

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

BRUNO ABRAMOVIC

**A prática dos professores de música das escolas municipais de São
Carlos/SP: uma análise sobre a utilização de uma proposta curricular**

São Carlos/SP

2024

BRUNO ABRAMOVIC

**A prática dos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP:
uma análise sobre a utilização de uma proposta curricular**

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

**São Carlos/SP
2024**

Abramovic, Bruno

A prática dos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP: uma análise sobre a utilização de uma proposta curricular / Bruno Abramovic -- 2024.
192f.

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

Orientador (a): Dr. Fernando Stanzione Galizia

Banca Examinadora: Dr. Fernando Stanzione Galizia,
Dra. Márcia Regina Onofre, Dra. Cristina Mie Ito

Cereser

Bibliografia

1. Educação musical. 2. Currículo em música. 3.
Currículo. I. Abramovic, Bruno. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Bruno Abramovic, realizada em 26/08/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Mie Ito Cereser (CEUCLAR)

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

DEDICATÓRIA

Tributo este trabalho a todos os meus
professores de hoje e de antes, cada
qual um lindo fio, que bordam escolhas
e não tecem fim.

AGRADECIMENTO

“Querer bem não tem beiradas”... Não me aproprio, de forma alguma, da trama ou contexto de Dão-lalalão de Guimarães Rosa, apenas faço uso da enorme profundidade poética da oração isolada para iniciar este precioso e sensível trecho da dissertação. É com meu *querenciar*, que não poderia deixar de expressar minha gratidão ao professor Fernando. Decerto tenho sorte por trilhar um pedaço da minha jornada orientado por alguém que transparece, nas ações e nas falas, compromisso e competência: gratidão por enveredar-me pela seara da pesquisa com leveza e bom humor;

Agradeço à professora Márcia e à professora Cristina que aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação, contribuindo de forma generosa para o término desta pesquisa e que também aceitaram fazer parte da banca de defesa desta dissertação. Agradeço também ao professor Klinger e à professora Ana Francisca que pronta e gentilmente aceitaram participar da banca de qualificação e defesa como suplentes;

Além disso, agradeço ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos e todo o excelente corpo docente pela oportunidade de estudo e as muitas aprendizagens. Igualmente, sou grato à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP onde estou vinculado como professor efetivo de Música desde 2018;

Agradeço à minha professora Diana Chagalj que tem me auxiliado no método Suzuki para violão e aos meus primeiros professores de violão, Gilson Antunes, Marcelo Brazil e Laura Campanér que tanto me ensinaram e me influenciaram: a música começou com vocês.

Muito obrigado a todos os estudantes que fizeram e fazem parte da minha trajetória enquanto professor, seja no sistema público ou privado, seja nas escolas de educação básica, seja no SEMEA Centro Suzuki de Educação Musical. Quero destacar alguns nomes de rostos de estudantes que me marcaram positivamente, que estudam ou já estudaram comigo, e que invadem meus pensamentos no momento da escrita deste trecho da dissertação sem qualquer demérito da infinitude de nomes que poderiam e deveriam estar aqui (contudo minha estranha facilidade para memorizar placas de automóveis à primeira vista e padrões numéricos não se aplica a nomes que simplesmente me escapam)... Juan, Filipa, Joaquim, Antônio, Ian, Vicente(s), Nicole, Otávio, João Francisco, Alice, Maria Fernanda, Mariana, Angelina, Daniel, Nickolas, André, Pietro, Gisele e Samuel. Vocês são alguns dos muitos condutores da minha esperança no mundo e me inspiram diariamente a buscar suprir minhas incompletudes;

Deixo um agradecimento especial aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical e Pedagogia Universitária (GPEMPU): Ana, Yara, Nay, Gabrielle,

Adriana e Eglem que, com alegria e comprometimento, fizeram partilhas generosas e contribuíram para as minhas perspectivas e reflexões passando a constituir parte do que sou;

Aos professores de música do sistema municipal de ensino de São Carlos/SP que aceitaram participar desta pesquisa e que muito me ensinaram, minha eterna gratidão! Esse trabalho não seria possível sem vocês. É de fundamental importância também manifestar minha gratidão à professora Daniela que acreditou no potencial dos professores da rede municipal e viabilizou a construção e publicação da Proposta Curricular para os professores de Música da rede municipal de educação de São Carlos/SP, mote desta pesquisa;

Agradeço à professora Ilza e ao professor Samuel (piano) com quem tenho a honra e oportunidade de trabalhar no SEMEA: a humanidade, generosidade e compromisso de vocês me inspiram. Ao Samuel (piano) e sua esposa Lívia, agradeço também pela ajuda com o Abstract desta dissertação. Agradeço ainda aos demais colegas e amigos do SEMEA, que muito me influenciam profissionalmente: Henrique, Gabriel, Samuel (violino), Flávia e Lau.

Não poderia deixar de agradecer às minhas diretoras Léia e Ana Paula, meu diretor Filipe e minhas coordenadoras Stella e Bianca: a humanidade, ética e profissionalismo de vocês inspiram a minha forma de ver, estar e agir no mundo. Agradeço mais uma vez a meu diretor Filipe, a quem guardo grande apreço e lhe digo que, em parte, ele é responsável pela forma pela qual construí a seção da pesquisa intitulada “o estado do conhecimento”;

Aos queridos amigos Rogério, Dayra, Gabriela, Murilo, e Maria Helena (*in memorian*), agradeço pelo grande apoio que sempre me deram: vocês são pessoas preciosas;

Agradeço aos meus pais, Justina e José, e meus irmãos Daniel e Marcelo pelas aprendizagens que me proporcionaram quando morava em São Paulo/SP, que foram alicerces para algumas das minhas escolhas para trilhar a vida. Agradeço muito ao meu “tio” e padrinho Cláudio (*in memorian*) que sempre foi uma inspiração para continuar estudando;

Por fim, agradeço a meus companheiros de quatro patas, Potássio e Boro, que me dão suporte emocional para encarar todos os compromissos, que me perdoaram (assim acredito) por alguns passeios a menos para poder desenvolver esta pesquisa, mas nem por isso me deixaram dormir qualquer minutinho a mais e assim, colaboraram para meu empenho;

Finalizo essa querência retomando a utilização (fora do contexto original) das maravilhosas palavras de Guimarães Rosa (em *Noites do Sertão* e em *Grande Sertão: Veredas*) dizendo que **nem sempre** “tudo que muda a vida vem quieto no escuro” e que “o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” E é com coragem que espero fazer jus a todas as boas vibrações que me acompanham no mestrado. Que soem os sinos: “Dão-lalalão”.

“Anda o uso tão senhor da arte [...]”
(Antônio Fernandez, 1626, p. 17 [verso])

ABRAMOVIC, B. **A prática dos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP: uma análise sobre a utilização de uma proposta curricular.** 2024. 192f. Relatório de pesquisa (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2024.

RESUMO

Este estudo, de paradigma qualitativo, é uma pesquisa exploratória que busca, como objetivo geral, investigar como a proposta curricular de Machado et al. (2022) tem sido utilizada pelos professores de música nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de educação básica de São Carlos/SP. Como objetivos específicos, a investigação visa analisar os objetos de conhecimento e as habilidades da linguagem musical que os professores julgam ser importantes desenvolver e os objetos e habilidades que conseguem desenvolver, além de verificar os princípios metodológicos do ensino de música que os professores julgam ser relevantes em sua prática pedagógica. Esta pesquisa adota a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e a análise de conteúdo como ferramenta para a categorização e análise dos dados, da forma como Gomes (1994) concebe, além de Sacristán (2013, 2017) como referencial teórico dentro da concepção de currículo enquanto processo e práxis, mais especificamente no ponto denominado “currículo interpretado pelos professores e materiais” e “Currículo Modelado pelos Professores”. Foram realizadas sete entrevistas com sete docentes efetivos no sistema municipal de educação de São Carlos/SP. As entrevistas foram transcritas e os dados sensíveis que poderiam identificar os participantes da pesquisa foram omitidos, e cada sujeito entrevistado recebeu um pseudônimo feminino, independente de seu gênero ou identidade de gênero. Todos os sujeitos participantes desta pesquisa fazem parte do coletivo de servidores responsáveis pelo ensino de música nas escolas municipais de São Carlos/SP. A pesquisa permitiu, enquanto resultado, identificar diferentes posturas frente à utilização da proposta curricular de Machado et al. (2022) com diferentes níveis de aprofundamento em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Dentre as sete professoras, quatro fazem uso da proposta curricular de forma pontual, uma faz uso regular sistematizado em seus planejamentos e duas não fazem uso regular da proposta. Identificamos ainda que, em certa medida, todas as professoras acabam de forma consciente ou inconsciente abordando pontos da proposta curricular com ênfase nos objetos de conhecimento e habilidades relativas aos Elementos da Linguagem da Música e diversidade de concentração nos demais campos da proposta curricular de Machado, et al. (2022). Nas falas das professoras, pudemos perceber ainda princípios metodológicos de cunho político, encarando a Música como ferramenta de ocupação dos diferentes espaços escolares, bem como o acesso à educação musical como um direito dos estudantes. Além disso, identificamos a existência de uma grande modelagem curricular na atuação dos sujeitos da pesquisa e pouca presença de um poder regulador por parte do currículo.

Palavras-chave: 1. Educação Musical; 2. Currículo; 3. Currículo interpretado pelos professores; 4. Currículo em Música 5. Currículo em música e o poder regulador.

ABRAMOVIC, B. **The practice of music teachers in the municipal schools of São Carlos/SP: an analysis of the utilization of a curricular proposal.** 2024. 192 p. Research report (Master's degree). Professional Graduate Program in Education, Federal University of São Carlos, 2024.

ABSTRACT

This study, based on a qualitative paradigm, is an exploratory investigation that aims to examine how the curricular proposal by Machado *et al.* (2022) has been utilized by music teachers in the early years of elementary education in the municipal schools of São Carlos/SP. Specifically, the research seeks to analyze the knowledge objects and musical language skills that teachers consider important to develop, as well as those they are able to develop, and to identify the methodological principles of music education that teachers regard as relevant in their pedagogical practice. This research employs semi-structured interviews as the data collection instrument and content analysis as the tool for categorizing and analyzing the data, following the conceptual framework proposed by Gomes (1994) and Sacristán (2013, 2017), with a theoretical reference within the framework of curriculum as a process and praxis, specifically focusing on the points referred to as “curriculum interpreted by teachers and materials” and “Curriculum Modeled by Teachers.” Seven interviews were conducted with seven permanent teachers in the municipal education system of São Carlos/SP. The interviews were transcribed, and sensitive data that could identify the research participants were omitted; each interviewed subject was assigned a female pseudonym, regardless of their gender or gender identity. All participants in this research are part of the group of educators responsible for teaching music in the municipal schools of São Carlos/SP. The research results revealed different attitudes towards the use of Machado *et al.*'s (2022) curricular proposal, showing varying degrees of depth across different teaching-learning contexts. Among the seven teachers, four use the curricular proposal sporadically, one employs it systematically in their planning, and two do not use it regularly. It was also found that, to some extent, all the teachers, whether consciously or unconsciously, address aspects of the curricular proposal with an emphasis on knowledge objects and skills related to the Elements of Music Language and show varying concentrations in other areas of Machado *et al.*'s (2022) curricular proposal. Additionally, the teachers' statements revealed methodological principles of a political nature, viewing music as a tool for occupying various school spaces, and recognizing access to music education as a student right. Furthermore, the research identified a significant degree of curricular modeling in the teachers' practice and a minimal presence of regulatory power exerted by the curriculum.

Keywords: 1. Music Education; 2. Curriculum; 3. Curriculum Interpreted by Teachers; 4. Curriculum in Music; 5. Curriculum in Music and Regulatory Power.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.....	48
Figura 2 - Organização das entrevistas em planilha para categorização de dados.....	101
Figura 3 - Estruturação no processo de categorização dos dados.....	102
Figura 4 - Embalagem da prática pedagógica como possibilidade teórica.....	166

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qualificação dos sujeitos da pesquisa.....	106
Gráfico 2 - Atribuição dos entrevistados.....	107
Gráfico 3 - Espectro de desenvolvimento curricular das professoras entrevistadas.....	144
Gráfico 4 - Formas de utilização da proposta curricular.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de busca na BDTD.....	23
Quadro 2 - Filtragem dos trabalhos encontrados na BDTD.....	28
Quadro 3 - Processo de busca por artigos em periódicos.....	30
Quadro 4 - Revistas consultadas e quantitativo de trabalhos encontrados.....	31
Quadro 5 - Artigos selecionados.....	32
Quadro 6 - Objetos de Conhecimento e habilidades na BNCC.....	59
Quadro 7 - Objetos do conhecimento e habilidades no Currículo Paulista (CP).....	61
Quadro 8 - Habilidades articuladoras/Artes integradas.....	63
Quadro 9 - Proposta Curricular para 1º ano.....	67
Quadro 10 - Proposta Curricular para 2º ano.....	69
Quadro 11 - Proposta Curricular para 3º ano.....	71
Quadro 12 - Proposta Curricular para 4º ano.....	73
Quadro 13 - Proposta Curricular para 5º ano.....	75
Quadro 14 - Objetos de conhecimento - Contextos e Práticas.....	78
Quadro 15 - Habilidades - Contextos e Práticas.....	78
Quadro 16 - Objetos de conhecimento - Elementos da Linguagem.....	79
Quadro 17 - Habilidades - Elementos da Linguagem.....	80
Quadro 18 - Objetos de conhecimento - Materialidades.....	84
Quadro 19 - Habilidades - Materialidades.....	84
Quadro 20 - Objetos de conhecimento- Notação e Registro musical.....	87
Quadro 21 - Habilidades - Notação e Registro musical.....	87
Quadro 22 - Objetos de conhecimento - Processos de Criação.....	88
Quadro 23 - Habilidades - Processos de Criação.....	89
Quadro 24 - Categorias de análise.....	102
Quadro 25 - Detalhamento das entrevistas.....	104
Quadro 26 - Cronograma de validação da pesquisa.....	105
Quadro 27 - Os sujeitos da pesquisa.....	111
Quadro 28 - As Indicações de desenvolvimento dos objetos do conhecimento.....	139
Quadro 29 - As Indicações de desenvolvimento das habilidades.....	141

ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Currículo Paulista

CSV – Valores Separados por vírgulas (formato de leitura de softwares de planilhas)

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEBs – Escolas Municipais de Educação Básica

HTPC – Horário de Trabalho Coletivo

HTPI – Horário de Trabalho Individual

HTPL – Horário de Trabalho Livre

N.º – Número

PCN – Parâmetros curriculares Nacionais

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

SARS-Cov2 – Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Questão de Pesquisa.....	17
Objetivo Geral.....	17
Objetivos específicos.....	17
Justificativa.....	18
Pessoal.....	18
Acadêmica.....	19
Social.....	19
Organização da dissertação.....	19
Padronização, normatização e extensões.....	20
1 O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	22
1.2 As bases de dados e o recorte temporal.....	22
1.3 Metodologia para revisão da literatura.....	22
1.3.1 A busca por dissertações e teses.....	23
1.3.2 A utilização de planilhas para o tratamento das referências.....	26
1.3.3 Os relatórios de pesquisa selecionados.....	27
1.4 A busca por artigos em revistas e o tratamento das referências.....	29
1.4.1 Os artigos selecionados.....	32
1.5 Detalhamento dos trabalhos selecionados.....	33
1.5.1 A necessária ampliação das discussões sobre Currículo e Educação Musical e os apontamentos dos artigos encontrados na revisão bibliográfica.....	33
1.5.2 Os relatórios de pesquisas e os laços possíveis.....	37
a) Professores especialistas da área da Música ensinando Música.....	38
b) Professores especialistas vinculados ao componente curricular Arte.....	43
c) Os professores generalistas.....	46
1.6 O resultados da revisão bibliográfica.....	46
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	48
2.1 O recorte conceitual.....	48
2.2 O que significa Currículo.....	49
2.3 O currículo modelado pelos professores.....	52
2.4 Delimitações para a coleta, categorização e análise de dados.....	54
3 O CURRÍCULO PUBLICADO.....	56
3.1 Os apontamentos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	56
3.2 Os apontamentos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	57
3.3 Os apontamentos acerca do Currículo Paulista (CP).....	61
3.4 Os professores, estudantes e os princípios metodológicos.....	64
3.5 Objetos de conhecimento e habilidades da linguagem de Música.....	66
3.5.1 Organização apresentada na proposta curricular.....	67
3.6 Reorganização da proposta curricular.....	77
3.6.1 Distribuição dos Objetos de conhecimento e Habilidades.....	78

4 METODOLOGIA.....	91
4.1 Paradigma de pesquisa.....	91
4.2 Método de pesquisa.....	94
4.3 Coleta de dados.....	95
4.4 Categorização e análise de dados.....	97
4.4.1 O processo de categorização.....	100
4.5 Local de coleta e participantes.....	103
4.6 Validação da pesquisa.....	105
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	106
5.1 Os sujeitos da pesquisa: Titulação, atribuições e escolhas.....	106
5.2 Os contextos para o ensino-aprendizagem de música.....	112
5.3 Os Objetos de conhecimento e as habilidades desenvolvidas.....	123
5.4 Os princípios metodológicos dos sujeitos da pesquisa.....	145
5.5 As diferentes perspectivas de uso.....	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES.....	172
Apêndice A - Roteiro de entrevistas.....	172
Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido (Resolução CNS 510/2016)..	175
Apêndice C - Carta de apresentação do acadêmico pesquisador.....	179
Apêndice D - E-mail enviado às emebds de são carlos/sp para início da coleta de dados.	181
ANEXOS.....	183
Anexo A - Parecer da do departamento pedagógico da sme.....	183
Anexo B - Parecer substanciado do comitê de ética da ufscar.....	185

INTRODUÇÃO

A história do meu envolvimento com a Música e com a Educação é marcada por grandes oportunidades dentro da esfera pública de ensino. Desde o ensino médio, comecei a perceber minha inclinação para a Educação, onde pude, a partir de uma relativa facilidade com conteúdos escolares, ajudar colegas com as disciplinas de Física, Química e Biologia. Porém, foi em uma aula de ciências no então ensino fundamental 2 que me vieram as afirmações: “É isso que eu quero fazer! Serei professor!” Creio que fui encantado pela professora de ciências, mas o meu rumo se consolidou nas humanidades, quase no término do ensino médio, quando tive a oportunidade de iniciar meus estudos musicais aos 16 anos no Projeto Guri - polo Júlio Prestes, em São Paulo/SP - através de aulas coletivas de violão. No momento em que eu estava para completar 18 anos, com a perspectiva de desligamento do Projeto Guri, me candidatei para uma vaga no curso de Violão Popular, na antiga Universidade Livre de Música - atual Escola de Música do Estado de São Paulo - onde fui aprovado e pude concluir minha formação técnica no violão.

Em 2009, ingressei na UFSCar na Licenciatura em Música através da qual também pude realizar, por meio de uma bolsa de estudos da CAPES, no Programa de Licenciaturas Internacionais, a graduação em Estudos Artísticos na Universidade de Coimbra. Durante essa graduação sanduíche com dupla titulação, eu estava engajado com o compromisso de me tornar um bom professor e todas as formações posteriores vieram dentro dessa perspectiva. O ingresso no mestrado dentro do PPGPE/UFSCar também é um marco dentro dessa constante busca de desenvolvimento profissional docente. Para além de uma busca pessoal, a escolha por trilhar um mestrado é um reflexo das minhas vivências e inquietações profissionais.

Minhas primeiras experiências como professor de música formado foram trilhadas em escolas privadas do município de São Carlos/SP, mas é a partir de 2018 que inicio minha experiência como professor efetivo de música nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas municipais de São Carlos/SP. A relação com as crianças nas escolas me permite lembrar diariamente do compromisso que estabeleci comigo mesmo quando me interessei pela profissão de professor, bem como do compromisso que assumi com a busca constante de formações continuadas.

Compondo o quadro de professores de música das escolas municipais, tive a oportunidade em participar, como um dos autores, da publicação do livro digital *A proposta curricular para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema*

municipal de ensino de São Carlos (MACHADO, *et al.*, 2022). O meu envolvimento na obra citada me permitiu compreender que tal proposta curricular representa a coesão dos educadores na busca de uma identidade, o esforço para fortalecer a área do conhecimento e a educação municipal de maneira geral, além de demonstrar que existe uma preocupação com a segurança da oferta do ensino de música nas escolas públicas municipais em São Carlos/SP. Pude reconhecer o movimento de acolhimento para com os profissionais da educação em exercício realizado por parte do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, visto que tal publicação se deu através da oferta de uma formação continuada promovida pela professora Dra. Daniela Dotto Machado. Considerando que a proposta curricular supracitada foi construída de forma democrática contando com a colaboração de todos os professores de música do sistema municipal de ensino de São Carlos/SP que aceitaram participar do trabalho e por tal publicação ser o primeiro currículo para o ensino de música das escolas municipais da cidade, entendi que havíamos estabelecido um ponto de referência ao ensino de música.

Questão de Pesquisa

A demarcação de um caminho curricular desejável e mais detalhado com ampla abertura para as diferentes vivências e construções profissionais trilhadas pelos professores de música me pareceu um avanço na perspectiva do que ensinar, quando ensinar e como planejar a construção e compartilhamento do conhecimento musical dos educandos. Contudo, a utilização de tal proposta não é algo definitivo e ainda requer aprovação do CME de São Carlos/SP. Além disso, a cidade está vinculada ao chamado Currículo Paulista (São Paulo, 2019). A utilização da tal proposta curricular por parte dos professores de música engendrou o questionamento: “Como a proposta curricular publicada por Machado, *et al.* (2022) tem sido utilizada pelos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP?”

Objetivo Geral

O presente estudo surge, portanto, do questionamento sobre a utilização de uma proposta curricular e assim, encontra dentro da própria questão de pesquisa o objetivo geral perseguido, ou seja, investigar como a proposta curricular publicada por Machado, *et al.* (2022) tem sido utilizada pelos professores de música das EMEBs de São Carlos/SP.

Objetivos específicos

Dentro desse universo de pesquisa, para alcançar o objetivo estabelecido é importante, a partir da proposta curricular, desmembrar o objetivo geral em dois objetivos específicos: 1º

analisar os objetos de conhecimento e as habilidades da linguagem musical que os professores julgam ser importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental e as que conseguem atingir em sua prática; 2º verificar os princípios metodológicos do ensino de música que os professores julgam ser relevantes em sua prática pedagógica. Esses dois objetivos específicos se demonstraram interessantes para a posterior categorização e análise de dados que olhará para as relações entre as escolhas dos professores de música e as diretrizes da proposta curricular, o que não seria um objetivo, mas sim uma forma de condução da análise dos dados.

