

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA COSTA PRAZERES**

**O que ensinam os professores de música na escola: um estudo no  
Sistema Municipal de Ensino de São Carlos**

**São Carlos  
2018**

FLÁVIA COSTA PRAZERES

**O que ensinam os professores de música na escola: um estudo no Sistema  
Municipal de Ensino de São Carlos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para a obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Fernando  
Stanzione Galizia**

**São Carlos**

**2018**

Costa Prazeres, Flávia

O que ensinam os professores de música na escola: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos / Flávia Costa Prazeres. -- 2018.  
107 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Fernando Stanzione Galizia  
Banca examinadora: Adriana do Nascimento Araújo Mendes, Emília Freitas de Lima  
Bibliografia

1. Educação Musical escolar e Currículo. 2. Seleção e Organização de conteúdos de música. 3. Finalidades do ensino de música. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Flávia Costa Prazeres, realizada em 17/12/2018:

---

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia  
UFSCar

---

Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araújo Mendes  
UNICAMP

---

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima  
UFSCar

---

*Dedico este trabalho às professoras e professores, não só aos de música, mas a toda a categoria. Que sejamos fortes nos caminhos que estão por vir...*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao professor Fernando, que me acompanhou neste meu caminho no Mestrado com muita parceria e cuidado, compreendendo e acolhendo minhas questões e angústias, conduzindo com leveza e profissionalismo este processo que culminou com esta dissertação. Muito obrigada!

Agradeço também imensamente às professoras que compuseram minha banca de qualificação e de defesa, Prof<sup>a</sup> Emília de Freitas e Prof<sup>a</sup> Adriana Mendes, pela leitura atenta e cuidadosa do meu texto e pelas análises, colocações, sugestões, que me foram muito ricas.

Aos meus pais, Helenice e Osmar, que sempre incentivaram com muito orgulho minhas escolhas. Ao meu irmão Ricardo e sua bela família, Taísa e Nina, que são sempre companhias acolhedoras, parceria em várias ocasiões.

Agradeço aos colegas de Mestrado, pelas trocas e compartilhamentos, e também aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

Fica aqui um agradecimento muito especial a algumas grandes amigas, mestres e mestrandas, com as quais troquei, refleti, me empolguei, me impressionei, me solidarizei... Rimos e choramos. Acolhemo-nos nesse caminho que não é só de mestrado, mas da vida! Flora, Aretha, Aninha, Monique, que presente ter vocês!

E por falar em vida, que é multifacetada e não só feita de mestrado... Fica aqui um agradecimento a algumas amigas e um amigo, parceir@s de vida e de trabalhos gostosos, companheir@s da *Cia. Viagens Musicais* e da *Trupe Tiziu*: Flora Reyes, Manu, Flávia, Mariela, Vivi e Bruno! Esses dois anos foram mais alegres por causa de vocês e nossas aventuras por aí!

Por fim, agradeço ao querido Fabiano, meu companheiro de tantos anos, parceiro nas horas alegres e tristes. Obrigada pela força e compreensão sempre, por me mostrar que as coisas, às vezes, podem ser mais leves. Obrigada por podermos compartilhar a vida!

## RESUMO

Esta pesquisa partiu da questão “O que ensinam os professores de música do Sistema Municipal de Ensino (SME) de São Carlos?”. Teve, como objetivo geral, investigar como os professores de música selecionam e organizam os conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental do SME de São Carlos. Como objetivos específicos, buscamos identificar quais são os conteúdos trabalhados pelos professores, analisar como estes conteúdos são organizados, averiguar por que selecionam esses conteúdos e por que os consideram conhecimentos musicais válidos para ensino na escola e, por fim, verificar qual a finalidade do ensino de música que realizam. Tendo em vista responder a nossa questão de pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica em busca de trabalhos que relacionassem Educação Musical e Currículo. Delimitamos um foco na Seleção e Organização de Conteúdos, uma das dimensões do currículo, recorrendo também à tipologia de conteúdos apresentada por Antoní Zabala para realizar a análise dos dados. Utilizamos como método de pesquisa um Estudo de Entrevistas e como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa cinco professores efetivos de música do SME de São Carlos. Pudemos observar, dentre os conteúdos mencionados pelos professores, a predominância de conteúdos procedimentais. Pudemos também analisar e compreender três possibilidades de organização dos conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental e verificar quais as finalidades do ensino de música na escola, na visão desses professores. Por fim constatamos que, neste processo de seleção e organização de conteúdos, o que parece ser liberdade, flexibilidade ou protagonismo do professor se configura, na verdade, como falsa autonomia, forjada num contexto de instabilidade da música na grade curricular e de falta de diretrizes oficiais para o ensino de música.

**Palavras-chave:** Educação Musical Escolar; Currículo; Seleção e organização de conteúdos de música; Finalidades do ensino de música na escola.

## ABSTRACT

This research started with the question "What do music teachers from the Municipal System of Education (SME) teach in São Carlos?" It had, as general objective, the investigation on how music teachers select and organize contents for the initial years of basic education in the SME of São Carlos. As specific objectives, we seek to identify what content the teachers work with, analyze how these contents are organized, find out why they select these contents and why they consider them as musical knowledge valid to be taught in schools and, finally, to verify what purpose of teaching music they perform. In order to answer our research question, we carried out a bibliographical review, in search of works that relate Music Education and Curriculum. We define a focus on Content Selection and Organization, one of the dimensions of the curriculum, also using the typology of contents presented by Antoní Zabala to accomplish the analysis. We use, as research method, a Study of Interviews and, as technique of data collection, the semi-structured interviews. Five effective music teachers from the SME of São Carlos participated in this research. We could observe, among the contents mentioned by teachers, the predominance of procedural contents. We were also able to analyze and understand three possibilities of content organization in the initial years of elementary school and to verify the purpose of music teaching in school, through the perspective of these teachers. Conclusively we verify that, in this Content Selection and Organization process, what looks like freedom, flexibility or protagonism to teach, is actually a false autonomy, forged in a context of instability of music in the school program and lack of official guidelines to music teaching.

**Key-words:** Music Education in schools; Curriculum; Selection and organization of music content; Purpose of music teaching in school.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento - adaptado de GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p.105.....20
- Figura 2** - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis - esquema adaptado de GIMENO-SACRISTÁN, 2013, p.26.....22
- Figura 3** - Gráfico dos conteúdos trabalhados pelas professoras, ordenados pela quantidade citada.....52
- Figura 4** - Organização curricular *Progressiva e linear, por faixa etária*.....67
- Figura 5** - Organização curricular *Aberta, considerando o que vem dos alunos*.....68
- Figura 6** - Organização curricular em *“Espiral”*: *aprofundando um mesmo conteúdo no decorrer dos anos*.....69

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Tipologia dos conteúdos e perguntas relacionadas.....	34
<b>Quadro 2</b> - Atuação das professoras no ensino fundamental: anos para os quais ministram aulas de música.....	46
<b>Quadro 3</b> - Materiais e livros didáticos de referência para elaboração dos planejamentos, citados pelas professoras.....	49
<b>Quadro 4</b> - Conteúdos trabalhados pelas professoras em suas aulas .....	51
<b>Quadro 5</b> - Classificação dos conteúdos mencionados pelas professoras, baseada na tipologia de conteúdos de Zabala (2014).....	63

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

BCo - Biblioteca Comunitária

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

HTPL - Horário de Trabalho Pedagógico Livre

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

SME - Sistema Municipal de Ensino

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Introduzindo conceitos: currículo, conteúdos, seleção de conteúdos.....	18
1.2 Educação Musical e Currículo: a produção da revista da ABEM .....	27
1.3 Seleção e Organização de conteúdos - uma das dimensões do currículo .....	31
1.4 Tipos de conteúdos .....	33
1.5 Abordagens de Ensino - possíveis lentes para análise.....	35
2 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	39
2.1 Paradigma de pesquisa.....	39
2.2 Método e técnica de coleta de dados - Estudo de Entrevistas.....	40
2.3 Definição dos participantes da pesquisa.....	43
2.4 Transcrição, organização e categorização dos dados .....	44
3 ANÁLISE DOS DADOS .....	45
3.1 Caracterização das professoras participantes .....	45
3.2 A música nas escolas: condições de trabalho e orientações curriculares .....	46
3.3 Os conteúdos de música selecionados .....	50
3.4 A organização dos conteúdos de música .....	64
3.5 Finalidades do ensino de música na escola, na visão das professoras .....	72
3.5.1 Música como parte da formação integral e como auxiliar no desenvolvimento de outras áreas/disciplinas .....	80
3.5.2 Música como meio de trabalhar práticas sociais e culturais dos alunos ....	82
3.5.3 Música como meio de ampliar o acesso e o repertório cultural .....	83
3.5.4 Música como mecanismo de controle .....	84
3.5.5 Música como possibilidade de transformação ou terapia .....	85
3.5.6 Música como promotora de momentos prazerosos.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
REFERÊNCIAS .....	95
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	100
APÊNDICE B – Roteiro Definitivo da Entrevista Semi-Estruturada .....	102
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....	104

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de algumas inquietações relacionadas à minha atuação profissional no Sistema Municipal de Ensino (SME) de São Carlos. Sou educadora musical graduada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2008. No início de 2009, ingressei no SME como professora de Arte dos anos finais do ensino fundamental e da EJA, em uma escola localizada na periferia da cidade. Após seis meses trabalhando diretamente em sala de aula, fui convidada para atuar, junto ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadora de algumas ações na área das Artes, em escolas municipais. Desta forma, iniciei um trabalho de concepção e planejamento de atividades educativas e artísticas nas escolas. Além de outras frentes de trabalho, comecei a atuar diretamente com Música nas escolas, pois em 2011 foram contratados cinco professores específicos de música pela prefeitura, além de mais um professor de Arte com habilitação em Música, já atuante no SME, que veio atuar nesta equipe recém formada, totalizando 6 professores. Essas contratações e a formação desta equipe aconteceram com o objetivo de atender à Lei Federal 11.769/08 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas<sup>1</sup>.

O ano de 2008 foi um marco no que se refere ao ensino de música nas escolas de Educação Básica do país. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) até então vigente e de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para o ensino de Arte, o conteúdo música se apresenta inserido no componente curricular Arte, juntamente com as outras linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança e Teatro. Com a aprovação da Lei Federal 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que altera esta LDB indicando a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas, surgiram novas perspectivas e novos desafios. A Música, neste contexto, ganha nova visibilidade dentro do currículo escolar. Vale mencionar aqui que a aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) trouxe questionamentos com relação ao destaque

---

<sup>1</sup> A Lei 11.769/2008 alterou o art. 26 da LDB, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, dentro do componente curricular Arte. Desta forma, passou a haver uma mobilização no sentido de cumprir esta lei, porém de formas variadas: há instituições que contratam professores de música e outras que promovem cursos de formação em música para habilitar seus professores.

dado à música dentro do componente curricular Arte. Isso acabou influenciando também um movimento de reconhecimento da importância e das especificidades de cada uma das outras linguagens artísticas (dança, artes visuais e teatro) e evidenciando a necessidade de incluí-las também no texto legal. A partir desta mobilização por parte de representantes das outras linguagens artísticas, a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) é substituída pela Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que indica que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte. Apesar da Lei 11.769/2008 não estar mais vigente, apontamos aqui sua importância, pois foi a partir dela que se iniciou a movimentação pelo ensino específico de música nas escolas municipais de São Carlos, com a contratação de professores com formação específica na área.

É importante mencionar aqui a problemática do veto ao parágrafo da Lei de 2008 que indicava a necessidade de um profissional com formação específica na área. Este veto acaba por não garantir a presença do profissional licenciado em música em todas as escolas. Desta forma, cada instituição tem autonomia para decidir quem ministrará este conteúdo. A decisão de contratar profissionais licenciados em Música não é recorrente. Em vários Sistemas de Ensino a música é conteúdo ministrado pelo professor de Arte (que na maioria das vezes é habilitado em Artes Visuais) ou pelo próprio professor pedagogo. A Prefeitura Municipal de São Carlos, mostrando uma postura de preocupação com a qualidade do ensino e com a formação do professor, optou pela contratação dos profissionais habilitados.

Uma particularidade da cidade é a existência do curso de Licenciatura em Música na UFSCar, e a consequente presença destes profissionais licenciados. Sendo assim, todos os professores aprovados neste primeiro concurso eram egressos deste Curso de Licenciatura. Ao ingressarem como professores no Sistema Municipal de Ensino, começamos a trabalhar juntos, pensando como seria a implementação deste ensino nas escolas. Este movimento de contratação dos professores e de implementação da música nas escolas foi muito significativo para mim como profissional e muito relevante para esta investigação, sendo a gênese da pesquisa proposta. Estes professores, ao participarem deste processo são, inclusive, principais sujeitos desta pesquisa.

Assim que foram realizadas as contratações destes professores de música, passamos por um momento de formação e delineamento de nossas concepções em Educação Musical, o qual chamamos de Sensibilização Musical nas Escolas. Nesta

etapa, pudemos atuar em diversas escolas, realizando apresentações e promovendo vivências musicais direcionadas para professores e alunos. Apesar de estar ocupando um lugar de coordenação da área de música ligada ao Departamento Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, eu também atuava junto aos professores de música em contato direto com os alunos e professores nas escolas. Uma grande preocupação minha era estar plenamente presente neste momento de inserção da música na escola, juntamente com os professores recém-contratados, interagindo e compartilhando experiências com eles, pois essa situação era muito nova para todos nós. Particularmente, avalio que essa inserção ocorreu de forma bem cuidadosa. Neste período pudemos nos conectar profissionalmente, planejar e discutir propostas de educação musical escolar. Decidimos por este formato de sensibilização porque verificamos que a educação musical, como processo pedagógico, não fazia parte do contexto escolar. A música, sim, estava presente em diversas práticas pedagógicas e comemorações ou festas escolares. Porém, a educação musical escolar, como processo de ensino, era desconhecida pela maioria dos professores, gestores e dos próprios alunos. Era realmente um novo conteúdo adentrando o currículo. Desta forma, pudemos conhecer as realidades das escolas municipais, suas condições e demandas. Além disso, tivemos a possibilidade de criar espetáculos didáticos, direcionando nosso trabalho para uma ação profissional criativa muito significativa para nós, professores de música. Esse processo de Sensibilização Musical nas Escolas durou cinco meses. Nesse período, criamos 3 espetáculos didáticos e circulamos por todas as escolas municipais de ensino fundamental com cada um deles. Paralelamente à apresentação direcionada para as crianças, também fazíamos um trabalho de sensibilização com o corpo docente das escolas, realizando breves vivências musicais e disponibilizando materiais didáticos, tanto impressos quanto em áudio, organizados e criados pela própria equipe.

Na etapa seguinte deste processo de implementação, a equipe de professores de música iniciou a atuação diretamente em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Eu também assumi uma jornada mínima de aulas de música, que pude conciliar com o trabalho na coordenação, para vivenciar de perto esta implementação. Nesse momento, apesar da atuação individual nas escolas, pudemos continuar o trabalho em equipe nas nossas reuniões semanais de planejamento, o chamado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de Música. Nossas reuniões eram bastante criativas e tínhamos

bastante liberdade para propor temas e conteúdos. Planejavamos as aulas juntos e depois socializávamos as nossas experiências. Para conceber nosso plano de ensino e os planos de aula, nos baseávamos em alguns livros didáticos e algumas orientações curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino). Foi um período de bastante aprendizado e conexão entre os professores de música.

Depois desta experiência na coordenação, devido à troca de governo no âmbito municipal, voltei a atuar diretamente em sala de aula, agora como professora de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, com esta troca de governo, a coordenação na área das Artes foi extinta e não pudemos mais manter a logística das nossas reuniões pedagógicas. Desta forma, cada professor passou a participar do HTPC na sua própria unidade escolar. Sendo assim, passamos por um processo de desconexão, cada um desenvolvendo seu trabalho individualmente em cada escola.

Retornando para a sala de aula, uma questão que começou a me mobilizar, mas que já me inquietava quando trabalhávamos coletivamente, era a seleção e organização de conteúdos para o ensino de música na escola. Coletivamente, discutíamos os conteúdos e a aplicabilidade das propostas para cada faixa etária, para cada contexto, para cada condição dada (ou falta de condições). Eu percebia que, diferentemente de outros componentes curriculares historicamente consolidados e mais valorizados na escola, a Música (e as Artes em geral) possibilitava ao professor uma maior liberdade ou flexibilidade de realização, ou seja, menor rigidez e maior autonomia na proposição de conteúdos, temas e metodologias. Mas até onde vai esta liberdade? Até onde ela deve ir? E depois, atuando individualmente em cada escola, como cada professor vem desenvolvendo seu trabalho?

Todas estas perguntas podem se resumir na seguinte questão de pesquisa: O que ensinam os professores de música do Sistema Municipal de Ensino de São Carlos? A partir desta questão, a natureza e o tema da pesquisa foram se delineando e, juntamente com o orientador desta pesquisa, foi estabelecido, como objetivo geral, investigar como os professores de música selecionam e organizam os conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de São Carlos. E, como objetivos específicos, foram estabelecidos: 1. Identificar quais são os conteúdos trabalhados pelos professores; 2. Analisar como

estes conteúdos são organizados; 3. Averiguar por que selecionam esses conteúdos e por que os consideram conhecimentos musicais válidos para ensino na escola; 4. Verificar qual a finalidade do ensino de música que realizam.

No processo de definição do tema da pesquisa, a princípio fui buscar trabalhos na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (Revista da ABEM, principal publicação específica de Educação Musical no país) artigos que relacionassem Educação Musical Escolar e Currículo. Segundo Sobreira (2014), há poucos trabalhos que aproximam os campos Educação Musical e Currículo, sendo esta aproximação importante num momento de “disciplinarização” da música no currículo escolar. A disciplinarização, segundo a autora, seria o processo pelo qual a música vem passando: um processo de reconhecimento como um conteúdo oficial no currículo escolar. Por isso a importância de se aproximar os dois campos de pesquisa, Educação Musical Escolar e Currículo.

Além desta produção na área da Educação Musical, para ampliar a compreensão sobre Currículo, busquei autores como Tomaz Tadeu da Silva (1987; 2016), que trata das diferentes teorias e concepções de currículo, e José Gimeno Sacristán (2000; 2013), que trata o currículo como um sistema complexo de práticas. Segundo Gimeno Sacristán:

O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar (GIMENO SACRISTÁN, 2000 p.30).

Ao delimitar o foco na Seleção e Organização de Conteúdos, uma das dimensões do currículo, considerei indispensável abordar mais a fundo o conceito de conteúdo. Além dos autores acima citados, também busquei compreender e trazer a tipologia de conteúdos proposta por Zabala (2014), para auxiliar na análise dos dados.

Este trabalho foi organizado, então, em quatro capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a fundamentação teórica da pesquisa, trazendo a definição de conceitos, discussão sobre a revisão bibliográfica e também evidenciando o referencial teórico adotado. O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa, discorrendo sobre: paradigma de pesquisa; método e técnica de coleta de dados;

processo de transcrição, organização e categorização dos dados. No capítulo três os dados são analisados com base nas seguintes categorias: 1. Os conteúdos de música selecionados; 2. Organização dos conteúdos; 3. Critérios de seleção; 4. Finalidades do ensino de música. Por fim, trago considerações finais acerca dos resultados da pesquisa, trazendo um apanhado geral do trabalho e apontando possibilidades de desdobramentos em pesquisas futuras.

A partir de todo o exposto, em síntese, entendemos que esta pesquisa se justifica por de três dimensões: profissional, acadêmica e social. É fruto de uma inquietação profissional particular e contribui para os estudos na área de Educação Musical Escolar. Além disso, propõe uma reflexão que pode contribuir diretamente para a prática pedagógica de música nas escolas.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Nesta introdução do trabalho predominou o uso da escrita em primeira pessoa do singular, por se tratar da descrição de uma trajetória pessoal. Porém, a partir daqui já se fará presente a companhia e orientação do professor orientador, sendo, desta forma, adotado o uso da escrita na primeira pessoa do plural no decorrer do trabalho.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discorreremos sobre a revisão bibliográfica e apresentamos o referencial teórico utilizado na pesquisa. Primeiramente, consideramos importante apresentar alguns conceitos dos quais nos aproximamos, a saber: currículo, conteúdos e seleção de conteúdos. Em seguida, trazemos uma breve discussão com base na revisão bibliográfica realizada sobre Educação Musical e Currículo, focando nossa pesquisa nos periódicos da ABEM. Na sequência, evidenciamos a seleção e organização de conteúdos como uma das dimensões do currículo que se mostra central nesta investigação.

Considerando o objetivo geral deste trabalho - Investigar como os professores de música selecionam e organizam os conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental do SME de São Carlos -, pressupomos pertinente tratar dos tipos de conteúdos que os professores trabalham e, desta forma, trazemos também neste capítulo a tipologia dos conteúdos na perspectiva de Antoni Zabala (1995). Além disso, para compreender em qual concepção de ensino os professores de música se baseiam no processo de organização dos conteúdos, trazemos para o debate a ideia de Abordagens de Ensino, na perspectiva de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986).

### 1.1 Introduzindo conceitos: currículo, conteúdos, seleção de conteúdos

O Currículo é um conceito bastante complexo, objeto de estudo do campo dos Estudos Curriculares. A palavra currículo tem origem etimológica na palavra em latim *currere*, que significa correr, no sentido de percurso ou trajetória. Em educação, o conceito compreende o caminho percorrido no processo de ensino e aprendizagem. Seriam, então, as intenções, as ações e os resultados, bem como o que se espera que seja aprendido e o que realmente se aprendeu (LIIDTKE, 2016). Neste sentido, o currículo seria o conjunto de experiências vivenciadas pelo sujeito no processo educacional.

Por ser um conceito amplo e complexo, verificamos que não há uma definição única que possa dar conta desta complexidade. Gimeno Sacristán (2013), numa

perspectiva mais crítica, reconhece o currículo como construção histórica e cultural, entendendo-o como um projeto ou plano cultural que se concretiza na instituição escolar. Traz uma definição bem objetiva, que acreditamos ser importante para introduzir o conceito e desenvolvê-lo ao longo deste texto:

[Currículo é] o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores. A escola “sem conteúdos” culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Segundo este autor, o currículo é uma *práxis*, e não um objeto estático. É um sistema complexo em desenvolvimento, influenciado pelos campos político, econômico, social, cultural e administrativo, sendo a confluência de várias práticas, até se concretizar em uma prática pedagógica:

[...] entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Este autor ainda aponta que o currículo possui diferentes funções sociais, dependendo de cada nível ou modalidade de ensino. Como exemplo, podemos afirmar que o currículo da Educação Básica tem uma orientação mais globalizante do que a do Ensino Superior, que se direciona para a especialização. Por sua vez, estes dois currículos são diferentes ainda do currículo do Ensino Profissionalizante, direcionado para atender ao mercado de trabalho. Sendo assim complexo, as questões que permeiam o currículo não são apenas de ordem técnica ou organizacional. É indispensável analisar o currículo numa perspectiva ampla, considerando aspectos sociais, culturais e políticos:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta

aos professores e aos alunos é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.17)

Na concepção de Gimeno Sacristán, o currículo é uma prática que se desenvolve em vários âmbitos dentro de um complexo sistema, condicionado pela estrutura econômica, social, cultural e política da qual faz parte. Em seu trabalho *Currículo - uma reflexão sobre a prática*, publicado originalmente em 1991, o autor traz o seguinte esquema:

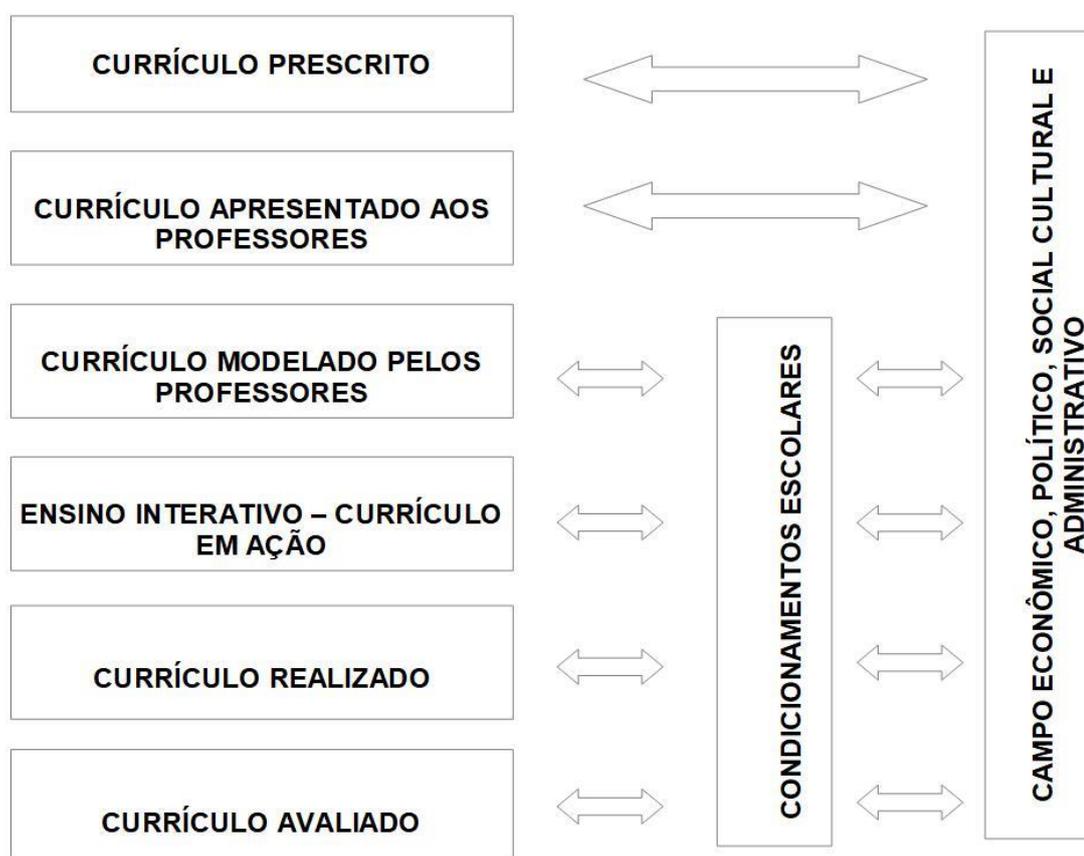


Figura 1 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento - esquema adaptado de GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p.105.

