 2013, Seção 1, p. 1 - 7

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Brasília, DF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*. Brasília, DF, 2014b.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais*. Brasília, DF, 2018.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeus da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 11, 2004. p. 55 – 61.

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

_____. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola Brasileira na contemporaneidade. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – UFMS*. v. 19, n. 37. Campo Grande, MS, 2013. p. 29-52

_____. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. v. 26, n. 48. Salvador, 2017. p. 79 – 96.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artimed, 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*. v. 13, n. 21, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*. v. 33, n. 119. Campinas, SP, 2012. p. 379 – 404.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Estudo de Caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. *O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste – PR*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. São Paulo: Editora Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MARIANAYAGAM, Carla Angélica Sella. *A materialização da implementação do conteúdo de música nas escolas municipais de Cascavel - PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. *Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem*. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbos; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estud. Ling.* n. 14/1. Londrina, 2011. p. 421 - 445

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, 2013a.

_____. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013b.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, 2012. p. 23 – 38.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. *A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

_____. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SENA, Ibsen Perucci de. *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 (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SHULLMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2. São Paulo, 2014. p. 196 – 229.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da. *Currículo em movimento: realidade e perspectivas da educação em e para os Direitos Humanos*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica. *Revista Filosofia Capital*, v. 12. Brasília, DF, 2017. p. 16 – 33

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo. *Revista da ABEM*. v. 22, n. 33. Londrina, 2014. p. 95 – 108.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, v. 12. Porto Alegre, 2005, p. 89 – 98.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*. v. 22, n. 33. Londrina, 2014. p. 109-120.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 1-16, Santa Maria, 2019.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

_____. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Nilza Carla. *Lecionar musica nas escolas de São Paulo: desafios frente ao currículo de Arte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, Cristiane Leal Alves. *Currículo da Educação Básica: um caminho para a expressão criativa do professor da escola pública?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamentos e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.* v. 28, nº 101. Campinas, 2007. p. 1287 - 1302

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução de Tessa Bueno. *Cadernos de pesquisa*. v. 46. nº 159, 2016. p. 18 – 37 Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3533/pdf.3>. Acesso em junho de 2019.