Justificativa

A proposta curricular para o ensino de música publicada pela professora Daniela, do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, e pelos professores das escolas municipais São Carlos/SP decorre, em última instância, da demanda de reflexão acerca das condições de trabalho e especificidades dos professores de música, da manutenção do direito dos estudantes em acessar essa área do conhecimento, do comprometimento dos professores para com a oferta significativa e de qualidade do ensino de música, bem como da necessária adequação municipal de documentos curriculares estaduais e federais. Portanto, a utilização dessa proposta curricular me parece de grande relevância para compreender e participar dos caminhos trilhados pela educação pública municipal de São Carlos/SP e a relevância desta pesquisa poderia ser compreendida em três aspectos:

Pessoal

A ideia curricular é algo inerente ao âmbito educacional controlado ao qual pertencemos e às Leis educacionais vigentes. Compreender a utilização de um currículo, bem como os reflexos e desdobramentos disso, é coerente com a minha busca contínua de melhoria e desenvolvimento profissional docente. Entender como os colegas da minha área de atuação estão agindo frente a um documento orientador certamente me permitirá articular saberes e vivências distintas que poderão compor ou contrapor as minhas próprias percepções, reflexões e escolhas. Considero que a minha eterna busca por um desenvolvimento profissional docente só tem sentido a partir de uma construção coletiva, aproveitando outros olhares, perspectivas, compreensões e práticas;

Acadêmica

Dentro das premissas de um mestrado profissional ou mesmo de um mestrado acadêmico, o relatório de pesquisa resultante deste estudo será mais uma peça do quebra-cabeça do conhecimento científico da área da Educação e da Educação Musical e, portanto, poderá inspirar e colaborar para a construção de conhecimento em pesquisas futuras. Vale ressaltar que, a partir da revisão bibliográfica, pude constatar o baixo número de publicações que relacionam o campo do Currículo e o Campo da Educação Musical. Além disso, a revisão bibliográfica permitiu constatar também que não há na cidade de São Carlos/SP nenhuma pesquisa com a mesma perspectiva perseguida nesta investigação. Ademais, a cidade de São Carlos/SP não possui um currículo municipal próprio e, portanto, o material que originou este estudo também é algo inédito e a publicação de Machado, *et al.* (2022) pode ser considerada a primeira proposta curricular municipal, ainda que específica para a área da Música;

Social

Outro ponto de destaque envolve a relação entre a minha formação e a minha interação com os estudantes que chegam às minhas aulas. É possível dizer que o desenvolvimento desta pesquisa interfere positivamente na sociedade, ainda que de forma setorializada e localizada, visto que haverá ampliação da minha compreensão com desdobramentos na minha atuação profissional, melhorando possivelmente o serviço que presto e, portanto, beneficiando os estudantes. Vale ressaltar que, ao interagir com os colegas de área na fase de coleta de dados, esses profissionais acabam, de forma indireta, sendo convidados a refletir sobre a própria prática e assim podem ser impactados positivamente durante o processo de construção da pesquisa e também ao término do estudo com a possibilidade de lerem a dissertação finalizada. Assim, entendo que esta pesquisa é relevante e pode ressoar como diversos focos de influência, seja no âmbito pessoal, acadêmico ou social.

Organização da dissertação

O presente relatório de pesquisa está estruturado, considerando os elementos textuais, em seis seções:

Na 1ª seção, intitulada “O Estado do Conhecimento” apresento sistematicamente, considerando tanto o processo como os resultados alcançados, a revisão bibliográfica que foi

construída a partir dos artigos de 15 periódicos e dos relatórios de pesquisa encontrados na plataforma BDTD;

Na 2ª seção, abordo o referencial teórico adotado - Sacristán (2013, 2017) que dará alicerce, juntamente com os resultados da revisão bibliográfica, à análise dos dados;

Na 3ª seção, trato do documento que motivou a presente pesquisa - Machado, *et al.* (2022) - replicando conteúdos e análises feitas nessa proposta curricular e fazendo uma releitura da organização curricular proposta;

Na 4ª seção, apresento a metodologia de pesquisa que se consolida dentro do paradigma qualitativo em uma pesquisa exploratória (MINAYO, 2010) como método; explico a escolha pelas entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados e, para a categorização e análise de dados, a análise de conteúdos conforme Gomes (1994) concebe; apresento ainda algumas informações dos locais de coleta de dados e dos participantes da pesquisa; Por fim, trato da validação da pesquisa a partir do TCLE disponível no Apêndice B e também da aprovação do projeto pelo comitê de ética disponível no Anexo B com numeração **CAAE 69042723.2.0000.5504**;

Na 5ª seção, analiso os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas, relacionando recortes das falas dos sujeitos entrevistados entre si e com o referencial teórico adotado e resultados da revisão bibliográfica realizada;

Por fim, na 6ª seção, faço as últimas considerações sobre a pesquisa e, de forma sucinta, retomo os pontos principais observados nas seções anteriores, os objetivos da pesquisa que orientaram a análise de dados, os resultados alcançados e faço algumas sugestões para futuras pesquisas.

Padronização, normatização e extensões

Aponto nesta introdução que, para efeitos de fluidez na leitura, quando da sucessividade de citações diretas da mesma obra, com ocorrência imediata, na mesma página e na mesma seção, ou subseção quando houver, faço o uso do termo *ibid*, informando o número da página caso seja diferente da citação anterior ou não informando quando a citação tiver origem na mesma página da citação antecedente; além disso, ao fazer uso de paráfrase de um mesmo autor de forma subsequente, repetidas vezes, dentro da mesma página e na mesma seção, ou subseção quando houver, faço o uso do termo *idem* informando o ano de publicação

da obra caso esteja tratando de obras diferentes de um mesmo autor ou não informando caso esteja parafraseando a mesma obra.

A normatização desta pesquisa envolveu a utilização do *Template* disponibilizado pela Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos/SP, bem como as indicações da ABNT NBR 14724/2011 para apresentação de trabalhos acadêmicos, NBR 10520/2023 para citações, NBR 6028/2021 para resumo e abstract, NBR 6027/2012 para elaborar o sumário e NBR 6024/2012 para padronização das seções. A padronização das referências fez uso do Mecanismo Online para Referências da Universidade Federal de Santa Catarina/SC e posterior adequação a partir da NBR 6023/2020 disponibilizada pela Biblioteca supracitada. Os links para material consultado disponível online foram encurtados através da extensão gratuita para navegador Google Chrome “Encurtador de URL & Cópia automática”. Para além desses pontos, indico que na versão digital deste relatório de pesquisa está presente o recurso referência cruzada com a utilização de hiperlinks que estão ancorados ao longo da dissertação sem indicações, portanto, sem alterações na formatação do texto.

Destaco também a inclusão neste relatório, como elementos pós-textuais, além das referências utilizadas na pesquisa, os apêndices inseridos no documento (Apêndice A - Roteiro de entrevista, Apêndice B - TCLE, Apêndice C - Carta de apresentação do pesquisador enviada à SME, Apêndice D - E-mail enviado às EMEBs de São Carlos/SP para início da coleta de dados) e os anexos relativos à investigação (Anexo A - Parecer do departamento pedagógico da SME e Anexo B - Parecer consubstanciado do comitê de ética da UFSCar).¹

¹ A utilização da primeira pessoa do singular na introdução da presente pesquisa justifica-se pela descrição da trajetória do pesquisador e os elementos que colaboraram para a gênese da pesquisa. Considerando que o relatório de pesquisa é construído sob a orientação e acompanhamento do professor orientador, notar-se-á que, nas próximas seções, será utilizada a escrita na primeira pessoa do plural.

1 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Tendo como base a questão de pesquisa e temática desta investigação, realizamos um levantamento bibliográfico com foco nas produções que se propusessem a amarrar o campo do Currículo ao campo da Educação Musical. Vale ressaltar que compreendemos a terminologia “estado do conhecimento” da mesma forma que Pereira (2013), ou seja, como “uma pesquisa a serviço da pesquisa proposta, uma ferramenta, uma etapa dentro de um processo de investigação mais amplo” (PEREIRA, 2013, p. 223). Dessa forma, o que buscamos na presente seção é compreendido como uma revisão bibliográfica, ou seja, um recorte da literatura com o qual seja possível estabelecer um diálogo e compreender, conforme orienta Triviños (1987), “até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado, etc” (TRIVIÑOS, 1987, p. 100).

1.2 As bases de dados e o recorte temporal

A amostragem do processo de revisão bibliográfica é resultante de duas frentes de busca: uma na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e outra a partir da análise dos sumários dos volumes de 15 revistas relacionadas à Música, Artes e Educação Musical.

Ressaltamos que foram considerados os trabalhos encontrados que datam dos últimos vinte anos (2003 - 2023). Visamos, desta forma, analisar aproximações e contrastes para com a presente pesquisa tanto em trabalhos que pudessem observar a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados nos anos finais da década de 90 como trabalhos que pudessem estar relacionados com a homologação do Parecer CNE/CEB n.º: 12/2013 (BRASIL, 2013), Resolução CNE/CEB n.º: 02/2016, (BRASIL, 2016a), Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), implementação da BNCC que se deu no término do ano de 2017 e a publicação, para o Estado de São Paulo, do Currículo Paulista que ocorreu no segundo semestre de 2019. De toda a sorte, o período de análise poderia contemplar também possíveis trabalhos que considerassem a publicação da proposta curricular de Machado, *et al.* (2022).

1.3 Metodologia para revisão da literatura

Para efeitos de organização, apresentamos o processo de busca e os resultados encontrados para a BDTD e para as 15 revistas separadamente.

Fizemos questão de abordar de forma detalhada o processo de busca para viabilizar eventuais réplicas do estudo, réplicas da metodologia de busca ou mesmo considerações de melhorias procedimentais.

O processo de revisão da literatura envolveu dois momentos:

1º. Uso dos recursos da Plataforma BDTD bem como a utilização dos sumários e links dos artigos das revistas;

2º Utilização de planilhas *Google-sheets* e o recurso de formatação condicional com argumento “CONTE.SE”; recurso de limpeza de dados duplicados; função “SORT”; função “FILTER”; elemento “caixa de seleção”; e recurso “localizador/substituição”.

Descrevemos de forma detalhada o processo a seguir.

1.3.1 A busca por dissertações e teses

Para a plataforma BDTD, no dia 21 de maio de 2023, recorremos ao campo de busca avançada e selecionamos “todos os termos” para a correspondência de busca. Realizamos 34 procedimentos para encontrar trabalhos que pudessem ser pertinentes à presente pesquisa. O processo envolveu alteração dos termos utilizados, das palavras-chave, do número de palavras-chave e alternância do crivo de busca.

No quadro a seguir destacamos as palavras-chave utilizadas, crivo escolhido, os resultados e encaminhamentos realizados para cada uma das 34 buscas:

Quadro 1 - Processo de busca na BDTD

Busca	Palavras-chave	Crivo	Resultados	Encaminhamento
1	“Currículo”; “Música”; “Anos Iniciais”	“Todos os Campos”	43	Análise
2	“Currículo”; “Música”; “Anos Iniciais”	“Título”	1	Descarte
3	"Proposta Curricular"; “Música”; “Anos Iniciais”	“Todos os Campos”	23	Análise
4	"Proposta Curricular"; “Música”; “Anos Iniciais”	“Título”	0	Descarte

5	“Currículo”; “Música”	“Todos os Campos”	527	Descarte por excesso de entradas
6	“Currículo”; “Música”	“Título”	38	Análise
7	“Proposta Curricular”; “Música”	“Todos os Campos”	225	Descarte por excesso de entradas
8	“Proposta Curricular”; “Música”	“Título”	2	Análise
9	“Proposta Curricular”; “Música” e “Ensino Fundamental”	“Todos os Campos”	72	Análise
10	“Proposta Curricular”; “Música”; “Ensino Fundamental”	“Título”	0	Descarte
11	“Objetos em Música”; “Ensino Fundamental”; “Anos Iniciais”	“Todos os Campos”	53	Análise
12	“Objetos em Música”; “Ensino Fundamental”; “Anos Iniciais”	“Título”	0	Descarte
13	“Habilidades em Música”; “Ensino Fundamental”; “Anos Iniciais”	“Todos os Campos”	8	Análise
14	“Habilidades em Música”; “Ensino Fundamental”; “Anos Iniciais”	“Título”	0	Descarte
15	“Princípios metodológicos”; “Música”; “Ensino Fundamental”	“Todos os Campos”	28	Análise
16	“Princípios metodológicos”; “Música”; “Ensino Fundamental”	“Título”	0	Descarte
17	“Música”; “Currículo”	“Assunto”	55	Análise
18	“Música”; “Proposta curricular”	“Assunto”	1	Análise
19	“Educação Musical”;	“Assunto”	33	Análise

“Currículo”

20	“Educação Musical”; “Proposta Curricular”	“Assunto”	0	Descarte
21	“Educação Musical”; “Currículo”; “Ensino Fundamental”	“Assunto”	3	Análise
22	“Música”; “Currículo”; “Anos Iniciais”	“Assunto”	1	Análise
23	“Música”; “Currículo”; “Ensino Fundamental”	“Assunto”	9	Análise
24	“Educação Musical”; “Currículo”; “Anos Iniciais”	“Assunto”	0	Descarte
25	“Educação Musical”; “Proposta Curricular”; “Anos Iniciais”	“Assunto”	0	Descarte
26	“Música”; “Proposta Curricular”; “Anos Iniciais”	“Assunto”	0	Descarte
27	“Objetos em Música”; “Ensino Fundamental”;	“Assunto”	2	Análise
28	“Objetos em Música”; “Anos iniciais”	“Assunto”	0	Descarte
29	“Habilidades em Música”; “Anos iniciais”	“Assunto”	0	Descarte
30	“Habilidades em Música”; “Ensino Fundamental”	“Assunto”	0	Descarte
31	“Princípios metodológicos”; “Educação Musical”; “Ensino Fundamental”	“Assunto”	0	Descarte
32	“Princípios metodológicos”; “Educação Musical”; “anos iniciais”	“Assunto”	0	Descarte
33	“Princípios metodológicos”; “Música”; “Ensino	“Assunto”	0	Descarte

Fundamental”

34	"Princípios metodológicos"; "Música"; "anos iniciais"	"Assunto"	0	Descarte
----	--	-----------	---	----------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Os resultados considerados pertinentes que receberam encaminhamento “análise” foram exportados em formato *CSV* e, em seguida, inseridos em uma planilha no *Google Drive* institucional do pesquisador. Ao todo, foram exportados para análise 372 trabalhos nos 34 passos descritos.

1.3.2 A utilização de planilhas para o tratamento das referências

Na planilha onde foram lançados, linha a linha, os resultados obtidos na exportação de dados da BDTD realizamos uma supressão de colunas para uma nova estruturação que considerou apenas 4 colunas sendo “A”, “B”, “C” e “D” respectivamente ocupadas pelos dados “data”, “título”, “autoria” e link de acesso e nomeamos a aba com esses dados de “limpeza de dados exportados BDTD”.

Após a reorganização da planilha, selecionamos a coluna “B” onde os títulos dos trabalhos estavam descritos e, no menu “formatar>formatação condicional”, dentro do intervalo B1:B, inserimos como fórmula personalizada o argumento “=CONT.SE(\$B\$2:\$B;\$B2)>1” com cor de preenchimento vermelha para que todos os títulos de trabalhos dispostos que apresentassem cópias fossem realçados. Dessa forma constatamos muitos trabalhos duplicados e realizamos o tratamento da planilha a partir do menu “dados>limpeza de dados>remover cópias” para que todas as linhas relacionadas à coluna títulos que estivessem duplicadas fossem retiradas da planilha, resultando em 155 linhas excluídas e uma redução para 218 trabalhos diferentes.

Abrimos uma nova aba na planilha e, através da função “sort”, com o argumento “=SORT('Seleção e limpeza de dados exportados BDTD'!2:218)” reorganizamos os dados em ordem crescente a partir da coluna com as datas de publicação dos trabalhos. Dessa forma, foi possível excluir 3 publicações que eram anteriores a 2003, resultando em 215 trabalhos. Nomeamos a aba de “Função Sort”. Vale ressaltar que não utilizamos o recurso da plataforma BDTD que faria a filtragem automática do período de 20 anos.

Analisamos, um a um, os títulos dos trabalhos que restaram na planilha de forma que pudéssemos selecionar as publicações mais pertinentes ao tema de investigação deste relatório de pesquisa. Inserimos na planilha uma nova coluna com caixa de seleção para cada linha ao lado esquerdo da coluna com as datas, resultando em uma nova coluna “A” e marcamos todos os trabalhos que julgamos serem relevantes para a presente pesquisa.

Em uma nova aba que nomeamos de “Escolhas por Título”, a partir da função “FILTER”, com o argumento “=FILTER('Função Sort'!B2:E;'Função Sort'!A2:A=E1)” onde E1 foi preenchido com o termo “VERDADEIRO”, foi possível filtrar todos os trabalhos considerados relevantes que foram marcados na caixa de seleção resultando em 42 publicações. O próximo passo envolveu a busca de todos os resumos das 42 publicações a partir dos links dos trabalhos. Os resumos foram inseridos em uma nova coluna da planilha. Inserimos também mais uma caixa de seleção para indicar, dentre as 42 publicações, os trabalhos que, a partir da leitura dos resumos, fossem considerados pertinentes.

Realizamos a leitura de todos os resumos e marcamos na caixa de seleção os trabalhos julgados pertinentes. Abrimos uma nova aba, que intitulamos de “escolha por resumos”, e utilizamos novamente a função “FILTER” com o argumento “=FILTER('Escolhas por Título'!B3:F;'Escolhas por Título'!A3:A=G1)” onde G1 foi preenchido com “VERDADEIRO”. Esse último processo culminou na separação de 10 publicações que separamos para leitura mais aprofundada.

1.3.3 Os relatórios de pesquisa selecionados

Dentro do processo de busca descrito, muitos trabalhos foram descartados por tratarem do ensino de música em contextos que julgamos não poder ajudar nos propósitos desta pesquisa como, por exemplo, abordarem a música como uma ferramenta para outras áreas do conhecimento, ou ainda trabalhos que tratavam do ensino de música no contexto de escolas especializadas, etapa da educação infantil e modalidade da educação de jovens e adultos. Consideramos que houve dúvida sobre a relevância de alguns dos 10 trabalhos selecionados por tratarem do ensino de música nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, contudo mantivemos a seleção dos trabalhos para melhor apreciação.

Destacamos que foi incluída na lista uma tese de doutorado de Sobreira (2012), trabalho que surgiu a partir da leitura dos artigos encontrados nas revistas analisadas. Abaixo

apresentamos um quadro incluindo a pesquisa de Sobreira (2012) e as publicações selecionadas no processo descrito anteriormente:

Quadro 2 - Filtragem dos trabalhos encontrados na BDTD

Seleção	Tipo/Instituição	Título do trabalho	Autoria	Data
1	Dissertação UEPG	As diretrizes curriculares de arte do estado do paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em ponta grossa/PR (2003-2010)	STORI, Regina	2011
2	Disserta�o UFG	Ensino musical escolar na matriz curricular do estado de Goiás: elabora�o e aplica�o de sequências didáticas na disciplina música	EMRICH, Ana Rita Oliari	2012
3	Tese UFRJ	Disciplinariza�o da música e produ�o de sentidos sobre educa�o musical: investigando o papel da abem no contexto da lei n.� 11.769/2008	SOBREIRA, Silvia Garcia	2012
4	Disserta�o UNB	A organiza�o do conteúdo de música no componente curricular Arte : dois estudos de caso com professores da rede pública de Educa�o Básica do DF	SENA, Ibsen Perucci de	2016
5	Disserta�o UFPB	Educa�o Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicaso sobre concep�es e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educa�o, Ciência e Tecnologia	RIBEIRO, Robson Rodrigues	2017
6	Disserta�o UFPB	Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa	OLIVEIRA, Olga Ver�nica Alves de	2018
7	Disserta�o UFERSA	A música no currículo do ensino fundamental - anos finais: uma investiga�o em duas escolas da rede pública de mossoró	MOURA, Luís Fernandes de	2018

8	Dissertação UFSCar	O que ensinam os professores de música na escola: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos	PRAZERES, Flávia Costa	2018
9	Dissertação UNB	Do Currículo Prescrito ao Currículo em ação: A Música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF	CASAGRANDE, Sidileide Rabelo	2019
10	Dissertação UFMG	Configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte: um estudo com professores de música da Educação Básica	CARVALHO, André Rangel de	2020
11	Dissertação UNICAMP	Ensino de música na escola: uma reflexão sobre a elaboração do currículo de música na educação básica de Itupeva/SP	SILVA, Juliana Freires Oliveira	2021

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

É importante destacar que o processo de afinamento descrito, com a criação de abas e uso de funções e recursos da planilha, foi utilizado para que todas as etapas da seleção de trabalhos fossem preservadas. Observamos nesse processo a praticidade para tratamento de dados e filtragem dos trabalhos, além da possibilidade de criação de um catálogo para trabalhos futuros. Assim, replicamos o processo de utilização de planilhas eletrônicas e seus recursos na busca de artigos de revistas.

1.4 A busca por artigos em revistas e o tratamento das referências

O processo de revisão bibliográfica observou, no dia 27 de maio de 2023, os sumários das edições de 15 revistas². Criamos uma planilha com uma aba para cada periódico e catalogamos todos os trabalhos publicados em todos os volumes disponíveis nos sites das revistas no dia da pesquisa. A catalogação desconsiderou os editoriais, descrições dos autores, partituras, palestras, apresentações, encartes, homenagens, informações dos expedientes, links para acesso de áudios e vídeos e regras de submissão de trabalhos.

² São elas: Revista OPUS da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música; Revista ABEM; Revista Art Research Journal; Revista PerMus; Revista Hodie; Revista Em Pauta; Revista Brasileira de Música; Revista Orfeu; Revista Música em Contexto; Revista Clave; Revista Ouvir ou Ver; Revista Música em Perspectiva; Revista Ictus; Revista Música; Música na Educação Básica.

Dentro da planilha, dividimos em colunas as informações sobre o título da revista, título dos trabalhos, autores, data de publicação, volume e número da revista e o tipo do trabalho (artigo/resenha/entrevista/...). Após a inserção de todos os dados organizados por data, reunimos todas as informações em uma única aba que intitulamos de “geral” que por sua vez foi convertida em outra aba através da “função SORT” através do argumento “=SORT(Geral!B2:I)” de forma que todas as publicações, independente da revista fossem organizadas por datas; no menu “formatar>formatação condicional”, dentro do intervalo B1:B, inserimos como fórmula personalizada com o argumento “=CONT.SE(\$E\$3:\$E;\$E3)>1” com cor de preenchimento vermelha para que houvesse destaque de trabalhos com títulos duplicados onde foi possível verificar algumas duplicações que, entretanto, tinham o mesmo nome, mas não eram do mesmo autor ou representavam o mesmo trabalho. Dessa forma, visualizamos uma planilha com 4218 trabalhos diferentes.