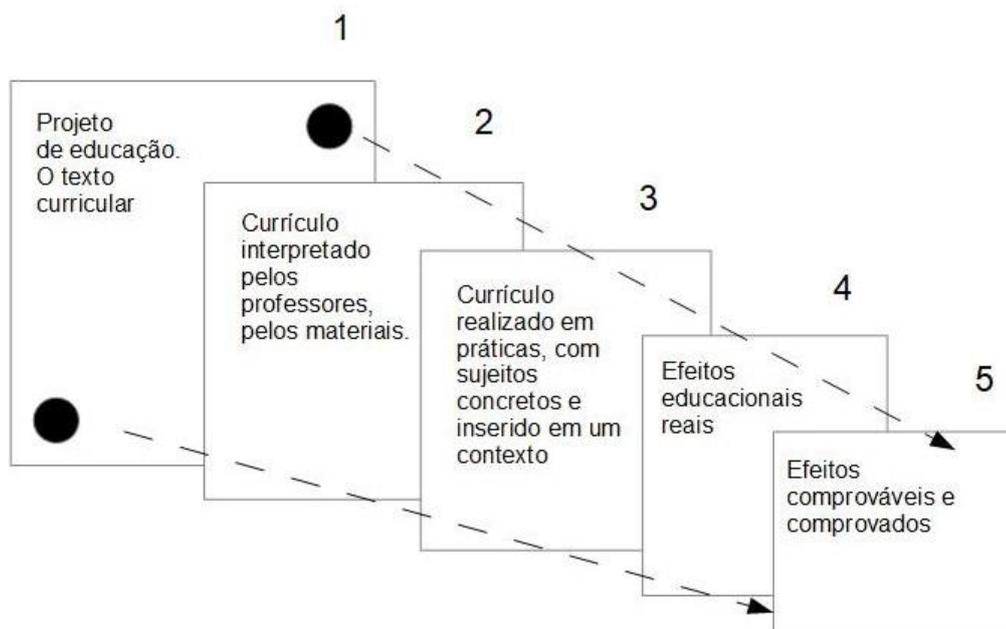
Cabe aqui uma breve explicação das ideias contidas no esquema, segundo o autor. O *currículo prescrito* são as diretrizes e orientações curriculares gerais, o Texto Curricular. O termo “prescrito” corresponde a “formal”. É regulado por instâncias políticas e administrativas e tem explícita função reguladora. O *currículo*

*apresentado aos professores* é aquele apresentado por meio dos materiais didáticos, mais especificamente os livros-didáticos (ou o que o autor chama de livros-texto), e tem a função de mediador entre as prescrições curriculares e os professores. Vale destacar que fazem parte de toda uma lógica mercadológica de produção e distribuição que foge dos objetivos pedagógicos (legitimada, no Brasil, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD). O *currículo modelado pelos professores* é o processo ativo de transformação das prescrições e do currículo apresentado, em prática. O professor é agente, porém sua autonomia é limitada e condicionada pelas normas, regras, concepções e tradições institucionais. O *currículo em ação* seria a concretização ou efetivação do currículo na prática. Para Gimeno Sacristán, o elemento principal de regulação desta prática são as tarefas ou atividades. O autor aponta que, a partir da análise das tarefas dominantes, por exemplo, é possível identificar o currículo estabelecido. E que é nessa dimensão que o professor tem maior autonomia: na seleção de tarefas é que pode exercer melhor sua profissionalidade. O planejamento é também questão importante nesta dimensão, pois é a ponte entre teoria e prática, é o que dá forma à prática do ensino. O planejamento é uma função repartida entre os diferentes agentes nas distintas etapas no processo de concretização do currículo. Segundo Gimeno Sacristán, neste sistema complexo e como herança da *taylorização* (tecnicismo e especialização) do currículo, a função de planejar vem sendo retirada do professor (vide a realidade dos sistemas apostilados) e resgatar esta função é uma forma de profissionalizá-lo.

O *currículo realizado* são os efeitos obtidos em decorrência da prática ou do currículo em ação. Estes efeitos podem ser de diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. Sendo assim de natureza complexa, são muitas vezes efeitos ocultos. Por fim, o *currículo avaliado* é sustentado pelos mecanismos de avaliação e está intimamente relacionado à avaliação do aprendizado do aluno. Possui um caráter altamente regulador de todo o sistema curricular, exigindo que os professores trabalhem com o currículo prescrito e apresentado. Por conta disso, acaba sendo o âmbito mais valorizado do sistema.

Em outra obra organizada pelo autor (GIMENO SACRISTÁN, 2013), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*, publicada originalmente em 2010 (quase 20 anos após a publicação de *Currículo: uma reflexão sobre a prática*), o autor traz um novo esquema, reconhecendo o currículo como processo e práxis que se desenvolve em

diferentes esferas ou planos. Este esquema é baseado na figura anterior, mas com algumas alterações:



**Figura 2 - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis - adaptado de GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26**

O campo 1 refere-se a um projeto de educação, ou seja, é a proposta curricular. Este texto curricular ou currículo oficial é o currículo que se almeja, é um plano. O campo 2 traz a ideia de currículo interpretado, isto é, a tradução do texto curricular pelos professores e pelos materiais didáticos. O campo 3 refere-se ao currículo realizado, ou seja, às práticas concretas e à relação entre os sujeitos participantes do processo educativo num determinado contexto. O campo 4 trata dos efeitos reais da educação escolar nos sujeitos que aprendem. O autor ressalta que esses efeitos têm natureza não mensurável. Já o campo 5 trata do currículo avaliado, isto é, dos efeitos e resultados visíveis, comprováveis e mensuráveis. Refere-se aos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação.

Comparando as duas figuras, percebemos que o autor renomeia o primeiro campo como “projeto de educação” na figura 2, ao invés de “prescrição”. Na sequência, ele conjuga dois campos da figura 1, unindo professores e materiais didáticos como tradutores do projeto de educação contido no texto curricular. Supomos que este rearranjo, que suprime o campo “currículo apresentado aos

professores”, tenha sido feito por considerar um maior protagonismo do professor no processo de desenvolvimento do currículo, entendendo que o docente não está necessariamente submetido ao livro didático para acessar ou interpretar o texto curricular. A palavra “modelar” não é mais utilizada, na figura 2, para se referir a essa interpretação do texto curricular. Logo depois o autor mantém a ideia de currículo em ação no campo 3, que se refere às práticas com sujeitos concretos inseridos em um contexto. O currículo realizado da figura 1 são os efeitos reais na figura 2. E o currículo avaliado da figura 1 são os efeitos comprováveis da figura 2.

Consideramos importante trazer os dois esquemas, pois nos ajudam a compreender a ideia de currículo para o autor e como ele reelaborou algumas questões ao longo do tempo. De acordo com as figuras, podemos entender o Currículo como um processo regulador, indicando que existem diferentes agentes com distintas atribuições e possibilidades de autonomia. De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o gestor ou especialista que prescreve o currículo tem mais autonomia para propor diretrizes gerais, mas pouca influência direta na prática pedagógica em sala de aula propriamente dita. Neste âmbito da prática, é o professor que possui relativa autonomia para interpretar e traduzir o currículo oficial, transformando um projeto de educação em práticas concretas. Transpondo a reflexão para a temática desta pesquisa, entendemos que o professor de música participa deste sistema complexo chamado currículo, possuindo relativa autonomia para selecionar e organizar conteúdos. Sendo assim, reconhecemos que o foco desta pesquisa está no campo “Currículo interpretado pelos professores”.

Neste ponto, é importante ressaltar que o currículo também possui uma orientação seletiva, ou seja, caracteriza-se por ser uma seleção particular de cultura. Para Tomaz Tadeu da Silva (2016), o currículo é sempre o resultado de uma seleção. Isto quer dizer que, dentre todos os conhecimentos existentes, seleciona-se alguns que são considerados mais importantes para serem ensinados. Sobre este caráter seletivo, Gimeno Sacristán aborda o currículo como “opção cultural” ou “mapa representativo de cultura” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 34 e p.58) condicionado:

[o currículo é] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.34).

Ao discorrer sobre seleção, também não podemos deixar de abordar o conceito de conteúdo, ou seja, o que compõe o currículo. Silva (1987) traz ressalvas à noção estática e acrítica de conteúdo, de conotação positivista, que erroneamente o apresenta como informação a ser estocada e que, equivocadamente, o separa da forma. Para este autor, a forma como os conteúdos são “embalados” diz tudo sobre as intenções educacionais. Além disso, ressalta que uma noção acrítica de conteúdo desconsidera as condições de sua produção e as relações de poder aí envolvidas. Em síntese, podemos entender, pelo ponto de vista do autor, que os conteúdos considerados valiosos e legítimos na escola são uma construção histórica que envolve uma intrincada rede de relações de poder.

Mais especificamente sobre o currículo da Educação Básica, ou seja, da escolarização obrigatória, Gimeno Sacristán (2000) aponta que, por este se tratar de um projeto socializador mais globalizante, comumente se compreende (ou se deveria compreender) conteúdo como sendo mais do que uma seleção de conhecimentos pertencentes a campos especializados. Desta forma, a noção de conteúdo vai mais além do que os tradicionais conteúdos acadêmicos, compreendendo também valores, atitudes, comportamentos e orientações.

Além disso, o autor traz algumas considerações sobre a importância de se pensar sobre a composição curricular escolar, que incide na questão da formação cultural comum:

A importância do debate sobre a composição do currículo de níveis obrigatórios reside, basicamente, em que aí se está decidindo a base da formação cultural comum para todos os cidadãos, seja qual for a sua origem social, independentemente de suas probabilidades de permanência no sistema educativo em níveis de educação não obrigatórios. Por isso deve ser uma seleção de aspectos que abranja as diversas facetas da cultura, uma alternativa aos conteúdos do academicismo, considerando as diferentes dotações dos alunos para superar o currículo estabelecido (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 62).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Não é foco deste trabalho, mas vale aqui mencionar que durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa foi homologada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no dia 20.12.2017. Sua implementação, com a revisão dos currículos, deve acontecer até o ano letivo de 2020. A BNCC é apresentada como sendo resultado de um processo de anos de debates e discussões com a sociedade civil. Porém, esse caráter participativo vem sendo amplamente questionado. Os argumentos vêm no sentido de que o documento não contempla todo o processo de debate e construção realizado ao longo de anos. Seu texto final e homologação são alvo de críticas e polêmicas, relacionadas à padronização do currículo num país tão diverso, entre várias outras questões. A música como conteúdo da Educação Básica está contida neste documento, devendo as escolas e os sistemas de ensino se adequarem nos próximos anos.

Importante, então, analisar o currículo como seleção cultural e entender que as sistematizações curriculares são, na realidade, demarcações de territórios da cultura de onde se selecionam componentes do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.60). Sabendo disso, também inferimos que qualquer campo ou aspecto cultural está submetido a distintas valorizações sociais e, também dentro da escola, os saberes admitidos como legítimos são hierarquizados em disciplinas fundamentais e secundárias (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.61). Segundo o autor:

A importância da matemática ou das ciências em geral costuma ser bastante maior do que a do conhecimento e a experiência estéticos, por exemplo. Existem matérias fundamentais para continuar progredindo pelo sistema educativo e outras nem tanto; há atividades escolares propriamente ditas e outras consideradas 'extra-escolares', ainda que possam ser mais atrativas que as primeiras (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 61).

Estas matérias consideradas “fundamentais” dispõem de mais tempo na grade curricular e sofrem maior pressão por resultados, tanto externa (cobranças e provas externas) quanto interna, na própria concepção de gestores, professores, pais e alunos. Seguindo neste caminho, com relação à questão da autonomia didática, verifica-se que os professores possuem margens desiguais de autonomia, de acordo com o nível de escolaridade e a área ou disciplina com a qual atuam:

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

Compreendemos que a Música se enquadra, então, nesse grupo de disciplinas ou conteúdos escolares considerados “secundários” e, por isso, acreditamos que possibilita ao professor amplas margens de mediação do currículo e de autonomia didática. Isso pode explicar a ausência de diretrizes mais rigorosas para o ensino de música no SME de São Carlos e também uma quase nula cobrança por resultados acadêmicos, por meio de avaliação escrita, por exemplo (apesar de serem esperados resultados em forma de apresentações e *shows* em datas comemorativas). Acreditamos ser importante abordar esse tema da autonomia didática nesta pesquisa.

Diante de todo o exposto, é importante destacar que a seleção e organização de conteúdos é apenas uma das dimensões do processo de inserção da música no currículo escolar e pretendemos analisá-la de forma crítica, considerando que é influenciada por aspectos políticos, administrativos, culturais e sociais. Os professores de música, no processo de selecionar e organizar conteúdos, são agentes fundamentais no desenvolvimento do currículo, elaborando-o e legitimando-o. Não pretendemos, de maneira alguma, reduzir a discussão curricular a questões técnicas de seleção e organização, porém estabelecemos este recorte nesta pesquisa pois consideramos ser este um ponto frágil na realidade do SME de São Carlos.

## 1.2 Educação Musical e Currículo: a produção da revista da ABEM

Para tratar da relação entre Educação Musical e Currículo fomos buscar a produção da Revista da ABEM, periódico mais importante da área de Educação Musical no Brasil. Podemos observar que essa aproximação entre Educação Musical e Currículo em pesquisas e publicações vem ocorrendo progressivamente nos últimos tempos, quando se trata da Música na Educação Básica, acompanhando o processo de implementação do ensino de música nas escolas a partir da aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Como aponta Liidtkke: “devido à presença cada vez mais concreta da música na escola, o termo ‘currículo’ passou a ser também um tema de crescente discussão, junto às perguntas: ‘como ensinar?’, ‘o que ensinar?’, ‘para que ensinar?’” (LIIDTKE, 2016, p. 514).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa buscamos, na referida Revista da ABEM, artigos que fizessem menção ao termo currículo no título ou no resumo do trabalho. Pudemos perceber que a maioria deles trata mais especificamente da organização curricular dos Cursos de Graduação em Música (ou seja, do Ensino Superior), e da necessidade de se reestruturá-los e ressignificá-los a partir de uma perspectiva crítica, abandonando concepções tradicionais ultrapassadas no ensino de música. Como exemplo, citamos Freire (2001), Ramalho (2003), Kleber (2003), Ribeiro (2000; 2003) e Luedy (2006). Outros artigos abordam o currículo de música na Educação Básica e também indicam a importância de uma abordagem crítica em Educação Musical nas escolas, tais como os trabalhos de Aróstegui (2011; 2015) e Pereira (2016), por exemplo. Explicitamos, a seguir, os principais pontos abordados por estes autores, relacionados a uma perspectiva crítica em Educação Musical e Currículo.

Vanda Freire (2001), seguindo uma tendência crítica de reflexão sobre Currículo, defende uma Apreciação Musical Crítica nos Cursos Superiores de Música, ao constatar o caráter hegemônico destes. Apesar de focar o contexto dos Cursos Superiores, ressalta que esta abordagem é significativa e aplicável a qualquer nível de ensino. A autora aponta a necessidade de se diversificar o repertório musical, com ênfase nas músicas das “culturas brasileiras”, promovendo assim uma ampliação da escuta e agregando os saberes e vivências prévias dos alunos. Freire cita Giroux e Simon, teóricos da Pedagogia Crítica, lançando ao final

do artigo questões importantes que podem direcionar um trabalho baseado em um repertório diversificado e significativo para os alunos.

Sonia Ribeiro também aborda a perspectiva crítica do currículo em dois artigos (2000, 2003). No texto de 2000, esta autora realiza uma teorização sobre o conceito de Cultura e, a partir dela, propõe uma organização curricular crítica e reflexiva, entendendo o currículo como uma construção histórica e social. Cita diversos autores teóricos do currículo, desde o início do século, passando pelo advento das teorizações críticas na década de 1960 e citando autores brasileiros contemporâneos. Apresenta, ainda, um claro panorama sobre as teorizações curriculares e defende, então, um currículo de música não-neutro e não-ingênuo, e também uma postura política, crítica e reflexiva do professor. No outro texto, publicado em 2003, a autora apresenta o debate: “Diretrizes: qual currículo?”, realizado em Fórum no XI Encontro Anual da ABEM em 2002. Neste artigo, Ribeiro traz considerações sobre a perspectiva crítica, social e reflexiva do currículo e apresenta os principais pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Superior, para a Educação Básica e para a Educação Profissional de Nível Médio. Finaliza apontando a necessidade de se conhecer, estudar e compreender esses documentos oficiais que direcionam a construção dos currículos de música no país, indicando a possibilidade de se elaborar currículos críticos e reflexivos nas diversas modalidades de ensino.

Dialogando com este texto de Ribeiro, dois textos publicados no mesmo número da revista abordam esta perspectiva de um currículo crítico, construído histórica e socialmente. Magali Kleber (2003) traz considerações sobre as teorizações críticas e pós-críticas do currículo. Aponta a necessidade de se romper com concepções conservadoras e propõe a construção de currículos inovadores, caracterizados pela ampliação de textos e contextos musicais, pela ampliação do espaço da sala de aula (para outros espaços físicos e inclusive virtuais) e pela abertura a opções metodológicas diversas e plurais. Ao pensar em reformulações curriculares, a autora entende ser fundamental a participação dos professores neste processo.

O outro artigo, de Elba Ramalho (2003), participando do debate citado anteriormente, aborda a questão do conflito cultural entre professores e alunos, que ela relaciona ao reconhecido conflito ou dualidade entre saberes acadêmicos e saberes populares. Cita brevemente que a Etnomusicologia e os Estudos Culturais

são áreas que trazem relevantes contribuições no sentido de amenizar ou resolver esse conflito e aponta também a importância de estudos atuais sobre as culturas de tradição oral, ressaltando a coerência de se “abordar cada cultura com critérios que partam dela própria”, já que “cada cultura possui seus códigos e sua racionalidade” (RAMALHO, 2003. p. 48). Em síntese, verifica que a academia possui uma visão unilateral de música, não dialógica, e defende propostas curriculares mais abrangentes para mudar este cenário.

Esta questão do conflito cultural entre professores e alunos na Universidade também é apresentada por Eduardo Luedy, em artigo de 2006. O autor propõe uma reflexão sobre o processo de legitimação do conhecimento acadêmico e sobre concepções conservadoras de Cultura, surgidas em falas de colegas professores acadêmicos. Luedy aponta que são poucas as produções da Revista da ABEM que politizam o debate acerca da legitimação dos conteúdos de música. Apresenta pontos importantes das Teorizações Críticas e Pós-Críticas de Currículo, pensando questões pertinentes envolvendo estas teorias e o campo da Educação Musical. Defende uma Educação Musical Crítica, um currículo plural e multicultural, que leve em consideração os saberes e vivências prévias dos alunos. Para ele, práticas conservadoras são excludentes social e culturalmente. Neste sentido, faz uma crítica severa sobre a ideia de “analfabetismo cultural” dos alunos que ingressam nos Cursos Superiores de Música. O termo analfabetismo cultural mencionado pelo autor refere-se a uma ideia conservadora e excludente de Educação Musical, que tende a aceitar como legítimo e acadêmico apenas um determinado repertório ou determinados procedimentos didático-metodológicos.

Mais especificamente sobre o contexto da Educação Básica, vale citar os dois trabalhos de Aróstegui (2011, 2015). No artigo de 2011, o autor sai em defesa de um currículo musical contra-hegemônico, propondo o que ele chama de “Música Educativa”, a serviço da formação integral escolar. Discute o que é Currículo, problematiza seus enfoques (técnico, prático e crítico) e, na perspectiva adotada, realiza uma crítica a propostas curriculares baseadas exclusivamente nas chamadas Metodologias Ativas em Educação Musical. Para o autor, várias destas propostas, sob a égide desta denominação Metodologia Ativa, acabam equivocadamente enfocando apenas a reprodução de atividades prontas e a elaboração de materiais. Aróstegui adentra uma discussão epistemológica do campo da Educação Musical, verificando que há uma predominância do componente musical frente ao educativo,

o que caracteriza uma Educação Musical focada nos conteúdos. Defende então esta “Música Educativa” na escola, focada no desenvolvimento humano. Defende o que ele designa uma educação estética, feita não por músicos educadores, mas por “professores de música”. Para o autor, esta inversão dos termos na designação do agente educador (músico educador → professor de música) coloca o educativo em foco. Além disso, para ele, um currículo crítico deve ser contra-hegemônico, não homogêneo (deve considerar especificidades), não centrado no professor, deve propor educar para a autonomia e cidadania, deve partir da experiência e repertório prévio do aluno, deve visar ampliação e desenvolvimento estético, deve propor educar para a criticidade e deve proporcionar momentos de participação e liberdade (ARÓSTEGUI, 2011, p.27-29).

No outro texto, ampliando a discussão sobre o papel e lugar da Arte e da Música nos currículos escolares para além do contexto brasileiro, Aróstegui (2015) vem trazer uma reflexão sobre como o neoliberalismo vem pensando a Educação e qual o impacto disto para o ensino de Arte. Segundo o autor, é uma tendência mundial do neoliberalismo “conceber a educação como meio para fomentar o crescimento e a competitividade” (ARÓSTEGUI, 2015, p. 26). Sendo assim, em diversos países vêm ocorrendo reformas educacionais que se sustentam em dois princípios básicos: um currículo baseado em competências e a avaliação de resultados baseada em padrões. Princípios estes que padronizam, homogeneizam e não se encaixam em uma proposta educativa significativa, multicultural, crítica e reflexiva.

Um trabalho mais recente aborda a temática Educação Musical e Currículo, na perspectiva da análise de livros didáticos. Pereira (2016) analisa alguns livros didáticos adotados para o ensino de música em escolas entre 1940 e 1977, trabalhando com a hipótese de que a seleção de conhecimentos musicais escolares presente nesses livros tem origem nos Conservatórios de música e foi apenas transposta para a realidade da Educação Básica. Sendo assim, foi construída historicamente toda uma crença com relação à disciplina de música na escola, baseada nesse ensino conservatorial que priorizava a história da música (ocidental, branca e europeia) e a teoria musical (enfatizando a notação musical).

Há um considerável número de artigos que trata do tema Educação Musical Escolar e, apesar de não trazerem o termo Currículo no título, o fazem no corpo do texto, abordando aspectos tais como: a organização e distribuição da educação

musical em diferentes níveis e modalidades da educação básica, a implementação do ensino de música nas escolas após a aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), trabalhos sobre formação de professores de educação básica, entre outros temas. Porém, como aponta Sobreira (2014), são raros os estudos que propõem uma discussão e uma relação entre Educação Musical Escolar e o Currículo como campo de pesquisa, utilizando referencial teórico específico do Campo do Currículo.

Entendemos que, em meio à produção acadêmica encontrada, o presente trabalho se situaria neste último grupo que trata mais especificamente sobre a questão curricular da Música na Educação Básica. Propomos, nesta perspectiva, abordar os seguintes temas: seleção e organização de conteúdos para o ensino de música nas escolas; tipos de conteúdos; organização dos conteúdos e abordagens de ensino.

No próximo item discorreremos sobre a Seleção e organização de conteúdos, que consideramos uma das dimensões do Currículo.

### **1.3 Seleção e Organização de conteúdos - uma das dimensões do currículo**

Retomamos a ideia de que o Currículo tem orientação seletiva, sendo sempre resultado de uma seleção cultural. Para muitos autores, especialmente para os principais teóricos das Teorias Críticas do Currículo, este aspecto da seleção de conteúdos é importante pois nos ajuda a compreender o papel e a função social da escola. Alguns nomes importantes deste movimento crítico surgido na década de 1970, guardadas as diferenças entre eles, são: Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Michael Apple, Michael Young, entre outros.

As Teorias Críticas do Currículo, mais do que responder a questão “o que ensinar?”, pretendem averiguar e esclarecer “por que ensinar os conteúdos estabelecidos?” Nesta perspectiva, ao contrário da perspectiva tradicional, o currículo não é visto como dado e inquestionável, mas sim como construção histórica e social. As Teorias Críticas trazem para a discussão a questão das relações de poder envolvidas na elaboração e estabelecimento dos currículos. De acordo com esta corrente crítica, o currículo é sempre o resultado de uma seleção e toda seleção é sempre uma operação de poder, na medida em que alguém decide por outros o que estes devem aprender. As Teorias Críticas questionam um currículo

baseado apenas em aspectos teóricos e organizacionais; questionam também a legitimidade dos conhecimentos e conteúdos pré-estabelecidos, tidos como verdades; conseqüentemente, questionam quem os legitima; questionam a existência de um currículo hegemônico unilateral e monocultural, que hierarquiza culturas.

Podemos verificar então, no conceito de conteúdo, algumas tensões. Dentre elas:

- Conteúdo pré-determinado X conteúdo como construção;
- Conhecimento válido X não conhecimento;
- Conhecimento popular X conhecimento acadêmico;

Todas essas tensões envolvem a questão da legitimação do conteúdo escolar. Nesse debate crítico, as perguntas que se colocam são: quem determina os conteúdos a serem ensinados na escola? Como esses conteúdos são legitimados?

Além disso, como já mencionado, Gimeno Sacristán (2000, 2013) demonstra que o currículo é resultado de um sistema complexo, que envolve vários planos ou esferas. Em qual destas esferas ocorre a seleção de conteúdos? Esse aspecto é domínio do âmbito político e das prescrições ou é domínio do professor? Nesse aspecto da seleção de conteúdos, o professor tem autonomia para criar ou apenas para adequar prescrições? Segundo Linuesa (2013), com relação à seleção e organização de conteúdos, o professor tem autonomia no âmbito da aula, principalmente na seleção de estratégias ou procedimentos:

[...] as decisões mais relevantes nesse âmbito têm a ver, por um lado, com a seleção dos conteúdos concretos (somente até certo ponto) e a organização desses conteúdos para que possam ser realmente convertidos em cultura escolar e, por outro lado, com a seleção de procedimentos, atividades e tarefas que permitam que a aprendizagem seja mais efetiva e valiosa. (LINUESA, 2013, p.240)

Adentrando essa discussão sobre conhecimento e procedimentos ou estratégias, importante também mencionar novamente a relação entre conteúdo e forma. Fernandes (2010), citando Silva, refere-se a esta relação, apontando que conteúdo e forma são inseparáveis no processo educativo, reconhecendo assim um conceito de conteúdo ampliado:

Quando falamos de conteúdos, é bom lembrar que no processo pedagógico é impossível separar conteúdo de forma, que esses dois elementos estão imbricados e que existe um "currículo oculto" na forma. Tomás Tadeu da Silva (1987) cita o exemplo do livro didático, em que usualmente o conteúdo

é 'transmitido' por meio de exercícios mecânicos, e sustenta que 'essa forma implica uma determinada concepção de conhecer que transcende o conteúdo específico'" (FERNANDES, 2010, p. 17).

Em síntese, selecionar e organizar conteúdos tem a ver com escolhas e decisões. Nesta pesquisa, para compreender melhor o que os professores ensinam, consideramos importante abordar os tipos de conteúdos, entendendo que eles têm natureza variada. A seguir, tratamos desta tipologia na perspectiva de Antoni Zabala.

#### **1.4 Tipos de conteúdos**

Zabala (1995) identifica que a escola tem função social "seletiva" e "propedêutica", na medida em que a sociedade historicamente atribuiu à educação o objetivo de selecionar os melhores e prepará-los para um futuro promissor. Além disso, historicamente a escola vem priorizando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, relacionadas às matérias tradicionais. No entanto, segundo o autor, além das capacidades cognitivas, há outras a serem desenvolvidas, tais como: motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Desenvolver esse conjunto de capacidades demonstra uma intenção educacional mais globalizante, que visa desenvolver o ser humano em sua integralidade, ou seja, em todas as suas dimensões.

Com relação ao conceito de conteúdo, Zabala reconhece que, ao longo do tempo, legitimou-se uma definição de conteúdo restrita aos conhecimentos específicos de cada matéria ou disciplina. Em contrapartida, e em consonância com a visão dos outros autores mencionados neste trabalho, ele também defende a ampliação do conceito de conteúdo, indicando que os conteúdos da aprendizagem são instrumentos de explicitação das intenções educativas:

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo "conteúdo" e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Optar por uma definição de conteúdos de aprendizagem ampla, não restrita aos conteúdos disciplinares, permite que este currículo oculto possa se

tornar manifesto e que possa se avaliar sua pertinência como conteúdo exposto de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1995, p.30).

Segundo o autor, os conteúdos são de natureza variada, podendo envolver dados, conceitos, habilidades, técnicas, atitudes. Posto isso, classifica-os em FACTUAIS/CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS e ATITUDINAIS. Para classificá-los, podemos nos valer de algumas questões relacionadas ao processo educativo, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Tipologia dos conteúdos e perguntas relacionadas**

Conteúdos factuais/conceituais	<i>“O que se deve saber?”</i>
Conteúdos procedimentais	<i>“O que se deve saber fazer?”</i>
Conteúdos atitudinais	<i>“Como se deve ser?”</i>

Os conteúdos factuais se referem a fatos, datas, acontecimentos e situações, ou seja fenômenos concretos, singulares e mais descritivos. Os conteúdos conceituais se referem a conceitos, princípios e teorias, ou seja, fenômenos abstratos, possíveis de serem generalizados. Os conteúdos procedimentais referem-se a habilidades, procedimentos e técnicas, ou seja, referem-se a ações (tanto concretas quanto abstratas). Os conteúdos atitudinais referem-se a valores, atitudes e normas ou regras de comportamento.

O próprio autor aponta que esta classificação pode auxiliar a “analisar se os conteúdos são coerentes com nossas intenções educacionais” e também “servir de instrumento para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino.” (ZABALA, 1995, p.32 e 33)

Em síntese, quando o autor menciona “intenções educacionais” e “papel do ensino”, está claramente apontando para o fato de que a análise dos conteúdos escolares nos auxilia a compreender a função e a finalidade dos processos educativos. Além de quais conteúdos trabalham, nos parece interessante também analisar, nesta pesquisa, em qual abordagem de ensino os professores de música se baseiam para organizá-los nos anos iniciais do ensino fundamental. É deste conceito que trata no próximo tópico.

### 1.5 Abordagens de Ensino - possíveis lentes para análise

Mizukami (1986) apresenta bem claramente o conceito de abordagens de ensino, relacionando e analisando cinco delas. Ela traz uma classificação que consideramos importante para a análise dos dados nesta pesquisa, mais especificamente para a análise da *Organização dos conteúdos de música*, como veremos no capítulo 3, item 3.4. A autora atesta que o fenômeno educativo é um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Multidimensional, pois relacionado às diversas dimensões que o compõem: a dimensão humana, a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Afirmando que cada teoria ou tendência pedagógica prioriza determinada dimensão dentre as citadas anteriormente, a autora identifica e apresenta cinco abordagens de ensino: Abordagem Tradicional, Abordagem Comportamentalista, Abordagem Cognitivista, Abordagem Humanista e Abordagem Sócio-Cultural<sup>4</sup>.

Numa abordagem tradicional de ensino entende-se que o mundo é uma realidade dada, pré-determinada, não sendo possível transformá-lo. O mundo é, portanto, estático e externo ao indivíduo. Desta forma, são considerados válidos determinados valores, comportamentos e padrões na sociedade, que devem ser reproduzidos na escola, visando a manutenção desta realidade tida como correta. Nesta perspectiva tradicional de ensino, os conhecimentos considerados válidos para serem ensinados na escola são os chamados conhecimentos acadêmicos ou especializados, definidos externamente e impostos como verdades. Confere-se, assim, grande importância aos modelos e às grandes realizações e descobertas da humanidade. Entende-se a aprendizagem como sendo linear e, portanto, o ensino é organizado de forma sequencial. O conhecimento é apresentado de forma fragmentada e dá-se ênfase aos resultados em detrimento dos processos. A inteligência humana, nesta perspectiva, seria a capacidade mental para armazenar informações.

---

<sup>4</sup> Para exemplificar, a autora indica alguns teóricos representantes de cada uma destas abordagens:

- Tradicional - Georges Snyders e Émile Chartier
- Comportamentalista - Burrhus Frederic Skinner
- Cognitivista - Jean Piaget e Jerome Bruner
- Humanista - Carl Rogers e Alexander Neill
- Sócio-Cultural - Paulo Freire

Paulo Freire define esta abordagem tradicional como “educação bancária”, baseada apenas na transmissão de conteúdos a um receptor passivo. A relação professor-aluno é uma relação vertical e impositiva, considerada autoritária. Percebemos que a função da escola, nesta concepção tradicional, é a de reproduzir a sociedade e a cultura padrão. Nesse modelo educativo, a avaliação é um mecanismo muito importante de nivelamento e seleção. Consequentemente, a reprovação é uma ferramenta poderosa de exclusão social. Sendo estruturada desta forma, a escola estimula a competição e o individualismo, ao invés de incentivar a cooperação.

A abordagem comportamentalista de ensino, ou *behaviorista*, baseia-se no controle do comportamento humano. Nesta perspectiva, o mundo é uma realidade dada, porém pode e deve ser manipulado com o objetivo de modificar e controlar o comportamento dos indivíduos. A sociedade e a cultura, desta forma, são planejadas e geridas: os usos e costumes dominantes devem ser reproduzidos e o ser humano tem seus valores e atitudes modelados. Sendo assim, o conhecimento é pronto e planejado, tendo como objetivo modelar o comportamento dos indivíduos. Esse conhecimento é produto da experimentação, porém não é uma experimentação livre. A aprendizagem é baseada em experiências artificiais e planejadas, sendo o aluno, portanto, passivo neste processo. A relação professor-aluno também é uma relação vertical, onde o professor tem a função de planejar, controlar e modelar. A escola, nesta concepção, tem função de controle social.

Na abordagem cognitivista de ensino compreende-se que o ser humano e o mundo estão em interação. Relacionando-se com o mundo, o ser humano se desenvolve e também desenvolve-se a sociedade e a cultura. A palavra desenvolvimento tem um sentido de evolução e é uma palavra-chave nesta abordagem<sup>5</sup>. Nesta relação entre o ser humano e o mundo é que se constrói o conhecimento, que não é externo ao sujeito mas, sim, ferramenta para o seu desenvolvimento. A educação tem o objetivo de desenvolver o indivíduo em seus aspectos intelectuais e morais. O professor, nesta abordagem, tem o papel de provocador e problematizador, incentivando uma postura mais investigativa e, de certa maneira, mais ativa do aluno. A escola estimula a ação do aluno, sendo a atividade do indivíduo o centro do processo educacional. Esta abordagem se

---

<sup>5</sup> A Epistemologia Genética, teoria fundada por Piaget, baseia-se na noção de Fases do desenvolvimento.

fundamenta na investigação de aspectos cognitivos: organização do conhecimento, processamento das informações, estilos de pensamento, entre outros.

Na abordagem humanista de ensino, o mundo é tido como um fenômeno subjetivo, ou seja, o mundo é produzido pelo sujeito em si mesmo. A subjetividade é um elemento muito importante nesta perspectiva, que se fundamenta na ideia de que o objetivo principal da educação é formar seres humanos felizes, integrais e autônomos. Isto posto, compreende-se o conhecimento como construção, a partir da experiência pessoal e subjetiva: o sujeito cria e elabora conhecimento. Não há, então, conhecimento pronto e acabado. Nesse processo de construção do conhecimento, expressar a subjetividade é premissa. A educação baseia-se na qualidade das relações interpessoais e no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Também busca estimular e liberar a criatividade e a autonomia nos alunos. O professor é tido como um facilitador da aprendizagem e deve possuir algumas qualidades, tais como autenticidade, empatia e apreço. Nesta abordagem de ensino, a escola tem como princípio básico a autonomia democrática. A escola deve oferecer condições para o que indivíduo se desenvolva plenamente com autonomia.

Por fim, numa abordagem sócio-cultural de ensino, a ênfase está nos aspectos sócio-políticos-culturais. Verifica-se um movimento de valorização da cultura popular e o reconhecimento da participação dos sujeitos na construção da sociedade e da cultura. O sujeito, por meio da ação e reflexão, transforma o mundo e constrói sua história. Desta forma, também o conhecimento é criado e elaborado pelo sujeito. O processo de criação do conhecimento é também um processo de conscientização, que consiste em conhecer e compreender seu “estar-no-mundo” e os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais envolvidos neste estar-no-mundo. Segundo Paulo Freire, o processo de conscientização é desalienador, libertador e emancipa. Nesta concepção, o ser humano é sujeito de sua educação, que é prática da liberdade. O professor estabelece uma relação horizontal e dialógica com os alunos, que são participantes ativos de todo o processo educativo. A escola, na abordagem sócio-cultural, tem como função primordial a transformação social, negando veementemente que esta instituição atue como mera reprodutora da cultura dominante.

Acreditamos que, a partir da compreensão das características e particularidades de cada uma dessas Abordagens de Ensino, poderemos analisar os

dados coletados, especificamente no processo de organização de conteúdos para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, que trata da metodologia da pesquisa, discorreremos sobre algumas questões: o caráter desta investigação, que se insere no paradigma qualitativo de pesquisas em Educação; método e técnica de coleta de dados adotados na pesquisa; apontamentos sobre a definição dos participantes da pesquisa; considerações sobre o processo de transcrição e categorização dos dados.

### **2.1 Paradigma de pesquisa**

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo em pesquisas em Educação. Segundo Triviños (1987), a abordagem qualitativa contrapõe-se à abordagem quantitativa de caráter positivista e empirista, que entende os fenômenos como verdades absolutas e que, sendo assim, pretende simplesmente descrevê-los. Para este autor, numa abordagem quantitativa, entende-se que o saber científico é neutro e imparcial, e busca comprovar hipóteses elaboradas previamente. Para tanto, são necessários procedimentos metodológicos fixos e rígidos, que corroborem premissas e permitam alcançar resultados, muitas vezes já esperados. Triviños afirma que, ao contrário, o paradigma qualitativo rejeita a simples quantificação e a objetificação dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano. Rejeita também a neutralidade da ciência, entendendo que há especificidades e subjetividades envolvidas nos fenômenos estudados. Sendo assim, numa abordagem qualitativa, mais importante do que os fenômenos em si, são os significados que os sujeitos atribuem a eles (TRIVIÑOS, 1987).

Com relação ao delineamento da investigação, este autor ressalta que, em pesquisas de cunho qualitativo, o processo de desenvolvimento não é algo tão rígido quanto nas pesquisas quantitativas. Em pesquisas qualitativas há a possibilidade de mudanças metodológicas e de reelaboração de questões ou hipóteses iniciais. Além disso, o autor também destaca que a coleta e análise dos dados não são processos fixos, podendo ocorrer novas coletas e nova análise no decorrer da investigação, se

necessário para o seu desenvolvimento.

Definido então que o paradigma qualitativo guiará o estudo, estabelecemos o método de pesquisa a ser utilizado, o estudo de entrevistas, que será detalhado no item a seguir.

## **2.2 Método e técnica de coleta de dados - Estudo de Entrevistas**

Para o desenvolvimento desta investigação, a princípio, cogitamos três possibilidades metodológicas: *Survey*, Estudo de Entrevistas e Estudo de Caso. Optamos pelo Estudo de Entrevistas que, conforme Galizia (2007), é um método pouco descrito na literatura. Para melhor defini-lo, escolhemos então descrever essas três possibilidades metodológicas citadas.

O *Survey* ou Levantamento é utilizado em pesquisas qualitativas, porém a análise dos dados pode possuir natureza quantitativa. Sua principal característica é a de envolver grandes amostras. Gil (2002), aponta, como principais vantagens dos Levantamentos: o conhecimento direto da realidade; a economia e rapidez; a quantificação, ou seja, a possibilidade de agrupar os dados coletados em tabelas, possibilitando uma análise estatística. Como limitações, o autor aponta: a ênfase nos aspectos perceptivos dos entrevistados; a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais envolvidos; uma visão mais estática da realidade e uma limitada apreensão do processo de mudança (GIL, 2002, p.51-52). Devido a estas limitações, e por entender que este método possui natureza mais descritiva do que explicativa, o método *Survey* foi descartado para esta pesquisa.

O Estudo de Caso é uma opção metodológica utilizada quando se deseja conhecer com profundidade uma realidade. Ainda segundo Gil (2002), o Estudo de Caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 2002, p. 54). Este tipo de pesquisa geralmente demanda um longo tempo para sua realização e, além disso, para garantir seu rigor científico, muitas vezes exige mais do que um instrumento de coleta de dados. Devido ao tempo disponível e às condições dadas para a realização desta pesquisa de Mestrado, este método também foi descartado.

Como esta investigação consistiu em investigar como os professores de música selecionam e organizam os conteúdos para os anos iniciais do ensino

fundamental do SME de São Carlos, buscando obter tanto uma visão particular de cada professor, quanto uma visão mais geral sobre o ensino de música nas escolas municipais de São Carlos, entendemos que o método recomendado seria algo entre o *Survey* e o Estudo de Caso, considerando o aprofundamento de análise e o escopo da amostragem. Nesta pesquisa, não há o aprofundamento de um único caso e nem a abrangência ampla como no *survey*. Deste modo, um Estudo de Entrevistas se mostrou o método mais adequado. Segundo Galizia (2007), este método é pouco descrito pela literatura e é considerado “tanto um método quanto uma técnica de coleta de dados” (GALIZIA, 2007, p. 38). Este autor realizou uma investigação sobre os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música, utilizando como referencial teórico estudos de Maurice Tardif complementados com outros autores da área da Educação e da Educação Musical. Para tanto, utilizou um Estudo de Entrevistas, método também utilizado por Green (2000) em pesquisa na área de Educação Musical. Galizia (2007) realizou entrevistas semiestruturadas com 8 professores universitários e, a partir das falas destes, pôde identificar quais os saberes que consideram necessários para o trabalho acadêmico musical no ensino superior.

De forma análoga ao exposto por esta pesquisa citada anteriormente, a escolha da entrevista como fonte de dados na nossa pesquisa se deu por entender que esta técnica de coleta possibilita uma consistente investigação sobre os aspectos considerados pelos professores no processo de seleção e organização dos conteúdos para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Lankshear; Knobel (2008),

As entrevistas são interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) cabe responder a essas questões [...] O propósito da entrevista é gerar informações detalhadas e necessárias sobre um evento, programa ou pessoa, que não poderiam ser obtidas por meio da observação ou por outros meios (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 171).

Importante frisar que a entrevista, como técnica de coleta de dados, nos possibilita investigar as opções declaradas das professoras, ou seja, a fonte de dados é o discurso verbal de cada uma delas (MIZUKAMI, 1986). Optamos pela entrevista do tipo semiestruturada, que se caracteriza por partir de um roteiro prévio

básico de questões que pode se abrir para novas questões no seu desenrolar. Este tipo de entrevista possibilita um protagonismo maior do entrevistado, que pode enriquecer a pesquisa com dados novos importantes, contribuindo inclusive para a elaboração do conteúdo da pesquisa. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada, "(...) ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O roteiro de entrevista original foi elaborado tendo como base os objetivos específicos definidos para a pesquisa. Foi organizado em três partes, considerando três possíveis frentes de análise: planejamento, conteúdos e finalidades do ensino de música na escola.

Com o intuito de testar o instrumento de coleta de dados escolhido, foi realizada uma entrevista piloto, que auxiliou bastante na estruturação do roteiro elaborado e também possibilitou perceber alguns vieses sutis em comentários da pesquisadora durante a entrevista, que foram evitados nas entrevistas oficiais realizadas posteriormente. Utilizamos, como critério de seleção do participante desta entrevista piloto, o fato de ser um professor de música que atua em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade próxima de São Carlos, ou seja, no âmbito público de Educação Básica, possivelmente em condições similares às vividas pelos professores atuantes no SME de São Carlos, participantes oficiais desta pesquisa. O roteiro definitivo, com as alterações após a entrevista piloto, se encontra no apêndice B.

As cinco entrevistas oficiais desta investigação foram realizadas após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UFSCar, cujo parecer final encontra-se no Anexo A. Duas das entrevistas foram realizadas em uma sala da Biblioteca Comunitária (BCo) da UFSCar e as outras três nas residências dos participantes, conforme a escolha de cada um. Todas foram gravadas em áudio, por meio de um recurso básico do *smartphone*, o gravador de voz.

A par de todas as questões metodológicas relacionadas à postura do investigador frente aos dados, é importante destacar a questão da utilização de apenas um instrumento de coleta, no caso a entrevista. Galizia (2007) adverte para questões importantes relacionadas à coleta de dados realizada exclusivamente por meio de entrevistas, questões estas que buscamos levar em consideração na etapa

da análise dos dados desta investigação:

O ato de extrair dados unicamente a partir de falas sobre uma prática profissional docente, sem a complementação de observações ou outra técnica de coleta, exige do pesquisador uma grande imparcialidade, para permitir que os discursos não sejam, na medida do possível, 'filtrados' pela ótica do entrevistador [...] Além disso, ter apenas uma fonte de extração de dados – as falas dos professores – exige que o pesquisador projete e imagine o discurso em uma situação concreta. Essa tarefa exige um grande embasamento no assunto e nas técnicas de pesquisa (GALIZIA, 2007, p. 42).

Compreendemos que a entrevista, enquanto método e instrumento de coleta de dados, consegue atender às necessidades desta pesquisa. Porém, consideramos fundamental levar em consideração os pontos colocados pelo autor no trecho citado.

### **2.3 Definição dos participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa são cinco professores de música dos anos iniciais do ensino fundamental, atuantes em cinco Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) da cidade de São Carlos. Todos eles são efetivos e já possuem sede de exercício<sup>6</sup> definida, atuando nas escolas do SME há pelo menos quatro anos. Importante aqui mencionarmos que no início do ano de 2018, enquanto esta pesquisa estava sendo feita, a Prefeitura Municipal de São Carlos convocou mais 5 professores de música, totalizando uma equipe de 10 professores atuantes nas escolas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Porém, para o desenvolvimento desta pesquisa, que já está em andamento desde 2017, consideramos participantes apenas os cinco professores efetivos no SME que ingressaram nos anos de 2011 e 2014.

As entrevistas com estes professores foram conduzidas de acordo com os princípios da ética na pesquisa, ou seja, os entrevistados foram respeitados em suas opiniões e considerações. Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A. O TCLE foi elaborado com o objetivo de esclarecer aos participantes tema, objetivos, metodologia e outras questões relacionadas à pesquisa, além de garantir

---

<sup>6</sup> A sede de exercício é a unidade escolar escolhida pelo docente para atuação permanente. Esta escolha é realizada após o estágio probatório de dois anos.

confidencialidade e prevenção de danos aos entrevistados.

#### **2.4 Transcrição, organização e categorização dos dados**

Coerentemente com a concepção qualitativa adotada nesta investigação, entende-se que os dados encontrados ou coletados não são fixos, brutos ou neutros, mas sim construídos pelo pesquisador durante o processo da pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Além disso, a coleta é sempre seletiva, pois não é possível coletar todos os dados referentes a um fenômeno. O pesquisador deve fazer escolhas, e estas é que vão delineando a pesquisa. Segundo os autores, a transcrição, que é o processo de transformação dos dados gravados em áudio em texto escrito, tampouco é neutra, pois também carrega a marca do pesquisador. A transcrição "... é uma representação dos pontos de vista, inclinações mentais e orientação teórica do pesquisador" (Lankshear; Knobel, 2008, p.225). Desta forma, consideramos a transcrição uma das etapas da entrevista, nos trazendo dados que foram construídos tanto pelo entrevistado quanto pelo entrevistador.

Para realizar as transcrições foi utilizada a ferramenta "Digitação por voz", do editor de texto *Google*. Esta ferramenta possibilita a transformação do áudio em texto escrito, por meio da voz. Sendo assim, a pesquisadora escutava pelo *smartphone* o áudio gravado, com fone de ouvido, e ia repetindo as falas das professoras em voz alta, para a captação da sua voz pelo microfone do computador. Instantaneamente o editor de texto ia redigindo o texto e me restava apenas ir corrigindo possíveis erros e acertando a pontuação.