Inserimos ao lado esquerdo da coluna com as datas dos artigos uma coluna com caixas de seleção. Dentro desse universo de publicações, realizamos 12 buscas, por trabalhos em português e outras línguas, a partir do comando “cmd+F” ou “ctrl + F”. Abaixo apresentamos os termos utilizados no buscador da planilha, os resultados encontrados e os encaminhamentos:

Quadro 3 - Processo de busca por artigos em periódicos

Busca	Termo de busca	Resultados	Encaminhamento
1	"Currículo"	19	Seleção para análise
2	“curric”	35	Seleção para análise
3	“Plan de”	0	Descarte
4	“Programm”	4	Seleção para análise
5	“Lehrplan”	0	Descarte
6	“Lehr”	1	Seleção para análise
7	“Objetos”	1	Seleção para análise
8	“Obje”	14	Seleção para análise
9	“Habilidades”	10	Seleção para análise
10	“Habi”	15	Seleção para análise

11	“Princípios”	3	Descarte
12	“Metodológico”	6	Seleção para análise
13	“Metodol”	25	Seleção para análise

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A partir do processo de busca pelos termos descritos no quadro anterior, descartando a duplicidade de artigos encontrados com o uso dos diferentes termos, percebemos o número de 43 artigos que apresentavam em seus títulos relação com temáticas sobre currículo. Abaixo apresentamos a disposição desses artigos nas diferentes revistas:

Quadro 4 - Revistas consultadas e quantitativo de trabalhos encontrados

Revistas	Quantidade de trabalhos gerais	Quantidades de trabalhos vinculados ao tema currículo	Período das Publicações
OPUS -ANPPOM	559	1	1989 a 2023
ABEM	523	28	1992 a 2023
Art Research Journal	220	1	2014 a 2023
PerMusi	373	1	2000 a 2023
Hodie	539	3	2001 a 2023
EmPauta	88	1	2000 a 2012
Revista Brasileira de Música	257	0	2010 a 2021
Orfeu	216	2	2016 a 2022
Música em Contexto	120	1	2007 a 2019
Clave	113	0	2006 a 2022
Ouvir ou Ver	452	4	2005 a 2022
Música em Perspectiva	122	0	2008 a 2017
Ictus	205	0	1999 a 2021

Música	345	0	1990 a 2022
Música na Educação Básica	86	1	2009 a 2022

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Dentre os 43 artigos, descartamos aqueles que apresentavam data anterior à 2003 e, com base nos títulos, consideramos apenas as publicações em português que tratam do ensino de música realizado por professores com formação específica para Educação Musical ou ensino de artes dentro da linguagem musical. Dessa forma, separamos 24 trabalhos para análise a partir dos resumos dos artigos.

1.4.1 Os artigos selecionados

Após a leitura dos resumos dos 24 trabalhos, o que permitiu, dentro do critério de relevância para a presente investigação, a exclusão de 16 artigos, selecionamos 8 trabalhos para leitura integral. Abaixo destacamos esses 8 artigos:

Quadro 5 - Artigos selecionados

N.º	Título	Autoria	Ano	v	n	Revista
1	Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música	Sônia Tereza da Silva Ribeiro	2003	11	8	ABEM
2	Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades	Magali Kleber	2003	11	8	ABEM
3	Um currículo abrangente, sim	Elba Braga Ramalho	2003	11	8	ABEM
4	Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão	José Nunes Fernandes	2004	12	10	ABEM
5	Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular	Cecília Cavaliere França	2006	14	15	ABEM

6	Conexões entre a Educação Musical e o campo do Currículo	Silvia Garcia Sobreira	2014	22	33	ABEM
7	BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?	Maria Cecília Cavalieri França	2020	10	12	Música na Educação Básica
8	Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música em escolas públicas	Ronaldo Aparecido de Matos; Sérgio Inácio Torres	2021	6	1	Orfeu

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

1.5 Detalhamento dos trabalhos selecionados

O processo de revisão bibliográfica permitiu encontrar 19 títulos, sendo 10 dissertações por meio da BDTD, 8 artigos oriundos de revistas e 1 tese a partir da leitura dos artigos. Após esse levantamento, nos debruçamos em uma análise sobre o conteúdo dos trabalhos encontrados para compreender como a temática tem sido abordada dentro desses trabalhos.

1.5.1 A necessária ampliação das discussões sobre Currículo e Educação Musical e os apontamentos dos artigos encontrados na revisão bibliográfica

A amostragem observada no levantamento bibliográfico revelou um pequeno quadro de produções para a temática do currículo na área da Educação Musical. Destacamos que o pequeno número de estudos em um enorme universo de publicações, considerando o significativo recorte temporal de vinte anos, justifica a ampliação das discussões sobre a conjunção Currículo e Educação Musical, sobretudo pelo fato de, em 2023, já terem se passado 15 anos de implementação da Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008 que, em tese, recolocou a Música dentro das escolas de educação básica (BRASIL, 2008). Ressaltamos também que a Lei promulgada em 2008 foi alterada pela Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), e essa atualização ampliou o destaque da importância das linguagens artísticas como conteúdos obrigatórios da educação básica sem retirar a importância já consolidada à Educação Musical em 2008 (BRASIL, 2016a).

A baixa produção para a temática do Currículo na Educação Musical é compartilhada em parte dos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica desta pesquisa, a saber: Silva (2021), Casagrande (2019), Oliveira (2018), Sena (2016) e Sobreira (2014; 2012). As pesquisas elencadas compartilham a percepção de que os estudos curriculares na Educação Musical carecem de ampliações, seja no âmbito dos relatórios de pesquisa, seja no âmbito de artigos de revistas especializadas. Silva (2021), por exemplo, apontou para a escassez de artigos e trabalhos sobre o assunto, enquanto Casagrande (2019) constatou, em sua dissertação, que “a inserção da música nos currículos escolares dos anos iniciais tem sido pouco estudada nos ambientes acadêmicos” (CASAGRANDE, 2019, p. 22). Segundo a autora, dentro dos limites de seu levantamento bibliográfico, dos 8 trabalhos encontrados, apenas 3 apresentavam o Currículo como objeto de estudo. Portanto, a presente pesquisa exploratória pode ser apresentada como mais uma voz emergente dentro dos estudos que conectam o campo do Currículo com o campo da Educação Musical corroborando com o que afirma Oliveira (2018), que ressaltou em sua pesquisa a percepção de latência sobre as discussões curriculares para a área da Educação Musical.

Destacamos o ponto estarrecedor percebido, há pouco tempo, por Sena (2016), que não encontrou nenhum resultado no banco de teses da CAPES e tão pouco nos volumes da revista da ABEM no período de 2008 a 2016 que estivesse relacionado à organização do conteúdo de música, que seria uma das dimensões do currículo, no componente curricular Arte. Consideramos que esse acúmulo de constatações demonstra que tal temática encontra-se, de certa forma, estagnada visto que, há onze anos, Sobreira (2012), em sua tese de doutorado, já indicava que “existem poucos trabalhos que conectam ensino de música com as teorizações do campo do Currículo” (SOBREIRA, 2012, p.40). Sobreira (2014), em artigo posterior, investe em uma análise sobre a produção tanto da Revista da ABEM quanto da Revista Fundamentos da Educação Musical³ entre 1992 e 2013. Os resultados apontados pela autora confirmam a baixa produtividade de trabalhos relacionados ao Currículo na Educação Musical reafirmando o apontamento feito em sua tese de doutorado em 2012 onde a autora realiza um grande mapeamento sobre o campo do Currículo na Educação Musical e constata, dentre outras coisas, que àquela época Keith Swanwick é a principal referência dentro das publicações da Educação Musical no campo do Currículo.

³ Não conseguimos encontrar online a revista “Fundamentos da Educação Musical”, provavelmente se trata de um periódico impresso.

Ressaltamos que, a partir de Sacristán (2013), podemos supor que a baixa produtividade sobre a temática do Currículo pode ser algo generalizado nas distintas áreas do conhecimento. Segundo o autor,

Em nosso contexto, o conceito de currículo aparece muito tardiamente na produção do pensamento educacional, nas publicações e no seu uso pelos professores. O Dicionario de la ERA não o apresentou até a edição de 1983, quando distinguiu duas acepções do termo: plano de estudo (projeto a ser realizado) e curriculum vitae (projeto já realizado). Nesse mesmo ano, no registro de publicações com ISBN espanhol, apenas uma publicação apresentava em seu título um desses termos, curriculum ou currículo (SACRISTÁN, 2013, p.19).

Além de existirem poucos trabalhos conectando o campo do Currículo ao campo da Educação Musical, que tenham como referencial teórico autores do campo do Currículo, quando propostas curriculares para o ensino de música são identificadas, geralmente apresentam problemas. Segundo o artigo de Fernandes (2004), à época dos chamados parâmetros curriculares nacionais, as propostas curriculares elaboradas para o ensino de música por algumas secretarias de educação de diversos estados e algumas capitais, quando existentes, apresentam equívocos e falta de fundamentação, o que pode indicar que não há compreensão de como desenvolver tal trabalho ou mesmo que ainda não há uma equipe adequada para planejar como política escolar o ensino de música em algumas regiões.

A realidade destacada por Fernandes (2004), comparada com as realidades investigadas nos relatórios de pesquisa encontrados nesta revisão bibliográfica, permite inferir que a construção de propostas curriculares para o ensino de música é algo ainda obscuro para os gestores de diversas secretarias de educação e também para professores de música, sejam tais sujeitos com formação específica ou não. Nesse sentido, vale destacar que Ramalho (2003) direcionou parte da explanação de seu artigo para a formação dos profissionais, ou seja, para o currículo dentro do ensino superior visando a prática dos profissionais da Educação Musical, questionando o paradigma curricular e incentivando revisões de propostas pedagógicas para estabelecerem um diálogo entre a universidade, a escola e a comunidade. Kleber (2003), por sua vez, também tratou do assunto de forma similar, considerando ainda a perspectiva de múltiplos currículos que deveriam ser coerentes com as realidades em que estão inseridos, contemplando diversas dimensões e, sobretudo, apoiando-se no diálogo e na

construção social. A perspectiva da construção e das múltiplas realidades também podem ser percebidas em Ribeiro (2003), que apontou para o currículo como um elemento socialmente e culturalmente construído onde existem inúmeras classes de conhecimento.

Quando Fernandes (2004) analisou os documentos emitidos por distintas secretarias de educação, pôde observar 24 propostas curriculares com base no modelo C(L)A(S)P⁴ de Swanwick⁵, e percebeu que apenas 19 das propostas demonstraram fundamentação no modelo. Segundo o autor, considerando a perspectiva do modelo de Swanwick, dentro dos projetos, “os parâmetros execução (canto) e apreciação apresentaram os mais altos índices de presença nos documentos. O parâmetro mais carente foi a técnica, no que toca à técnica vocal, principalmente” (FERNANDES, 2004, p. 82, grifo do autor). O autor indicou em seu artigo que este ponto demonstra a presença universal do canto sem obrigações técnicas.

Já França (2006), ao tratar do “Projeto Cultural Maria Fumaça”, apresentou possibilidades frente a prescrições curriculares e as decisões inerentes à prática pedagógica em uma perspectiva flexível e com base na sistematização de Swanwick. Percebemos, diante dos conceitos de prescrição curricular e prática pedagógica utilizadas pela autora, uma aproximação aos conceitos de “currículo prescrito” e “currículo em ação”, sendo este último também compreendido como “currículo realizado em práticas com sujeitos concretos e inseridos em um contexto” (SACRISTÁN, 2013, 2017).

Não bastasse a quase inexistência de propostas curriculares oficiais e devidamente estruturadas para o ensino de música na educação básica, bem como de trabalhos que conectam Música e Currículo, os documentos oficiais contemporâneos em nada facilitam o trabalho dos professores de música. Ponto este que pode ser percebido no artigo de Matos e Torres (2021) que trata das dificuldades dos professores diante das proposições de ensino presentes na BNCC. Os autores apresentaram algumas perspectivas de articulação mediante experiências vivenciadas através de estágio obrigatório nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas de Londrina/PR. O trabalho de Matos e Torres (2021) constatou, com uma pequena ressalva, uma perspectiva utilitarista sobre o ensino de música na redação da

⁴A sigla C(L)A(S) corresponde a: Composição (Composition), Estudos acadêmicos (Literature studies), Apreciação (Audition), Aquisição de Habilidades (Skill acquisition) e Performance. O modelo também é conhecido em português como (T)EC(L)A. que corresponde a: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. A utilização dos parênteses indicam as unidades que dão suporte (teoria e literatura) às demais atividades consideradas centrais no âmbito da Educação Musical. No Brasil, alguns autores utilizam a sigla traduzida: (T)EC(L)A. Outros preferem manter a sigla no original, em inglês, por entender que o termo performance tem uma conotação distinta à execução.

⁵ SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

BNCC. Ainda sobre a BNCC, França (2020), percebendo a experiência musical como algo multidimensional, apresentou uma reflexão sobre o ensino de música a partir das disposições e equívocos conceituais presentes na BNCC. Assim como Matos e Torres (2021), França (2020) também destacou, de forma crítica, a relação entre a educação musical e a sua classificação como componente curricular e como linguagem artística. França (2020), em seu artigo, observou ainda a existência de três grandes enfoques sobre a educação musical (conservatorial, estético e cultural), considerando que a concepção mais atual/contemporânea seria a da prática social, ou seja, vinculada à cultura. Para a autora, a BNCC surge como uma possibilidade de agrupamento, indicando que não há no documento uma perspectiva definitiva e sim uma abertura para outras possibilidades de estruturação e sequenciamento.

Diante do exposto e através das articulações entre os autores que apresentamos, interpretamos que existe um pequeno o número de trabalhos que relacionam a Música e o Currículo e que existem equívocos e falta de aprofundamento conceitual e metodológico em muitas das propostas curriculares elaboradas para o ensino de música (FERNANDES, 2004). Além disso, há preservação em documentos oficiais impositivos da percepção da Música como área de menor importância e como uma ferramenta a serviço de outros saberes (FRANÇA, 2020; MATOS e TORRES, 2021). Dessa forma, compreendemos que a ampliação de estudos sobre todas essas temáticas é necessária.

Dentro deste relatório de pesquisa, iremos nos ater à aproximação entre Currículo e Música, mais especificamente ao ponto que Sacristán (2013), em sua concepção sobre o currículo como processo e práxis, define como “currículo interpretado pelos professores e pelos materiais”. Acreditamos que, ao adicionar mais uma voz à intersecção Currículo-Educação Musical, podemos contribuir para construções curriculares coerentes e fundamentadas, bem como valorizar a Música como área de conhecimento com todas as suas singularidades, além de auxiliar na redução das perspectivas unicamente utilitaristas.

1.5.2 Os relatórios de pesquisas e os laços possíveis

Para além da necessidade de ampliar as discussões, é importante analisar e descrever de forma mais detalhada os relatórios de pesquisa que conseguimos encontrar para que seja possível estabelecer um diálogo com essas pesquisas e fortalecer o presente estudo e a temática em questão. Portanto, “o estado do conhecimento não se limita à identificação da produção, sendo fulcral analisá-la e categorizá-la, revelando os múltiplos objetos, enfoques e perspectivas presentes no material inventariado” (PEREIRA, 2013, p. 223).

Os relatórios de pesquisa e artigos encontrados no processo de revisão bibliográfica desta pesquisa que relacionam a Educação Musical ao campo do Currículo revelam a presença da Música na educação básica a partir de três modos/perfis: 1. Mediante a atuação de professores especialistas em Música, contratados exclusivamente para a linguagem da música - Silva (2021), Prazeres (2018), Oliveira (2018), Ribeiro (2017) e Sobreira (2012); 2. Por especialistas em Artes, contratados para desenvolverem trabalhos atrelados ao componente curricular Arte e suas múltiplas linguagens - Carvalho (2020), Moura (2018), Sena (2016), Emrich (2012) e Stori (2011); 3. Via professores generalistas⁶ que ficam responsáveis por todo (ou quase todo) o conteúdo de suas turmas, incluindo as linguagens artísticas (CASAGRANDE, 2019).

Consideramos importante observar que haveria ainda a possibilidade de desmembramento entre os anos iniciais do ensino fundamental e os anos finais, mas, para as perspectivas desta pesquisa, isso seria irrelevante. Além disso, poderiam existir outras classificações possíveis se a amostragem de trabalhos tivesse sido ampliada para contemplar produções relacionadas à educação musical na EJA, no ensino superior ou no ensino em escolas especializadas. De toda sorte, dentro do recorte de produções encontradas a partir das seleções feitas, iremos nos ater aos três modos/perfis mencionados.

a) Professores especialistas da área da Música ensinando Música

A relevância da elaboração de um currículo de música para a educação básica foi o foco da pesquisa de Silva (2021) na perspectiva de contribuir para as reflexões sobre a importância de um currículo pré-estabelecido para a formação integral e contínua dos estudantes e para nortear as ações dos professores. A autora investigou o processo de elaboração do currículo de música para os anos iniciais da educação básica da rede municipal de ensino da cidade de Itupeva/SP, bem como as influências das teorias de currículo na construção de um currículo de música. Através de um estudo de caso, valendo-se de um questionário eletrônico, a investigação contou com a efetiva participação de 12 professores, a maioria licenciados em música. Segundo a pesquisadora, tanto os estudantes quanto os profissionais da área de Educação Musical, ao serem confrontados com a temática do currículo, encontram maior coesão para com as teorias críticas e a Educação Musical em detrimento das teorias tradicionais e pós-críticas. Silva (2021) percebeu, ao longo da coleta de

⁶ Entendemos como generalista o professor de educação básica responsável pelo ensino da língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e artes. Esse profissional difere do professor especialista que desenvolve trabalho em apenas uma área do conhecimento e é formado, geralmente, em Pedagogia.

dados e também com base em suas vivências, que o entendimento sobre currículo nas escolas envolve tanto a elaboração de atividades como a estruturação de conteúdos e, além disso, que as reflexões em torno das teorias de currículo não são contempladas nas discussões escolares. A pesquisa de Silva (2021) ocorreu ao longo da Pandemia causada pelo vírus SARS-Cov2 e, portanto, a autora ressaltou que a verificação do impacto sobre a proposição de uma proposta curricular para o ensino de música não pode ser verificada em decorrência do isolamento social que imperava à época.

A análise sobre a proposição de um currículo também é identificada em Oliveira (2018), que buscou compreender como os professores de música que atuam no ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa/PB elaboram o currículo para a área. A autora dirigiu esforços para analisar, entender e refletir sobre o processo de criação de currículo dos professores identificando fontes, referenciais e critérios para escolhas a partir do cotidiano desses sujeitos, além de averiguar as concepções dos professores sobre a música na educação básica. A pesquisa foi realizada com base na análise documental de termos normativos e planos de ensino, entrevistas e observações não-participantes. Para a coleta de dados, a pesquisadora selecionou quatro professores efetivos da rede municipal ingressantes por meio de concurso para professor de música, que trabalhavam com ensino fundamental e que participaram de uma formação ofertada pela secretaria municipal de ensino de João Pessoa/PB. No decorrer da pesquisa, a autora optou por usar os dados coletados de apenas dois desses professores. Segundo Oliveira (2018), o direcionamento pedagógico desses professores e as concepções que fundamentam suas práticas indicam a instrumentalização dos estudantes para o consumo crítico e apropriação da cultura.

Enquanto o trabalho de Silva (2021) e Oliveira (2018) podem ser contextualizados sobre a elaboração e surgimento de uma proposta curricular, o trabalho de Prazeres (2018) aponta para um contexto em que, à época do desenvolvimento da pesquisa, não havia uma proposta curricular implementada para o lócus e sujeitos da investigação e tão pouco um processo de elaboração curricular. Contudo, pode-se dizer que, na medida em que os professores selecionam e organizam os conteúdos para trabalhar com os estudantes, sendo essa uma das dimensões sobre currículo e sendo essa a perspectiva de investigação da autora, é possível a percepção de currículos modelados diante de cada realidade. Oliveira (2018) também investigou, enquanto objetivo específico, os critérios de seleção de conteúdos, pontos estes de grande relevância, visto que podem indicar concepções, crenças, objetivos e perspectivas sobre a Educação Musical.

O que Prazeres (2018) perseguiu em sua dissertação foi a compreensão sobre o que ensinavam os professores de música nos anos iniciais do ensino fundamental no Sistema Municipal de Ensino da cidade de São Carlos/SP. Nessa pesquisa, o objetivo geral envolveu a investigação sobre como os professores de música selecionam e organizam os conteúdos para suas aulas. Através de um estudo de entrevistas, a autora analisou as escolhas realizadas por cinco professores de música extraídas dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa permitiu identificar a presença de 16 conteúdos distribuídos entre atitudinais, conceituais e procedimentais⁷ sendo este último o de maior predominância - o que, para a autora, demonstra coerência, visto que os professores atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e que há perspectivas de que essa predominância se altere na medida em que a promoção da escolaridade dos estudantes ocorra. Além disso, a autora infere que tal predomínio demonstra vínculo com os processos lúdicos, de experimentação e de vivência. A pesquisadora constatou na declaração dos professores grande variação sobre a organização dos conteúdos, coexistindo organizações lineares - do mais simples ao mais complexo - organizações a partir do envolvimento e interesse dos estudantes, e uma organização baseada no desenvolvimento cognitivo dos estudantes onde os mesmos conteúdos eram complexificados e aprofundados ao longo dos anos. Segundo a pesquisadora, toda a organização e seleção dos conteúdos ocorre por iniciativa exclusiva dos professores que, de maneira propositora e reflexiva, abordam conteúdos musicais e extra musicais. Contudo, para Prazeres (2018), aquilo que pode aparentar autonomia integral também pode se configurar como desvalorização do ensino de Música. A partir dessa constatação da autora, podemos parafrasear Penna (2001), dizendo que se trata de uma faca de dois gumes. Penna (2001), ao tratar da inexistência nos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja de conteúdos por ciclo, seja de uma sequência para organização do fazer pedagógico do professor, disse que:

Não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa” em atividades dispersas e desconectadas sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir (Penna, 2001, p. 48, grifo do autor).

⁷ ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

A pesquisa de Prazeres (2018) também identificou que os professores de música atuam de maneira muito solitária em suas unidades escolares e que alguns encontros onde os professores puderam trocar experiências e estratégias revelaram grande influência para algumas de suas abordagens e conteúdos selecionados. Este ponto revela-se interessante, pois pode indicar que, na medida em que professores fazem trocas entre pares, o currículo ganha novas interpretações e consequentemente suas práticas pedagógicas se modificam.

Destacamos que a pesquisa de Prazeres (2018) aborda o mesmo lócus de investigação que o presente estudo, bem como os mesmos sujeitos (professores de música das EMEBs de São Carlos/SP). Não obstante, o foco do trabalho e os objetivos são distintos e, em certa medida, complementares. Na época da realização da pesquisa de Prazeres (2018), a proposta de Machado, *et al.* (2022) ainda não existia, sendo que tal proposta curricular começou a ser discutida e desenvolvida pelos professores autores, dentre eles, o autor principal deste relatório de pesquisa, a partir de 2019.

Ribeiro (2017) investigou por meio de um estudo multicaso como os professores de música do ensino médio integrado do Instituto Federal construía o currículo no cotidiano dos cursos onde atuavam. Como objetivo geral, o pesquisador buscou compreender as concepções e práticas curriculares dos professores. De maneira mais específica, Ribeiro (2017) buscou analisar a normatização curricular proposta para os três cursos técnicos onde três professores de música atuavam, caracterizar as relações entre o currículo proposto e o vivenciado, identificar as influências sobre as decisões curriculares dos professores, bem como analisar as relações entre as concepções curriculares desses professores e as vivências musicais dos estudantes. O pesquisador percebeu a existência de uma singularidade na prática de cada professor, o que poderia representar uma diversidade de interpretações curriculares, bem como uma conduta de flexibilização para desenvolver os trabalhos diante de distintas necessidades do cotidiano. Ribeiro (2017) destacou a clareza dos professores sobre os objetivos e conteúdos musicais trabalhados em suas aulas considerando que, embora os professores apresentassem certo desconhecimento sobre os documentos curriculares, esses professores não apresentavam vínculo com o componente curricular Arte e a perspectiva da polivalência presente nos documentos.