Por ter agendado as cinco entrevistas em datas muito próximas, as transcrições foram feitas após a realização de todas as entrevistas. Cada transcrição foi feita em um arquivo do editor de texto *Google*, cada uma com uma cor de fonte diferente. Na sequência, iniciamos a organização dos dados. Como já havíamos estabelecido quatro categorias de análise previamente, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, criamos então quatro arquivos de texto no *Google Docs*, denominados: *O que ensinam?*, *Como organizam?*, *Por que selecionam?*, *Para quê ensinam (finalidade)?* Os dados relevantes foram organizados nestas categorias, na sua forma literal e coloridos conforme as cores das transcrições, facilitando, assim, a identificação de cada entrevistado. Esta categorização permitiu a análise dos dados, que apresentamos no próximo capítulo.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste terceiro capítulo apresentamos e analisamos os dados coletados. Nos dois primeiros itens, 3.1 e 3.2, trazemos alguns dados que são importantes para a contextualização da pesquisa. Na sequência, nos itens 3.3, 3.4 e 3.5, trazemos uma análise mais sistemática, abordando os conteúdos ensinados pelas professoras, formas de organização desses conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental e as finalidades do ensino de música na escola, apontadas pelas professoras.

#### 3.1 Caracterização das professoras<sup>7</sup> participantes

Das cinco respondentes, três são homens e duas são mulheres. Quatro têm entre 32 e 36 anos de idade e apenas uma tem idade acima de 60 anos. Identificamos cada uma delas como P1, P2, P3, P4 e P5. A totalidade das entrevistadas possui graduação em Licenciatura em Música, sendo que quatro são graduadas pela mesma universidade pública e uma graduou-se em uma faculdade particular. O ano de conclusão de curso das professoras entrevistadas varia entre o ano de 2007 e 2012. Vale ressaltar que todas ingressaram no curso de Licenciatura em Música motivadas por vivências musicais prévias, tanto a participação em grupos musicais quanto a participação em aulas de musicalização e/ou instrumento.

Mais especificamente sobre a atuação como professoras na Prefeitura Municipal de São Carlos, três entrevistadas indicaram que ingressaram neste Sistema Municipal de Ensino como professoras efetivas em 2011, uma delas ingressou em 2011 como professora em caráter temporário e se efetivou no ano de 2014, e a outra ingressou em 2014 como professora efetiva.

O quadro 2 detalha em quais anos do ensino fundamental cada uma delas atua, neste ano de 2018:

---

<sup>7</sup> Apesar de termos entrevistado também professores do sexo masculino, utilizaremos, a partir deste ponto, apenas a flexão de gênero no feminino. Decidimos por isso para manter o anonimato dos participantes e, também, como uma forma de nos posicionarmos politicamente: já que na língua portuguesa o masculino sobrepõe-se ao feminino (numa escola com 10 professoras e 2 professores, por exemplo, diz-se que a escola possui 12 PROFESSORES), optamos por inverter esta lógica, acreditando que o feminino pode abranger também o masculino na linguagem, inclusive em textos acadêmicos.

**Quadro 2 - Atuação das professoras no ensino fundamental: anos para os quais ministram aulas de música.**

Professoras	Anos para os quais ministra aulas de música
P1	3º, 4º e 5º
P2	1º, 2º, 3º e 4º
P3	1º, 2º, 3º, 4º e 5º
P4	1º, 2º, 3º, 4º e 5º
P5	1º, 2º, 3º, 4º e 5º

A jornada de trabalho, ou seja, a carga horária semanal de horas com alunos, é bastante distinta entre as professoras, variando da jornada mínima (16 aulas diretamente em atividade com alunos) à máxima (26 aulas diretamente em atividade com alunos), permitidas no contrato com a prefeitura. Além das aulas, a jornada de trabalho das professoras é composta pelo Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e o Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). Essa diversidade de jornadas se dá devido à disposição individual de cada professora, além do fato de que algumas conciliam o trabalho nas escolas municipais com outros trabalhos. Duas delas atuam como docentes exclusivamente no SME em escolas de Educação Básica e as outras três, além de atuar nestas, também atuam como professoras de música em outros espaços educacionais.

### **3.2 A música nas escolas: condições de trabalho e orientações curriculares**

O ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de São Carlos acontece por meio de uma aula semanal com duração de 50 minutos. É, como podemos constatar, um espaço pequeno dentro da grade curricular escolar. De acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a música é um conteúdo específico dentro do componente curricular obrigatório Arte. Nas escolas municipais de São Carlos, as classes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental são acompanhadas pela professora unidocente<sup>8</sup> que ministra todas as disciplinas, exceto Educação Física, que tem carga horária de 2 aulas semanais (100 minutos) e é

<sup>8</sup> O professor unidocente, de acordo com Weber e Bellochio (2016) é aquele que media os aprendizados iniciais dos alunos nos vários campos de conhecimento ensinados na escola.

ministrada por uma professora com formação específica na área. O componente Arte, assim como Educação Física, também possui carga horária de 2 aulas semanais, sendo que uma aula é ministrada pela professora unidocente e a outra aula pela professora de Música. Importante colocar aqui, então, que as professoras de Música são responsáveis por um conteúdo específico, e não por um componente obrigatório ou disciplina. As classes têm entre 25 e 30 alunos.

A maioria das entrevistadas indicou que, atualmente, ministra suas aulas na própria sala de aula comum, ou seja, as escolas não possuem uma sala específica de música. Desta forma, assim como os professores específicos dos anos finais do ensino fundamental, as professoras de música circulam pelas salas para dar suas aulas. Uma professora indicou que, em uma das três escolas onde atua, possui uma sala compartilhada, que era sala de informática e, como estava com os equipamentos quebrados, foi autorizado seu uso compartilhado para a aula de música e exibição de vídeos. Outra professora apontou que, após muita insistência, no ano de 2018 conseguiu que a escola disponibilizasse uma sala para a aula de música, mas assinala que foi um caminho conflituoso:

*P4 - Depois de batucar muito alto nas salas e incomodar muito as minhas colegas, elas me ajudaram a conseguir essa sala [risos]...*

Com relação aos materiais e recursos didáticos para a aula de música, as respostas foram variadas. As entrevistadas indicaram que possuem à disposição alguns instrumentos musicais de percussão, violão, rádio, algumas escolas possuem teclado, algumas outras flautas-doce. P4, por exemplo, diz:

*P4 - Eu tenho acesso a instrumentos de projetos que estão lá: flautas doce, muitas! Muitos copos, muitas atividades que outros colegas deixaram... Muito bom isso, fico muito feliz de ter!*

Em sua fala, esta professora demonstra contentamento com os recursos disponíveis na escola. Quando menciona que tem “copos” à disposição, está se referindo a copos de plástico comuns que se transformam em instrumentos musicais em uma brincadeira rítmica criativa, muito habitual em práticas de educação musical. Importante aqui enfatizarmos que fazer música com materiais alternativos é uma prática muito interessante, pedagógica e artisticamente. Porém, se torna uma questão polêmica se isso, na verdade, camufla uma situação de falta de recursos.

Uma outra professora, por exemplo, demonstra descontentamento e desmotivação advindos da falta de recursos e diálogo com a equipe gestora da escola. P2 explica:

*P2 - As condições de trabalho é aquilo né: A gente não tem uma sala de música, tem alguns instrumentos de péssima qualidade, que foram comprados numa leva, um monte de coisa ruim mesmo, de plástico lá... E daí, por parte da escola, sempre também é complicada a aquisição de material. Quando é alguma coisa, por exemplo, que eu percebo: "ah, precisa de um som para tal festa da escola..." então nessa parte tem uma verba. A galera sempre separa, já é mais fácil de se comprar. Agora especificamente para aula de música, para o uso da aula de música, já é mais complicado.*

Podemos perceber que as realidades das professoras são variadas mas têm em comum o fato de não serem totalmente adequadas para um ensino de música efetivo. Essas realidades descritas nos indicam que, pelo menos no quesito infraestrutura, não há uma política pública por parte do Sistema Municipal de Ensino que incentive o ensino de música nas escolas, ficando cada escola responsável por delimitar espaço físico e disponibilizar materiais.

No que diz respeito às orientações curriculares, as professoras não mencionam a existência de orientações específicas para o ensino de música no Sistema Municipal de Ensino. Porém, apesar de não citarem, sabemos que existe um documento, distribuído nas escolas pela Secretaria Municipal de Educação durante uma gestão anterior, chamado *Conteúdo do Ensino Fundamental - 1ª Etapa*. Trata-se de uma proposta elaborada coletivamente, com a contribuição de professores, coordenadores e gestores, entre os anos de 2009 e 2011. Publicado em 2012, este documento traz os conteúdos que devem ser ensinados nos nove anos do ensino fundamental e contempla oito grupos ou áreas de conhecimento (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português). Música está inserida no grupo Artes, juntamente com Artes Visuais, Dança e Teatro. Aparentemente, as professoras de música não acessam este documento no processo de seleção e organização de conteúdos, pois ele não foi citado.

Citam, contudo, a reunião pedagógica específica da área de música em 2011 e 2012 (o HTPC de música), quando puderam iniciar coletivamente um processo de seleção e organização de conteúdos. Entretanto, apontam que este projeto não teve continuidade e não foi concretizado. Sendo assim, para desenvolver suas aulas e

realizar seus planejamentos, baseiam-se em alguns materiais e livros didáticos disponíveis nas escolas e também materiais e livros pessoais. No quadro 3 apresentamos os materiais/livros didáticos de referência citados pelas professoras:

**Quadro 3 - Materiais e livros didáticos de referência para elaboração dos planejamentos, citados pelas professoras**

nº de professoras que citaram	MATERIAIS/LIVROS DIDÁTICOS DE REFERÊNCIA CITADOS
4	O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada (v. 1, 2, 3, 4 e 5) <sup>9</sup>
3	Batuque Batuta - música na escola (v. 1, 2, 3, 4 e 5) <sup>10</sup>
1	Material em vídeo do Grupo Triii <sup>11</sup>
1	Materiais diversos acessados pela Internet
1	Apostilas da educadora Enny Parejo <sup>12</sup>
1	Material de flauta-doce (não especificou)
1	Material de flauta-doce que produz
1	Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos <sup>13</sup>
1	Livro Rodas e Brincadeiras Cantadas (Cia Bola de Meia) <sup>14</sup>
1	CDs do Projeto Pequeno Cidadão <sup>15</sup>
1	Material que produziu, adaptado de apostila da escola particular
1	Método <i>Mönkemeyer</i> - flauta doce <sup>16</sup>
1	<i>Playbacks</i> (gravações em áudio) que produz
1	Galinha Pintadinha e Bitá <sup>17</sup>

Fonte: própria autora

<sup>9</sup> PERES, Sandra. TATIT, Paulo. O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada. Editora Melhoramentos. v. 1 ao 5. - (Coleção Brincadeiras Musicais).

<sup>10</sup> COELHO, Márcio. FAVARETTO, Ana. Batuque Batuta: música na escola. Editora Saraiva. v. 1 ao 5. - (Coleção Batuque Batuta)

<sup>11</sup> O Grupo Triii é um grupo de música infantil, formado por músicos que também integram ou já integraram o Grupo Palavra Cantada. Sua proposta também é de apresentar brincadeiras musicais, principalmente via vídeos no Youtube e ou outras plataformas digitais.

<sup>12</sup> Enny Parejo é educadora musical, responsável pelo espaço *Atelier Musical Enny Parejo*. Ministra cursos de formação para professores, baseados na metodologia Iniciação e Sensibilização Musical (ISM), idealizada pela própria educadora. Nestes cursos, disponibiliza apostilas que visam contribuir com o trabalho dos educadores musicais.

<sup>13</sup> BEINEKE, Viviane. FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro. Lenga La Lenga - Jogos de Mãos e Copos. Editora Ciranda Cultural.

<sup>14</sup> BAUMGRATZ, Jacqueline. (org.). Rodas e Brincadeiras Cantadas. Cia. Cultural Bola de Meia.

<sup>15</sup> Grupo de música para crianças, formado por Taciana Barros, Edgard Scandurra e Antônio Pinto.

<sup>16</sup> MÖNKEMEYER, Helmut. Método para Flauta Doce. Ricordi Editora.

<sup>17</sup> Projetos de música infantil focados na produção de vídeos que divulgam canções tradicionais da infância. São criticados por grande parte dos educadores musicais e educadores em geral, principalmente pela estética visual exagerada, com excesso de estímulos, e pelos arranjos musicais que também pecam nos excessos, descaracterizando esse repertório de canções tradicionais da infância.

Podemos observar que quatro das cinco professoras citaram O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada, que existe disponível das escolas, e três delas citaram Batuque Batuta - música na escola, que é material particular de cada uma delas. Ambos são apresentados em forma de coleção com cinco volumes (destinados para cada ano do ensino fundamental 1 - 1º ao 5º), sendo esta uma característica de diversos livros didáticos publicados logo após a aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Duas das professoras declararam que produzem materiais (apostilas e gravações em áudio), indicando uma postura mais ativa nesse âmbito da seleção e organização de conteúdos.

A partir das respostas das professoras, inferimos, então, que elas não acessam diretamente o que Gimeno Sacristán (2013) chama de Texto Curricular ou Projeto de Educação do Sistema Municipal de Ensino de São Carlos. No âmbito da Seleção e Organização de Conteúdos cada uma delas faz suas escolhas particulares, baseando-se nos livros e materiais de sua preferência ou que mais facilmente têm acesso.

### **3.3 Os conteúdos de música selecionados**

Tendo em vista a questão central desta pesquisa - *O que ensinam as professoras de música?* - consideramos importante apresentar aqui os conteúdos selecionados pelas professoras entrevistadas. A pergunta realizada foi: *Quais os conteúdos que você trabalha nas suas aulas?* As respostas foram variadas e iremos analisá-las nas suas especificidades logo adiante. Neste ponto, para iniciar a discussão, consideramos pertinente primeiramente apresentar os conteúdos categorizados e organizados de forma que possamos ter uma visão geral do que foi relatado pelas professoras. Identificamos, nas suas falas, 16 conteúdos trabalhados nas aulas de música das escolas municipais de São Carlos, conforme o quadro 4:

**Quadro 4 - Conteúdos trabalhados pelas professoras em suas aulas**

CONTEÚDOS	PROFESSORAS QUE MENCIONARAM ESTE CONTEÚDO				
	P1	P2	P3	P4	P5
1. Propriedades do som	X	X	X		X
2. Dançar/dança	X		X	X	
3. Cantar/canto	X	X	X	X	X
4. Tocar instrumentos musicais	X	X	X	X	X
5. Ritmo	X	X	X	X	X
6. Forma musical	X		X	X	
7. Notação musical formal/convencional	X	X	X	X	X
8. Notação musical não-formal/não-convencional	X		X		
9. Melodia		X	X	X	X
10. Repertório	X		X	X	X
11. Cantigas/danças de roda	X		X	X	X
12. Brincadeiras/jogos musicais		X	X	X	X
13. Criação/Improvisação			X	X	
14. Percussão corporal			X	X	X
15. Pulso				X	
16. Audição			X	X	X

Neste quadro, os conteúdos estão listados na ordem em que foram identificados nas entrevistas transcritas. No gráfico abaixo, podemos visualizar ordenadamente quais os conteúdos mais citados entre as professoras:



**Figura 3 - Gráfico dos conteúdos trabalhados pelas professoras, ordenados pela quantidade citada**

Podemos observar que os conteúdos mencionados pela totalidade das professoras são *Cantar/canto*, *Tocar Instrumentos Musicais*, *Ritmo* e *Notação Musical Formal/Convencional*. Os conteúdos *Propriedades do som*, *Melodia*, *Repertório*, *Cantigas/danças de roda* e *Brincadeiras/jogos Musicais* foram apontados por quatro das cinco professoras. *Dançar/dança*, *Forma Musical*, *Percussão Corporal* e *Audição* foram mencionados por três das cinco professoras. Os conteúdos *Notação Musical não formal/não convencional* e *Criação/Improvisação* foram mencionados por duas das cinco professoras. Por fim, *Pulso* foi o único conteúdo citado apenas uma vez entre as cinco professoras entrevistadas.

A partir deste ponto, analisamos detalhadamente as respostas das professoras, referentes aos conteúdos que ensinam, seguindo a ordem em que aparecem no quadro 4. Trazemos também considerações sobre a natureza desses

conteúdos (apoiadas na tipologia de conteúdos de Zabala: conteúdo conceitual; conteúdo procedimental; conteúdo atitudinal).

O conteúdo *Propriedades do som* (timbre, intensidade, altura e duração), foi mencionado por quatro das cinco professoras. Cada uma utilizou uma terminologia diferente para este conteúdo: parâmetros do som, qualidades da música, elementos da música ou propriedades do som. Uma dessas professoras explicou que trabalha o conceito de *Som* como um conteúdo introdutório:

*P5. Eu começo falando de som: O que é o som, que o som é movimento... Aí a gente faz sons da natureza, som urbano, som dos animais... então aí eu trabalho só qualidades do som: Intensidade, duração, timbre, eu trabalho com os instrumentos, o timbre dos instrumentos...*

Podemos perceber que, para a professora, é importante que os alunos compreendam o conceito de som, pois ele é um elemento essencial que compõe e dá origem à música. Na sequência de seu planejamento, ela afirma que aborda as qualidades do som. É curioso notar que duas das professoras fizeram um comentário que pareceu desprezioso, porém nos traz uma informação importante. P1 disse que “ainda usa as velhas fórmulas: os quatro parâmetros do som”. P3 disse que trabalha “as famosas propriedades do som”. As expressões “velhas fórmulas” e “famosas” nos indicam que *Propriedades do som*, na opinião das professoras, é um conteúdo historicamente legitimado. Inclusive, este é um conteúdo tradicional, de origem conservatorial, que podemos encontrar em diversos livros e compêndios tradicionais de teoria musical<sup>18</sup>. Apesar de se tratar de um conteúdo de cunho tradicional, todas as professoras que citaram *Propriedades do som* disseram que trabalham este conteúdo de forma prática e lúdica, apontando algumas formas de ensinar: que as crianças dançam, movimentam-se e cantam para identificar e reconhecer as propriedades do som. Ainda que trabalhados de forma prática e não tradicional, consideramos que se trata de um conteúdo de natureza conceitual.

Outro conteúdo mencionado por três das cinco professoras entrevistadas foi *Dançar/dança*. Interessante observar que as professoras consideram a dança como um conteúdo do ensino de música. Entendemos que Dança e Música são duas

---

<sup>18</sup> O ensino tradicional em Música se confunde com instituições de ensino musical específicas, os conservatórios. Estas instituições deram origem ao método conservatorial de ensino para a área de Música. Para mais informações sobre este método, ver Galizia (2016).

linguagens artísticas distintas, havendo inclusive cursos de licenciatura específicos para cada uma delas. No entanto, obviamente, são áreas de conhecimento que dialogam muito, sendo esta interface Música e Dança muito comum e, por isso, mencionada pelas professoras. Ao analisar as suas falas percebemos que, na realidade, elas não trabalham a Dança como uma linguagem artística específica, mas, sim, como uma estratégia para ensinar conteúdos conceituais de música de forma prática e lúdica, realizando atividades de movimento e expressão corporal que facilitem o aprendizado das crianças. P4, por exemplo, diz:

*P4. Dança também, eu tento usar a parte do corpo também, como dança, para dar essa noção de pulso, para interiorizar a música.*

P3 conta que, ao ensinar conteúdos musicais, busca promover:

*P3. (...) a experimentação por dança, movimento, corpo... Todas as partes, desde o dedinho até depois movimento do corpo inteiro, pulando, enfim, agachando.*

De forma semelhante, P1 explica:

*P1. E aí na dança, o que eu vou trabalhar? Eu vou trabalhar o ritmo, a incorporação do ritmo no corpo, é... A forma... A dança, eu percebo que é muito bom para trabalhar forma musical, porque ele [o aluno] vai associar os movimentos a um determinado trecho da música e outros movimentos a outro trecho. Então, aí eu já estou trabalhando com forma também...*

Podemos identificar, em síntese, que as professoras citaram *Dançar/dança* como conteúdo do ensino de música, porém entendendo-o mais como uma questão de Movimento e Expressão Corporal do que como uma linguagem artística propriamente dita. Podemos depreender que há um elemento procedimental neste conteúdo, ao supor que as crianças devem saber dançar, movimentar-se, expressar-se (*saber fazer - ações*). Porém, as professoras utilizam a dança não como um fim em si mesmo, mas para auxiliar a aprendizagem de conteúdos conceituais específicos da área de Música.

Além disso, ainda no conteúdo *Dançar/dança*, na fala de uma das professoras podemos reconhecer também uma preocupação com o ensino de conteúdos atitudinais, quando ela menciona duas questões importantes: gênero e diversidade cultural e religiosa. P1 conta:

*P1. Eu busco proporcionar uma experiência de dança, saber que dança não é né... Ainda existe até hoje que dança é coisa de menina, essas besteiras. Então tento desmistificar um pouco isso.*

E complementa:

*P1. Dança é um problema... Principalmente por uma questão de religião. A gente enfrenta muito esse problema, porque tem alunos que não podem dançar e eu fico assim... Você olha para o aluno ele está desesperado querendo dançar, mas ele acha que ele vai para o inferno se ele dançar. Mas eu trabalho com dança porque eu acredito que isso faz parte da formação do aluno.*

O conteúdo *Cantar/canto* é mencionado por todas as professoras entrevistadas. Trata-se de um conteúdo procedimental: as crianças devem saber cantar nas aulas de música, expressar-se musicalmente por meio do canto. Verificamos, nas falas das professoras, a predominância de uma perspectiva de canto mais espontâneo e por imitação. P1 diz que, por meio da aula de música, a criança deve “ter uma noção de cantar”, “conseguir cantar minimamente”, “ter uma noção mínima de afinação”. P4 ressalta:

*P4. Trabalho muito canto, porque ele é primordial. Mas não trabalho muito técnica vocal, não fico presa na técnica vocal.*

Porém, apesar deste enfoque no canto como possibilidade de expressividade das crianças, também podemos verificar algumas iniciativas de ensino de técnica vocal: uma das professoras mencionou que está fazendo experiências com cânone<sup>19</sup> aprofundando, talvez, o ensino deste conteúdo *Cantar/canto*. Duas professoras citaram que trabalham com solfejo, que consiste em exercícios de entoar as alturas das notas com seus respectivos nomes (do, re, mi, etc.). Solfejar muitas vezes envolve exercícios de leitura e escrita musical. Em ambas as formas mencionadas, *Cantar/canto*, como já dissemos, trata-se de um conteúdo procedimental.

Outro conteúdo de natureza procedimental, mencionado por todas as professoras entrevistadas, é *Tocar instrumentos musicais*. Elas apontam que

---

<sup>19</sup> Cânone é uma música construída a partir de uma melodia que vai sendo cantada por duas ou mais pessoas, sendo que esta melodia vai sendo contraposta sobre si mesma em um intervalo de tempo. É uma forma musical polifônica: a partir de uma melodia principal vão-se originando outras vozes iguais, soando harmonicamente. (Disponível em: <http://www.tecnicasdecomposicao.com.br/2009/03/canones.html>)

trabalham com instrumentos de percussão, de acordo com a disponibilidade e recursos de cada escola, e quatro delas mencionaram o ensino de flauta doce para os alunos de quartos e quintos anos (segundo ciclo do Ensino Fundamental I). Sobre a finalidade deste ensino de instrumentos musicais, as respostas variam. P1 afirma que, além de outras coisas, tocando instrumentos musicais, as crianças compreendem melhor os conteúdos conceituais (propriedades do som, ritmo, etc.). P4 aponta que as crianças querem muito tocar instrumentos, por isso ela possibilita esta experiência. Além disso, P3 e P4 enfatizam a questão do *tocar junto*, destacando a noção de coletividade que qualquer fazer musical em grupo (cantar ou tocar) promove. Desta forma, a partir das falas dessas duas professoras, podemos supor que também se trata de um conteúdo de natureza atitudinal, que pode vir a desenvolver noções de respeito, cooperação e também auxiliar na aprendizagem de regras de comportamento e convivência. Isto posto, com relação a *Tocar instrumentos musicais*, deduzimos que é um conteúdo de natureza procedimental mas que, na prática das professoras entrevistadas, pode envolver também um caráter atitudinal.

Um conteúdo citado também pelas cinco professoras entrevistadas é o *Ritmo*. Reunimos nesta categoria ideias variadas do que as cinco professoras consideram Ritmo: desenvolvimento da noção rítmica; percepção rítmica por meio do corpo; execução, criação e improvisação de sequências rítmicas com instrumentos musicais ou por meio de percussão corporal; percussão nas carteiras, com copos e baquetas; conhecer os chamados “ritmos brasileiros” (que integram o tema das manifestações culturais populares brasileiras); conhecer “ritmos do mundo”, ou seja, músicas de outras culturas. Entendemos que este conteúdo possui natureza procedimental, principalmente neste *executar* mencionado por algumas professoras. Quando mencionam *conhecer ritmos brasileiros e ritmos do mundo* estão se referindo a conhecer Gêneros Musicais, que poderíamos inserir também no conteúdo *Repertório*, do qual trataremos adiante. Neste caso, *Ritmo* pode tratar-se, então, de um conteúdo conceitual, caso elas enfoquem quais as células rítmicas e as características estilísticas e culturais de cada Gênero Musical. Também podemos identificar um caráter atitudinal deste conteúdo, pois entendemos que esta intenção de ampliar o repertório cultural dos alunos, principalmente se estiver ligada a uma ideia de valorização da diversidade cultural e de questionamento de um repertório hegemônico, pode desenvolver noções de respeito e consciência crítica.