Segundo o autor, “a influência de um currículo oficial sobre o cotidiano da escola é limitada e está sujeita à apropriação que a instituição escolar, de maneira geral, e os professores, em particular, fazem dos textos oficiais” (RIBEIRO, 2017, p. 249). Contudo,

conforme a análise construída pelo pesquisador, os sujeitos da pesquisa pouco se ancoravam na literatura específica da Educação Musical para elaborarem suas atividades e até mesmo para refletirem sobre suas práticas, o que se demonstra como contraponto à renovação pedagógica, podendo endossar modelos desprovidos de fundamentação. No mesmo sentido, Prazeres (2018) também identificou, com base na realidade de atuação dos professores de São Carlos/SP, que os professores “selecionavam, e organizavam os conteúdos de música de acordo com suas concepções de educação musical e consoante os materiais didáticos que têm à disposição” (PRAZERES, 2018, p.68). Essas constatações diferem do estudo elaborado por Oliveira (2018), onde os sujeitos da pesquisa referenciam suas práticas pedagógicas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sobreira (2012) pesquisou o complexo processo de disciplinarização da Música na Educação Básica brasileira, que envolve o contexto da promulgação da Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. A autora articula em sua tese a História do Currículo e das Disciplinas Escolares com elementos das Políticas de Currículo. Como objetivos, a autora buscou: analisar o contexto sócio-histórico de disciplinarização da Música vinculados ao período de março de 2005 até novembro de 2011; compreender que sentidos de Educação Musical foram mobilizados pelos atores sociais bem como as disputas e conflitos em torno da produção desses sentidos até à época de seu estudo; e entender o papel da ABEM em torno desse contexto de investigação.

A pesquisadora coletou dados através de cinco fontes, envolvendo: a) A revisão bibliográfica a partir de 26 volumes da Revista da ABEM e quatro volumes da revista Fundamentos da Educação Musical em um universo de 341 artigos que continham a palavra currículo no título e/ou nas palavras-chave, ou que continham autores do campo do currículo nas referências bibliográficas; b) Uma pesquisa documental de textos relativos sobre o ensino de música e sobre a trajetória da Lei no 11.769/2008; c) Entrevistas/depoimentos de três educadoras e pesquisadoras da área da Educação Musical, um compositor com papel de liderança na trajetória da Lei referida e 37 associados da ABEM; d) Análise de dezesseis volumes da Revista da ABEM publicados entre 2005 e 2011; e) Uma comparação entre as informações obtidas nas entrevistas dos associados da ABEM e dos sentidos de Educação Musical que emergiram da análise das Revistas da ABEM.

O trabalho de Sobreira (2012) destacou, como uma das principais contribuições da ABEM, o embate a uma concepção utilitarista e hegemônica para o ensino de música. A

autora, entretanto, identifica a existência de posições hegemônicas em torno de algumas percepções sobre a Educação Musical dentro da comunidade da área. Para a autora, em uma realidade sócio-histórica, “existem disputas sobre o que seria um compromisso crítico com o próprio modelo de formação⁸ e o que seria “necessário para mudar tal modelo” (SOBREIRA, 2012, p. 180, grifo do autor). Ressaltamos que na tese de Sobreira (2012), como apêndice, é possível apreciar um quadro com as produções da Revista da ABEM e da Revista Fundamentos da Educação Musical que apresentam o currículo como temática.

Os relatórios de pesquisa citados até o momento são considerados importantes na perspectiva da análise, sobretudo diante da construção de propostas curriculares, bem como a interpretação dos professores, sobre proposições além da ação concreta em contextos específicos. Compreendemos que a perspectiva da construção curricular destacada nos relatórios de pesquisa citados, em certa medida, dialoga com a publicação da proposta curricular de Machado, *et al.* (2022).

b) Professores especialistas vinculados ao componente curricular Arte

Já a utilização de currículos preexistentes pode ser identificada no trabalho de Carvalho (2020) que desenvolveu uma pesquisa para compreender como os professores de música têm atuado enquanto responsáveis pelo componente curricular Arte no currículo escolar e como esses professores têm feito a aplicação da BNCC de Arte. Dessa forma, como objetivo geral, o autor visa compreender os saberes necessários à atuação profissional do professor de música da Educação Básica, frente ao componente curricular Arte. Tal estudo implica na compreensão sobre a interpretação da BNCC e o espaço da música no currículo escolar. Valendo-se de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, o pesquisador pôde coletar dados com 4 professores do ensino fundamental. É importante destacar que o trabalho do autor também acaba abordando o perfil/modelo que configura o trabalho com Educação Musical na educação básica mediante professores especialistas exclusivos para o ensino de música. Para os professores que trabalhavam apenas com o conteúdo de música, o autor constatou que os saberes necessários estavam mais voltados para o conteúdo disciplinar enquanto professores que trabalham com o componente curricular Arte revelam que os saberes necessários à atuação profissional estão mais relacionados ao âmbito pedagógico.

⁸ A autora se refere ao modelo de formação dos profissionais que em sua maioria são formados por conservatórios.

Podemos dizer que o trabalho de Carvalho (2020), ao discorrer sobre a BNCC, dialoga com alguns dos artigos encontrados neste processo de revisão bibliográfica. França (2020), por exemplo, ao analisar a redação da BNCC, destacou que o documento não pode ser utilizado de maneira mecânica, pois apresenta grande amplitude de possibilidade e de adaptações e, portanto, indica possibilidades e caminhos. Para a autora, levando em consideração que a dinâmica de relações com os estudantes modifica o sentido dos currículos e que a BNCC indica uma forma de organização e composição dos conteúdos, “podemos nos sentir encorajados a dialogar com o documento e a não nos submeter automaticamente e acriticamente a ele” (FRANÇA, 2020, p.46). Da mesma forma, Carvalho (2020) destaca que “os critérios de organização das habilidades, na BNCC, com a explicitação dos objetos de conhecimento com os quais se relacionam e o agrupamento desses objetos em unidades temáticas, apresentam um arranjo possível” (CARVALHO, 2020, p.31). Matos e Torres (2021), por sua vez, observam que, na organização estrutural da BNCC, existe uma hierarquia onde é possível perceber “áreas com especificidades epistemológicas asseguradas e áreas dispostas com um menor grau de importância, alocadas em conjunto, a fim de contribuir para uma área ‘maior’ de conhecimento” (MATOS; TORRES, 2021, p. 6).

Vale destacar que França (2020) e Matos e Torres (2021) perceberam, a partir do texto da BNCC, uma visão generalista para a área das artes, equiparando as diferentes linguagens e subordinando as mesmas à condição de auxiliares para outras áreas do conhecimento. Ressaltamos também que Matos e Torres (2021) identificaram algum nível de ruptura sobre a perspectiva utilitarista ao analisarem as competências específicas para o ensino de artes e a sua organização através daquilo que a BNCC intitulou “objetos de conhecimento” e “habilidades”.

Na pesquisa de Moura (2018) identificamos, em um estudo multicaso, uma investigação para compreender como as propostas curriculares de música da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN eram trabalhadas pelos professores de música dentro do componente curricular Arte nos anos finais do ensino fundamental. O pesquisador buscou como objetivo geral investigar as concepções e ações de 2 professores graduados em Música em duas escolas da rede pública da zona urbana da cidade de Mossoró/RN. Por meio da pesquisa documental, entrevistas e observações *in locus*, o autor percebeu que, apesar de algumas práticas pedagógicas não serem exitosas, diante de muitas dificuldades estruturais, pedagógicas e

administrativas, os professores conseguem conduzir ações em benefício do currículo de música em suas escolas.

Sena (2016), com base no conceito de currículo modelado/interpretado pelos professores de Gimeno Sacristán, investigou como os profissionais que teriam sido aprovados em 2013 no concurso para professor de artes com especificidade em Música estariam organizando o conteúdo de música no componente curricular Arte nas escolas de educação básica do Distrito Federal. Para tanto, o autor buscou compreender as escolhas feitas pelos professores a partir do referencial teórico adotado. A investigação de Sena (2016) observou dois professores de música efetivos do DF que trabalhavam atrelados ao componente curricular Arte no ano de 2015 com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Apesar da pesquisa observar a contratação de professores com formação específica para o ensino de música no DF, os desdobramentos do estudo realizado pelo autor apontam para dificuldades enfrentadas pelos professores para contemplar o conteúdo de música que acabava ficando secundarizado e vinculado a datas festivas, portanto dentro do mesmo quadro utilitário do qual França (2020) e Matos e Torres (2021) tratam em seus artigos.

Por sua vez, Emrich (2012) investigou as contribuições socioculturais e musicais da aplicação da matriz curricular para o ensino de música para estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental proposta pela secretaria estadual de educação de Goiás para as escolas da rede pública de educação básica em Goiânia/GO, a partir da análise de três sequências didáticas desempenhadas por dois professores de Arte que participaram de um curso de reorientação curricular. A autora apresenta como resultados de sua pesquisa a observação de ganhos significativos, embora com variada proporção, no âmbito das relações sociais dos estudantes, na ampliação do acesso à cultura e conhecimento musical. Segundo a pesquisadora, a importância da participação dos estudantes no desenvolvimento das sequências didáticas permitiu a valorização dos estudantes, professores e espaço escolar.

Stori (2011) pesquisou, à luz do materialismo histórico dialético, a concepção, contexto, reflexos e real aplicação da publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para o componente Arte realizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Stori (2011) traçou como objetivo geral a análise dos fundamentos do documento citado e da gestão do ensino de música no componente Arte, tanto na esfera estadual quanto na esfera municipal de Ponta Grossa/PR. A pesquisadora entrevistou um

professor da área de Arte vinculada à secretaria de educação do estado, uma consultora da Universidade Federal do Paraná, uma professora coordenadora da área de Arte e cinco diretores de escolas públicas da região de Ponta Grossa/PR. Dentro do ano de vigência da pesquisa, a autora constatou a problemática da polivalência em um universo onde quase 50% dos professores de Arte da rede estadual do Paraná não tinham formação inicial em nenhuma das linguagens artísticas e, desses profissionais, mais da metade trabalhavam em regime de contrato temporário. Stori (2011) identificou à época que, embora fosse possível constatar avanços, o ensino de arte e música em Ponta Grossa/PR encontrava-se aquém do preconizado pela proposta oficial do Estado.

c) Os professores generalistas

Dentro do processo de revisão da literatura, constatamos apenas um trabalho que observou, enquanto sujeitos da pesquisa, professores generalistas. A pesquisa de Casagrande (2019) buscou compreender como a proposta para o ensino de música prescrita no currículo dos anos iniciais se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do Distrito Federal tendo como sujeitos da pesquisa cinco professores pedagogos polivalentes com atribuição de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A autora perseguiu como objetivo geral identificar a forma com que a prescrição curricular para o ensino de música se configurava na organização do trabalho pedagógico no *locus* escolhido para sua investigação. Dessa forma, a pesquisadora buscou, com base em Sacristán (2017), compreender a ponte entre o currículo prescrito e o currículo em ação e identificou a possibilidade da prescrição curricular para a área da Música nas escolas do Distrito Federal ser interpretada com base no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) em propostas interdisciplinares. Em sua pesquisa, Casagrande (2019) pode constatar, já dentro daquilo que Sacristán (2017) chama de currículo modelado, a ausência da Música como conhecimento e uso habitual de música como ferramenta para outros objetivos.

1.6 O resultados da revisão bibliográfica

Considerando o fato deste relatório de pesquisa ter como foco de investigação a utilização de uma proposta curricular confeccionada por professores de música dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de São Carlos/SP em parceria com uma professora da UFSCar, bem como as relações entre as escolhas dos professores com os objetos de conhecimento e habilidades desenvolvidas, percebemos como mais relevantes para esta pesquisa, dentro da perspectiva do currículo modelado/interpretado pelos professores, os

trabalhos de Carvalho (2020), Casagrande (2019), Prazeres (2018), Moura (2018), Ribeiro (2017) e Sena (2016). Os trabalhos citados auxiliaram na construção do Referencial Teórico deste relatório de pesquisa conduzido à luz de José Gimeno Sacristán tendo como bússola os conceitos de “Poder regulador”, “Currículo interpretado pelos professores e pelos materiais” (SACRISTÁN, 2013) e “currículo modelado pelos professores” (SACRISTÁN, 2017).

Destacamos que o processo de revisão bibliográfica permitiu a criação de uma planilha eletrônica utilizada no processo de busca por relatórios de pesquisa⁹ e uma planilha eletrônica utilizada na consulta dos artigos dos 15 periódicos¹⁰ que ficarão disponíveis, com acesso livre para leitura e utilização na perspectiva de que possam auxiliar outras pesquisas. Tais planilhas podem ser acessadas a partir dos links informados na nota de rodapé desta página.

⁹ Acesso à planilha eletrônica do processo de busca por relatórios de pesquisa na BDTD: <<https://x.gd/Kk5L4>>.

¹⁰ Acesso à planilha eletrônica com os acervos das revistas consultadas: <<https://x.gd/eMGei>>.

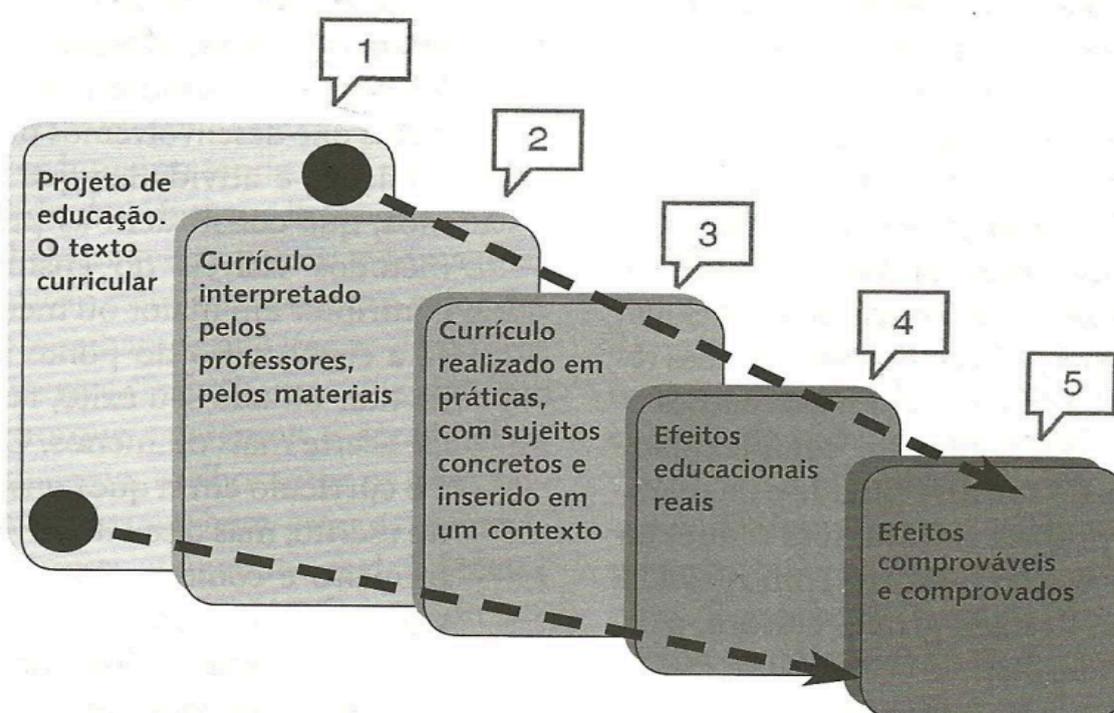
2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com base na construção da seção anterior e na leitura dos trabalhos encontrados, pudemos selecionar o referencial teórico desta pesquisa. Dentre os diversos autores do campo do currículo, julgamos que Gimeno Sacristán seria o mais adequado para as perspectivas desta investigação que visa olhar para a utilização de uma proposta curricular. Justificamos a escolha do autor citado pela concepção que este assume frente ao currículo e toda sua complexidade e características políticas.

2.1 O recorte conceitual

Dessa forma, dentro das premissas da presente pesquisa, a partir do texto de Sacristán (2013), entendemos que o recorte desta investigação se concentra, dentro da concepção de currículo enquanto processo e práxis no ponto denominado “currículo interpretado pelos professores e pelos materiais” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). Portanto, ao olhar para a utilização de uma proposta curricular, entendemos que o recorte deste estudo encontra-se no segundo plano do esquema organizado por Sacristán apresentado abaixo:

Figura 1 - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis



Fonte: SACRISTÁN, 2013, p. 26

O direcionamento da presente pesquisa para a interpretação curricular também considerou o texto de Sacristán (2017), o que nos permitiu obter maior detalhamento daquilo que o autor conceitua como currículo interpretado ou “currículo modelado pelos professores”.

2.2 O que significa Currículo

Com base no referencial teórico adotado, entendemos que, de acordo com Sacristán (2013), o currículo pode ser entendido, de forma descomplicada, como aquilo que é estudado e, de forma prática e ampla, seria composto por tudo o que ocupa o tempo escolar. O uso do currículo, dentro do âmbito educacional moderno, alinhado à lógica da educação para todos, seja por bem ou por mal, resulta de tradições que podem e devem ser modificadas. O currículo abarca o sentido de segmentos de um percurso organizado com um tempo ou período ideal definido envolvendo a sistematização, seleção e dosagem dos conteúdos e valores que devem ser ofertados, aprendidos, superados e prezados, bem como, os conteúdos e referências que não serão levados em conta e que serão tratados como externos, inadequados, estranhos ou indesejados. Portanto, sobretudo em uma dinâmica de escolarização em massa, o currículo compreende organização, regras, etapas e conteúdos, condiciona a aprendizagem ao ensino, demarca territórios, define o capital cultural, pode revelar a política escolar/educacional e as premissas do projeto cultural de escolarização, além de normatizar a prática didática (SACRISTÁN, 2013).

Dentro desse amplo patamar, o currículo possui um potencial regulador não neutro que poderia evitar arbitrariedades sobre o que deve ser ensinado e aprendido, ao mesmo passo que acaba por controlar a autonomia e metodologia dos professores. Esse potencial regulador “se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem” (*ibid.*, p. 17, grifo do autor) e o conceito de graus (ou anos escolares), que pressupõe qualidade e coerência ascendente no desenvolvimento da oferta educacional (*ibid.*, p. 18).

Além disso,

[...] ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e

idades dos estudantes, o currículo também torna-se regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos (SACRISTÁN, 2013, p. 18, grifo do autor).

É compreensível, dentro desse espectro regulador coerente com as perspectivas do mercantilismo na idade moderna sustentadas e aprimoradas na transição para o modo de produção capitalista e sua continuidade, que “não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável” (*ibid.*) visto que o currículo “se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas” (*ibid.*, p. 20). Destacamos também que ao delimitar territórios, referências e orientar a prática, determina “o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatório ou insatisfatório à escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (*ibid.*, p. 19).

É possível perceber que o currículo direciona o ensino-aprendizagem de forma consciente e inconsciente dentro de um panorama cultural e social e, portanto, pode reger interesses dominantes ou mesmo embasar rupturas e projetos de educação emancipatória. Além disso, o currículo não deixa de estabelecer pontos avaliativos, seja sobre o conhecimento escolar ofertado, seja sobre a própria estrutura curricular e o modelo educativo, a depender do olhar e interpretação, até porque, “toda proposta de texto é traduzida pelos leitores. Quando ela é interpretada, pode ser enriquecida e inclusive subvertida pelos leitores” (*ibid.*, p. 27) sobretudo ao tratarmos de uma escolaridade comum destinada a um público heterogêneo e multicultural.

A mediação estabelecida entre o currículo prescrito e a ação pedagógica é realizada por mecanismos culturais e “a qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo de perspectivas entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e dos textos e demais materiais como fontes de informação” (*ibid.*, p. 22). Vale destacar a existência de “uma política editorial e cultural além das intenções de servir ao ensino” (*ibid.*) bem como, “documentos sobre as exigências curriculares impostos pelas autoridades da educação, normas técnicas às quais os professores devem se submeter e a exigência de notas ou conceitos mínimos nas provas de avaliação externa, quando existem” (*ibid.*). Assim, “estamos falando das engrenagens que envolvem o currículo e o modelam, das regras da gramática que o regem” (*ibid.*, p. 23).

Segundo Sacristán,

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é e se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais, etc (SACRISTÁN, 2013, p. 23-24, grifo do autor).

Assim, o potencial regulador implícito ao currículo não garante uma relação causa-efeito sobre o ensino-aprendizagem. Havendo uma prescrição curricular, ela será mediada pelos materiais, livros didáticos, documentos, normas técnicas e pela ação dos professores em contato com distintos estudantes que, por sua vez, irão perceber e se apropriar das intenções curriculares, do conhecimento e cultura escolar de formas distintas observáveis ou não. Portanto, o currículo “é uma construção onde se encontram diferentes respostas e opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas” (*ibid.*, 23).

Aquilo que ocupa o tempo escolar não se restringe a conteúdos de áreas do conhecimento com maior ou menor especificidade epistemológica assegurada e, de acordo com Sacristán (2013), “as funções da educação escolarizada, são mais amplos [sic] do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo” (*ibid.*, 24). Para o autor,

Toda ação didática supõe o propósito de mediação, correção e estímulo da experiência do encontro entre um sujeito que exerce uma série de funções sobre o sujeito que detém um conteúdo, ou desenvolve diversas capacidades, de modo que sejam transformadas e enriquecidas tais funções e capacidades que, de maneira geral, chamamos de *aprendizagem*. Para que esse encontro seja frutífero, o conteúdo tem de ser significativo, relevante e desafiador, características que têm maior probabilidade de estar presentes se o encontro também tiver sido adequadamente *mediado* e se for motivador. Do contato ou encontro entre o sujeito e o conteúdo, pode-se esperar e desejar que o sujeito desenvolva determinados processos que podem ser denominados de diferentes maneiras e valorizados desigualmente conforme sua importância,

sua densidade ou segundo nossas visões particulares sobre o que é desejável e possível; ou seja, de acordo com a orientação educativa que tivemos. (SACRISTÁN, 2013, p. 30, grifo do autor).

Se outrora era atribuído aos currículos um valor inquestionável e uma utilização reducionista e, de certa forma, fundamentalista, “isso não corresponde ao valor que hoje sabemos que os currículos têm” (*ibid.*, 31). Se antes o foco estava no ensino em detrimento das experiências individuais, hoje “sob a ótica da experiência cultural subjetiva, a discussão sobre o currículo fica muito atrelada à categoria *aprendizagem* e mais afastada da questão dos conteúdos” (*ibid.*, 32, grifo do autor). Isso não impera sobre uma abdicação dos conteúdos ou seleção destinada à alguma utilidade prática visto que “o importante é a qualidade ou a competência que o conteúdo confere ao aprendiz” (*ibid.*, 31) de forma que seja possível “conectar o aluno ao seu desenvolvimento e torná-lo um cidadão responsável que [compreenda] a vida que o rodeia” (*ibid.*, 32). A mudança de foco do ensino para a aprendizagem pode ser percebida como um obstáculo a ser superado pelos mediadores do conhecimento escolar prescrito nos currículos e até mesmo na revisão e construção de propostas curriculares. Portanto, “o desafio da educação continua sendo encontrar outras *formas de conhecimento escolar*, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada *cultura erudita*, sem renunciar a ela” (*ibid.*, 33, grifo do autor).

2.3 O currículo modelado pelos professores

Segundo Sacristán (2017, p. 166), “faz parte do pensamento pedagógico desde muito tempo a consciência ou o ponto de vista de que os professores constituem um fator condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens nos alunos”. De toda forma, a autonomia dos professores não é absoluta visto que o fluxo de escolhas e propostas encontra diques de contenção “no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que aceita sem discutir” (*ibid.*, p. 167). Ou seja, o fluxo de autonomia dos professores concorre com os diversos contextos onde atuam e também com as diretrizes curriculares. Assim, há uma relação recíproca de influências dentro do contexto social e escolar entre a prática docente e o currículo (SACRISTÁN, 2017).

Para Sacristán,

O professor, em suma não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade para “fechar” situações, ainda que estas não estejam definidas por ele. (SACRISTÁN, 2017, p. 167, grifo do autor.).

Com isso, podemos perceber a existência de uma ação reguladora, sobre a prática docente exercida pelo ambiente de trabalho e pelo currículo perseguido ou determinado. Além disso, os limites decisórios dos professores ficam atrelados a uma prática social e ao vínculo com a instituição escolar (SACRISTÁN, 2017). Contudo, o vínculo institucional do professor não determina integralmente os caminhos a serem trilhados e não impede desvios de rota. De acordo com Sacristán,

É evidente que no professor recai não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes curriculares diversos que se manifestam no currículo, mas também as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores (*ibid.*, p. 166).

Ou seja, há duas perspectivas sobre a ação do professor, aquela onde sua prática está administrativamente controlada, e àquela onde existe uma contraposição envolvendo as escolhas dos professores que podem interpretar e moldar o currículo para melhor atender as necessidades pessoais e sociais dos estudantes (*idem.*).

Dessa forma, “o modelo da racionalidade técnica, não é aplicável, em sentido estrito, aos professores” (*ibid.*, p. 169), ponto que seria plausível para outras profissões e “a diferença de contextos profissionais é que o professor pode planejar pouco e tem de executar sempre o plano nas condições reais de trabalho” (*ibid.*, p. 170). Ocorre que “o professor toma inexoravelmente muitas decisões trabalhando com objetos e realidades interpretáveis, dentro de ambientes complexos, fluidos; algo que noutras profissões pode não ser tão decisivo”

(SACRISTÁN, 2017, p. 172). Entendemos, portanto, que a figura do professor retrata um profissional que, dentro das limitações de sua atuação e do vínculo institucional, não pode ser unicamente classificado, a despeito de certas perspectivas políticas, como mero aplicador de conteúdos e sim como engenheiro, planejador, criador e modelador de recursos pedagógicos¹¹ (SACRISTÁN, 2017). Além disso, é fato que “qualquer professor [...] dedica mais tempo a alguns conteúdos do que a outros, de que realiza atividades mais variadas em alguns que em outros; inclusive alguns temas lhe agradam mais e outros nem tanto” (*ibid.*, p. 174). Assim, “[...] é na prática que se adotam muitas decisões que têm a ver com a valorização de seus conteúdos” (*ibid.*, p. 189).

Ao tratar das perspectivas que podem modelar os pensamentos e ações dos professores, Sacristán diz que, aparentemente,

[...] numa concepção sobre currículo como realidade social construída no próprio processo de seu desenvolvimento, no qual se entrecruzam subsistemas tão diferentes, é preciso ver o papel dos professores como mediadores pedagógicos nesse processo de construção, ao mesmo tempo em que são instrumentos através dos quais se “filtram” em tal processo todos os condicionamentos culturais e profissionais que o professor dá para a mediação realizada (*ibid.*, p. 193).

A partir de Sacristán (2013, 2017) compreendemos que ao professor fica atribuído um papel de modelar sua prática pedagógica, com base em suas próprias percepções, formações, compreensões, facilidades, interesses e grau de empatia para com os estudantes considerando suas realidades, interesses e culturas, além das diretrizes curriculares e as estruturas reguladoras da instituição ou rede a qual está vinculado.

2.4 Delimitações para a coleta, categorização e análise de dados

A partir do entendimento que construímos com base nos recortes das obras de Sacristán (2013, 2017) e considerando a questão de pesquisa desta investigação, bem como os objetivos perseguidos, entendemos que a construção do instrumento de coleta de dados bem como a categorização e a análise estará circunscrita em dois pontos principais relativos ao currículo:

¹¹ Utilizamos o termo recursos pedagógicos para parafrasear Sacristán (2017) e tentar circundar toda e qualquer estratégia/técnica/tradução/adaptação/acomodação/ação destinada à aprendizagem. Assim, não nos contemos apenas na seleção e manipulação dos conteúdos, mas também ao redesenho curricular com base na realidade e nos contextos sociais e ambientes de trabalho.

- O Poder regulador do currículo;
- Currículo interpretado/modelado pelos professores.

Vale ressaltar que, dentro dos limites de tempo de uma investigação de mestrado profissional, considerando ainda a metodologia de pesquisa escolhida, o caráter do currículo enquanto conjunto de aprendizagens não receberá foco de observação.

A coleta, categorização e análise de dados irá considerar o poder regulador do currículo na medida em que o currículo se demonstra, segundo Sacristán (2013), como um agente determinante da estrutura do trabalho pedagógico. Já o olhar para o currículo interpretado/modelado pelos professores deverá observar de que forma, como e o que é desenvolvido pelos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP, a partir da utilização da proposta curricular publicada por Machado, *et al.* (2022).

Vale destacar a inclusão na terceira seção deste relatório de pesquisa de um detalhamento sobre o trabalho de Machado, *et al.* (2022), obra que motivou esta investigação, de forma que também possa referenciar e orientar a coleta, categorização e análise de dados.

3 O CURRÍCULO PUBLICADO

A proposta curricular relativa ao ensino de música das escolas municipais de São Carlos/SP publicada por Machado, *et al.* (2022) surgiu como esforço coletivo dos professores de música efetivos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que “não existia uma organização [...] dos conteúdos e das habilidades mínimas em Música a serem alcançadas com os estudantes ao longo de suas formações escolares” (MACHADO, *et al.*, 2022, p.17). Tal proposta foi produzida dentro de uma formação continuada através de uma atividade de extensão da Universidade Federal de São Carlos¹². Nesse documento publicado pelos professores de música de São Carlos/SP, antes da apresentação da proposição curricular, os autores apresentam um panorama acerca do ensino de música do Brasil, traçam um perfil dos estudantes de cada ano escolar a partir de suas percepções e analisam as proposições curriculares de documentos governamentais, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista.

3.1 Os apontamentos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN, segundo Machado, *et al.* (2022), “serviram e servem, ainda, como um guia, uma orientação ao ensino de música, apresentando propostas de conteúdos e possibilidades de ações a serem desenvolvidas pelos docentes e como instrumento de reflexão” (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 32). Além disso, “uma consequência positiva das publicações dos PCN é o entendimento de que cada área artística tem características, conteúdos e metodologias próprios, que precisam ser respeitados” (*ibid.*, p. 27-28). O ensino de música é abordado no texto dos PCN de maneira muito ampla e, segundo Machado, *et al.* (2022),

[...] tem como produto a composição, a improvisação e a interpretação. Além disso, é mencionada a necessidade de os alunos terem acesso à compreensão da Música como produto cultural e histórico. Com relação às atividades de composição e improvisação, o documento demonstra preocupações com vivências individuais e coletivas, valorizando os elementos da linguagem musical e processos de reflexões contextualizadas com a realidade. Os PCN sugerem experimentações, usos e criações de técnicas, materiais sonoros diversos, incluindo os convencionais. Propõem o emprego de notações musicais e aprendizagem da notação musical tradicional. Na prática do canto, especificamente, apresentam a ideia de abordagem dos sistemas modal e tonal. Citam ainda o desenvolvimento de brincadeiras, danças etc. que empreguem movimento corporal, conectando essas vivências com os elementos da música. Ainda, trazem à tona a preocupação com “traduções

¹² Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, Processos n. 23112.001152/2018-03 e 23112.001470/2019-47.

simbólicas de realidades interiores e emocionais” (BRASIL, 1997, p.55)¹³ nas atividades de música.

Sobre a apreciação musical, exibem a necessidade de a mesma ser significativa ao aluno [...]. A apreciação musical tem como foco a identificação dos elementos da música, instrumentos musicais, características de produções musicais diversas, incluindo as mais atuais, na busca por conhecer e refletir sobre gêneros, formas, estilos, diferentes tipos de notações musicais, expressividade musical etc. A proposta sugere uma abordagem que favoreça a compreensão das conexões da Música com outras linguagens artísticas. É interessante notarmos que o documento propõe reflexões sobre os critérios para qualificar as produções como sendo Música e, ainda, traz à baila questões relacionadas a respostas emocionais e sensoriais à música em atividades de apreciação, com o objetivo de associação entre elas: emoção, sensações com relação às músicas apreciadas (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 33-34).

Para os autores da proposta curricular, o detalhamento das descrições correspondentes ao ensino de música nos PCN perpassa, inclusive, por considerações sobre o processo de avaliação e de autoavaliação dos estudantes, o que permite compreender que tal documento seja, de fato, ainda muito pertinente e de certa forma contemporâneo às necessidades enfrentadas pelo ensino de música na atualidade.

3.2 Os apontamentos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Por sua vez, a BNCC “sistematiza as aprendizagens mínimas e essenciais a todos os alunos brasileiros, buscando oportunizar igualdade educacional, a ser atendida considerando as singularidades de cada realidade ou região, e a equidade, ao reconhecer as necessidades estudantis” (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 32). A BNCC, enquanto documento normativo, apresenta para as linguagens artísticas:

seis dimensões do conhecimento simultâneas indissociavelmente. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A criação refere-se à produção artística. A crítica dá-se com as impressões que causam novas compreensões sobre o que vivem. A estesia é vivenciada pelo corpo, que é afetado por sua percepção e sensibilidade sobre si e o seu entorno. A expressão é a comunicação das impressões, das subjetividades no fazer artístico. A fruição é o processo de sensibilização diante de uma manifestação artística. A reflexão constitui-se em um processo de perceber e

¹³ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<https://x.gd/i5Upm>>. Acesso em 30/10/2023.

analisar as manifestações artísticas com argumentação e ponderações (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 38).

Vale considerar que, na BNCC a Música é tratada como uma unidade temática do componente curricular Artes e que faria parte da área do conhecimento denominada “Linguagens” que incorporaria também a Educação Física e a Língua Portuguesa. Assim, o documento utiliza o termo guarda-chuva “unidades temáticas” como um compêndio de conhecimentos de uma determinada área. Por exemplo, em Artes, teríamos como unidades temáticas Música, Dança, Artes Visuais, Teatro e Artes Integradas, sendo essa última uma proposta de articulação e interdisciplinaridade entre as distintas unidades. Outros termos guarda-chuva são utilizados onde as áreas do conhecimento podem ser subdivididas em diferentes assuntos/conteúdos chamados de “objetos de conhecimento” que, por sua vez, devem desencadear/gerar/aperfeiçoar “habilidades”.

As habilidades na BNCC são os objetivos específicos que devem ser perseguidos dentro dos diferentes conteúdos/objetos de conhecimentos que, por sua vez, estão agrupados em distintas unidades temáticas. Além desses termos, existe na BNCC o conceito de “competência” que envolve a articulação entre conhecimentos, habilidades, valores e ações que os estudantes devem saber e, mais do que isso, saber fazer. Tais competências podem ser compreendidas como objetivos gerais em um agrupamento de uma determinada área do conhecimento - por exemplo, o agrupamento “ciências humanas”.

As competências específicas para o ensino de Artes no ensino fundamental elencadas pela BNCC são:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 198).

Além disso, na BNCC, cabe aos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto conteúdos/objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas na unidade temática “Música”, o que está descrito no quadro a seguir:

Quadro 6 - Objetos de Conhecimento e habilidades na BNCC

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Música	Contextos e Práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da Linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de Criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: BRASIL (2018, p. 201-203)

Percebemos que no quadro anterior, na descrição das habilidades, a BNCC faz uso de códigos. Essa informação codificada pode ser traduzida da seguinte forma: “EF” indica que as habilidades se referem ao Ensino Fundamental, enquanto “15” demarca um período de anos para que as habilidades sejam desenvolvidas, ou seja, do 1º ao 5º ano. Já “AR” especifica o componente curricular “Artes” e “13”, “14”, “15”, “16” e “17” são ordenações sequenciais das habilidades a serem trabalhadas ao longo do ano escolar ou bloco de anos escolares.

Segundo Machado, *et al.* (2022), fica implícito na BNCC que as habilidades são pontos a serem desenvolvidos ao longo dos anos escolares, podendo ser agrupadas de formas diversificadas, levando-se em consideração as realidades e contextos educacionais regionais. Portanto, existe grande abertura sobre quais as habilidades essenciais devem ser buscadas dentro de realidades específicas e quais deveriam ser alcançadas num panorama comum nacional.

Assim,

Apesar de a BNCC afirmar que, para cada ano escolar, determina conteúdos, objetivos e habilidades a serem atingidos, quando se refere ao componente curricular Arte exige uma única proposta para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na BNCC, o modelo de habilidades apresentado não é obrigatório para o desenho dos currículos, podendo ser rearranjado ao alcance das competências específicas delimitadas (*ibid.*, p. 39-40).

Portanto, considerando os critérios de organização das habilidades indicadas na BNCC que claramente alude a um “arranjo possível” (BRASIL, 2018, p. 31) determinando que “as

escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos” (*ibid.*, p. 30), é possível estabelecer que “os professores de música que atuam no ensino de Arte nas escolas, têm flexibilidade para definir o quê, quanto e quando deve ser ensinado em cada ano escolar ao alcance dos objetivos e habilidades mínimas, acolhendo as diversidades existentes” (MACHADO, *et al.*, 2022, p.40).

3.3 Os apontamentos acerca do Currículo Paulista (CP)¹⁴

No que concerne às diretrizes do CP, o documento acaba por fazer uma releitura da BNCC também indicando possibilidades para criação de propostas curriculares mais específicas. No CP, há uma alteração de nomenclatura sobre alguns conceitos. “O CP denomina de ‘linguagens’ o que a BNCC chama de ‘unidades temáticas’. A expressão ‘Habilidades Articuladoras’ é utilizada como substituta do termo ‘Artes Integradas’ da BNCC”. (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 43). Além dessas distinções, o CP apresenta diferenciações entre as habilidades de cada um dos anos escolares, mas, segundo Machado, *et al.* (2022), “o CP carece de mais detalhamento e indicações de aprofundamento e complexidade dos objetos de conhecimento nas habilidades musicais a serem alcançadas pelos estudantes a cada ano escolar” (*ibid.*, p. 48).

Dentro da publicação de Machado, *et al.* (2022) é possível verificar um quadro que sistematiza as indicações do CP sobre os conteúdos/objetos de conhecimento e habilidades para o ensino de música que originalmente é distribuído junto às outras linguagens das artes ao longo dos anos escolares e bimestres. Abaixo reproduzimos esse quadro que foi sistematizado pelos autores:

Quadro 7 - Objetos do conhecimento e habilidades no Currículo Paulista (CP)

Ano escolar	Habilidades Currículo Paulista	Objetos de conhecimento
1º Ano	(EF01AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes em seu cotidiano.	Contextos e Práticas
	(EF01AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais	Processos de Criação

¹⁴ Com o intuito de esclarecer a leitores de outros estados brasileiros, destacamos que o Currículo Paulista (CP) representa uma releitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) própria para o Estado de São Paulo. O documento visa regionalizar o espectro curricular e é norteado pelas competências gerais discriminadas pela BNCC.

	convencionais ou não convencionais.	
2º Ano	(EF02AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas.	Contextos e Práticas
	(EF02AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura e duração por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de apreciação musical.	Elementos da Linguagem
	(EF02AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) como fonte sonora.	Materialidades
	(EF02AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, explorando vozes e sons corporais.	Processos de Criação
3º Ano	(EF03AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.	Contextos e Práticas
	(EF03AR14) Perceber, explorar e identificar pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da Linguagem
	(EF03AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) e objetos do cotidiano como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
	(EF03AR16) Explorar e reconhecer o desenho como forma de registro musical não convencional (representação gráfica de sons) e reconhecer a notação musical convencional, diferenciando-a de outros sinais gráficos.	Notação e registro musical
	(EF03AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de Criação
4º Ano	(EF04AR13) Identificar e apreciar gêneros musicais (populares e eruditos) próprios da cultura de diferentes países.	Contextos e Práticas
	(EF04AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da Linguagem
	(EF04AR15) Explorar e caracterizar instrumentos convencionais e não convencionais, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
	(EF04AR16) Explorar formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons e partituras criativas) e reconhecer a notação musical convencional.	Notação e registro musical

	(EF04AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando instrumentos musicais convencionais e não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de Criação
5º Ano	(EF05AR13) Apreciar jingles, vinheta, trilha de jogo eletrônico, trilha sonora etc., analisando e reconhecendo seus usos e funções em diversos contextos de circulação.	Contextos e Práticas
	(EF05AR14) Perceber e explorar elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.	Elementos da Linguagem
	(EF05AR15) Explorar e perceber elementos da natureza como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
	(EF05AR16) Experimentar e explorar formas de registro musical não convencional e procedimentos e técnicas de registro musical em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical
	(EF05AR17) Apreciar e experimentar composições musicais, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.	Processos de Criação

Fonte: MACHADO, *et al.* (2022, p. 45-47)

Quanto às chamadas habilidades articuladoras ou habilidades das artes integradas que compõem a BNCC e CP, que também são destacadas por Machado *et al.* (2022), as apresentamos em separado no quadro abaixo:

Quadro 8 - Habilidades articuladoras/Artes integradas

Habilidades articuladoras	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

É importante dizer que a BNCC apresenta apenas possibilidades para a área da Música, sem grandes detalhamentos. Tal ponto não difere no CP, que se apresenta como uma orientação possível, indicando inclusive a desejada (re)elaboração curricular, bem como da elaboração da proposta pedagógica de cada unidade escolar conforme as necessidades específicas de cada contexto. Dessa forma, o texto do CP pode ser compreendido “como um guia para a organização do ensino em escolas regulares no estado de SP, respeitando as diversidades e especificidades escolares existentes” (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 48).

3.4 Os professores, estudantes e os princípios metodológicos

O ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de São Carlos/SP é desenvolvido por professores específicos, com uma aula de 50 minutos por semana para cada turma de estudantes. Atualmente, a prefeitura de São Carlos conta com professores concursados efetivos e professores temporários para o desenvolvimento das aulas de música que ocorrem unicamente nas EMEBs. A jornada de trabalho dos professores de música do sistema municipal de educação de São Carlos/SP é regulamentada pelo denominado Estatuto da Educação¹⁵ e pela denominada Lei do Piso Nacional¹⁶. As aulas de música fazem parte do componente curricular Arte com duas aulas por semana, sendo uma ofertada pelo professor de música através do ensino específico de música e outra ofertada pelo professor polivalente que desenvolve atividades com as demais linguagens artísticas com predomínio das Artes Visuais. (MACHADO, *et al.*, 2022).

É importante ressaltar que, segundo Machado, *et al.* (2022),

O ensino de música não é realizado em condições ideais, exigindo que todos os docentes da área superem diversos problemas e dilemas no dia a dia: carência de infraestrutura e de materiais didáticos para o ensino de música, incluindo equipamentos eletroeletrônicos e instrumentos musicais, dificuldades de acesso a tecnologias educacionais etc. Em nossas práticas de ensino, buscamos construir materiais e instrumentos musicais alternativos com os estudantes e empregamos, também, instrumentos musicais e outros materiais didáticos de nossa propriedade (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 52).

¹⁵ Lei 13.889 de 18 de outubro de 2006.

¹⁶ A Lei 11.738/2008, regularizada no Município de São Carlos/SP em 5 de dezembro de 2013, determina que a jornada de trabalho dos professores deve observar $\frac{1}{3}$ do trabalho sem estudantes. Para a jornada de 24 horas/aula, 16 horas/aula são cumpridas com os estudantes. O tempo de dedicação sem estudantes observa duas horas/aula cumpridas nas unidades escolares através do chamado horários de trabalho pedagógico individual (HTPI), duas horas/aula são cumpridas com o coletivo de professores (HTPC) e quatro horas/aula são cumpridas em dia, horário e local livres (HTPI).

Além disso,

É interessante notarmos que, até o presente momento, não há normas ou orientações escolares diretas sobre como deve ser desenvolvido o ensino de música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja pelas Coordenações Pedagógicas escolares, seja pela Secretaria Municipal de Educação. Talvez isso aconteça porque não havia uma proposta curricular para essa área do conhecimento até então e, ainda, pelo possível despreparo da maioria dos profissionais da educação com relação a como efetuar essa árdua tarefa, considerando que o ensino de música se tornou obrigatório recentemente na Educação Básica do país, estando pouco presente nas escolas. Por esse motivo, cada professor de música tem organizado e planejado suas práticas de ensino a partir daquilo que sabe e consegue realizar com os alunos, considerando o perfil destes e as condições de ensino que enfrenta (*ibid.*, p. 52-53).

A proposta curricular construída por Machado, *et al.* (2022) contemplou, além das perspectivas de atuação dos professores de música e das indicações nos documentos de referência curriculares, as percepções desses professores de música acerca do perfil dos estudantes de cada ano escolar, considerando inclusive a instabilidade de qualquer caracterização determinista ressaltando a possibilidade natural de alterações nesses perfis, visto que “o conhecimento dos alunos é fundamental para a construção de uma proposta curricular, assim como de qualquer planejamento de ensino ou ação didática” (*ibid.*, p. 53). Ademais, segundo os autores, “o conhecimento dos alunos [e sobre os alunos] torna-se essencial quando o professor deseja dar maior sentido ao ensino de música em seus processos formativos nas escolas e em suas vidas pessoais, em sociedade, bem como alcançar melhores resultados educacionais” (*ibid.*, p. 78). Destacamos o fato da proposta curricular considerar de forma valorosa que,

As distintas metodologias de ensino de música dos docentes são fortemente influenciadas por suas diversas experiências pessoais e profissionais em torno da Música e do seu ensino, seus conhecimentos teórico-práticos musicais, suas crenças, seus valores, suas culturas etc. Assim, compreendemos que as identidades dos professores de música e suas práticas docentes podem ser distintas, considerando suas histórias pessoais e de formação e atuação profissional.

[...] não é seguido à risca um método de ensino musical específico pelos professores de música. Isso ocorre porque, para além das características formativas e pessoais que possuímos, compreendemos que as realidades

escolares são múltiplas, possuindo desafios, problemas e demandas a serem enfrentados, que muitas vezes podem ser únicos nesses contextos (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 75).

Portanto, tais perspectivas curriculares que consideram os aspectos das condições de trabalho, a abertura metodológica e adequação ao perfil quer dos estudantes, quer dos professores, influenciam o olhar avaliativo dos docentes. Para os autores da proposta curricular,

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas, entre elas a de música, tende a requerer a adoção de instrumentos diferenciados daqueles comumente adotados por outras áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorre, pois a natureza prática das Artes se destaca e exige a realização de vivências individuais e/ou coletivas desse tipo para a construção e significação dos conteúdos e habilidades propostos pelo currículo escolar. Assim, no ensino de música, é principalmente por meio da participação em atividades práticas, como composição ou criação, apreciação ou escuta e execução ou interpretação musical, que os estudantes experienciam e desenvolvem os conhecimentos e habilidades esperados (*ibid.*, p. 87).