Três das cinco professoras entrevistadas apontaram a *Forma Musical* como um conteúdo que trabalham nas suas aulas. Duas delas afirmaram que buscam proporcionar essa experiência da *forma musical* corporalmente, por meio de movimentos que ajudam a identificar as partes da música. Nesse caso, entendemos que se trata de um conteúdo conceitual. Mas também podemos identificar um elemento procedimental, na medida em que se promove um movimentar-se ou expressar-se corporalmente, ou seja, um *saber fazer*. Se o enfoque estiver na expressividade e não no identificar as partes da música, compreendemos que pode se tratar de um conteúdo procedimental.

Todas as cinco professoras disseram que trabalham o conteúdo *Notação Musical formal/convencional*, ensinando os elementos da escrita e leitura musical tradicional, tais como: linhas, pentagrama, claves e figuras musicais. Este também é um conteúdo tradicional, legitimado historicamente. Trata-se de um conteúdo de natureza conceitual e, inclusive, historicamente ensinado separado da prática. Porém, há muitas propostas pedagógicas, baseadas em Metodologias Ativas de Educação Musical, que trazem maneiras mais práticas e experienciais de se ensinar este conteúdo. Uma das professoras, em consonância com essas propostas ativas, enfatiza que busca ensinar este conteúdo de forma mais lúdica:

*P2. ...a partir do segundo ano já começo a colocar alguns elementos da música né, pentagrama, clave de sol... Então, as primeiras aulas são mais de um conteúdo mais lúdico, para que eles possam assimilar isso. Muitas vezes eu faço o pentagrama de fita crepe no chão, para que eles possam pular como se fosse uma amarelinha, e depois ir reconhecendo as notas... Entender a questão dos espaços, das linhas...*

Outra professora diz que ensina este conteúdo, mas, em sua opinião, é um conteúdo excludente e traz considerações interessantes a esse respeito:

*P4. Eu ensino ainda. Partitura, notas... Mas aí eu fazia todo aquele esquema, ensinava, chegava ano seguinte, nada... Não lembravam nada. Daí eu falei: ah, você quer saber? A gente aprende isso quando a gente realmente quer. Então os alunos que vinham da igreja, que tocavam, eles sim vinham e pediam: "ah professor, me dá aquela partitura". Daí com esses eu ia. E que os outros vejam os colegas procurando isso, e que procurem também. Porque, senão, fica aquela coisa meio tensa: "nossa o professor está me cobrando um negócio que eu não entendo..." Sabe... Eu acho que você não tem que conhecer a linguagem musical se você não quiser se aprofundar. Mas você tem que experienciar, vivenciar a música.*

Neste trecho, a professora em questão demonstra que tenta equilibrar esse

conflito entre conteúdo tradicional legitimado historicamente e universo cultural dos alunos.

Duas das professoras entrevistadas mencionaram que abordam também o conteúdo *Notação Musical não formal/não convencional*, ou seja, buscam trabalhar formas alternativas de registro dos sons e da música nas suas aulas. Parece-nos que as duas professoras apontam este conteúdo como uma introdução à Notação Musical formal ou tradicional. Sabemos que propostas pedagógicas mais recentes, baseadas nas ideias de educadores musicais contemporâneos<sup>20</sup>, alinham-se à estética da música contemporânea, trabalhando som, ruído e música de forma mais abrangente e expandida. Partituras contemporâneas trazem essa ruptura com a notação tradicional, propondo novas formas de registro. Nessa perspectiva, tais educadores musicais defendem o uso de notações alternativas como renovação e questionamento do que é tradicional.

As duas professoras entrevistadas que trabalham com *Notação musical não formal/não convencional* não parecem enfatizar essa perspectiva de questionamento e ruptura com o tradicional, mas, sim, parecem entender a Notação não-formal como uma introdução ou simplificação da Notação formal. P1, por exemplo, expressa:

*P1. Eu vou dar uma noção à leitura musical, leitura não formal né, leitura e escrita não formal... Não convencional. Para daí ele partir para uma leitura convencional. É, então no estágio inicial, por exemplo, que eu pego a partir do terceiro ano: ele começa a relacionar sons com escrita, representar graficamente esses sons...*

Podemos compreender que *representar graficamente os sons* significa *desenhar sons*. Neste caso, nos parece se tratar de um conteúdo de natureza procedimental.

Quatro das cinco professoras citaram *Melodia* como um conteúdo que ensinam em suas aulas. Duas delas citaram que trabalham “reconhecimento” e “descoberta” melódica. Duas dentre elas citaram que a melodia é trabalhada quando ensinam as notas musicais e as crianças cantam canções, entoando a melodia e as notas musicais. Parece-nos que *Melodia*, neste caso, refere-se a um conteúdo de natureza procedimental: não se enfatiza o aprendizado do conceito ou definição de melodia, mas, prioriza-se o reconhecer e cantar melodias.

---

<sup>20</sup> Podemos citar Murray Schafer, John Paynter e George Self como representantes deste movimento, também chamado de Educadores Musicais da segunda geração (a partir de 1960). (CISZEVSKI, 2010, p. 32).

Outro conteúdo que consta na relação, mencionado por quatro das cinco professoras, é *Repertório*. Apresentamos este conteúdo assim, genericamente, mas ele abarca variadas declarações das professoras com relação à seleção do repertório musical a ser levado para as aulas. P1 indica que privilegia os “ritmos e estilos musicais brasileiros”, mas também acolhe em suas aulas o repertório que as crianças trazem e que está tocando na mídia de massa. Além disso, diz que, habitualmente, propõe que as crianças pesquisem gêneros musicais para apresentar para os colegas na escola. P3 menciona que privilegia o repertório da música popular brasileira, trazendo periodicamente vida e obra de compositores brasileiros para apresentar para as crianças, inclusive preparando apresentações musicais baseadas nestes compositores. P4 afirma que a escolha de repertório é um misto do que as crianças trazem, músicas que tocam na grande mídia e solicitações e demandas da escola. Indica que sente bastante familiaridade com o repertório musical da cultura popular brasileira e, por isso, aborda bastante este repertório. Assim como P1, diz que também propõe que os alunos realizem pesquisas de gêneros musicais para apresentar para os colegas. P5 menciona que traz um repertório de canções tradicionais da infância, “músicas do mundo” (canções em inglês, francês e japonês), música erudita e também “hinos pátrios”.

Como podemos observar, com relação ao *Repertório* há uma variedade de respostas. Por suas declarações, verificamos que as professoras possuem autonomia neste processo de seleção do repertório e identificamos que elencam as músicas seguindo basicamente três critérios, a saber: 1. Familiaridade ou afinidade - experiência pessoal; 2. Repertório musical legitimado historicamente; 3. Repertório musical trazido pelos alunos.

O conteúdo *Cantigas/danças de roda* foi citado por quatro das cinco professoras. Poderíamos até inseri-lo em *Repertório*, pois se trata também de um repertório tradicional, legitimado historicamente, existindo inclusive diversas publicações que reúnem canções tradicionais da infância, recolhidas pelo Brasil e até pelo mundo. Também poderíamos inseri-lo em *Canto* ou *Dança*. Porém, escolhemos separá-lo, pois há um elemento em destaque aqui: a experiência da roda. Duas destas professoras dizem que acreditam na importância do “portar-se” em roda na escola, principalmente com as crianças menores (1º e 2º anos). Entendemos que *Cantigas/danças de roda* se refere a um conteúdo de natureza procedimental. Ao usar a expressão “portar-se em roda”, podemos também inferir

que, talvez, a professora esteja trazendo um dado implícito. Brincar ou dançar em roda é uma experiência coletiva e integradora, que envolve cooperação. Neste sentido, verificamos também o caráter atitudinal deste conteúdo.

*Brincadeiras/jogos musicais* é um conteúdo que também foi citado por quatro das cinco professoras. Elas citaram: jogos e brincadeiras de mão, jogos percussivos com copos, parlendas<sup>21</sup> com movimentos corporais, jogos rítmicos, jogos de improvisação rítmica, brincadeiras tradicionais da infância. Apesar de também trazer elementos conceituais, na medida em que as crianças podem assimilar nomes e conceitos por meio destes jogos e brincadeiras, ainda assim consideramos *Brincadeiras/jogos musicais* como sendo conteúdo de natureza procedimental, pois se refere a um *saber fazer*. Além disso, identificamos elementos atitudinais, visto que, jogando e brincando, as crianças desenvolvem noções de cooperação, respeito e coletividade.

*Criação/Improvisação* são conteúdos citados por duas das cinco professoras. Reunimos os dois conteúdos em apenas um porque, essencialmente, são a mesma coisa: Improvisar significa criar em tempo real. Quando mencionam *Criação*, elas se referem à criação de ritmos, utilizando copos ou por meio de percussão corporal. Uma delas diz que também trabalha com criação de paródias<sup>22</sup>. Em *Improvisação*, também se referem à questão rítmica e buscam propor exercícios que estimulem um fazer musical espontâneo. Compreendemos que *Criação/Improvisação* é um conteúdo de caráter procedimental.

Três das cinco professoras indicaram especificamente *Percussão Corporal* como um conteúdo que trabalham em suas aulas. Sabemos que percussão corporal é uma prática bastante explorada em processos pedagógicos, pois possibilita a expressão musical por meio do próprio corpo e traz um resultado artístico muito interessante. Sabemos também que esta prática está intrinsecamente relacionada ao conteúdo Rítmico, já listado anteriormente. Porém, optamos por apresentar Percussão Corporal em separado, como o fez as professoras, enfatizando a

---

<sup>21</sup> São versos recitados em brincadeiras. São ditos populares, educativos ou satíricos, e não têm música. Têm origem portuguesa (originariamente chamadas de cantilenas ou lenga-lengas) e adquiriram características próprias aqui no Brasil. Para maiores informações, acessar: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=636%3Aparlendas&catid=50%3Aletra-p&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=636%3Aparlendas&catid=50%3Aletra-p&Itemid=1)

<sup>22</sup> A paródia consiste na recriação de uma obra a partir de um ponto de vista irônico, cômico ou crítico. (Disponível em: <https://www.significados.com.br/parodia/>)

relevância desta prática como um conteúdo em si. *Percussão corporal* trata-se é um conteúdo de natureza procedimental.

O conteúdo *Pulso* foi citado por uma única professora. Verificamos que, ao mencionar pulso, ela está se referindo a perceber e manter o pulso de uma música. Em sua fala, observamos que ela entende o Pulso como um conceito básico e introdutório no ensino de música e, neste conteúdo *Pulso*, ela também engloba o conceito de andamento:

*P4. Outro dia eu fiz uma atividade só com baqueta no chão. Foi bem legal! Como você usa o copo, você usa baqueta... Essas atividades de tentar coordenar todos juntos, criar um pulso, aquela coisa de tocar e ir acelerando, acelerando...*

Podemos inferir que Pulso é, a princípio, um conteúdo de natureza conceitual, porém, na prática da professora, envolve um *escutar, perceber e tocar*. Destacamos então, neste contexto, a natureza procedimental deste conteúdo.

Por fim, *Audição* foi citado como um conteúdo trabalhado por três das cinco professoras entrevistadas. De acordo com as respostas, audição nos parece mais um método ou estratégia de ensino do que exatamente um conteúdo. Porém, manteremos aqui nesta relação de conteúdos, pois assim foi citado pelas professoras. Elas afirmam que, numa aula de música, é importante ouvir ou escutar músicas. Uma delas diz que trabalha com o que ela chama de “audição analítica”:

*P4. Já trabalhei mais, mas hoje ainda trabalho também com audição analítica: eles ouvirem tal música e daí verem qual é o gênero musical, quais instrumentos tocam, como ela começa e como ela termina... perceber quando canta, perceber parte A e parte B, forma musical, pulso...*

Outra professora diz que realiza atividades de audição e escuta com desenhos, propondo “desafios” e jogos, com o objetivo de trabalhar disciplina, obediência e condicionamento com as crianças:

*P5. A gente ouve [música]. Eu normalmente peço para eles fazerem um desenho, porque enquanto eles estão desenhando, eles estão ouvindo. Se não, eles ficam só conversando e não ouvem nada! Toda música que eu coloco para ouvir, eu coloco alguma coisa para eles fazerem. Música clássica, eu lanço um desafio: que no tempo da música eles têm que fazer um desenho. Pode desenhar o que quiser, só que tem que ser no tempo da música. Acabou a música, acabou o desenho. E que para eles conseguirem isso, eles não podem falar, levantar, nem nada. Senão não dá tempo. E aí, nossa... Fica aquele silêncio... E eles ouvem. Então umas duas vezes por mês eu tenho esse momento...*

Os dois exemplos trazem ideias distintas sobre o conteúdo *Audição* e a finalidade do ensino de música na escola: no primeiro busca-se ensinar conceitos e princípios de música, ou seja, são realizadas atividades com objetivos especificamente musicais. No segundo, a música é utilizada como mecanismo de controle, servindo como ferramenta para disciplinar. Percebemos que, neste segundo caso, não há uma intenção propriamente com a música ou então com o desenho: não importa a relação do desenho com a música, ou mesmo as impressões das crianças por meio desta expressão gráfica, mas, sim, que as crianças fiquem quietas. Abordaremos esta questão das finalidades ou funções do ensino de música na escola mais adiante, no item 3.5. Apesar da diferença com relação aos objetivos de cada professora, compreendemos que, em ambos os casos, a *Audição* refere-se a um conteúdo de natureza procedimental (ato de ouvir/escutar).

Estes são, portanto, os conteúdos que identificamos serem trabalhados pelas professoras de música das escolas municipais de São Carlos. Verificamos, por meio desta análise detalhada dos conteúdos mencionados pelas professoras, a predominância de conteúdos procedimentais, conforme quadro a seguir:

**Quadro 5 - Classificação dos conteúdos mencionados pelas professoras, baseada na tipologia de conteúdos de Zabala (2014)**

CONTEÚDOS	tipos		
	conceituais	procedimentais	atitudinais
1. Propriedades do som	X		
2. Dançar/dança		X	X
3. Cantar/canto		X	
4. Tocar instrumentos musicais		X	X
5. Ritmo	X	X	X
6. Forma musical	X	X	
7. Notação musical formal/convencional	X		
8. Notação musical não-formal/não-convencional		X	
9. Melodia		X	
10. Repertório	X	X	X
11. Cantigas/danças de roda		X	X
12. Brincadeiras/jogos musicais		X	X
13. Criação/Improvisação		X	
14. Percussão corporal		X	
15. Pulso		X	
16. Audição		X	

Observamos que alguns conteúdos estão marcados em mais de um tipo, já que esta classificação que propomos depende do enfoque apontado por cada professora em suas respostas, como analisamos neste item.

Com relação às perguntas *Por que selecionam estes conteúdos?* e *Por que os consideram válidos para serem ensinados na escola?*, perguntas que se referem a um dos nossos objetivos específicos, percebemos que as professoras de música não as responderam diretamente e objetivamente. Uma delas, por exemplo, ao responder *Por que seleciona estes conteúdos?*, disse “Ah, porque acho necessário”. Interpretamos, deste modo, que esta resposta não está muito clara para elas. Buscamos, então, procurar esta resposta nas entrelinhas das entrevistas. E identificamos que, no processo de seleção e organização dos conteúdos, as professoras tomam suas decisões seguindo variados critérios, a saber: 1. Por considerarem que há aqueles que devem ser ensinados, isto é, que se estabeleceram como válidos historicamente; 2. Segundo referências teórico-metodológicas da formação durante a graduação em Música; 3. Com base em seu aprendizado na prática, ou seja, refletindo sobre sua prática e transformando-a; 4. A partir da familiaridade ou afinidade com o tema ou repertório musical; 5. Por

considerarem importante abordar elementos do universo cultural dos alunos; 6. Com o objetivo de ampliar o universo cultural dos alunos; 7. Considerando os materiais e recursos disponíveis nas escolas.

Passemos, neste ponto, à análise do que se refere à organização destes conteúdos.

### 3.4 A organização dos conteúdos de música

De acordo com Zabala (2014), “... as relações e as formas de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas é o que denominamos *organização de conteúdos*”. (ZABALA, 2014, p.139). Entendemos que a Música, estando presente na escola, relaciona-se e vincula-se aos demais conhecimentos escolares. As professoras inclusive mencionam momentos pontuais de trabalhos, em parceria com as outras professoras, que relacionam os conteúdos de diferentes áreas. Porém, não é objetivo deste trabalho analisar estas relações que podemos chamar interdisciplinares, mas sim como as professoras organizam especificamente os conteúdos musicais. Como mencionado anteriormente, verificamos que as professoras de música das escolas municipais de São Carlos não seguem um documento específico orientador para a seleção e organização de conteúdos. Têm liberdade para selecionar e organizar os conteúdos de música de acordo com suas concepções de educação musical e de acordo com os materiais didáticos que têm à disposição. Uma vez selecionados os conteúdos de música, a pergunta que se coloca é: Como eles são organizados nos cinco anos que compõem o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)?

Verificamos, com base nas declarações das professoras, três maneiras de organizar os conteúdos, que definimos<sup>23</sup> da seguinte forma:

1. *Progressiva e linear, por faixa etária;*
2. *Aberta, considerando o que vem dos alunos;*
3. *“Espiral”:* aprofundando um mesmo conteúdo no decorrer dos anos.

Analisamos cada uma delas com base nas próprias respostas das professoras, e buscamos também associar cada possibilidade de organização a uma abordagem de ensino, dentre as apresentadas por Mizukami (1986).

---

<sup>23</sup> Definição criada pelos próprios autores, bem como as figuras apresentadas a seguir neste item.

P1, P2 e P3 indicam que buscam organizar o ensino de música de forma progressiva e linear, estabelecendo previamente conhecimentos musicais a serem trabalhados, considerando a faixa etária dos alunos e o nível de complexidade dos conteúdos. P1 conta que teve oportunidade de iniciar uma construção junto com as colegas, quando acontecia o já mencionado HTPC de música. Segundo a professora, neste HTPC era possível pensar a organização dos conteúdos de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Ela conta que essa experiência a auxilia ainda atualmente. Indica, no trecho a seguir, esta visão mais linear de organização dos conteúdos, que foram estabelecidos nesse momento coletivo prévio. Ao ser questionada sobre como realiza o seu planejamento, indica o seguinte:

*P1 ... acho que isso tem a ver um pouco com a história do nosso ingresso [como professoras no Sistema Municipal de Ensino], a gente planejava junto no início. Nós até elaboramos um... Chegamos a elaborar um currículo inicial, abordando tudo que a gente queria, todos os conteúdos que a gente queria passar... Então eu ainda tenho isso como base. Eu sei que primeiro ano se trabalha determinada coisa, segundo ano tal coisa... Então assim, pensando nesse currículo, eu tenho uma ideia do que eu quero trabalhar naquele ano, eu já tenho algumas atividades prontas, e também uso muito a internet.*

P2 também aponta um pensamento mais linear na organização de conteúdos no Ensino Fundamental I, indicando conteúdos por faixa etária ou ano:

*P2 ... nos primeiros anos eu ainda não entro na parte de teoria propriamente dita, então são atividades mais lúdicas em que eles cantam, batem ritmo, e tem algumas atividades de descoberta melódica que eles podem experimentar (...) Aí, a partir do segundo e do terceiro ano, eles já reconhecem mais as notas, já têm um pouco mais de noção da divisão rítmica também, então eles já começam a ter essa experiência com um instrumento, para poder tocar mesmo. A partir do terceiro ano, eles já podem trabalhar mais a parte de solfejo junto. E aí, quarto ano, eles já vão trabalhar com a flauta né, vai ser uma coisa mais prática, no quarto e no quinto ano, junto com instrumento.*

Além disso, aponta dados interessantes sobre planejamento. P2 manifesta descontentamento com relação ao grande número de turmas nas quais leciona e revela que, devido às condições dadas, estabelece padrões de aulas. Quando perguntada sobre como planeja suas aulas, responde:

*P2. eu procuro fazer assim: Quando eu vou escolher as salas, eu procuro escolher o máximo de sala da mesma série, para que eu tenha menos*

*trabalho para planejar as aulas né [risadas]. Então, por exemplo, no dia que eu tenho que dar aula para os oito primeiros anos, aí eu planejo uma aula e eu vou dar essa aula para os oito primeiros anos. Lógico que em algumas salas precisa ter algum tipo de adaptação, por conta dos alunos mesmo, da receptividade, tudo mais. Mas, no geral, elas seguem o mesmo padrão da aula, porque também é difícil você ter que planejar uma aula específica considerando cada característica de cada sala. Então, eu planejo uma aula e vou seguindo essa aula para essas turmas. Geralmente eu planejo uma aula para o primeiro ano, uma aula para o terceiro e uma aula para o quarto ano. Então são três aulas.*

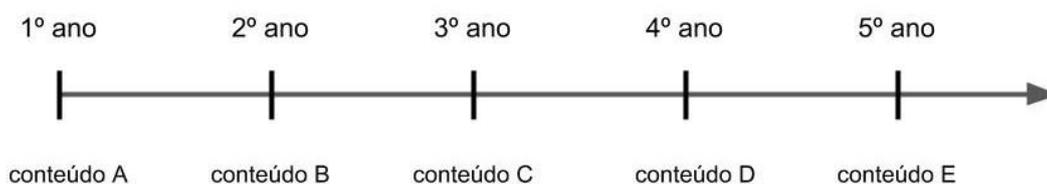
Esta questão do grande número de turmas e, conseqüentemente, de alunos, é colocada por todas as professoras entrevistadas como um dificultador do trabalho, na medida em que impossibilita a criação de vínculos com as crianças e impossibilita também um trabalho mais específico, que considere cada realidade, cada turma e cada aluno.

Nesta mesma perspectiva progressiva e linear, P3 aponta a opção de organização dos conteúdos pensando em “progressão”. Também traz, em sua resposta, dados que nos mostram que ela e suas colegas professoras de música possuem autonomia para selecionar e organizar os conteúdos:

*P3 ... eu tenho um [planejamento] que eu estou tentando seguir, que eu estou tentando montar na verdade, porque a gente não tem um currículo específico... A gente até tem, mas que foi sofrendo algumas modificações... Eu acho que cada professora adotou assim... Para qual lado que iria, sei lá. Mas eu tenho, estou tentando montar, para ele ser progressivo né, questão de progressão de ano, de desenvolvimento, eu estou tentando fazer isso...*

Analisando esta forma de organização dos conteúdos a partir da classificação de Mizukami (1986), podemos inferir que possui um cunho mais tradicional, na medida em que os conhecimentos a serem ensinados são selecionados e organizados previamente pelas professoras sem a participação dos alunos, seguindo uma ordenação racional dos conteúdos considerados mais simples para os mais complexos.

Esta forma de organização pode ser ilustrada com a seguinte figura:



**Figura 4 - Organização curricular *Progressiva e linear, por faixa etária***

Seguindo outra perspectiva de organização, P4 nos conta que não predetermina e não organiza os conteúdos de música por faixa etária. Busca priorizar o que vem dos alunos, destacando que, em sua opinião, a curiosidade é que promove um aprendizado significativo.