Assim, Machado, *et al.* (2022) considera, dentro do processo pedagógico e avaliativo, importante o estabelecimento da criticidade nas escolhas dos professores de música frente às realidades em que estejam inseridos, além da valorização dos perfis dos estudantes para que o ensino de música seja efetivo e promovendo a ampla participação e aprendizagem dos estudantes (*idem.*).

3.5 Objetos de conhecimento e habilidades da linguagem de Música

Podemos perceber que a proposta Curricular elaborada por Machado, *et al.* (2022) observou as considerações dos PCN, BNCC e CP e buscou amarrar tais visões curriculares às demandas e perspectivas dos professores de música do Município de São Carlos/SP. Esta “amarra”, possui maior detalhamento do que os documentos de referência citados anteriormente. Para Machado, *et al.* (2022), “a variedade e diversificação de experiências musicais são bem-vindas ao enriquecimento das vivências escolares e compreensão dos conteúdos em diferentes dimensões de experimentações sonoras e musicais” (*ibid.*, p. 80).

Destacamos que, no capítulo cinco da obra de Machado, *et al.* (2022), existe o uso de dois termos conceitualmente distintos, a saber: “Objetos de ensino” e “Objetos de conhecimento”. O primeiro termo se refere ao conjunto de todos os Objetos de conhecimento e habilidades da proposta curricular, ou seja, todo o pacote de conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos ao longo dos anos escolares. Já o segundo termo se refere apenas aos conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano escolar específico. Para evitar equívocos, utilizaremos de forma padronizada unicamente o termo “objetos de conhecimento”.

Na subseção a seguir apresentamos a estrutura curricular elaborada por Machado, *et al.* (2022) que foi transcrito integralmente e, para efeitos de organização, subdividido em cinco quadros: um para cada ano escolar. É importante mencionar que todos os termos, sequenciamentos e forma de apresentação foram copiados *ipsis litteris*.

3.5.1 Organização apresentada na proposta curricular

Quadro 9 - Proposta Curricular para 1º ano

Anos escolares	Objetos de conhecimento da Música	Habilidades
1º ano	<i>Contexto e práticas</i> - Usos e funções da Música; - Sons, músicas e seus contextos.	Conhecer e dialogar sobre os usos e as funções da Música, considerando os locais frequentados pelos estudantes; Identificar, apreciar e contextualizar diferentes sonoridades e paisagens sonoras, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram; Conhecer diferentes músicas, principalmente aquelas que compõem os universos infantil e folclórico, entre outras da cultura popular brasileira, regional e nacional, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram.
1º ano	<i>Elementos da Linguagem</i> - Andamento; - Expressão musical; - Formas e gêneros musicais; - Melodia; - Notas musicais;	Brincar, dançar e participar de jogos musicais discriminando os elementos da linguagem musical; Apreciar e reproduzir em uníssono as canções diversas da cultura popular brasileira, local e regional; Sonorizar histórias coletivamente, explorando os

- Parâmetros dos sons, com ênfase nos timbres e alturas sonoras;
 - Pulso;
 - Ritmo.
- elementos da linguagem musical em nível elementar;
Sentir, identificar e executar a pulsação em músicas;
Apreciar músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;
Conhecer e vivenciar por meio de atividades lúdicas os nomes das notas musicais e seu caráter sequencial;
Identificar variações nos parâmetros dos sons, com foco no timbre e altura;
Perceber estruturas e formas musicais AB, por meio da escuta ativa.

1º ano	<i>Materialidades</i> - Voz, corpo e objetos sonoros diversos, incluindo instrumentos musicais convencionais.	Explorar as suas possibilidades vocais de produção fonética; Cantar em uníssono e\ou tocar de modo expressivo, mesmo que não haja domínio técnico; Reconhecer e empregar o corpo – suas sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e\ou ferramenta de aprendizagem musical; Explorar instrumentos musicais alternativos e\ou convencionais, percebendo suas potencialidades para a produção sonora; Identificar, diferenciar e classificar alguns instrumentos musicais mais comuns aos alunos.
1º ano	<i>Notação e registro musical</i> - Registros não convencionais.	Registrar músicas e sonoridades por meio de notação alternativa, compreendendo tais possibilidades e fazendo uso destas.
1º ano	<i>Processos de Criação</i> - Criatividade para a seleção e exploração dos elementos musicais e sonoros em processos de criação musical.	Criar sonorizações diversas, empregando instrumentos musicais alternativos e\ou convencionais e percebendo suas potencialidades para a produção sonora; Apresentar produções musicais\sonoras; Realizar algumas reflexões sobre as produções musicais e sonoras,

		considerando os conteúdos aprendidos nas aulas e os resultados alcançados.
--	--	--

Fonte: MACHADO, *et al.* (2022, p. 61-63)

Quadro 10 - Proposta Curricular para 2º ano

Anos escolares	Objetos de conhecimento da Música	Habilidades
2º ano	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos e funções da Música; - Sons, músicas e seus contextos. 	<p>Conhecer e dialogar sobre os usos e as funções da Música, considerando os locais frequentados;</p> <p>Identificar, apreciar e contextualizar diferentes sonoridades e paisagens sonoras, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Conhecer diferentes músicas, com maior enfoque nas músicas infantis, folclóricas e da cultura popular brasileira local, regional e nacional, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram.</p>
2º ano	<p><i>Elementos da Linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulso; - Andamento; - Ritmo; - Notas musicais; - Melodia; - Parâmetros dos sons, com ênfase em timbres e alturas e intensidades sonoras; - Afinação; - Métrica; - Compasso simples; - Expressão musical; - Formas e gêneros musicais simples. 	<p>Brincar e dançar com música, bem como participar de jogos musicais mais elaborados, com uso de outros recursos além do corpo na busca por identificar e compreender os elementos da linguagem musical;</p> <p>Apreciar e reproduzir canções infantis e/ou outras diversas da cultura popular brasileira, dando ênfase às manifestações locais e regionais, bem como de culturas de outros países;</p> <p>Interpretar músicas em uníssono, músicas com acompanhamentos de ostinato melódico ou rítmico e músicas responsórias (pergunta e resposta);</p> <p>Sentir, identificar e executar a pulsação em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica;</p> <p>Apreciar músicas, identificando e caracterizando</p>

elementos da linguagem estudados nas aulas;
 Perceber estruturas menores rítmicas e/ou melódicas que constituem as formas musicais mais simples, de modo intuitivo;
 Cantar em uníssono e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os diferentes intervalos, sem necessariamente classificá-los, explorando a produção fonética e desenvolvendo o senso de afinação;
 Identificar, criar e executar ritmos simples e ostinatos coletivamente;
 Identificar variações nos parâmetros dos sons, enfocando principalmente timbre, altura e intensidade;
 Reconhecer e executar variações de andamento;
 Perceber as estruturas e as formas musicais mais simples.

2º ano	<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinação e técnica vocal (convencional ou alternativa); - Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos; - Percussão corporal; - Caracterização e classificação de instrumentos musicais e objetos sonoros. 	<p>Empregar o corpo – suas sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e/ou ferramenta de aprendizagem;</p> <p>Explorar instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Empregar os recursos vocais em atividades práticas de canto com expressividade e técnica básicas;</p> <p>Transpor para a prática musical individual ou coletiva os conhecimentos musicais elementares vivenciados e aprendidos nas aulas e relacionados aos parâmetros do som;</p> <p>Identificar, diferenciar e classificar os instrumentos musicais, aprofundando-se em suas características sonoras e constitutivas.</p>
2º ano	<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Notações musicais variadas de acordo com as possibilidades da turma, incluindo como 	<p>Conhecer alguns dos elementos da notação da música tradicional ocidental e explorar possibilidades da notação musical alternativa;</p> <p>Conhecer e vivenciar por meio de atividades</p>

possibilidade a tradicional ocidental.

lúdicas os nomes das notas musicais e seu caráter sequencial; Reconhecer as alturas das notas musicais nos movimentos ascendente e descendente.

2º ano	<p><i>Processos de Criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização musical; - Expressividade musical; - Criatividade musical; - Sincronia musical; - Diálogo musical; - Avaliação da produção musical. 	<p>Vivenciar práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro e interagindo musicalmente com o coletivo;</p> <p>Criar e apresentar em aula produções musicais\sonoras;</p> <p>Avaliar as criações musicais suas e dos colegas, desenvolvendo reflexões coletivas.</p>
--------	--	---

Fonte: MACHADO, *et al.* (2022, p. 63-66)

Quadro 11 - Proposta Curricular para 3º ano

Anos escolares	Objetos de conhecimento da Música	Habilidades
3º ano	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos e funções da Música; - Sons, músicas e seus contextos. 	<p>Identificar, apreciar e contextualizar diferentes sonoridades e paisagens sonoras, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Conhecer diferentes músicas, dando maior enfoque às músicas infantis, folclóricas e da cultura popular brasileira local, regional e nacional, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Reconhecer e analisar os usos e as funções da Música nos espaços de inserção dos alunos e em outros locais existentes na sociedade.</p>
3º ano	<p><i>Elementos da Linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulso; - Andamento; 	<p>Conhecer e identificar os elementos da Música, com ênfase no ritmo e na melodia;</p>

- Ritmo;
- Notas musicais;
- Melodia;
- Parâmetros dos sons;
- Compasso simples;
- Afinação;
- Técnica vocal e instrumental;
- Expressão musical;
- Formas musicais simples;
- Gêneros e estilos musicais.

Brincar e dançar com música, assim como participar de jogos musicais um pouco mais elaborados que aqueles vivenciados ao longo do 1º e 2º anos, com uso de recursos outros além do corpo; Cantar e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os diferentes intervalos, sem necessariamente classificá-los, explorando a produção fonética e desenvolvendo o senso de afinação; Identificar as variações nos parâmetros dos sons – timbre, altura, intensidade e duração; Apreciar músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas; Perceber e compreender estruturas rítmicas e/ou melódicas menores que constituem motivos temáticos ou fraseados em formas musicais simples (AB, ABA etc.); Identificar e executar a pulsação e as marcações de tempo em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica; Executar e perceber os compassos binários e ternários simples em músicas de diferentes gêneros e estilos.

3º ano	<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinação e técnica vocal; - Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos; - Percussão corporal. 	<p>Cantar de forma expressiva com maior aprimoramento técnico, afinação e postura;</p> <p>Executar instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais com um pouco mais de domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Empregar o corpo – suas sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e/ou ferramenta de aprendizagem.</p>
3º ano	<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Notações musicais variadas de acordo com as possibilidades da turma, incluindo como 	<p>Compreender e registrar músicas e sonoridades por meio de notações diversas, empregando as mesmas atreladas às variações de parâmetros sonoros e aos elementos da linguagem musical</p>

possibilidade a tradicional ocidental estudados.

3º ano	<p><i>Processos de Criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização musical; - Expressividade musical; - Criatividade musical; - Sincronia musical; - Diálogo musical; - Avaliação da produção musical. 	<p>Observar a si mesmo e ao outro, bem como interagir musicalmente com o coletivo ativo, durante as práticas musicais e de exploração sonora em processos de criação e interpretação musical; Criar, apresentar, apreciar e refletir em aula as produções musicais e/ou sonoras individuais ou coletivas, vivenciando reflexões coletivas.</p>
--------	--	--

Fonte: MACHADO, *et al.* (2022, p. 66-68)

Quadro 12 - Proposta Curricular para 4º ano

Anos escolares	Objetos de conhecimento da Música	Habilidades
4º ano	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos e funções da Música; - Sons, músicas e seus contextos. 	<p>Conhecer diferentes músicas nacionais e internacionais de diferentes épocas, de modo a contextualizar e compreender questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram; Reconhecer e analisar os usos e as funções da Música nos espaços diversos, incluindo aqueles de inserção dos alunos; Compreender o papel social dos profissionais da área da Música na sociedade ao longo dos tempos.</p>
4º ano	<p><i>Elementos da Linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulso; - Andamento; - Ritmo; - Melodia; - Métrica e dinâmica; - Compasso simples; - Parâmetros do som; - Notas musicais; - Expressão musical; - Forma musical; 	<p>Transpor para a prática musical individual ou coletiva os conhecimentos musicais elementares vivenciados e aprendidos nas aulas; Apreciar Música identificando e classificando os instrumentos musicais, com maior detalhamento de suas características sonoras e constitutivas; Apreciar Músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;</p>

- Gêneros e estilos musicais.

Identificar e executar ritmos variados e mais complexos que os estudados até então, inclusive ostinatos;
Reconhecer, analisar e executar variações de andamento;
Identificar variações nos parâmetros dos sons – timbre, altura, intensidade e duração;
Perceber e compreender diferentes formas musicais, as características da linguagem musical que constituem e diferenciam as partes;
Identificar e executar a pulsação e os tempos forte e fraco em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica;
Perceber e executar ritmos e/ou melodias em compassos binários, ternários e quaternários simples em músicas;
Desenvolver uma percepção mais crítica sobre a sua participação em práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo.

4º ano	<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinação e técnica vocal; - Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos; - Percussão corporal. - Tecnologia e Música. 	<p>Explorar e empregar a voz e o corpo no fazer musical, considerando os conhecimentos técnicos e a necessidade de afinação vocal;</p> <p>Produzir, manejar e executar instrumentos musicais alternativos e/ou executar instrumentos convencionais com maior domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Explorar e empregar recursos tecnológicos no fazer musical e em processo de gravação de áudios e vídeos.</p>
4º ano	<p><i>Notação e registro musical</i></p> <p>- Notações musicais variadas de acordo com as possibilidades da turma, incluindo como possibilidade a tradicional ocidental.</p>	<p>Conhecer e empregar os elementos da notação musical tradicional ocidental, tais como pauta, clave de sol e figuras de diferentes durações;</p> <p>Criar, registrar e executar músicas e sonoridades por meio de notações alternativas.</p>

4º ano	<p><i>Processos de Criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização musical; - Expressividade musical; - Criatividade musical; - Sincronia musical; - Diálogo musical; - Avaliação da produção musical. 	<p>Compor músicas e sonoridades por meio da exploração de instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando e fazendo uso de suas potencialidades;</p> <p>Vivenciar a criação e execução musical por meio de atividades individuais e/ou coletivas de exploração sonora, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo;</p> <p>Exibir as produções musicais e/ou sonoras e vivenciar reflexões coletivas por meio de um processo avaliativo mais crítico.</p>
--------	--	--

Fonte: MACHADO, *et al.* (2022, p. 68-70)

Quadro 13 - Proposta Curricular para 5º ano

Anos escolares	Objetos de conhecimento da Música	Habilidades
5º ano	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usos e funções da Música; - Sons, músicas e seus contextos. 	<p>Conhecer e analisar músicas nacionais e internacionais de diferentes épocas, de modo a contextualizar e compreender aspectos históricos, culturais e sociais com maior amplitude de informações;</p> <p>Reconhecer e analisar os usos e as funções da Música em contextos diversos;</p> <p>Apreciar/conhecer e valorizar instalações sonoras, performances musicais e sonoras de diversos locais, etnias e tempos.</p>
5º ano	<p><i>Elementos da Linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulso; - Andamento; - Ritmo; - Melodia; - Métrica e dinâmica; - Compasso simples e 	<p>Participar de jogos, brincadeiras e desafios musicais bem mais elaborados que aqueles realizados nos anos escolares anteriores, com cordialidade e atenção;</p> <p>Cantar em uníssono ou em mais vozes e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os</p>

composto;
 - Parâmetros do som;
 - Notas musicais;
 - Expressão musical;
 - Forma musical;
 - Gêneros e estilos musicais.

elementos da Música estudados, bem como aprimorando o senso de afinação e trabalho coletivo;
 Criar, identificar e executar ritmos variados e mais complexos;
 Perceber e compreender formas musicais mais complexas e as características da linguagem musical que as constituem em suas diferentes partes;
 Apreciar músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;
 Identificar e executar a pulsação e os tempos fortes e fracos em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica;
 Perceber e executar ritmos e/ou melodias em compassos binários, ternários, quaternários simples em músicas;
 Identificar as características das músicas em compassos compostos;
 Vivenciar práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo.

5º ano	<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinação e técnica vocal; - Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos; - Percussão corporal; - Tecnologia e Música. 	<p>Explorar e empregar a voz e o corpo no fazer musical, considerando os conhecimentos técnicos e a necessidade de afinação vocal;</p> <p>Produzir, manejar e executar instrumentos musicais alternativos e/ou empregar instrumentos convencionais com maior domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Explorar e empregar recursos tecnológicos viáveis no fazer musical e em processo de gravação de áudios e vídeos.</p>
5º ano	<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Notações musicais (de acordo com as possibilidades dos alunos). 	<p>Conhecer e empregar os elementos da notação musical tradicional ocidental, tais como pauta, clave de sol, figuras de nota e de pausa em compassos simples, empregando-os em processos de registro, criação e</p>

execução musical, e/ou criar e registrar músicas e sonoridades por meio de notações alternativas.

5º ano	<p><i>Processos de Criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Socialização musical; - Expressividade musical; - Criatividade musical; - Sincronia musical; - Diálogo musical; - Avaliação da produção musical. 	<p>Criar músicas e sonoridades por meio da exploração de instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando e empregando as suas potencialidades e dos elementos da linguagem musical estudados;</p> <p>Vivenciar a criação e execução musical por meio de atividades individuais e/ou coletivas, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com os colegas.</p> <p>Exibir as produções musicais/sonoras e vivenciar reflexões coletivas por meio de um processo avaliativo mais crítico.</p>
--------	--	---

Fonte: MACHADO, *et al.* (2022, p. 71-73)

3.6 Reorganização da proposta curricular

Os quadros apresentados anteriormente possuem maior detalhamento do que outros documentos de referência, porém apresentam uma configuração de difícil visualização.

Assim, realizamos uma releitura com outra organização dos chamados Objetos de conhecimento e Habilidades. Os quadros apresentados na subseção a seguir são uma proposição mais visual da evolução desses Objetos de conhecimento e dessas habilidades ao longo dos anos escolares de forma que seja possível identificar pragmaticamente o sequenciamento e a localização dos itens contidos na proposta curricular de Machado, *et al.* (2022), bem como a distribuição e possibilidades de desdobramentos desses itens ao longo dos anos escolares. Além disso, fizemos uma reorganização e realocação das informações de forma que seja possível visualizar uma trajetória para o trabalho pedagógico, porém entendemos que essa organização pode se dar de outras formas.

3.6.1 Distribuição dos Objetos de conhecimento e Habilidades

Quadro 14 - Objetos de conhecimento - Contextos e Práticas

Contextos e Práticas	1ºano	1ºano	2ºano	3º ano	4ºano	5ºano
	Usos e funções da música					
	Sons, Músicas e seus contextos					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 15 - Habilidades - Contextos e Práticas

		Especificidade	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Contextos e Práticas	CP.1	Conhecer e dialogar sobre os usos e as funções da Música, considerando os locais frequentados pelos estudantes					
	CP.2	Reconhecer e analisar os usos e as funções da Música nos espaços de inserção dos alunos e em outros locais existentes na sociedade					
	CP.3	Identificar, apreciar e contextualizar diferentes sonoridades e paisagens sonoras, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram					
	CP.4	Conhecer diferentes músicas, principalmente aquelas que compõem os universos infantil e folclórico, entre outras da cultura popular brasileira, regional e nacional, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram					
	CP.5	Conhecer diferentes músicas nacionais e internacionais de diferentes épocas, de modo a contextualizar e compreender questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram					

Métrica					
Compasso simples					
Compasso composto					
Técnica vocal e instrumental					
Dinâmica					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 17 - Habilidades - Elementos da Linguagem

		Especificidade	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Elementos da Linguagem	EL.1	Brincar, dançar e participar de jogos musicais discriminando os elementos da linguagem musical					
	EL.2	Brincar e dançar com música, bem como participar de jogos musicais mais elaborados, com uso de outros recursos além do corpo na busca por identificar e compreender os elementos da linguagem musical					
	EL.3	Brincar e dançar com música, assim como participar de jogos musicais um pouco mais elaborados que aqueles vivenciados ao longo do 1º e 2º anos, com uso de recursos outros além do corpo					
	EL.4	Participar de jogos, brincadeiras e desafios musicais mais elaborados do que aqueles dos anos escolares anteriores, com uso de recursos diversificados e interativos					
	EL.5	Participar de jogos, brincadeiras e desafios musicais bem mais elaborados que aqueles realizados nos anos escolares anteriores, com cordialidade e					

	sequencial				
EL.15	Conhecer e identificar os elementos da Música, com ênfase no ritmo e na melodia				
EL.16	Perceber estruturas menores rítmicas e/ou melódicas que constituem as formas musicais mais simples, de modo intuitivo				
EL.17	Identificar variações nos parâmetros dos sons, com foco no timbre e altura				
EL.18	Identificar variações nos parâmetros dos sons, enfocando principalmente timbre, altura e intensidade				
EL.19	Identificar as variações nos parâmetros dos sons – timbre, altura, intensidade e duração				
EL.20	Perceber estruturas e formas musicais AB, por meio da escuta ativa				
EL.21	Perceber as estruturas e as formas musicais mais simples				
EL.22	Perceber e compreender estruturas rítmicas e/ou melódicas menores que constituem motivos temáticos ou fraseados em formas musicais simples (AB, ABA etc.)				
EL.23	Perceber e compreender diferentes formas musicais, as características da linguagem musical que constituem e diferenciam as partes				
EL.24	Perceber e compreender formas musicais mais complexas e as características da linguagem musical que as constituem em suas diferentes partes				

		em conjunto, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo					
	EL.36	Vivenciar práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 18 - Objetos de conhecimento - Materialidades

		1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Materialidades	Voz, corpo e objetos sonoros					
	Instrumentos musicais convencionais					
	Afinação e técnica vocal convencional ou alternativa					
	Técnica para execução de instrumentos convencionais e/ou alternativos					
	Percussão Corporal					
	Caracterização e classificação de instrumentos musicais e objetos sonoros					
	Tecnologia e Música					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 19 - Habilidades - Materialidades

		Especificidade	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Materialidades	M.1	Explorar as suas possibilidades vocais de produção fonética					
	M.2	Empregar o corpo – suas					

	sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e/ou ferramenta de aprendizagem					
M.3	Explorar instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, percebendo suas potencialidades para a produção sonora					
M.4	Explorar instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando suas potencialidades para a produção sonora					
M.5	Executar instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais com um pouco mais de domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora					
M.6	Reconhecer e empregar o corpo – suas sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e/ou ferramenta de aprendizagem musical					
M.7	Empregar os recursos vocais em atividades práticas de canto com expressividade e técnica básicas					
M.8	Explorar e empregar a voz e o corpo no fazer musical, considerando os conhecimentos técnicos e a necessidade de afinação vocal					
M.9	Transpor para a prática musical individual ou coletiva os conhecimentos musicais elementares vivenciados e aprendidos nas aulas e					

	relacionados aos parâmetros do som				
M.10	Identificar, diferenciar e classificar alguns instrumentos musicais mais comuns aos alunos				
M.11	Identificar, diferenciar e classificar os instrumentos musicais, aprofundando-se em suas características sonoras e constitutivas				
M.12	Cantar em uníssono e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os diferentes intervalos, sem necessariamente classificá-los, explorando a produção fonética e desenvolvendo o senso de afinação ¹⁷	*	*		
M.13	Cantar de forma expressiva com maior aprimoramento técnico, afinação e postura				
M.14	*Cantar em uníssono e/ou a duas vozes e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os elementos da Música estudados, bem como explorando a produção fonética e aprimorando o senso de afinação ¹⁸			*	
M.15	*Cantar em uníssono ou em mais vozes e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os elementos da Música estudados, bem como aprimorando o senso de				*

¹⁷ Originalmente aparece dentro de "Elementos da Linguagem".