*P4. Eu penso muito como Koellreutter<sup>24</sup> falava: que um bom educador tem sempre muitas pedagogias na manga, e sabe aquela que ele vai sacar no momento. Então, eu espero muito também o momento do aluno. Às vezes o aluno traz uma música... Ou ele traz alguma situação e aí eu puxo uma música. Eu fico muito feliz de ter conseguido uma sala de música esse ano para trabalhar... Para exatamente isso: Preparar, estar tudo ali à mão, para na hora que o aluno trouxer alguma coisa que condiz... Porque eu não vejo a educação como: esse ano a gente aprende isso, ano que vem aprende aquilo... Não tem isso... Acho que a curiosidade é que desperta o aprendizado. Então quanto mais a gente aproveita a curiosidade melhor é o aprendizado, né?*

Entendemos, desta forma, que a professora vai construindo seu planejamento de acordo com as demandas e interesses dos alunos, pensando a seleção e organização dos conteúdos de forma aberta e inacabada. Ela dá um exemplo de como conduz esse processo de aprendizagem aberto:

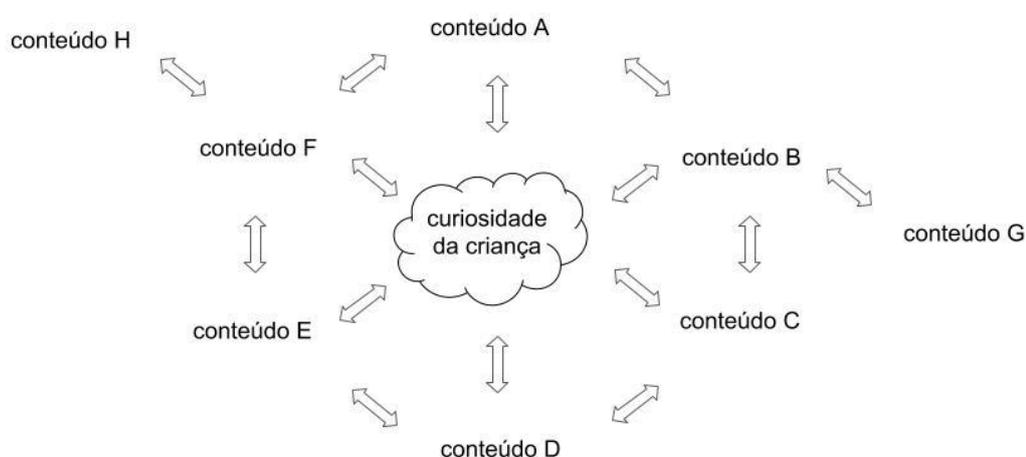
*P4. Outro dia uma aluna trouxe uma caixa para a escola, uma caixa de sorvete com umas tampinhas dentro. Daí ela batia: [faz ritmo com a boca]... Fazia um ritmo. E aí ela trouxe e eu comecei a fazer uma outra coisa no violão, e aí a "sala" já interagiu, entendeu? É isso, eu uso o momento e o que a criança trouxe.*

Constatamos, com base nas respostas de P4, que ela se aproxima de uma

<sup>24</sup> *Hans-Joachim Koellreutter*: flautista, regente, compositor e educador, nascido na Alemanha e naturalizado brasileiro, que exerceu grande influência no pensamento e no trabalho de educadores musicais que são referência na pedagogia musical brasileira. (BRITO, 2001)

perspectiva humanista nesta questão da seleção e organização dos conteúdos. De acordo com Mizukami (1986), numa abordagem humanista, o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal e subjetiva. A criança possui, então, importante papel na elaboração deste conhecimento e a sua curiosidade é a motivação para aprender. Neste processo, é incentivada a expressão da criança, para que ela libere sua criatividade e sua potência.

A figura a seguir ilustra bem esta maneira de organizar os conteúdos:



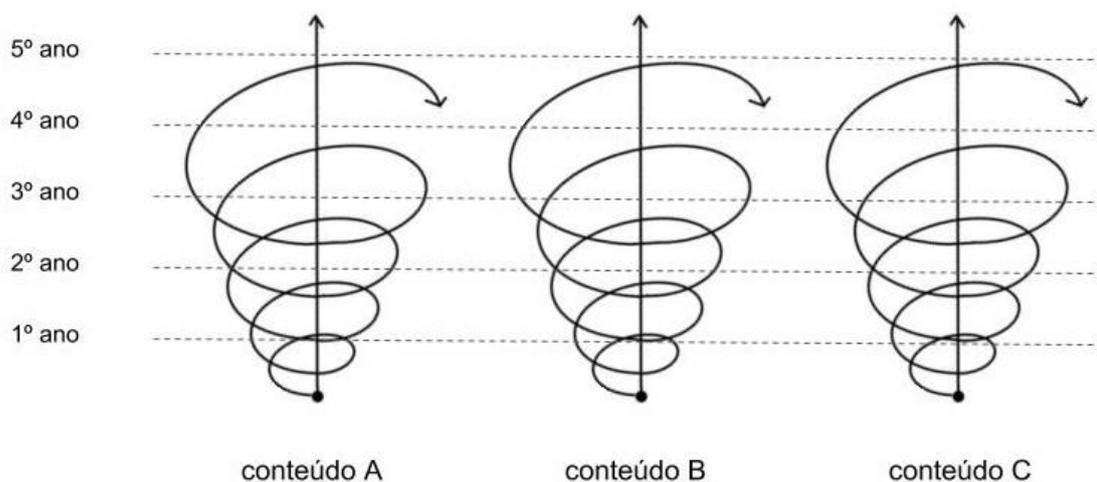
**Figura 5 - Organização curricular Aberta, considerando o que vem dos alunos**

P5 também destaca que não organiza os conteúdos de música por ano ou idade. Porém, ao contrário de P4, estabelece previamente os conteúdos a serem ensinados, num planejamento único para todos os cinco anos do Ensino Fundamental I:

*P5. Em todas as séries, na primeira aula eu falo sobre o som. Mesmo que eu já tenha dado no primeiro ano, eu vou para aquela turma de segundo ano que eu mesma dei aula, eu retomo, por que a criançada... Eu acho que é sempre bom a gente ir frisando... Tem criança que fala: "professora você já falou isso!" Eu falo: "Falei, e você lembra?" "É... Mais ou menos..." "Então é hora de fazer de novo, ficar na sua cabecinha!" Eu não trabalho por série. Eu dou todos os conteúdos em todas as séries. O que acontece é que eu mudo o jeito que eu aplico o conteúdo. Porque eu acho que é importante. Por exemplo, se eu for falar das qualidades do som, para o primeiro ano eu mando eles desenharem: "Então, vamos desenhar o que você acha que produz som forte, o que você acha que produz um som fraco". Para o segundo ano eu já coloco para ouvir. Então, para cada série eu vou me aprofundando um pouco mais, mas o conteúdo é o mesmo.*

Podemos notar que a professora estabelece uma sequência de conteúdos que devem ser ensinados, mas não por faixa etária e, sim, uma mesma sequência para todos os anos do Ensino Fundamental I. Inclusive, durante a entrevista, ela mostrou este Plano de Ensino impresso. Parece-nos que a imagem de uma espiral poderia, talvez, definir esta forma de organização dos conteúdos: um mesmo conteúdo, ensinado em todos os anos, porém, de formas diferentes, aprofundando e complexificando os temas. Trazendo novamente a classificação de Mizukami (1986) para a análise, entendemos que este tipo de organização pode se aproximar, em alguns aspectos, de uma abordagem cognitivista, na medida em que parece considerar que os conteúdos vão se complexificando de acordo com o desenvolvimento cognitivo das crianças no decorrer dos anos do ensino fundamental.

Podemos ilustrar esta forma de organização dos conteúdos com a figura abaixo:



**Figura 6 - Organização curricular em “Espiral”: aprofundando um mesmo conteúdo no decorrer dos anos**

Vale destacar que esta professora organizou os conteúdos de música de uma forma singular. Ela menciona que produziu um material impresso próprio, como referência, adaptado de apostilas que se via obrigada a seguir quando trabalhava em uma escola particular pertencente a uma grande rede de escolas particulares. A

professora sinaliza que esta experiência, apesar de limitadora em muitos aspectos, lhe trouxe muito aprendizado, possibilitando a ela autonomia para criar seu próprio material:

*P5. Quando eu entrei na prefeitura eu estranhei muito, porque eu não tinha um norteador né, para seguir. Então, muita coisa eu peguei do material da Escola [particular em que trabalhava]. E tudo que eu não concordava com o material, eu fui modificando e produzi o meu próprio material. Por exemplo, eu nunca concordei assim: no segundo ano, que a criançada tem 7 anos, eles ensinam os valores das notas: semibreve, mínima, porque a colcheia vale meio tempo, a semicolcheia vale um quarto de tempo... Aí você fala um quarto de tempo para uma criança de 7 anos, ela fica: "ãhn???" e como você vai explicar se ela nem aprendeu fração ainda? Na Escola eu tinha que ensinar. Nossa, eu até fazia umas pizzas sabe? Recortava um negocinho assim redondo, ia cortando os pedacinhos de pizza para falar metade, um quarto... Então, na verdade eu já ensinava a fração para as crianças de segundo ano, terceiro... E eles não entendiam nada! Mesmo eu procurando mil estratégias, mas não dá, eles não estão maduros ainda para aprender isso. Então eu fui adaptando, e aí eu fiz o meu material.*

Este trecho nos traz dados interessantes sobre as margens de mediação do currículo e o grau de autonomia didática do professor, questões abordadas por Gimeno Sacristán (2000). No caso citado, podemos comparar as margens de mediação do currículo e o grau de autonomia didática que uma mesma professora possui em diferentes realidades: na escola particular e na escola pública municipal. Na escola particular, trabalhando com apostilas, muitas vezes tinha que abordar conteúdos que, na sua opinião, eram inadequados para as crianças. Ao passo que na escola pública municipal, numa realidade onde não há a obrigatoriedade de seguir determinadas diretrizes curriculares, a professora encontra liberdade para construir seu plano de ensino e seus materiais didáticos, de acordo com a realidade que lhe é apresentada.

Percebemos, desta forma, que cada professora organiza os conteúdos com base em suas próprias concepções, não havendo uma orientação geral que as guie neste processo enquanto equipe de professoras de música do Sistema Municipal de Ensino de São Carlos, como já mencionado anteriormente. Com relação a isso, duas professoras indicam que esta questão da seleção e organização de conteúdos deveria ser mais “coesa” e “unificada”. P3 justifica sua posição:

*P3. Porque às vezes tem mais de um professor na mesma escola e a gente não consegue... Eu não consigo pegar todas as turmas... Então, para a gente ter um conteúdo que a gente consiga realizar com todas as turmas, um conteúdo que seja mais coeso. Porque, às vezes, eu pego turma que foi*

*de outro professor e eu não sei o que foi trabalhado. Então é bem complicado... Não tem essa continuidade. Então, das turmas que eu consigo pegar todos os anos, eu estou tentando dar essa continuidade aí de conteúdo...*

P5 concorda com P3 neste sentido e revela, em sua fala, a falta de orientação pedagógica para o ensino de música, enfatizando a importância do planejamento coletivo das professoras. Para ela, um plano unificado é importante, principalmente como referência para professores ingressantes:

*P5. Ninguém fala nada, você dá o que você quer... Lá na minha escola entrou um professor novo. Ele está perdido, ele fala: "Eu não sei, o que eu faço? Como que eu trabalho?" Então a gente sente que, na verdade, quando os professores começam, eles não estão preparados. Eu acho, primeiro: que o plano de aula de música da rede teria que ser unificado. E, para ser unificado, eu acho que todos deveriam ter reuniões periodicamente para poder, em primeiro lugar, montar, e depois discutir... ver o que é mais adequado... Tudo bem que cada um tem a sua realidade, mas a gente pode trabalhar em cima daquele plano né? Com as adaptações... Acho que todo professor faz adaptação. E ficaria sabe? Um negócio assim unificado.*

Novamente devemos salientar a questão da BNCC, que foi homologada em 2017 e contempla, dentro do componente curricular Arte, a unidade temática Música. Apesar de diversas críticas à sua elaboração e homologação, as quais já citamos brevemente em nota de rodapé, oficialmente é este documento que deve orientar as práticas das professoras a partir de agora. Não foi mencionado pelas professoras provavelmente devido à sua homologação recente.

Na introdução deste trabalho, foi relatado como se deu o ingresso destas professoras no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos e que eram realizadas as reuniões pedagógicas da área de música, ou HTPC de Música. Um dos objetivos desta reunião era selecionar e organizar os conteúdos a serem ensinados. Com relação a isso, P4 traz uma consideração que vale ser destacada:

*P4. Eu acho, sinceramente, que a gente começou errado... A gente ficou dois anos tentando criar um plano de ensino... E eu não acho que é o caminho. Eu acho que a gente devia começar desenvolvendo um material pedagógico, e não plano de ensino. Porque a gente bate nessa tecla do plano de ensino e não sai do lugar. Eu acho que a gente tem que acumular experiência para dizer: Vamos tentar organizar essa experiência em um plano de ensino? E não o contrário: Vamos criar um plano de ensino para a gente criar material pedagógico em cima? Eu acho que isso é um erro da nossa parte.*

A professora, ao propor este tipo de construção, demonstra alinhar-se a uma concepção prática ou processualista do currículo, buscando aproximar teoria e

prática e, também, buscando considerar cada realidade específica. Esta concepção, bastante difundida a partir da década de 70, contrapõe-se à concepção tecnicista de currículo. Linuesa (2013) a explica, a partir de Taba (1974):

Se a sequência do currículo fosse invertida, ou seja, se os professores fossem convidados primeiro a experimentar os aspectos específicos do currículo e, depois, a partir de tais experiências, se planejasse sua estrutura, a elaboração do currículo adquiriria uma nova dinâmica. (TABA, 1974 *apud* LINUESA, 2014, 234).

Após todo o exposto com relação ao tema *Seleção e organização de conteúdos de música*, passamos à análise da finalidade do ensino de música na escola, do ponto de vista das professoras de música das escolas municipais de São Carlos.

### **3.5 Finalidades do ensino de música na escola, na visão das professoras**

Ao serem perguntadas sobre qual a finalidade do ensino de música nas escolas, as professoras levantaram questões que consideramos importantes. Primeiramente, constatamos que este tema *finalidade* passa pela questão da consolidação da música como conteúdo escolar, neste contexto pós aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008). Compreender e justificar por que a música está na escola, para que ela serve no processo educativo das crianças, por que ela é importante e quais os objetivos deste ensino tornam-se questões centrais para as professoras neste processo de consolidação do ensino de música nas escolas municipais de São Carlos. P1, por exemplo, declara:

*P1. Eu acho que a gente está num momento de saber: Para quê que a gente está aqui? Professor de música? O que nós estamos fazendo com esses alunos? Qual o nosso objetivo? Eu acho que são coisas que não estão ainda muito bem definidas e eu nem sei se precisa definir né? É meio que estranho isso, mas... Eu acho que a gente tem que ser realista. Tem tanta coisa que está definida aí que não funciona...*

O que chamamos de consolidação seria, então, este momento pós implementação, que as professoras narram como um momento um pouco nebuloso, indefinido e de instabilidade para a área. Neste sentido, elas apontam que a música

precisa ser reconhecida como conteúdo escolar e necessita de constante afirmação.

P2, por exemplo, descreve brevemente este momento:

*P2. A inserção dos professores dentro da Prefeitura Municipal de São Carlos foi uma ação pioneira né, pelo menos aqui na nossa região. Então, na verdade, são coisas novas. E agora ainda não estão plenamente estabelecidas as aulas de música, mas já tem um cenário que é legal dessa primeira experiência, dessa primeira fase, que são esses sete, oito anos que estamos aí.*

A mesma professora também aponta essa necessidade de se defender e afirmar a área, inclusive perante chefias e gestores, salientando ainda a necessidade de união e mobilização das professoras:

*P2. Eu acho que, na verdade, a gente precisava, os professores de música, se mobilizar. Eu acho que a galera precisava se mobilizar um pouco mais e ser reconhecido mesmo sabe, ter esse reconhecimento perante a rede. Que é uma coisa que não acontece, sabe? É uma coisa que não só eu, mas outros professores também sentem... Então é difícil. Como aquela vez, quando eu fui na Secretaria de Educação e uma das pessoas que estava lá falou que nem deveriam ter contratado professores de música, que foi um erro da gestão anterior.*

P5 também aborda esta temática, mencionando a dificuldade de reconhecimento e valorização da música como conteúdo, inclusive por parte das mães e pais das crianças. Ela também dá exemplos de situações do seu cotidiano escolar em que a música é desvalorizada:

*P5. Isso não é a direção, ou os professores. São os pais. Porque, perdeu a aula de português? "Que absurdo!". Perdeu música? "Ah, tudo bem, música não tem problema". Às vezes eu chego para dar aula: "Ah, mas está tendo a festinha não sei das quantas". No horário da aula de música, por exemplo, outra coisa que, nossa, eu brigo muito! Agora parece até que deu uma paradinha... Mas é tirar criança da aula para fazer apoio. Apoio do quê? Eu fico muito... Nossa! Eu não deixava! Eu brigava! Eu falava: "Não, ela tem o direito de ter aula de música, está na lei!". E está mesmo! Então não vai tirar. "É, mas aqui não tem outro horário". "Bom, o problema não é meu! Daqui da minha sala a criança não sai!". E às vezes eu entrava, metade da sala estava no apoio. Aí eu chamava o inspetor e falava: "Pode ir lá chamar! Agora é aula de música" Então eu não deixo! Eu sou taxativa: Não deixo!*

P1, na fala a seguir, nos conta sobre a necessidade de se argumentar em favor e defender a área de música na escola, perante outras colegas professoras:

*P1. É... Na sua frente "Música! Que bonito, eu sempre quis tocar um instrumento, mas não tenho talento...". A gente ouve muito isso, é aquela coisa né... "Eu sempre quis tocar um instrumento, não tenho talento e a minha vida seguiu muito bem sem isso". E na hora de aplicar um simulado, eles vão aplicar na aula de música... Ou na hora de tirar alguma coisa, eles vão tirar de música. Eu acho assim, cabe à gente não permitir também ou mostrar que o que estamos fazendo lá é importante.*

Neste trecho, além de explicitar a constante necessidade de se afirmar a música como conteúdo escolar e defender sua importância, a professora menciona que está difundido, entre outras professoras colegas de trabalho, um ponto de vista bastante comum, que diz respeito a um entendimento da música como sendo questão de “dom” ou “talento”. P4 também aponta esta questão durante a entrevista:

*P4. Aí as pessoas vêm com aquele papo: "ah, nasceu com dom ". Não, não nasceu com dom! Ralou prá caramba, estudou, quantas horas estudando, se dedicando, pensando, o dia inteiro naquilo para poder fazer. A gente nasce com facilidade para uma coisa, nasce. Mas a mesma facilidade que eu tenho para música eu tenho para outras coisas.*

P4 nos traz esta problemática, que é uma questão importante quando falamos em Educação Musical escolar e democratização e acesso ao ensino de música. Assim como Loureiro (2004), entendemos que a ideia de “dom” ou “talento” musical traz uma concepção de música como uma coisa inata, impossibilitando pensar uma Educação Musical para todos. Segundo a autora:

O preconceito de que é preciso possuir o “dom” inato para se fazer música não precisa mais existir. Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática. (LOUREIRO, 2004, p. 66)

Esta mitificação do músico ou do fazer musical, como fruto de um dom ou talento, ou então como um conhecimento superior ou uma linguagem muito difícil de ser acessada, é resultado de uma concepção tradicional de aprendizagem, entendida como conservadora e excludente. Não só na escola, mas na sociedade como um todo, a figura do músico ou o fazer musical são considerados distantes ou inacessíveis. Esta visão romantizada da música pode ser um fator de não reconhecimento e de desvalorização da música como conteúdo escolar.

Neste processo de consolidação da música na escola, em que as professoras

relatam esta necessidade constante de afirmação da área junto aos outros conteúdos escolares, percebemos, então, que a música ocupa um lugar ainda instável e frágil no que comumente chamamos de grade curricular. Visualizamos esta fragilidade, inclusive, no âmbito administrativo e burocrático. Neste ano de 2018, quatro das cinco professoras entrevistadas disseram que não foram cobradas a entregar o Plano de Ensino Anual. Uma delas, que trabalha em três escolas, disse que apenas em uma lhe foi solicitado que entregasse este documento. A outra professora não respondeu à pergunta. Isso não quer dizer que não elaboram o Plano de Ensino, mas que não têm que submeter à coordenação, por exemplo. Todas as cinco professoras também disseram que não possuem Diário de Classe e também que não têm que entregar qualquer tipo de registro de frequência e conteúdos. Os professores de outras áreas têm que preencher diários, entregar semanários e, alguns, portfólios. Podemos inferir que esta não exigência de documentos e registros, por parte de uma instituição que preza tanto a burocratização dos processos como é o caso da escola pública, pode ser reflexo e também causa da fragilidade e instabilidade da música como conteúdo na grade curricular. Porém, também há a possibilidade de ver isso de uma forma positiva, possibilitando uma maior flexibilidade, liberdade e menos amarras burocráticas. As professoras entrevistadas, por exemplo, acreditam que essa não-cobrança é uma coisa positiva, visto que a documentação a ser preenchida pelo professor de música seria vastíssima, considerando o número de turmas que atende<sup>25</sup>.

A fragilidade da música na grade curricular também pode ser observada quando pensamos num nível político-administrativo mais amplo. Como P2 apontou em resposta já citada neste trabalho, em uma gestão anterior, numa realidade em que a equipe de professoras de música era reduzida e não atendia todas as escolas municipais de ensino fundamental, o discurso era de que “a contratação dos professores não deveria ter acontecido, foi um erro da gestão anterior”. Já na atual gestão, em 2018 foram convocadas mais cinco professoras, ampliando a equipe para atender todas as escolas de ensino fundamental. Percebemos, então, que o ensino de música, por ainda ocupar um lugar frágil na grade curricular, fica submetido a questões político-partidárias e pode sofrer com trocas de governo e

---

<sup>25</sup> Importante retomar a questão da organização e distribuição das aulas de música. Como já mencionado, as professoras possuem jornadas de trabalho distintas (que variam entre 16 e 26 aulas) e ministram aulas semanais de 50 minutos para cada turma. Isso significa que, se tivessem que realizar registro em Diário de Classe, teriam no mínimo 16 Diários de Classe para preencher.

gestão. A par disso, não podemos deixar de comemorar esta ampliação da equipe, com a contratação de professores efetivos, como uma conquista para a área, contribuindo neste processo de consolidação do ensino de música nas escolas municipais.

Ainda sobre a questão da instabilidade, um possível motivo para isto refere-se à inserção recente da música como conteúdo na escola. Apesar de a Lei que fixou isso completar 10 anos em 2018 (BRASIL, 2008), as professoras apontam suas atuações como uma coisa recente. Além disso, como já mencionado, a música é um conteúdo dentro do componente curricular Arte, que compartilha o espaço com a professora da turma que também ministra, ou deveria ministrar, uma das aulas de Arte. P4 conta:

*P4. [A música] é um complemento curricular da aula de Artes. Então as crianças teriam duas aulas de artes ministradas pela professora de sala, que geralmente não tem experiência nenhuma em Artes. Até porque, eu já perguntei para uma professora, que disse que a formação em Artes na Pedagogia é pífia, é ridícula. E aí como a minha aula é uma das duas aulas de artes, a gente entra como complemento curricular...*

Apesar do pequeno equívoco da professora com relação à condição da música na grade curricular (a música não é complemento curricular da aula de Arte, mas sim, conteúdo obrigatório dentro do componente curricular Arte), compreendemos a sua explanação e entendemos que este pequeno espaço reservado para a música, ainda mais compartilhado com a professora unidocente que não possui formação específica, também é um fator que pode dificultar o entendimento e a consolidação da música como conteúdo escolar.

Neste ponto, importante lembrarmos que, de acordo com Gimeno-Sacristán (2000), o currículo é, entre outras definições, uma “seleção de cultura”. Sendo assim selecionam-se, entre variados campos ou aspectos culturais, aqueles que se acredita importante difundir e ensinar na escola. Esta seleção determina o que vai se tornar cultura própria do currículo escolar. E ainda, segundo o autor, esta seleção é um processo conflituoso:

*A ampliação do que está passando a ser considerado cultura própria do currículo provoca conflitos e contradições, visto que não existe campo ou aspecto cultural que não esteja submetido a valorizações sociais diversas. As formas culturais não são senão elaborações sociais valorizadas de forma peculiar em cada caso. Qualquer faceta da cultura é objeto de ponderações diferentes na sociedade, é apreciada de forma peculiar por diferentes*

classes e grupos sociais e está relacionada a interesses muito diversos. Os aspectos intelectuais são valorizados mais do que os manuais, por exemplo, pensa-se que determinados saberes são básicos para o progresso pessoal e social e que outros são cultura acessória. (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 60-61)

Podemos depreender, então, que adentrar o espaço deste grupo de conhecimentos escolares não é um processo fácil. Ainda mais para um conteúdo historicamente considerado secundário ou “acessório”, como a música ou as artes em geral. Em áreas consolidadas como Matemática ou Ciências, não é necessária esta defesa e constante afirmação, pois a presença destas áreas no currículo já está legitimada. Porém, como podemos perceber nas falas de algumas professoras entrevistadas, no caso da Música, é necessário que elas saiam em defesa da importância deste conteúdo na escola. E parece que, no contexto da educação municipal de São Carlos, elas têm tido sucesso nessa trabalhosa tarefa:

*P1. Tem um termo que uma professora da faculdade usava bastante, ela fala que a gente tem que abrir o nosso espaço a cotoveladas. E é isso. A princípio, quando a gente chega na escola, a gente é um nada. Eles só deixam a gente dar aula porque é obrigado. Quer dizer, eu sentia muito isso no início: "Professorzinha de música, vem essa menina aqui dar aula". E eu percebi que, pela minha atuação lá, é que eu fui conquistando esse espaço, e a escola passou a valorizar o ensino de música, pela minha atuação.*

*P3. eu vejo que na escola... tem sim aquelas professoras que ainda enxergam de uma maneira diferente né, tipo "ah, dia das mães, festa junina, ah, o professor de música vai fazer"... Ensinar dança, essas coisas. Bom, ainda tem. Mas vejo que tem a direção que enxerga de uma forma diferente, vários professores também, de fazer parte, de ter importância da formação mesmo, na formação do aluno. Acho que minha atuação ajudou sim, ajudou bastante. Acho que isso não foi construído só por mim, mas também por outros professores que passaram ali, de a gente mostrar a importância, de a gente também saber se posicionar com relação aos eventos, que também é importante a gente ajudar, mas também não ficar só focado naquilo, né?*

Como podemos observar, as duas professoras descrevem como foram conquistando espaço e, por meio de suas atuações, foram provando a importância e o valor da música na grade curricular.

Até aqui pudemos verificar então que, ao falar em finalidade do ensino de música, esbarramos em questões básicas como: 1. Consolidação da música na escola; 2. Instabilidade da música na grade curricular; 3. Conteúdos legitimados *versus* conteúdos considerados secundários; 4. Necessidade de defender a área de música. Após esta exposição mais abrangente, abordamos agora, mais

especificamente, a questão das finalidades ou objetivos do ensino de música na escola.

Observamos que, como professoras específicas de música, elas ensinam conteúdos próprios musicais, como categorizamos e analisamos no item 3.3. Verificamos que, ao falar dos conteúdos, elas já indicam de forma imbricada os objetivos especificamente musicais, como aprender a cantar, aprender a tocar um instrumento, identificar e reconhecer propriedades do som, para citar apenas alguns exemplos. Os objetivos musicais vão sendo evidenciados pelas falas das professoras, na medida em que vão discorrendo sobre os conteúdos de música que ensinam.

Porém, quando tiveram que responder especificamente a pergunta “Qual a finalidade do ensino de música na escola”, apenas P1 trouxe a questão musical primordialmente:

*P1. Bom, eu acho que é assim: em primeiro lugar, eles [os alunos] terem uma noção do universo musical. Saberem que, apesar de ela [a música] fazer parte do dia a dia deles, tem outras coisas por trás que eles não têm nem ideia. Então é dar essa noção, do universo musical para eles né. Na medida do possível que a gente tem ali. Apresentar e aprofundar este universo com eles. É musicalizar, é dar um mínimo de condições para eles conseguirem ou para eles entenderem, e procurar, e se expressar musicalmente.*

A professora fala em apresentar “o universo musical”, “musicalizar”, possibilitar ao aluno “expressar-se musicalmente”. Enfatiza então, nesta fala, especificamente objetivos musicais. Mas, dando continuidade à entrevista, ela segue apontando finalidades ou objetivos extra-musicais do ensino de música na escola. E todas as outras professoras, ao responderem sobre a finalidade do ensino de música na escola, priorizam em suas falas os objetivos extra-musicais, como apresentamos logo adiante neste item e analisamos detalhadamente nos próximos itens deste capítulo.

Deduzimos que elas enfatizam os objetivos extrínsecos à música, priorizando discorrer sobre eles, pelo fato de atuarem na realidade da escola de educação básica. Percebemos, em suas falas, que elas reconhecem que, para além do ensino de conhecimentos de campos especializados, elas participam de um projeto educativo de caráter mais amplo e globalizador (a escolarização básica). Gimeno-Sacristán (2000) explica o que é este caráter específico da escolaridade básica

obrigatória:

Na escolaridade obrigatória, o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc. (...) o currículo tende a recolher de forma explícita a função socializadora total que tem a educação. O fato de que esta vá mais além dos tradicionais conteúdos acadêmicos se considera normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar. (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p.55)

Neste ponto, consideramos importante trazer também a reflexão de Penna (2012) que, analisando práticas de educação musical em espaços de educação não formal (trabalhos em ONGs e outros projetos sociais), traz considerações sobre o que seriam as funções *essencialista* e *contextualista* do ensino de música. Segundo a autora, a função essencialista volta-se aos conhecimentos propriamente musicais, com ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, e a função contextualista refere-se à formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos e sociais (PENNA, 2012, p.66). A autora salienta que a falta de equilíbrio entre as duas funções pode comprometer a efetividade das práticas de educação musical. Ela segue argumentando que quando há forte ênfase na função essencialista, há o risco de se reproduzir práticas e valores de um ensino tradicional de música, e promover uma educação musical excludente. Ao contrário, se o foco está na função contextualista, pode-se incorrer em um ensino de música vazio, com a diluição dos objetivos propriamente musicais.

Nos depoimentos das professoras sobre a finalidade do ensino de música na escola observamos, então, que elas enfatizam a função contextualista, citando e descrevendo objetivos extrínsecos à música. Tendo como base esses depoimentos e algumas das categorias de análise sugeridas por Souza *et al.* (1995), estabelecemos as seguintes categorias referentes à função da música na escola:

- Música como parte da formação integral e como auxiliar no desenvolvimento de outras áreas/disciplinas
- Música como meio de trabalhar a cultura dos alunos
- Música como meio de ampliar o acesso e o repertório cultural
- Música como mecanismo de controle
- Música como possibilidade de transformação ou terapia

- Música como promotora de momentos prazerosos

Analisamos cada uma delas nos itens subsequentes.

### **3.5.1 Música como parte da formação integral e como auxiliar no desenvolvimento de outras áreas/disciplinas**

As cinco professoras entrevistadas apontaram que a música contribui para a formação integral das crianças, no desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores, afetivos, psicológicos e/ou sociais. Como exemplo, P4 menciona, neste trecho, que o ensino de música promove o desenvolvimento dos seguintes aspectos:

*P4. Hoje, eu percebo que o principal ganho da música na escola é o desenvolvimento de habilidades motoras e intelectuais, o desenvolvimento da atenção do aluno, o desenvolvimento motor também, de conseguir produzir múltiplas habilidades: Você ouvir e tocar ao mesmo tempo, exige muito do cérebro. Desenvolve a expressão livre também, mas a música também mostra muito essa necessidade de ordenar, de grupo, trabalho em grupo.*

A professora, como podemos observar nesta fala, dá muita ênfase à função contextualista do ensino de música, considerando que o desenvolvimento destes aspectos extra-musicais são “o principal ganho da música na escola”.

P3 também aponta que, além dos objetivos musicais, a música promove o desenvolvimento de diversos aspectos, da formação do cidadão e do ser humano:

*P3. É muito para o desenvolvimento né, formação de cidadão mesmo, formação do ser humano mesmo, de convivência... Então eu tento não só uma questão musical, mas a interação entre grupos, entre eles no grupo, tentar pensar nessas outras formações. A importância cognitiva, o desenvolvimento de coordenação motora, mesmo afetiva, social... e musical também.*

Nesta perspectiva de contribuir para a formação global, trabalhando tantos aspectos do desenvolvimento da criança, inferimos que a música, na percepção das professoras, auxilia no desenvolvimento de outras áreas ou disciplinas curriculares. Dentro desta discussão, há um tema que é comumente estudado e abordado, que é a relação entre música e matemática. Três professoras mencionam esta relação,

apontando que o ensino de música promove também o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Uma delas, inclusive, traz algumas considerações, um tanto vagas, sobre uma pesquisa à qual teve acesso, que trata da influência positiva da audição de músicas de *Mozart* para o aprendizado de matemática:

*P5. A criança que ouve Mozart desde pequenininha, por conta das vibrações nos acordes, no campo harmônico que ele fez a música... Mexe com os neurônios, e a criança com certeza vai ser boa em matemática. Porque ela vai desenvolver o raciocínio lógico. E não é porque "ah é a música de Mozart". É porque Mozart usou aquele campo harmônico e aquelas vibrações atingem diretamente onde a criança vai usar para ter raciocínio lógico. Isso foi provado cientificamente. Então, eu acho extremamente importante. Deveria ter música, na escola pública, deveria ter desde a creche.*

Entretanto, outra professora faz uma crítica a esta perspectiva, numa fala que parece tentar distinguir e delimitar as duas áreas:

*P1. A gente sabe né, sempre se pautava naquela coisa: "Ah, música desenvolve coordenação motora, sistema cognitivo tal..." essa era meio que nossa justificativa. "O que vocês estão fazendo aqui?" "Olha, a música é importante para isso, aquilo". Mas eu não gosto disso não: Eu não vou prometer que meu aluno que é bom de música vai ser bom em matemática. Pode até ser provado cientificamente que uma coisa ajuda na outra, mas eu não vou prometer isso. Porque pô, eu não sou professor de matemática dele, então, eu tenho medo dessa bandeira aí também.*

Esta mesma professora traz um depoimento importante, sobre seu papel na escola, que vai além do ensino de música. Observamos que ela se entende fazendo parte de um projeto educativo mais amplo, que visa abordar questões sociais por meio de vínculos afetivos e do diálogo:

*P1. A gente acaba indo além do papel de Educador Musical. Às vezes é mais importante bater um papo com os alunos, dar um espaço para eles conversarem, se expressarem, das coisas do dia a dia deles. A gente conhece eles melhor, entende eles melhor... Eu não sei o quanto eles têm esse espaço no dia a dia deles no ensino regular. Isso vai muito também de professor para professor, a gente sabe que tem professores que conversam com seus alunos e tem professores que não conversam. Mas eu considero às vezes muito importante bater um papo com eles, para eles entenderem a realidade deles, não é só por eles estarem num bairro que está numa situação de risco social, mas acho que todo adolescente hoje precisa de um espaço, toda criança precisa de um espaço para conversar. A gente tem visto aí os índices de suicídio subirem e eu acho que cabe ao educador... Também é obrigação do educador cuidar disso. Isso é garantido por lei.*

Fica claro, neste depoimento, que a professora reconhece esta função contextualista da música na escola e sua função, como educadora, de mediar estas questões psicológicas e sociais. Porém é importante mencionar aqui que esta é uma função da escola como um todo, e não só do professor de música. É claro que a escola deve ser um espaço de diálogo, humano e acolhedor. Mas também devemos ter consciência de que abrir mão dos conteúdos específicos cria espaço para uma ainda maior desvalorização da área de música, além de reforçar a desigualdade e exclusão cultural já existente na sociedade, ao não possibilitar o acesso dos alunos a esses conteúdos.

### **3.5.2 Música como meio de trabalhar práticas sociais e culturais dos alunos**

Outra categoria que identificamos é a da música como meio de trabalhar práticas sociais e culturais dos alunos. Verificamos que algumas professoras buscam se aproximar da realidade dos alunos, considerando as suas experiências culturais como possibilidades de trabalho dentro da escola, respeitando e valorizando o repertório musical com o qual eles se identificam e, desta forma, diminuindo a distância entre conhecimento escolar e conhecimento extra-escolar.

P3 reconhece a necessidade de rever concepções e considerar e respeitar a cultura do aluno:

*P3. Acho importante rever também o jeito que a gente está trabalhando, porque é difícil, você chega ali com uma realidade né... Com as crianças inseridas em outro contexto, musical mesmo... E saber respeitar esse contexto também deles é uma aprendizagem para a gente, né.*

P1 conta como tenta trabalhar com os elementos trazidos pelos alunos, numa perspectiva crítica:

*P1. Eles vão sempre falar: "Ah professor põe um funk aí prá gente ouvir?" então vamos ouvir um funk, vamos entender o que é isso, o que é essa música, quem é o Pablo Vittar, porque ele tá fazendo sucesso, porque criticam ele? Porque o funk é bom, porque o funk é ruim, porque a música do fulano é boa, porque é ruim?*

Nesta categoria, as professoras demonstram tentar abordar o ensino de música de uma forma intercultural ou multicultural, buscando diminuir a distância entre cultura dos alunos e cultura escolar.

### 3.5.3 Música como meio de ampliar o acesso e o repertório cultural

Em contrapartida, também observamos, em várias falas das professoras, um entendimento da música como meio de ampliar o acesso e o repertório cultural dos alunos:

*P5. Eu procuro dar canto, música... Cantigas de roda, dou música em inglês, em francês, em japonês! Até em japonês!*

Nesta fala da professora, percebemos esta preocupação em trazer canções originárias de outros países, possibilitando às crianças, inclusive, cantar em diferentes idiomas. Outra professora reconhece a relevância de se trabalhar com “músicas do mundo”, porém ressalta que realiza um trabalho mais focado na música brasileira, também nesse sentido de ampliação do acesso e do repertório cultural:

*P4. Eu sei que é importante também músicas do mundo, enfim, mas eu estou tentando focar mais na música popular brasileira. E aí, então, trabalho com os outros ritmos, com algumas outras manifestações, como frevo, maracatu, pelo menos para eles terem acesso, eu vejo que muitos não têm acesso. Eles não conhecem mesmo. Então eu faço esse trabalho aí, eles conhecem o compositor, cantam música de outros compositores.*

Dentro desta mesma perspectiva, outra professora traz o seguinte depoimento:

*P4. Eu vejo assim: Ao que é que a criança tem acesso? O que eles ouvem no dia a dia, na televisão? Eles ouvem mais o que a indústria [cultural] traz. E o que eles nunca ouvem? Ao que eles não têm acesso? Eu falo muito para eles: aqui a gente vai ouvir, vai trabalhar aquilo que vocês não conhecem, não o que vocês conhecem. Apesar de que eu percebo também o quanto é importante trabalhar o que eles conhecem, não só trabalhar, por exemplo, música folclórica, sendo que está tão distante da realidade deles, que às vezes eles não conseguem nem se vincular. Mas eu tento mostrar os diferentes, o mais eclético possível. Abrir o leque.*

Percebemos que a professora reconhece a importância de se aproximar dos alunos, valorizando a identidade cultural das crianças. Porém, ela enfatiza muito

esta questão de “mostrar os diferentes”, “ser eclético” e “abrir o leque”, demonstrando que entende como sendo sua função ampliar o acesso das crianças para além do que está disponível em casa e do que vivenciam no cotidiano.

As falas dessas professoras indicam, desta forma, uma visão da finalidade do ensino de música e, conseqüentemente, finalidade da escola, que está em consonância com a ideia de Young (2007). Ele, ao analisar a finalidade da escola, defende o conceito de “conhecimento poderoso”, ou seja, o conhecimento não disponível em casa, o conhecimento especializado. O autor afirma:

Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p.1293)

Young diferencia o conceito de “conhecimento poderoso” do “conhecimento dos poderosos”. O conhecimento poderoso, para ele, não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento, ou quem o legitima. Refere-se, sim, “(...) ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007, p. 1294). Parece ser este também o sentido, indicado pelas professoras, de ampliação do repertório: possibilitar o acesso a um conhecimento de música poderoso, que não está tão facilmente acessível às crianças.

#### **3.5.4 Música como mecanismo de controle**

Uma das professoras parece indicar em sua fala esta concepção da música como mecanismo de controle, ao pontuar, em primeiro lugar, que “com a música a criança aprende disciplina”:

*P5. Olha, eu acho que a música deveria ser assim, o carro chefe. Porque eu acho que com a música a criança aprende disciplina, concentração, atenção... E uma criança que consegue se concentrar, ela aprende qualquer coisa.*

Em outros momentos ela reforça esta ideia da música como disciplinadora, ao narrar como planeja as suas aulas e como é a organização do tempo neste contexto:

*P5. Também só consigo controlar a sala porque é atividade em cima de atividade né. Você dá aula, você sabe! [risos] Porque a criançada, você deu uma paradinha, pronto! Pega fogo! Então eu falo para eles, eu insisto muito, que a aula de música... Que música é disciplina. A gente tem que ter muita disciplina. Então não é aula de bagunça. É disciplina. Então, é tudo contadinho... Na verdade cronometrado [risos]*

Ao descrever uma proposta de atividade que já analisamos no item 3.3, fica bastante claro que, neste caso específico, o objetivo não é a aprendizagem de música, mas o controle do comportamento das crianças:

*P.5 Mas mesmo assim na minha aula eu ponho [música] para ouvir, a gente ouve, eu normalmente peço para eles fazerem um desenho, porque enquanto eles estão lá desenhando eles estão ouvindo. Se não eles ficam só conversando e não ouvem nada, né? Toda música que eu coloco para ouvir, eu coloco alguma coisa para eles fazerem. Música clássica, eu falo para eles que eu lanço um desafio: que no tempo da música eles têm que fazer um desenho. Pode desenhar o que quiser, só que tem que ser no tempo da música. Acabou a música, acabou o desenho. E que para eles conseguirem isso eles não podem falar, levantar, nem nada. Senão, não dá tempo. E aí, nossa... Fica aquele silêncio!*

Esta visão mais funcionalista e utilitarista da música é bastante comum nas escolas: música para escovar os dentes, música do lanche, música na entrada e na saída, portar-se para cantar o hino, etc. A música acaba servindo para legitimar esta função disciplinadora e reguladora atribuída à escola. Segundo Souza *et.al* (1995), dentro desta concepção de música na escola, o uso do som ou da música, no lugar da palavra, acaba por cumprir esta função reguladora de forma mais amena.

### **3.5.5 Música como possibilidade de transformação ou terapia**

Esta visão da música como possibilidade de transformação é apontada por duas das professoras entrevistadas. Uma delas defende o caráter libertador da música, no sentido de possibilitar a livre expressão e também o desenvolvimento da consciência crítica para a transformação da realidade:

*P4. A arte é muito libertadora... Eu estava conversando uma vez com uma professora de filosofia, não há como você experienciar mais a liberdade do que dentro da arte. Então ela liberta, ela abre sua mente para pensar coisas*

*diferentes, coisas até que você nunca tenha coragem de pensar, ou de se expressar. E aí quem quer botar alguém dentro da caixinha, morre de medo disso. Aí se cria seres livres, e quem quer criar seres livres? Alguém que você não pode controlar, né?*

*Eu vejo que a música é sim uma porta de transformação da nossa realidade. Ela veio para mim como isso. Eu queria fazer sociologia. Mas aí eu pensei: Pô, como sociólogo eu não vou conseguir realmente chegar na sociedade como eu gostaria, né. Aí quando eu comecei a tocar música, a música começou a movimentar minha vida, eu falei: poxa leva informação a qualquer pessoa, independente da classe social, das condições, às vezes até da língua delas dependendo de como você conseguir se expressar pela música. E aí eu falei, então é isso: então eu vou ensinar as pessoas a se expressar pela música, a terem vivência musical. Então, basicamente, eu estou realizando meu sonho de vida. É o que eu queria, foi sempre o que eu quis, às vezes eu vejo uns colegas falando: ah, porque eu já participei da banda, hoje eu não toco mais, agora eu dou aula. Eu não, eu sempre quis ser professora. Não queria ter banda, eu queria ser professora. Infelizmente no meu país eu ganho muito mal por isso. Mas é para o que eu nasci.*

Neste trecho ela conta como, particularmente, a música transformou a sua vida, apontando que esta foi a motivação para que ela escolhesse ser professora de música.

Outra professora afirma que a música, e o ensino de artes em geral, “pode tornar as pessoas melhores”:

*P.1 É nossa responsabilidade também tentar resolver essas angústias [dos alunos]. Falar com eles sobre bullying, sobre violência [...]*

*Eu acredito que o ensino de arte, o ensino de música, ele pode tornar as pessoas melhores sim. Ele resolve muita angústia das pessoas. Aí o cara fala: "Ah, mas Hitler gostava de música", tá, mas não é um exemplo, também não vamos generalizar... Não vamos pegar o Hitler de exemplo... Também não sei como que eram as aulas de música dele, duvido que ele dançava uma dança do boi caprichoso, [fazendo referência a um projeto sobre o bumba meu boi, realizado em sua escola] enfim [risos]. Eu acho que teríamos menos 'bolsonaros' se a gente tivesse mais arte na vida das pessoas.*

Quando ela fala em “resolver as angústias”, nos parece que ela traz para o debate a ideia de que a música possui um caráter terapêutico, podendo resolver problemas emocionais e ajudar a pessoa a superar vivências traumáticas (SOUZA et.al, 1995, p.60), como no caso de ter sofrido *bullying* ou outras formas de violência.

Além disso, ela aponta a possibilidade de a música formar pessoas “boas”, trazendo para o debate uma questão ética e moral, quando diz que “Hitler não dançava o boi caprichoso” ou que “teríamos menos bolsonaros se tivesse mais arte na vida das pessoas”, provavelmente referindo-se aos discursos de sectarização e ódio promovidos por essas duas figuras, em tempos e espaços históricos distintos.

### 3.5.6 Música como promotora de momentos prazerosos

Por fim, uma professora aponta como finalidade do ensino de música, proporcionar momentos prazerosos. Segundo P4, desta forma é possível uma educação com sentido. Ao responder a pergunta “Qual a finalidade da música na escola?”, entre outras coisas, ela diz:

*P4. E prazer, é um dos poucos espaços da escola onde se tem prazer no ensino, prazer e aprendizagem contemplados juntos. Na educação física, na música e em algumas aulas de artes. Infelizmente, da forma como se estrutura o ensino, sobra mais para a gente dar esses dois lados, que é o da educação com prazer, com sentido né.*

Percebemos que a professora destaca esta característica do conteúdo Música, e também Educação Física e Arte, como sendo momentos onde “prazer e aprendizado podem ser contemplados juntos”.

Importante destacarmos aqui que esta não é uma especificidade destas áreas em essência, ou seja, aprendizado com prazer poderia acontecer em qualquer aula, da mesma forma que pode haver aulas de Música, Arte e Educação Física tediosas e sem aprendizado com sentido. Entretanto, ela afirma que, na sua realidade e da forma como se estrutura o ensino, as aulas de Música, Arte e Educação Física é que promovem estes momentos prazerosos. Ela não menciona os aspectos desta estruturação do ensino que impossibilitam o aprendizado com prazer dentro das outras aulas. Podemos supor, talvez, que nas aulas de Música, Arte e Educação Física sejam mais comuns propostas pedagógicas menos dirigidas, maior possibilidade de experimentação, expressão e liberdade, e possibilidade de trabalhos fora da sala de aula, entre outros fatores.

Em síntese, estas são as finalidades do ensino de música na escola, que identificamos nas falas das professoras. Não podemos atestar, pelos dados coletados por meio das entrevistas, que elas conseguem efetivamente equilibrar as funções essencialistas e contextualistas do ensino de música na escola (PENNA, 2012). O que podemos afirmar é que, neste processo de consolidação e reconhecimento da música como conteúdo escolar, as professoras saem em defesa da área utilizando principalmente argumentos que se referem à função contextualista do ensino de música.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recapitulando nossos pontos centrais, este trabalho partiu da questão *O que ensinam os professores de música do Sistema Municipal de Ensino de São Carlos?* Sendo assim, definimos, como objetivo geral, investigar como as professoras de música selecionam e organizam os conteúdos para os anos iniciais do ensino fundamental no SME de São Carlos. Com base neste objetivo geral, buscamos, como objetivos específicos: 1. Identificar quais são os conteúdos trabalhados pelas professoras; 2. Analisar como estes conteúdos são organizados; 3. Averiguar por que selecionam esses conteúdos e por que os consideram conhecimentos musicais válidos para ensino na escola; 4. Verificar qual a finalidade do ensino de música que realizam.

A princípio, durante o processo de estabelecimento do nosso referencial teórico e durante a realização da revisão bibliográfica da pesquisa, focamos no tema currículo. Optamos por focalizar esse tema pois, com a presença mais acentuada da música na escola a partir da aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), o termo currículo foi ganhando espaço nas discussões sobre Educação Musical e Educação Básica, agregado às questões *o que ensinar, como ensinar e para que ensinar* (LIIDTKE, 2016). Ao aprofundarmos o entendimento do que é currículo, com apoio em autores como Gimeno Sacristán (2000; 2013) e Silva (1987; 2016), fomos compreendendo que se trata de um conceito amplo e complexo, que envolve diversas dimensões. Percebemos que, para responder a nossa questão de pesquisa e alcançar nossos objetivos, deveríamos delimitar melhor nossa busca e estabelecer um recorte mais adequado. Constatamos que, para responder à questão *O que ensinam as professoras de música?*, deveríamos focar em uma das dimensões do currículo: na *Seleção e Organização de Conteúdos*. Reconhecemos que a seleção e organização de conteúdos não está descolada da função da música na escola, que também é curricular e tem relação direta com a seleção dos conteúdos.

Para a realização da pesquisa, utilizamos como método o chamado Estudo de Entrevistas e, como técnica de coleta de dados, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas cinco professoras de música atuantes no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos. Também foi realizada, previamente às

entrevistas oficiais, uma entrevista piloto, com um professor atuante em outro Sistema Municipal de Ensino. Esta entrevista piloto nos ajudou muito no estabelecimento do roteiro definitivo de perguntas, tanto no que se refere à elaboração e definição das questões, quanto no delineamento de como deve ser a postura da entrevistadora.

Com relação aos resultados da pesquisa, primeiramente buscamos identificar, a partir das entrevistas, quais os conteúdos de música trabalhados pelas professoras. Identificamos 16 conteúdos e buscamos, na análise, classificá-los com base na tipologia de conteúdos, apresentada por Zabala (2014).