¹⁸ Originalmente aparece dentro de "Elementos da Linguagem".

		afinação e trabalho coletivo ¹⁹					
	M.16	Produzir, manejar e executar instrumentos musicais alternativos e/ou executar instrumentos convencionais com maior domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora					
	M.17	Explorar e empregar recursos tecnológicos no fazer musical e em processo de gravação de áudios e vídeos					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 20 - Objetos de conhecimento- Notação e Registro musical

Notação e registro musical	Especificidade		1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
		Registros não convencionais					
	Notação tradicional ocidental						

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 21 - Habilidades - Notação e Registro musical

Notação e registro musical	Especificidade		1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
	NR.1	Registrar músicas e sonoridades por meio de notação alternativa, compreendendo tais possibilidades e fazendo uso destas					
NR.2	Conhecer alguns dos elementos da notação da música tradicional ocidental e explorar possibilidades da notação						

¹⁹ Originalmente aparece dentro de "Elementos da Linguagem".

	musical alternativa					
NR.3	Conhecer e vivenciar por meio de atividades lúdicas os nomes das notas musicais e seu caráter sequencial					
NR.4	Reconhecer as alturas das notas musicais nos movimentos ascendente e descendente					
NR.5	Compreender e registrar músicas e sonoridades por meio de notações diversas, empregando as mesmas atreladas às variações de parâmetros sonoros e aos elementos da linguagem musical estudados					
NR.6	Conhecer e empregar os elementos da notação musical tradicional ocidental, tais como pauta, clave de sol e figuras de diferentes durações					
NR.7	Criar, registrar e executar músicas e sonoridades por meio de notações alternativas					
NR.8	Conhecer e empregar os elementos da notação musical tradicional ocidental, tais como pauta, clave de sol, figuras de nota e de pausa em compassos simples, empregando-os em processos de registro, criação e execução musical, e/ou criar e registrar músicas e sonoridades por meio de notações alternativas					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 22 - Objetos de conhecimento - Processos de Criação

Processos de Criação		1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
	Criatividade para seleção e exploração					

	de elementos musicais e sonoros				
	Socialização musical				
	Expressividade musical				
	Criatividade musical				
	Sincronia musical				
	Diálogo musical				
	Avaliação da produção musical				

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 23 - Habilidades - Processos de Criação

		Especificidade	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Processos de Criação	PC.1	Criar sonorizações diversas, empregando instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais e percebendo suas potencialidades para a produção sonora					
	PC.2	Vivenciar práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro e interagindo musicalmente com o coletivo					
	PC.3	Apresentar produções musicais\sonoras					
	PC.4	Criar e apresentar em aula produções musicais\sonoras					
	PC.5	Realizar algumas reflexões sobre as produções musicais e sonoras, considerando os conteúdos aprendidos nas aulas e os resultados alcançados					
	PC.6	Avaliar as criações musicais suas e dos colegas, desenvolvendo reflexões coletivas					
	PC.7	Criar, apresentar, apreciar e refletir em aula as produções					

	musicais e/ou sonoras individuais ou coletivas, vivenciando reflexões coletivas					
PC.8	Observar a si mesmo e ao outro, bem como interagir musicalmente com o coletivo ativo, durante as práticas musicais e de exploração sonora em processos de criação e interpretação musical					
PC.9	Compor músicas e sonoridades por meio da exploração de instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando e fazendo uso de suas potencialidades					
PC.10	Vivenciar a criação e execução musical por meio de atividades individuais e/ou coletivas de exploração sonora, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo					
PC.11	Exibir as produções musicais e/ou sonoras e vivenciar reflexões coletivas por meio de um processo avaliativo mais crítico					
PC.12	Criar músicas e sonoridades por meio da exploração de instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando e empregando as suas potencialidades e dos elementos da linguagem musical estudados					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4 METODOLOGIA

Todas as investigações acadêmicas possuem finalidades, estão inseridas em um contexto histórico-científico e utilizam-se de condutas técnicas apropriadas ao estudo específico. A definição de como uma pesquisa será realizada não é exatamente uma escolha, mas algo que está implícito nas distintas naturezas de cada pesquisa e que, independente dos trilhos para condução dos trabalhos, exige um rigor científico para validação do estudo. A construção do conhecimento, por meio de investigações científicas, pode, portanto, percorrer diferentes abordagens, porém é a especificidade de cada estudo que pode determinar os rumos mais adequados para uma investigação. Nesse sentido, consideramos importante iniciar esta seção definindo o paradigma mais adequado para a presente investigação.

4.1 Paradigma de pesquisa

Podemos dizer que o paradigma de pesquisa se aproxima de uma imposição: seja por aquilo que se pretende compreender e problematizar; seja pela forma com que os trabalhos podem ser encaminhados. Não há juízo de valor em conduzir um estudo por um caminho, por outro ou ainda cruzando rotas, visto que existem diferentes perspectivas para trabalhos investigativos (réplica, manutenção, complementação, combinação, contraposição de conhecimentos e conceitos ou ainda a indicação de novos olhares sobre um determinado objeto de estudo). Parece razoável a percepção de que o tratamento que um estudo deve obter está ligado à questão de pesquisa e caminhos indicados pelos objetivos perseguidos na investigação proposta. Também é compreensível que, conforme indicado por Günther (2006), a definição da modalidade de pesquisa pode ainda observar competências específicas do pesquisador, bem como a viabilidade e condições para a realização da investigação. Vale ressaltar também que o repertório de pesquisas já desenvolvidas ou em andamento também pode influenciar a condução de um determinado estudo.

Lima (2001) percebe na literatura científica das ciências humanas e sociais quatro paradigmas de pesquisa: quantitativo, qualitativo, dialético e paradigma da complexidade. Para o autor, a pesquisa quantitativa possui uma dimensão experimental e linear que, podendo ser caracterizada como objetivista, permitiria inclusive réplicas do estudo e reafirmações das conclusões; a pesquisa qualitativa, por sua vez, possui uma estrutura mais flexível, adaptável e dinâmica com foco na compreensão, descrição e interpretação do fenômeno, momento, objeto e/ou sujeitos, considerando ainda as singularidades e contextos desses; quanto à pesquisa de paradigma dialético, temos uma espécie de percepção de agrupamento de dados

que permitiriam uma análise filosófica sobre uma unidade que contemplaria partes contrastantes, ou seja, um conjunto maior onde estão contidos subconjuntos. Esse tipo de paradigma poderia considerar também motivações sobre escolhas ou ainda contextualizações qualitativas a partir de dados quantitativos; já o paradigma da complexidade está dentro da perspectiva transdisciplinar, multidimensional e holística de Edgar Morin, podendo ser representada por uma espécie de teia de elos inseparáveis entre objetividades e subjetividades considerando, por exemplo, as relações entre ciência e vida, entre ordem, desordem e organização ou entre sujeito e cosmos.

Através da questão de pesquisa e dos objetivos que conduzem esta dissertação, é possível perceber a inclinação qualitativa do presente estudo. Analisando as possibilidades instrumentais para coleta de dados e posteriormente as referências bibliográficas relacionadas ao tema de investigação, o viés qualitativo se confirma como o paradigma mais adequado. Considerando ainda as possibilidades percebidas nas explicações de Lima (2001), ao tratar das abordagens de pesquisa, é possível então reafirmar que o processo que melhor - e em menos tempo - pode contribuir para a construção de conhecimento nesta investigação está circunscrito na modalidade qualitativa.

Mínayo (2002) aponta que a preocupação de uma pesquisa qualitativa está em algo que não poderia ser quantificado. Günther (2006) descreve que “[...] na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha dos tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados [...]” (GÜNTHER, 2006, p. 203). Para Oliveira (2013), a pesquisa qualitativa seria “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2013, p.37). Segundo Lima (2001),

Como paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica (LIMA; 2001, p. 13).

Stake (2011) disserta que,

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

É possível compreender, a partir dos recortes anteriores, a pesquisa qualitativa como: um estudo não experimental e, de certa forma, peculiar (Minayo, 2002); uma investigação que observa subjetividades e escolhas (Günther, 2006); um trabalho que se vale do contexto, mas com rigor metodológico (Oliveira, 2013); um universo investigativo que permite interações e alterações do estudo e do percurso por todos os envolvidos no processo de construção de conhecimento (Lima, 2001); e um caminho essencialmente interpretativo, humanístico e inscrito no tempo (Stake, 2011).

Considerando a exposição anterior, podemos confirmar com segurança que a investigação realizada possui, de fato, um perfil mais adequado ao paradigma qualitativo. Compreendemos que esta pesquisa não seria apropriada a outro paradigma, sobretudo por envolver as diferentes atuações de professores em diferentes escolas e também por considerar a percepção desses professores sobre suas escolhas e sobre as suas possibilidades e perspectivas de atuação.

Vale ressaltar que a gênese desta pesquisa apresenta elementos de ordem qualitativa quando: a) parte de uma indagação sobre a utilização de uma proposta curricular; b) apresenta como objetivo geral responder à questão de pesquisa, ou seja, realizar uma investigação sobre a utilização dessa proposta; c) tem como objetivos específicos analisar os objetos de conhecimento e habilidades da linguagem musical consideradas como relevantes e que são desenvolvidas ou que não exploradas pelos professores, bem como verificar a percepção de relevância de princípios metodológicos na prática educativa desses docentes. Esses três pontos envolvem contextos, subjetividades e pouca ou nenhuma previsibilidade, portanto, ainda que pudessem ser realizados dentro de outro paradigma, o qualitativo parece ser o mais promissor.

4.2 Método de pesquisa

A orientação qualitativa permite definir algumas estratégias metodológicas para que a pesquisa possa se desenvolver. Para Oliveira (2013), “método é o caminho que se deve percorrer para consecução de nossos objetivos” (OLIVEIRA, 2013, p. 48). Os objetivos elencados no presente documento, bem como a busca pela resolução da questão de pesquisa, implicam em tomar contato com uma realidade pouco ou nada conhecida, visto que não se sabe como ou se os professores de música estão utilizando a proposta curricular publicada. Dessa forma, existe ressonância entre os elementos necessários para encaminhar a pesquisa e aquilo que se pode chamar de investigação exploratória. De acordo com Gil (2008), “este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27).

Segundo Triviños (1987),

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. [...] Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja. Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Entendemos que a definição de Triviños (1987) situa o estudo exploratório em uma etapa dentro de uma pesquisa, e essa mesma percepção é observada em Gil (2008), segundo este, “[...] pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. [...]” (GIL, 2008, p. 27). Existe nessas considerações uma limitação conceitual que fragiliza a continuidade dos trabalhos na perspectiva de um estudo exploratório não como uma etapa, mas como a pesquisa em si. Contudo, em Minayo (2010), é possível perceber uma maior abertura conceitual sobre o estudo exploratório. Essa ampliação da compreensão permite a viabilidade integral da pesquisa aqui perseguida dentro dos requisitos, moldes e limite temporal para um mestrado profissional. De acordo com Minayo (2010),

A fase exploratória de uma investigação é tão importante que ela em si pode ser considerada uma pesquisa exploratória. Compreende desde a etapa de construção do projeto até os procedimentos e testes para entrada em campo.

Contém a escolha do tópico de investigação, a delimitação do problema, a definição do objeto e dos objetivos, a construção de hipóteses ou pressupostos e do marco teórico conceitual, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo (MINAYO, 2010, p. 171).

Assim, nos apoiamos no entendimento ampliado de Minayo (2010) sobre o conceito de pesquisa exploratória e toda sua complexidade. Portanto, definimos o método de pesquisa desta investigação de cunho qualitativo como um estudo exploratório.

4.3 Coleta de dados

A escolha do instrumento de coleta de dados que melhor se adequa ao objeto de estudo de paradigma qualitativo e que será conduzido por um estudo exploratório observou duas condicionantes: a) adequação para compreender como tem ocorrido o processo de ensino conduzido pelos professores de música em distintas unidades escolares; e b) possibilidade de “dar voz” a esses mesmos professores. Segundo Lüdke e André (2022), existem alguns instrumentos de coleta de dados que seriam mais adequados para investigações específicas do âmbito escolar e dos problemas inerentes à escola. Para as autoras, as particularidades dos problemas do âmbito escolar,

[...] requerem técnicas de estudo também adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista que permite maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que contempla os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade. De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar o mesmo (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 10).

A partir desse recorte, compreendemos que, com rigor metodológico, existe grande potencial para que as entrevistas contemplem a primeira condicionante elencada para o estudo pretendido. Entendemos, da mesma forma que Lüdke e André (2022), que as entrevistas,

[...] Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na

observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas; na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente em entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE; ANDRÉ, 2022, p. 39).

Gil (2008) chama a atenção para o fato de que existem vantagens e desvantagens no uso de entrevistas e que a natureza flexível desse instrumento de coleta de dados permite contornar algumas desvantagens. De acordo com Lüdke e André (2022, p. 39), outra perspectiva pertinente sobre o uso de entrevistas nas investigações é que tal técnica “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” As autoras indicam ainda que, por meio de entrevistas bem conduzidas, é possível abordar perspectivas pessoais, bem como assuntos sensíveis e complexos, além de permitir a participação de uma grande amostragem de pessoas com os mais diversos graus de instrução formal (*ibid.*). Assim, as entrevistas podem ser compreendidas como ferramentas de estudo de uma determinada realidade por meio daqueles que vivem tal realidade, o que nos leva a perceber o grande potencial das entrevistas em atender à segunda condicionante elencada para conduzir esta investigação.

Para Manzini (2003), “apesar de parecer simples, coletar informações por meio de entrevista é uma tarefa complexa que necessita ser rigorosamente planejada” (MANZINI, 2003, p. 24). É possível encontrar na literatura algumas modalidades de entrevistas de grande relevância para as pesquisas em educação. Contudo, é a entrevista semiestruturada que aparenta ser a mais adequada para uma ação investigativa e exploratória. Triviños (1987) nos esclarece a respeito dessa ação investigativa da seguinte forma:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” [sic] (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Ademais, “a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Tal aspecto permitiria um melhor entendimento de um contexto específico e também das singularidades dos sujeitos que fazem parte do objeto de estudo, para além da descrição dos fenômenos sociais (*ibid.*). Dessa forma, é possível perceber que a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas seria adequada ao aprofundamento sobre o objeto de estudo desta pesquisa que estaria materializado nas escolhas e ações conscientes e inconscientes oriundas da prática pedagógica dos professores de música do sistema municipal de educação de São Carlos/SP.

A escolha da entrevista semiestruturada como técnica para coleta de dados também pode ser justificada através de Lüdke e André. Segundo as autoras,

[...] o tipo de entrevista mais adequado de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter e os informantes que se quer constatar [...], são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE e ANDRÉ, 2022, p. 40).

Portanto, dentre as diversas técnicas que poderiam ser utilizadas em uma investigação qualitativa exploratória e mais especificamente nesta pesquisa, com base na literatura utilizada, a entrevista semiestruturada se demonstra pertinente para alcançar os objetivos desejados e responder à questão geradora do estudo.

4.4 Categorização e análise de dados

A partir das informações levantadas em conjunto com informações prévias, é necessário, em uma investigação científica, o tratamento e análise de dados. Vale ressaltar que, segundo Gomes (1994), é possível, numa abordagem qualitativa, que já durante a coleta de dados a análise esteja ocorrendo, não se limitando, portanto, somente a uma etapa específica da investigação.

Entendemos que a articulação do conjunto de materiais reunidos, com a perspectiva de contribuição para o conhecimento na área investigada, persegue um modelo organizacional onde, de acordo com Lüdke e André (2022): em um primeiro momento é possível dividir o conteúdo em partes que possibilitem a realização de buscas por tendências e padrões

relevantes; “num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (LÜDKE e ANDRÉ, 2022, p.53). Dentro dessa perspectiva organizacional, considerando ainda o caráter exploratório qualitativo desta investigação e as informações que estão dispostas tanto no que fica explícito nas entrevistas semiestruturadas como naquilo que não é diretamente declarado, a técnica de análise de conteúdo da forma como Gomes (1994) concebe, apresenta-se como uma ferramenta de grande relevância para esta pesquisa.

Para Gomes (1994),

Atualmente podemos destacar duas *funções na aplicação da técnica*. Uma se refere à *verificação de hipóteses e/ou questões*. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (GOMES, 1994, p.74, grifo do autor).

O aspecto da técnica de análise de conteúdo que apresenta-se como mais relevante para a presente pesquisa está na segunda função, que diz respeito à percepção e descoberta de informações não manifestas. A análise de conteúdo se concretiza a partir da organização das informações tanto por categorias definidas antes do trabalho de campo como por categorias que se criam durante a manipulação dos dados por parte do pesquisador. De acordo com Gomes (1994),

A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe ou série*. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (*ibid.*, p. 70, grifo do autor).

A partir da criação de um quadro conceitual de categorias, pareando aspectos dos

dados levantados em campo àqueles obtidos previamente oriundos da formulação da pesquisa e de uma base teórica, é possível realizar a análise de conteúdo. A categorização dos dados cria condições e oportunidades para observar as relações existentes entre informações, o surgimento/manifestação de novas perspectivas ou ainda a contestação de hipóteses, ideias, conceitos ou outros dados, ou seja, gerar conhecimento.

Vale ressaltar que há críticas relacionadas à técnica de análise de conteúdo. Dentre as indagações, existe a percepção equivocada de que, na análise de conteúdos, vigora uma interpretação que acaba por descontextualizar ou não articular de forma contextualizada os dados obtidos (GOMES, 1994). Por isso, consideramos importante o cuidado no tratamento dos dados vinculados a esta pesquisa e observamos com atenção os princípios previstos na literatura sobre metodologia do trabalho científico e destacamos o rigor científico no tratamento dos dados como uma premissa deste estudo.

Entendemos, com base em Gomes (1994), que a categorização de dados implica em: estabelecer, a partir do cerne dos objetivos geral e específicos da pesquisa, bem como das referências bibliográficas que sustentam teoricamente o estudo, pontos conceituais gerais (categorias gerais) que possam reunir informações por meio de critérios únicos e excludentes; e estabelecer, por meio dos dados levantados na investigação em campo, pontos específicos (categorias específicas) também únicos e excludentes. As categorias específicas, se houverem, surgem dos dados apresentados na transcrição das entrevistas e devem estar associadas a uma categoria geral. Dessa forma, é possível realizar o cruzamento das informações contidas nessas duas categorias, as gerais e as específicas.

Criadas as categorias gerais e específicas, se for o caso, dentro da técnica de análise de conteúdo (*idem.*), é necessário estabelecer unidades de contexto e unidades de registro. As unidades de contexto e registro são explicadas da seguinte forma:

Podemos optar por vários tipos de unidades de registro para analisarmos o conteúdo de uma mensagem. Essas unidades se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem. Podemos utilizar a palavra como uma unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. A frase ou a oração também são outros exemplos de unidade de registro. Outra unidade é o tema que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão. Esse tipo de unidade é uma das modalidades mais utilizadas por aqueles que empregam a análise de conteúdos. Ainda podem ser unidades de registro o personagem de uma

narrativa, o acontecimento relatado e o documento (livro, artigo, filme etc.). Essas unidades podem ser combinadas dependendo da natureza do estudo. Além das unidades de registro, devemos definir as unidades de contexto, situando uma referência mais ampla. Em outras palavras, devemos precisar o contexto do qual faz parte a mensagem (GOMES, 1994., p. 75).

Podemos compreender que, dentro da Análise de conteúdo esplanada por Gomes (1994), as unidades de contexto podem, dentro desta pesquisa, se referir a recortes amplos das declarações realizadas pelos entrevistados. Já as unidades de registro devem expressar o ponto principal ou pontos principais do recorte específico alocado na unidade de contexto. Fica explícito também que é possível estabelecer várias unidades de registro em uma única unidade de contexto. Além disso, o processo de categorização descrito por Gomes (1994) permite ainda incluir informações dentro do processo que facilitem a organização do trabalho do pesquisador.

4.4.1 O processo de categorização

A organização e estruturação realizada para a categorização dos dados da pesquisa iniciou com a criação de uma planilha intitulada “categorização de dados da pesquisa” onde listamos os objetivos específicos e geral desta investigação. Intitulamos a aba da planilha com tais informações de “geral”. Após as transcrições de todas as entrevistas em documentos de textos separados, abrimos outra aba na planilha e transportamos integralmente todas as transcrições, dispondo-as cada uma em uma coluna diferente, e ao lado de cada entrevista, deixamos uma coluna para observações. Ao todo, essa aba da planilha contou com 14 colunas. Intitulamos a aba da planilha com a íntegra das entrevistas de “entrevistas”.

Vale destacar que nesse processo utilizamos pseudônimos femininos para não identificar os sujeitos da pesquisa, processo que será melhor detalhado na subseção 5.1 desta pesquisa.

A figura n.º2 a seguir ilustra o princípio da organização descrita no início desta subseção com um recorte das primeiras colunas com o cabeçalho indicando o pseudônimo dos sujeitos entrevistados e as primeiras linhas onde constam o cronômetro da gravação, o bloco da entrevista e a primeira pergunta do pesquisador.

Figura 2 - Organização das entrevistas em planilha para categorização de dados

	A	B	C	D
1				
2	Entrevista Rubia – 20 de novembro de 2023	Obs.	Entrevista Juliana – 26 de dezembro de 2023	Obs.
3				
4	00:00 - Bloco 1		00:00 Bloco 1	
5	Pesquisador: Bom dia! Primeiramente eu gostaria de agradecer pelo aceite em participar da pesquisa! Muito obrigado! Bom... a gente vai ter cinco blocos na entrevista. E o primeiro é saber um pouquinho mais sobre você e seu trabalho, então eu queria que você me falasse um pouquinho da sua formação, da sua formação inicial.		Pesquisador: Boa noite! Primeiramente eu gostaria de agradecer pelo aceite em participar da pesquisa! Muito obrigado! É... Nós vamos ter cinco blocos na entrevista. E o primeiro bloco é uma identificação, saber um pouquinho mais do seu trabalho. E aí eu queria que você me falasse um pouquinho como foi sua formação inicial. Os cursos, onde você estudou, ano em que você se formou...	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Após os passos supracitados, fizemos a leitura de todas as entrevistas e, nas colunas destinadas às observações, destacamos pontos que julgamos relevantes nas falas dos sujeitos que apontavam direta ou indiretamente relação com os objetivos perseguidos na pesquisa e com o referencial teórico adotado (Sacristán, 2013, 2017). Após isso, criamos uma nova aba na planilha onde copiamos todos os trechos das entrevistas que destacamos no passo anterior. Intitulamos essa aba como “recortes das entrevistas - unidades de contexto”.