Observamos, como demonstrado no quadro 5, a predominância de conteúdos de natureza procedimental, no caso específico desta pesquisa um “saber fazer” mais prático e concreto, relacionado à questão corporal e motora. Podemos supor que isso se dê, talvez, pelo fato de a Educação Musical ter se estabelecido, como área de conhecimento, fundamentada nos princípios das Propostas Ativas em Educação Musical. Estas propostas ativas surgiram no início do século XX, em contraposição ao predomínio do ensino tradicional de música, que é focado na teoria musical e na execução do instrumento musical. Fonterrada (2005) nos esclarece sobre as premissas destas Propostas Ativas:

[...] todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida. Eles [os educadores musicais idealizadores destas propostas] enfatizam a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música. (FONTERRADA, 2005, p. 163).

Inferimos, assim, que esse predomínio desses conteúdos procedimentais pode explicitar as intenções pedagógicas das professoras de música, voltadas a esta questão da experimentação, da vivência, da ludicidade. Compreendemos que a tipologia de conteúdos pode nos auxiliar a compreender as funções que se atribuem ao ensino (ZABALA, 2014). Sendo assim, deduzimos que, ao focar esses conteúdos procedimentais específicos, as professoras de música se afastam de uma perspectiva mais tradicional de ensino de música, de origem conservatorial, buscando não reproduzir a função que historicamente se atribui à escola, ou seja, uma função seletiva e propedêutica.

Não podemos deixar de considerar também que esta predominância de

conteúdos procedimentais está relacionada à etapa da Educação Básica de atuação das professoras, ou seja, os anos iniciais do ensino fundamental. E que essa incidência vai se modificando no decorrer da escolaridade, como aponta Zabala (2014),

O mais provável é que nos cursos iniciais exista uma distribuição mais equilibrada dos diversos conteúdos, ou que se dê prioridade aos procedimentais e atitudinais acima dos conceituais, e que à medida que vai se avançando nos níveis de escolarização se incrementa o peso dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais. (ZABALA, 2014, p. 31-32).

Percebemos também que, no intuito de classificar os conteúdos, só pudemos fazê-lo quando as professoras, além de mencionarem *quais* conteúdos selecionam, explicaram um pouco mais detalhadamente *como* trabalham ou quais estratégias utilizam, bem como quais os seus objetivos ao abordar tais conteúdos. Como já analisamos, o conteúdo *Melodia*, por exemplo, possui natureza conceitual, se o foco for compreender ou definir o conceito de melodia. Mas quando a professora explica que as crianças devem saber “cantar melodias” ou “reconhecer melodias”, ela nos revela que se trata de um conteúdo procedimental. Para tomar um outro exemplo, *Ritmo* pode referir-se a um conteúdo conceitual, se o enfoque está na compreensão do conceito. Ou também procedimental, se o enfoque está na execução de uma sequência rítmica. Com isso, queremos dizer que não bastou as professoras responderem *o que ensinam*, mas foi necessário que também sinalizassem algo de *como ensinam*. Não pretendemos, nesta pesquisa, ao considerar o *como ensinam*, adentrar o campo da Didática. Este aprofundamento poderia ser tema de uma pesquisa futura, inclusive que envolvesse, além das entrevistas, a observação das aulas das professoras, por exemplo. O que intencionamos aqui, neste momento, é confirmar o que aponta Silva (2016), quando afirma que conteúdo e forma não se dissociam, ou seja, *O que ensinam* e *Como ensinam* estão imbricados.

Com relação à organização dos conteúdos para o ensino de música, identificamos, nas declarações das professoras, três maneiras de estruturar esses conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira, de cunho mais tradicional, pressupõe uma estruturação linear dos conteúdos, do mais simples para o mais complexo, a qual denominamos *Organização curricular Progressiva e linear, por faixa etária*. A segunda, de caráter mais humanista, considera a curiosidade dos

alunos como elemento central do processo de seleção e organização de conteúdos. Assim sendo, a denominamos *Organização curricular Aberta, considerando o que vem dos alunos*. E a terceira, que se aproxima de uma abordagem cognitivista, nos parece considerar o desenvolvimento cognitivo dos alunos no decorrer dos anos e, desta forma, a denominamos *Organização curricular em “Espiral”: aprofundando um mesmo conteúdo no decorrer dos anos*.

As professoras de música entrevistadas explicaram, então, quais conteúdos selecionam e como os organizam nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos, em suas declarações, que cada uma delas seleciona e organiza os conteúdos com base em suas concepções e nos materiais que acessam. Indicaram várias vezes, implícita e explicitamente, que têm liberdade e flexibilidade neste processo de seleção e organização de conteúdos. Porém, analisamos que esta flexibilidade e liberdade acarretam insegurança e incertezas por parte das professoras, de acordo com suas falas. Podemos apontar três fatores que podem ser a causa disso: 1. O fato de atuarem cada qual individualmente em sua escola; 2. O fato de o ensino de música estar passando por um processo de consolidação na escola; 3. A questão da ausência de diretrizes mais claras sobre o que ensinar e como deve se dar o ensino de música na escola. Sobre esta questão das diretrizes, vale reiterar que alguns documentos foram homologados nos últimos dois anos: em 2016 as Diretrizes para a operacionalização do ensino de música na educação básica, e em 2017 a BNCC. Apesar destes documentos existirem, as professoras não os citaram nas entrevistas. Portanto, parece que não os levam em consideração no seu processo de seleção e organização de conteúdos.

Neste contexto, verificamos que as professoras exercem um papel ativo no processo de seleção e organização de conteúdos, tendo que tomar decisões e fazer escolhas, mostrando-se bastante propositoras e reflexivas. Entretanto, o que nos parece ser positivo como liberdade, flexibilidade, protagonismo e autonomia do professor, na verdade, nas condições citadas, se configura como falsa autonomia, na medida em que caracteriza um “faça o que quiser” e “ninguém vai regular ou avaliar nada mesmo”. Neste sentido, esse “caminhar sem rumo” nos parece ser completamente o contrário de autonomia. Mencionamos brevemente a questão da autonomia do professor neste trabalho, porém reconhecemos que esta reflexão pode ser desenvolvida em pesquisas futuras.

Com relação à finalidade do ensino de música nas escolas, as professoras

mencionaram objetivos especificamente musicais e objetivos extra-musicais. Penna (2012) trata dessa questão da finalidade do ensino de música abordando as funções essencialista (que se refere ao ensino de música por ela mesma) e contextualista (que se refere ao ensino de música como meio para se atingir outros objetivos, considerados não musicais) do ensino de música. Verificamos, pelas falas das professoras, que a música, no contexto do SME de São Carlos, passa por um processo de consolidação como conteúdo escolar, ao lado de conteúdos já consolidados historicamente. E que, nesse processo de reconhecimento da música na escola, ao defenderem este conteúdo, as professoras utilizam principalmente argumentos que se referem à função contextualista da música, embora não exclusivamente. Nesse sentido, as finalidades do ensino de música apontadas pelas professoras são: 1. Música como parte da formação integral e como auxiliar no desenvolvimento de outras áreas/disciplinas; 2. Música como meio de trabalhar a cultura dos alunos; 3. Música como meio de ampliar o acesso e o repertório cultural; 4. Música como mecanismo de controle; 5. Música como possibilidade de transformação; 6. Música como promotora de momentos prazerosos.

Diante de todo o exposto, conseguimos vislumbrar alguns desdobramentos ou aprofundamentos, que podem ser tema de pesquisas futuras. Uma possibilidade de aprofundamento seria agregar a observação como técnica de coleta de dados, associando-os aos dados coletados nas entrevistas. Outras possibilidades, como já mencionamos, seria focar a pesquisa no *como ensinam*, adentrando agora no campo da Didática, ou abordar a questão da autonomia do professor. Também fica, como sugestão, a possibilidade de pesquisar como se dará este processo de seleção e organização dos conteúdos de música das professoras à luz da Base Nacional Comum Curricular recém homologada. E ainda há a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que agregue toda a nova equipe de professores de música do Sistema Municipal de Ensino. Como mencionamos no trabalho, em 2018 a equipe foi ampliada para 10 professores e está novamente se reunindo nos HTPCs de música, que está funcionando como um grupo de estudos e, inclusive, estão discutindo e estudando sobre o currículo e seleção e organização de conteúdos de música. Esta nova configuração, portanto, também nos aponta possibilidades de pesquisas futuras.

Acreditamos que este trabalho trouxe uma contribuição relevante para a área, ao analisar o que ensinam as professoras de música do Sistema Municipal de

Ensino de São Carlos. Pessoalmente, como profissional que vivenciou este processo de implementação da música nas escolas, sistematizar os conteúdos citados pelas professoras e compreender como se dá o processo de seleção e organização destes foi muito importante. Percebi que muitas das questões e angústias que se manifestavam lá no início ainda se fazem presentes. *O que ensinar?*, com base nos dados coletados, ainda parece ser uma questão nebulosa para as professoras, na medida em que cada uma determina, seleciona e organiza os conteúdos de acordo com critérios particulares, concepções pessoais, desenvolvidas ao longo de suas vidas profissionais, demonstrando muitas vezes insegurança e incertezas nesse âmbito da seleção e organização.

Com base nas falas das professoras constatei também, como já imaginava, que aquele momento coletivo entre elas, o HTPC de música, realizado regularmente em 2011 e 2012, parece ter sido determinante na formação de cada uma delas como professoras de música. Isto fica claro, por exemplo, quando elas citam os materiais didáticos que utilizam atualmente, a maioria deles acessados e estudados nessas reuniões do passado. Ou, ainda, quando mencionam a tentativa de estabelecer, naquelas mesmas reuniões, conteúdos a serem ensinados na escola e como isso influencia suas decisões no âmbito da seleção e organização de conteúdos ainda hoje. Contudo, também constatei que este momento coletivo foi apenas um impulso e que, nesses oito anos de presença da música na escola no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos, muito se viveu, muito se lutou (e se luta ainda), muito se alcançou, muito se realizou.

Ao ouvir as professoras, me reconheço em suas falas, suas angústias, suas conquistas. Elas descrevem, durante as entrevistas, muitas situações de resistência, relacionadas à docência em geral e, em específico, ao ensino de música. Reconheço que ensinar, em muitos aspectos, realmente significa resistir. Principalmente em tempos de crise econômica, social e política, a qual estamos vivendo no país atualmente. Vivemos incertezas e descrenças com relação às políticas educacionais que se configuram no cenário atual. O ensino de Arte e Música que, como vimos, é considerado secundário se comparado às áreas de conhecimento mais valorizadas na escola, caracterizam-se ainda mais como resistência. Posso assim, afirmar com certeza, que realizar esta pesquisa em um Programa de Mestrado Profissional contribuiu imensamente para a minha formação profissional, para seguir ensinando e resistindo como educadora musical e como

professora de Arte no ensino fundamental de uma escola municipal de Educação Básica

## REFERÊNCIAS

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 57-64, mar. 2005.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.19, n.25, p.19-29, 2011.

ARÓSTEGUI, José Luis; LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.23, n.35. p. 24-34, 2015.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 47-54, set. 2004.

BRASIL. **Diretrizes para a operacionalização do ensino de música na educação básica**. Homologação do Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13/02/2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 27/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769/08, 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 Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em 24 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.278/2016, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em 20/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CISZEVSKI, Wasti Sivério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. **Revista Música na Educação Básica**.

Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 49-57, set. 2002.

DUARTE, Roberto João e GESSER, Verônica. O processo de seleção e de organização dos conteúdos de matemática: um estudo com a rede municipal de ensino de balneário piçarras (sc). In. Anped Sul, 7., 2008. Itajaí. Universidade do Vale do Itajaí. **Anais...** 2008. pp. 1-12.

FERNANDES, José A. B. **A Seleção de conteúdos: o professor e sua autonomia na construção do currículo**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo Escolar e Educação Musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **Revista InterMeio**, v.19, n. 37, p.29-52, jan/jun. 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Revista Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FONTEERRADA, Marisa T.O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

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

FREIRE, Vanda. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n.6, p.69-72, set 2001.

GALIAN, Cláudia V. A. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.-dez. 2016, pp. 989-1007.

GALIZIA, Fernando S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS. Porto Alegre: 2007.

\_\_\_\_\_. **No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. (org) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso

Editora, 2013.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, Porto n. 2, 2000, p. 65-80.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 57-62, mar. 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIIDTKE, Marla Ebinger Moraes. A temática “currículo” nas revistas da ABEM: um levantamento qualitativo. SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, 4., 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO 2016, p. 513-523.

LINUESA, María Clemente. Elaborar o Currículo: prever e representar a ação. in. Saberes e Incertezas sobre o Currículo. GIMENO-SACRISTÁN (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, pp. 226-247.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 65-74, mar. 2004.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 101-107, set. 2006.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 37,45, set. 2004.

MENDES, Geovana M. L. Currículo e docência: as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula. **Revista electrónica de investigación y docencia** (reid), 1, septiembre 2008, pp. 123-142.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 17, 77-85, set. 2007.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação Musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, 65-78, jan.jun. 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina. v.24, n.37. p. 17-34, jul. dez. 2016.

PIRES, Nair e DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, 103-118, jan-jun 2013.

PUERARI, Márcia. Seleção e organização de conteúdos nas aulas de música: resultados de um estudo de caso com uma professora do ensino fundamental. Anais do XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Pirenópolis-GO, novembro de 2013. **Anais...** Congresso Nacional da ABEM, 2013. p. 2237-2245.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 47-51, mar. 2003.

RIBEIRO, Sonia Teresa da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n.8, p. 39-45, mar 2013.

\_\_\_\_\_. Qual currículo Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n.5, p. 59-66. set 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Conteúdo: um conceito com falta de conteúdo? **Revista de Educação AEC**. Brasília, ano 16, n.63. p. 20-24. jan-mar 1987.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOBREIRA, Sílvia. Conexões entre Educação Musical e Currículo. **Revista da ABEM**, Londrina. v.22, n.33, p.95-108, jul-dez 2014.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara, *et al.*, **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos. Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre: 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Vanessa. BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professor unidocente e ensino de música: reflexões a partir de pesquisas do FAPEM. Fórum Internacional de Educação, 2., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul 2016, 12p.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1 1. Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa *O que ensinam os professores de música na Rede Municipal de Ensino de São Carlos: considerações sobre Educação Musical Escolar e Currículo*.

2 2. Trata-se de uma pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que tem como objetivo investigar quais aspectos são considerados pelos professores no processo de seleção e organização de conteúdos para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Carlos.

3 3. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) efetivo(a) de música da referida Rede de Ensino e sua participação não é obrigatória. Caso aceite participar, sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas individuais e/ou coletivas, respondendo questões pertinentes à temática da pesquisa.

4 4. Cada entrevista será registrada por meio de gravação de áudio e depois transcrita para análise dos dados. Não haverá gravação de imagem para a realização desta pesquisa.

5 5. A pesquisa consiste em uma investigação da área da Educação e utilizará como método de coleta de dados a entrevista. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, caso gerem algum desconforto, estresse, cansaço ou irritação ao participante, este terá a liberdade de solicitar pausas ou de não responder às questões que considerar constrangedoras ou intimidadoras. Também poderá interromper a entrevista a qualquer momento, se achar necessário. A pesquisadora conduzirá as entrevistas a partir dos princípios da ética na pesquisa, respeitando os entrevistados e suas opiniões e considerações.

6 6. Pela explicação acima sobre eventuais riscos em participar da pesquisa, entendemos que não haverá nenhuma forma de indenização diante de eventuais danos deles decorrentes.

7 7. Com relação aos benefícios, entendemos que esta pesquisa pode contribuir para a melhoria da Educação Básica na medida em que propõe um estudo sobre um conteúdo que está sendo reinserido no currículo oficial escolar, ou seja, que vem passando por um processo de “institucionalização” ou “disciplinarização”: a Música. Além disso, são escassos os estudos que aprofundam a discussão entre Educação Musical e o campo do Currículo, vindo esta pesquisa contribuir também neste âmbito acadêmico. Sua contribuição por meio da entrevista será de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa.

8 8. A pesquisa será acompanhada pela pesquisadora e por seu orientador, Prof. Dr. Fernando Stanzone Galizia. Este acompanhamento será feito por meio das entrevistas e suas transcrições.

9 9. Há a garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito

dos procedimentos. É possível contatar a pesquisadora a qualquer momento que achar pertinente ou necessário.

10 10. A qualquer momento você pode desistir de participar da pesquisa e poderá retirar seu consentimento.

11 11. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para a discussão dos resultados de forma escrita, serão usados pseudônimos para cada participante, de forma que sua privacidade será protegida e assegurada.

12 12. Não há necessidade de ressarcimento das despesas decorrentes da participação na pesquisa, pois você não terá gastos de nenhuma forma pela sua participação.

13 13. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Flávia Costa Prazeres  
Pesquisadora  
Mestrado Profissional (PPGPE/UFSCar)  
Endereço pessoal: Rua Teodolina Modena Cocca, nº 85, apto 204 – bloco 2  
Vila Rancho Velho – São Carlos/SP  
Telefone: (16) 991015727 / E-mail: [flaviacostaprazeres@gmail.com](mailto:flaviacostaprazeres@gmail.com)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

---

**Local e data**

---

Participante da pesquisa

## **APÊNDICE B – Roteiro Definitivo da Entrevista Semi-Estruturada**

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

- Formação (títulos...).
- Onde e ano de conclusão.
- Quais e quantas turmas/anos ministra aulas e em quais e quantas escolas?
- Há quanto tempo atua (tanto na prefeitura como outras atuações docentes ou não-docente).

### **PARTE 1. Verificar como transformam o currículo escrito em prática.**

1. Como você planeja suas aulas? Como é seu processo? (Redige? Tem que entregar para alguém?)
2. Em quais materiais você se baseia pra preparar suas aulas (apostila, livro didático, pcn, diretrizes, etc.)? De que forma você usa esses materiais, como é o processo?
3. E seu planejamento anual? Como é feito? Você tem que entregar para alguém? Em que você se baseia? Você consegue seguir este planejamento? (ORGANIZAÇÃO).
4. Como é a relação entre o que você planeja e o que realmente acontece na sala de aula? (Muita adaptação, o que funciona, o que dá tempo? Quais as condições?).
5. Você adapta ou condiciona seu planejamento à realidade dos seus alunos? Se sim, de que forma você adapta?
6. Qual sua opinião sobre os planejamentos de área (profs. de música)? – conteúdos, dinâmica, periodicidade, fortalecimento da área, relação com realidade escolar.
7. E sobre o planejamento na unidade escolar, qual sua opinião? Como é planejar com pessoas que não são da área, conteúdos trazidos são pertinentes, há ajuda ou trabalho coletivo com professores de outra área?
8. Você acha que a sua formação (todos os cursos dos quais participou) te preparou para fazer esses planejamentos?
9. E de uma forma geral, você acha que sua formação te preparou para atuar na escola?

### **PARTE 2. Identificar em qual concepção de currículo o currículo em ação deles se baseia (tradicional, crítico ou pós-crítico) / Analisar quais critérios utilizam para selecionar um conhecimento musical como válido para seu ensino e quem determina esses critérios.**

1. Quais são os conteúdos que você trabalha? Quais tipos? O que você ensina nas suas aulas em geral? POR QUE VOCÊ ESCOLHE ESSES CONTEÚDOS? QUAIS CRITÉRIOS VOCÊ USA PARA SELECIONAR?
2. Quais são os estilos musicais com os quais você trabalha? POR QUE ESSES ESTILOS? QUAIS CRITÉRIOS?
3. De que forma você ensina esses conteúdos? Quais atividades? Quais tipos de atividades? Descreva, dê exemplos. POR QUÊ? QUAIS CRITÉRIOS?
3. Como você avalia o aprendizado dos alunos? Quais mecanismos utiliza? Por quê? Qual a periodicidade (uma prova bimestre, semestre, quais tipos de prova)? Obrigação de dar prova? Tem que dar nota? Usa diário de classe?

**PARTE 3. Compreender qual a finalidade do ensino de música que realizam.**

1. Na sua opinião, qual a finalidade do ensino de música na escola?
2. Você acha que é importante ensinar música na escola? Por quê?
3. Na sua opinião, qual o espaço que a música ocupa dentro do currículo na sua escola?
3. Como os outros sujeitos (como gestores, professores, funcionários, pais, alunos) vêem a importância ou lugar da música na sua escola?
4. E na sua graduação? Seu curso apresentava uma visão diferente para a finalidade e importância da música na escola?

**AO FINAL DA ENTREVISTA, MANTER GRAVADOR LIGADO PARA FEEDBACK DO ENTREVISTADO.** Como foi participar da entrevista? Como você se sentiu? Comente sobre a elaboração das questões e a condução da entrevista.

## ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O que ensinam os professores de música na Rede Municipal de Ensino de São Carlos: considerações sobre Educação Musical Escolar e Currículo.

**Pesquisador:** FLAVIA COSTA PRAZERES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74748317.7.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.526.494

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "O que ensinam os professores de música na Rede Municipal de Ensino de São Carlos: considerações sobre Educação Musical Escolar e Currículo." foi bem estruturado em revisão bibliográfica e em concepção metodológica, demonstrando sua relevância para sociedade.

#### Objetivo da Pesquisa:

No TCLE, os pesquisadores esclarecem que o principal objetivo é "tem como objetivo investigar quais aspectos são considerados pelos professores no processo de seleção e organização de conteúdos para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Carlos."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores esclarecem, quanto aos riscos que, "A pesquisa consiste em uma investigação da área da Educação e utilizará como método de coleta de dados a entrevista. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, caso gerem algum desconforto, estresse, cansaço ou irritação ao participante, este terá a liberdade de solicitar pausas ou de não responder às questões que considerar constrangedoras ou intimidadoras. Também poderá interromper a entrevista a qualquer momento, se achar necessário. A pesquisadora conduzirá as entrevistas a partir dos princípios da ética na pesquisa, respeitando os entrevistados e suas opiniões e

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.526.494

considerações. Pela explicação acima sobre eventuais riscos em participar da pesquisa, entendemos que não haverá nenhuma forma de indenização diante de eventuais danos deles decorrentes."

Com relação aos benefícios, apresentam que " Com relação aos benefícios, entendemos que esta pesquisa pode contribuir para a melhoria da Educação Básica na medida em que propõe um estudo sobre um conteúdo que está sendo reinserido no currículo oficial escolar, ou seja, que vem passando por um processo de "institucionalização" ou "disciplinarização": a Música. Além disso, como mencionado anteriormente, são escassos os estudos que aprofundam a discussão entre Educação Musical e o campo do Currículo, vindo esta pesquisa contribuir também neste âmbito acadêmico. Sua contribuição por meio da entrevista será de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa."

Assim, os riscos mínimos e benefícios foram apresentados.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme parecer pela 1ª submissão, esclarecimentos foram feitos, a saber:

- apresentaram roteiro prévio como instrumento de coleta de dados (questionário);
- reforçaram que as entrevistas serão feitas somente com adultos (professores). Assim, entende-se que não farão intervenções (entrevistas e gravações) com menores;
- esclareceram nos documentos apresentados que haverá gravações somente de áudio (para transcrição das gravações) e não de vídeo;

Neste sentido, ressalta-se que as gravações feitas serão de uso somente do presente projeto e sob a análise deste parecer. Assim, se houver intenção de uso futuro para qualquer interesse - após a conclusão ou mesmo durante a presente pesquisa - os pesquisadores ou docente responsável não podem fazer uso destes dados/informações, pois necessitam solicitar ao CEP, a análise desta possibilidade ou não. Portanto, as informações e dados das gravações não podem ser utilizadas em pesquisas futuras ou em pesquisa distinta desta, sem análise e/ou avaliação do CEP.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE apresentado atende às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016.

#### **Recomendações:**

Verificar atualização de email e telefone para contato do CEP, no TCLE.

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ KM 235	<b>CEP:</b> 13.565-905
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3351-9683	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.526.494

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O TCLE apresentado atende às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016.

O roteiro prévio (denominação dada pelos pesquisadores) - elemento faltante na 1a submissão - foi apresentado, pois os pesquisadores o utilizarão como instrumento de para coleta de dados (entrevista com professores).

Assim, os pesquisadores ampliaram esclarecimentos faltantes e/ou incompletos, em relação à 1a submissão.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_971873.pdf	20/11/2017 20:46:37		Aceito
Outros	Roteiro_previo.pdf	20/11/2017 20:39:01	FLAVIA COSTA PRAZERES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_submissao.pdf	20/11/2017 20:31:09	FLAVIA COSTA PRAZERES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	20/11/2017 20:29:57	FLAVIA COSTA PRAZERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/11/2017 20:29:04	FLAVIA COSTA PRAZERES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/08/2017 16:20:59	FLAVIA COSTA PRAZERES	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	04/08/2017 12:34:12	FLAVIA COSTA PRAZERES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.526.494

SAO CARLOS, 05 de Março de 2018

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP      **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683      **E-mail:** cephumanos@ufscar.br