Por fim, fizemos a releitura de todos os trechos destacados no passo anterior e criamos mais uma aba na planilha que alimentamos com recortes desses trechos maiores. Para essa nova organização, todos os recortes das entrevistas foram listados em linhas. Nessa nova aba inserimos 11 colunas: Pseudônimo, abreviado como “Psd” (para identificação dos sujeitos da pesquisa); Bloco (para relacionar o recorte ao trecho da entrevista); Relações (para indicar vínculos diretos ou indiretos com falas dos outros sujeitos da pesquisa - com o número das linhas onde essas outras falas estariam localizadas - ou com o referencial teórico); Citação - Unidade de Registro (onde os recortes foram dispostos), Categoria Geral (para indicar relação direta do recorte, se houver, com os objetivos específicos da pesquisa e com referencial teórico); Categoria Geral adicional (para indicar relações indiretas com os objetivos específicos da pesquisa, com o objetivo geral e com o referencial teórico); Subcategoria (para indicar declinações relativas às categorias gerais e categorias gerais adicionais); Resumo da citação (para facilitar a compreensão do volume de dados); Foco da citação (para facilitar o encontro de relações entre os sujeitos da pesquisa e o referencial teórico); Observação (para organizar a estruturação de escrita para o trecho da dissertação relacionado à análise dos

dados) e Observação sobre a entrevistada (para facilitar o processo de escrita na seção da pesquisa destinada à análise dos dados).

Abaixo, na figura n.º3, apresentamos um recorte para exemplificação da construção da planilha onde fizemos a categorização para a análise de dados:

Figura 3 - Estruturação no processo de categorização dos dados

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Psd	Bloco	Relações	Citação (Unidade de registro)	Categoria geral	Categoria geral adicional	Subcategoria	Resumo	Foco	Observação	Observação sobre a entrevistada
70	Zoé	2	Helena - 191, Rubia 28, 30, Juliana 33, Sandra 100, 101, Luciana 33, 121, 236, Josi 155	[...] no planejamento inicial, do começo do ano, eu dou uma olhada, eu vejo o que a sala já fez o ano anterior, que eu posso estar colocando [...], então preciso olhar [no planejamento] do ano passado o que eles tiveram. Ai eu dou uma olhada, eu grifo algumas coisas. Ai no meio do ano, no re-planejamento, eu dou uma olhada também, ai eu falo "acho que isso aqui eu preciso trabalhar mais".		Utilização da proposta	Estruturação	Organização das atividades	Consulta	A professora apresenta um uso contínuo da proposta curricular, olhando para o documento a cada planejamento (aparentemente semestral) e tentando adequar ou buscar proostas que estejam mais alinhadas com as diretrizes do currículo. De certa forma o currículo regula a ação da professora.	A professora Zoé faz uso da proposta de maneira pontual. Sua prática é voltada, sobretudo para as materialidades. A professora tem um perfil organizado, tenta fazer a avaliação de forma mais individualizada dos estudantes e utiliza a avaliação para rever suas práticas. Boa parte do uso da propôsta apresenta um viés de estruturação do trabalho em um contexto que exige muitas modelagens.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Para este estudo, portanto, os dados analisados são oriundos das transcrições das entrevistas efetuadas pelo pesquisador. A partir dos objetivos específicos, objetivo geral e referencial teórico desta investigação e das informações contidas nas declarações dos entrevistados e contextualizações dessas falas, foram criadas as categorias para a realização da análise dos dados. O quadro a seguir visa apresentar as categorias utilizadas no processo descrito nesta subseção.

Quadro 24 - Categorias de análise

Categoria geral	Categoria geral adicional	Subcategoria
Objetos importantes	Utilização da proposta	Ambiente
Objetos que consegue	Dificuldade em usar a	Avaliação

	proposta	
Habilidades Importantes	Importância da proposta	Comunicação
Habilidades que consegue	Interesse dos estudantes	Estruturação
Princípios metodológicos	Visão da gestão	Outros ensinamentos
Poder regulador	Interesse dos estudantes	Prioridades
Currículo modelado	Contexto escolar	Sequenciamento
	Visão política	Elementos da Linguagem
		Materialidades
		Notação e Registro Musical
		Contextos e Práticas
		Processos de criação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

4.5 Local de coleta e participantes

A análise dos dados observará as diferentes contribuições de professores²⁰ de música que trabalham nas escolas municipais de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo. Ao todo, a cidade conta com 10 EMEBs que atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Cada unidade escolar possui sua especificidade estrutural e atende um quantitativo diferente de estudantes com grande diversidade de características sociais e econômicas. Ao todo, em 2024, a prefeitura conta com 10 professores de música efetivos que trabalham em distintas unidades escolares, sendo que alguns professores dividem uma mesma unidade escolar e nem todas as escolas possuem em seu quadro de servidores efetivos um professor ou uma professora de música. Dos 10 professores de música efetivos, sete aceitaram fazer parte desta pesquisa. Portanto, a amostragem utilizada para esta investigação compreende 70% do, até então, efetivo de professores de música do sistema municipal de ensino de São Carlos/SP.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, fora das unidades escolares, durante

²⁰ Nesse trecho da pesquisa, utilizamos o plural do substantivo masculino “professor” para tratar de forma genérica às professoras e professores de música vinculados ao sistema municipal de educação de São Carlos/SP.

o período de férias desses professores em suas residências. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio para posterior transcrição e análise de dados e as perguntas realizadas seguiram um roteiro construído previamente - Apêndice A. No quadro a seguir estão os detalhes relacionados às datas das entrevistas, durações e tempo aproximado dedicado para a transcrição. A contagem do tempo de transcrição considerou as datas e horários das versões de cada documento de texto criado, desconsiderando os intervalos entre um acesso e outro.

Quadro 25 - Detalhamento das entrevistas

Pseudônimos	Data da entrevista	Duração da entrevista	Tempo de transcrição	N.º de páginas transcritas
Rúbia	20/11/2023	1h14min10s	10h32min	25
Helena	15/12/2023	1h26min52s	8h27min	52
Luciana	18/12/2023	1h09min39s	6h45min	27
Zoé	20/12/2023	1h13min23s	5h50min	24
Juliana	26/12/2023	1h29min11s	11h32min	38
Josi	28/12/2023	1h39min43s	9h56min	37
Sandra	11/01/2024	1h27min09s	5h37min	36

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Para preservar os participantes da pesquisa, alguns dados foram omitidos e as gravações das entrevistas ou íntegras das transcrições não serão disponibilizadas. Isso porque, tais dados poderiam identificar e comprometer o compromisso ético desta pesquisa e o acordo firmado através do TCLE - Apêndice B. O anonimato dos participantes, previsto, foi garantido no processo de transcrição das entrevistas e na utilização dos recortes de suas falas através da substituição de seus nomes por pseudônimos femininos independente do gênero ou identidade de gênero dos sujeitos da pesquisa. Destacamos que, antes do início da coleta de dados, foi registrado o aceite dos termos da pesquisa por parte dos participantes da pesquisa através da assinatura física do TCLE- Apêndice B em duas vias: uma entregue para o participante e outra retida e armazenada pelo pesquisador.

4.6 Validação da pesquisa

Este estudo exploratório foi submetido, juntamente com o roteiro para as entrevistas semiestruturadas - Apêndice A, ao Conselho de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar em 24 de abril de 2023. Após as adequações e condicionamento do projeto aos termos necessários indicados pelo Conselho de Ética, na data de 30 de julho de 2023 houve a liberação do parecer de aprovação do projeto com registro **CAAE n.º 69042723.2.0000.5504, parecer n.º 6.208.091** - Anexo B. Além disso, solicitamos autorização para a realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP por meio de uma carta de apresentação entregue em 06 de abril de 2023 - Apêndice C. Após a emissão do parecer favorável em 23 de outubro de 2023 pelo departamento pedagógico da SME - Anexo A, iniciamos o contato com os 10 professores de música efetivos das EMEBs de São Carlos/SP: primeiro via e-mail genérico no dia 16 de novembro de 2023- Apêndice D para estabelecer o início da coleta de dados; e depois por telefone, fora dos horários de trabalho desses professores, garantindo o sigilo sobre a participação. Dos 10 contactados, sete aceitaram contribuir com esta investigação. Esse processo, juntamente com as datas de qualificação e defesa da pesquisa, estão dispostas no cronograma a seguir:

Quadro 26 - Cronograma de validação da pesquisa

Descrição	Data
Submissão de carta de autorização para realização da pesquisa junto a SME	06/04/2023
Submissão do projeto de pesquisa ao CEP - UFSCar	24/04/2023
Parecer favorável do CEP - UFSCar	30/07/2023
Parecer favorável da SME para iniciar a coleta de dados	23/10/2023
Email - informativo sobre o início da coleta dados e contatos por telefone	16/11/2023
Início da coleta de dados	20/11/2023
Última coleta de dados	11/01/2024
Qualificação da pesquisa	29/05/2024
Defesa da dissertação	26/08/2024

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

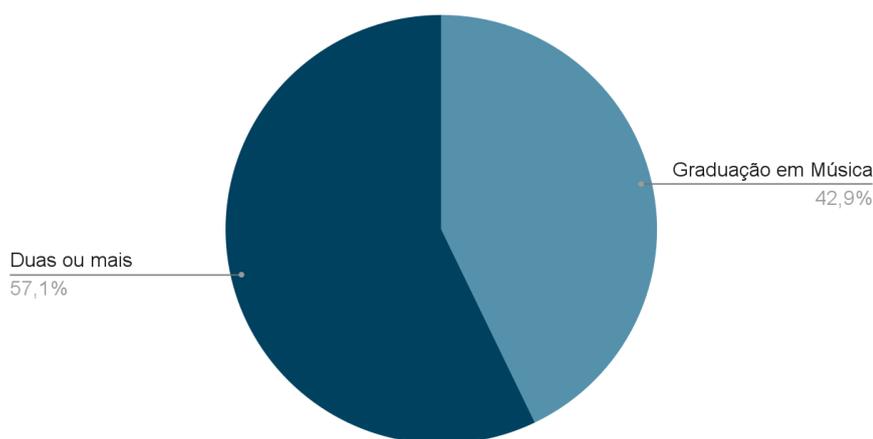
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção da pesquisa traremos as articulações oriundas do cruzamento entre os dados coletados, a revisão bibliográfica e o referencial teórico adotado. Neste trecho do relatório, damos voz aos sujeitos da pesquisa mediante os recortes provindos da categorização dos dados, buscando atender aos objetivos específicos e objetivo geral da pesquisa. Iniciamos a seção com a apresentação dos participantes da pesquisa, suas atribuições e preferências docentes.

5.1 Os sujeitos da pesquisa: Titulação, atribuições e escolhas

Todas as sete professoras²¹ que aceitaram participar desta pesquisa possuem graduação em Música e desenvolvem seus trabalhos dentro dos anos iniciais do ensino fundamental na educação básica. Nesse sentido, o perfil desses profissionais se assemelha com àqueles profissionais que trabalham com Educação Musical que foram objeto de análise ou participantes ativos dentro das pesquisas de Silva (2021), Oliveira (2018), Ribeiro (2017), Sobreira (2012) e Prazeres (2018), sendo que essa última possui o mesmo lócus de investigação da presente pesquisa, como já mencionado na primeira seção deste relatório. Dentre as sete professoras, quatro possuem mais de uma graduação, o que representa 57% da amostragem, conforme a representação do gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Qualificação dos sujeitos da pesquisa

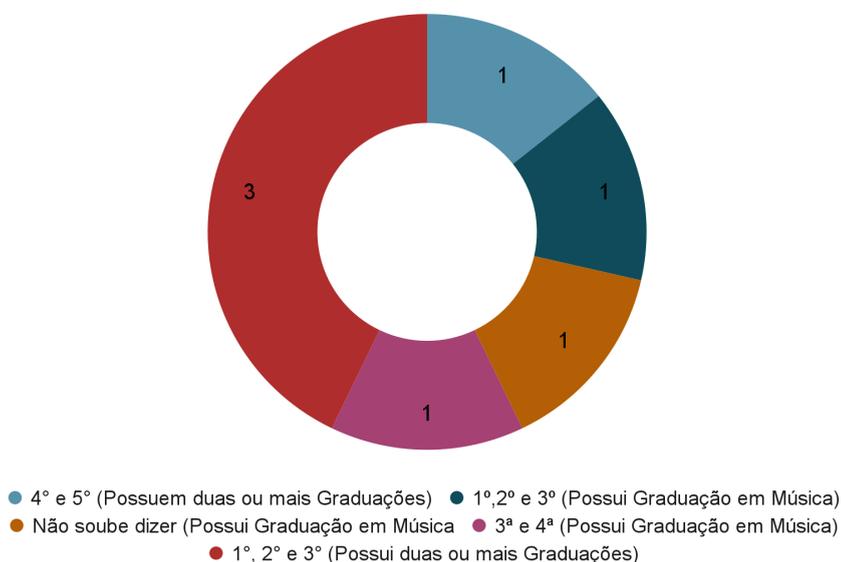


Fonte: Elaborado pelo pesquisador

²¹ Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, todos estão sendo tratados no feminino, independente do gênero ou identidade de gênero, a saber: Luciana, Josi, Helena, Juliana, Zoé, Rúbia e Sandra. Considerando o pequeno número de professoras e professores de música da rede municipal de São Carlos/SP, algumas informações coletadas nas entrevistas não serão reveladas para evitar a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Todas as professoras entrevistadas trabalham nas escolas municipais de São Carlos/SP por meio de contratação efetiva há mais de cinco anos. O razoável tempo de experiência enquanto professoras efetivas e as possibilidades de atribuição de aulas renderam preferências ou facilidades para trabalhar com distintos anos escolares: das sete entrevistadas, quatro preferem trabalhar com 1º, 2º e 3º ano, uma prefere 3º e 4º ano, uma prefere 4º e 5º ano e uma não tem certeza embora tenha relatado empecilhos com turmas de 3º e 5º ano. Independente das preferências e/ou facilidades com determinada faixa etária de estudantes, das quatro professoras que preferem trabalhar com crianças menores, três fazem parte do grupo que possui mais de uma graduação. O gráfico n.º2 apresentado a seguir resume tais informações:

Gráfico 2 - Atribuição dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A aparente preferência pelos três primeiros anos do ensino fundamental não é necessariamente uma verdade, visto que o processo de atribuição de aulas pode significar trabalhar com turmas que outra professora não escolheu. Luciana, por exemplo, diz:

[...] em todas as escolas que eu dou aula, que eu faço atribuição depois [desses] professores, pelo menos [dos] que trabalham comigo, eles preferem dar aula para os alunos mais velhos, então as turmas que sobram para eu atribuir, para serem atribuídas a mim, são aulas dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos [...] (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Não obstante, entendemos que uma professora pode preferir trabalhar com estudantes do 1º, 2º e 3º ano, enquanto outra prefere os estudantes do 4º e 5º ano ou ainda distintas combinações de anos escolares. Vale ressaltar, contudo, que as falas das professoras entrevistadas apontam que existe uma percepção de dificuldades e facilidades relacionadas às distintas faixas etárias. Segundo Luciana, tanto a forma de comunicação como o gerenciamento de conflitos são fatores diferenciadores dos grupos escolares. Em suas palavras:

[...] eu acho que a gente tem uma linguagem diferente com esses [1º, 2º, 3º anos] do que com os 4ºs e 5ºs. Pra mim, eu consigo diferenciar muito, assim, 1º, 2º, 3º, o 4º e o 5º e aí o 3º fica ali [no meio do caminho], né? Mas... e aí eu não sei se realmente eu prefiro essa idade porque eu tenho preferido ou se é porque é o lugar que eu tô mais à vontade, porque eu tô há mais tempo e eu aprendi mais a trabalhar nesses anos iniciais. Tanto que quando eu pego turmas mais... dos maiores, das crianças maiores, eu tenho sentido dificuldade, assim, principalmente para mediar conflitos [...] (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Para Helena, os conflitos se configuram como uma resistência às propostas pedagógicas por parte dos estudantes mais velhos, contrastando com a dependência das crianças menores. Segundo ela,

Na verdade, a gente acaba se identificando... eu tenho talvez uma facilidade, talvez eu tenha encontrado uma maneira mais... é que... 3ºs e 4ºs anos são crianças que estão muito a fim de fazer tudo, não têm tanto a dependência do primeiro e segundo ano. Eu tenho mais facilidade em elaborar aulas para essa faixa etária. 5º ano eu gosto muito, mas já encontro uma resistênciazinha, já estão naquela pré-pré-adolescência [...] (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Juliana, por sua vez, comenta

Esse miolo, 4º e 5º ano, 4º e 5º e 6º, é uma idade meio chatinha mesmo de trabalhar, mas tem bons resultados (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Apesar de Juliana comentar sobre um 6º ano, os professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP não atuam nos chamados anos finais do ensino fundamental. Assim, entendemos que Juliana se referia a uma faixa etária onde algumas mudanças físicas e comportamentais começam a ficar transparentes já no término dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, percebemos o detalhe na fala de Juliana quando ela trata sobre os supostos “bons resultados” que podem estar associados àquilo que Helena disse sobre as crianças estarem “muito a fim de fazer tudo”. A fala de Sandra permite entender um pouco mais sobre o que provavelmente seja essa “idade chatinha”, “pré-pré-adolescência” e esses “bons resultados” além da suposta “vontade de fazer tudo”:

Eu gosto dos pequenos. Não sei por quê. Eu acho eles assim, mais amorosos também... um pouquinho. E você consegue lidar melhor. Porque no 5º ano eles já estão rebeldes. Já estão ficando adolescentes. E esse povo está tudo precoce! Então não sei. Eu prefiro os pequenos ainda. Dá mais trabalho! O povo fala, ‘eu não quero pequeno, dá muito trabalho!’ Realmente dá mais trabalho! [...] Que nem no 4º: Você senta... é muito fácil! Você senta ali com eles... explica... Você vai fazer uma atividade que requer movimento... você sentou... explica [sic]... eles já começam a fazer um pouco mais rápido. A dinâmica é diferente! Mas apesar disso, eu prefiro os pequenos (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Cruzando as falas de Helena, Juliana e Sandra, podemos entender que as professoras tratam sobre a maturidade dos estudantes, bem como seu grau de apropriação da rotina escolar. Para Josi, a dependência dos estudantes menores e o seu estágio de desenvolvimento e de apropriação das diretrizes escolares são fatores que lhe fazem preferir os estudantes maiores. Segundo ela:

Eu acho que a gente consegue explorar mais, sabe? Porque tudo que você... qualquer conteúdo que você prepara, tal, você consegue... 1º, 2º e 3º, é assim, óh: 1º ano ainda... porque eles estão aprendendo a ler, não estão alfabetizados. E principalmente em escola pública, o que eu vejo é que, às vezes, 3º ano, tem crianças que não sabem nem escrever o nome ainda, então não sabem ler, então se você dá alguma coisa pra... e depende que eles leiam, é muito difícil. Se você pede pra eles escreverem alguma coisa, é muito lento. [...] Então, você tem que se limitar a quê? A dar jogos. Então, eu tenho que fazer isso de outra forma. Tem que dar jogos, brincadeiras. Eles têm, assim, o tempo de concentração deles é muito curto. Então, você tem que dar atividades muito dinâmicas para você conseguir a atenção deles. [...] 1º, 2º e 3º eu tenho que dar aquela aula assim, dinâmica... Eu dou

dez, vinte conteúdos numa aula só. Porque eu falei de altura, falei de intensidade, fizemos um joguinho, uma música, aí eu já tenho que pular pra outra coisa. Então vamos à medida rítmica, acento. Então, às vezes, eu chego a dar cinco, seis atividades com conteúdos diferentes para poder ter a atenção deles (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Para a professora Zoé, os estudantes mais velhos possuem um perfil de enfrentamento. O relato da professora Zoé nos permite retomar a percepção sobre o desgaste que os estudantes mais velhos podem proporcionar devido a uma especificidade comportamental que Helena, Juliana e Sandra apresentaram nos recortes anteriores. Contudo, segundo Zoé, existem facilidades, para além das dificuldades, no trabalho com as crianças mais velhas, o que nos leva a entender um ponto de grande relevância para o trabalho docente: o perfil do profissional e sua identificação com uma faixa etária ou outra, dado que percebemos presente nos relatos anteriores. Na voz de Zoé, temos:

O 5º ano... isso é uma dificuldade minha, mas, por outro lado, tem umas facilidades, né? E aí, não sei, acho que o 5º ano [eu não gosto] pelo embate. Assim, às vezes eu tenho uma dificuldade e eles já estão há cinco anos comigo... então eles já me conhecem, né? Então, eu tenho que superar, assim, pra tentar manejar ali a sala, né? Mas eu acho que 5º ano tem essa dificuldade (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Além do perfil da professora, tanto o perfil da turma quanto o ambiente e outras questões que não estão sob controle docente interferem nas relações estudantes-professor-escola. Luciana, ao tratar de turmas distintas com estudantes que têm a mesma idade, que frequentam o mesmo ano escolar na mesma escola, porém turnos diferentes, nos permite enxergar essa problemática de distintas realidades às quais os professores e estudantes estão submetidos. Luciana nos conta que:

Eu dou aula para 3ºs anos da manhã e 3ºs anos da tarde. Eu estava conversando com uma professora que eu tenho uma turma preferida, que é o 3º da manhã, que as crianças estão motivadas... eu chego e elas querem cantar, elas querem, elas querem, elas querem! E aí eu vejo resultados ali, porque as coisas que eu proponho e que elas trazem, que a gente faz junto, tudo é... ah, tem uma palavra que é... funciona! Mas é isso, funciona, sabe? Tudo flui, a aula acontece, a aula acontece! Nos 3ºs anos da tarde, a aula não acontece! São muitos conflitos, falta professor, é muito calor, [...] é um

contexto de caos, que não é por causa da idade, não é uma faixa etária (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Já a professora Rúbia relata o seguinte:

Eu tenho preferido os mais novos, 1ºs, 2ºs anos... os 3ºs também. Mas, este ano em particular, a gente está com problemas de disciplina com alguns 4ºs e alguns 5ºs. [...] por um lado, eu acho que tenho mais facilidade de estruturar as minhas aulas para os mais novos, para os 1ºs até 3ºs anos. [...] 4ºs e 5ºs anos eu já gostei bastante, porque eu acho bem... bem agradável! A gente vê como eles... como eles conseguem fazer coisas mais complexas, difíceis. Acho que geralmente, chegando no 4º e no 5º ano, a gente já vê bem nitidamente que eles sabem coisas e fazem coisas que adultos que não são musicalizados não conseguiriam (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Percebemos, a partir dos recortes das entrevistas fornecidas, que existem muitos fatores determinantes para a escolha de algumas turmas ou outras no processo anual de atribuições. As escolhas envolvem as opções disponíveis no processo de atribuição, o perfil da professora, bem como o perfil das turmas. Além disso, o desenvolvimento do trabalho envolve detalhes que não estão sob o controle da professora ou até mesmo da gestão escolar.

No quadro abaixo, resumimos os detalhes contidos nesta subseção:

Quadro 27 - Os sujeitos da pesquisa

Pseudônimos	Graduações	Anos escolares preferidos
Rúbia	>1	1º, 2º e 3º
Helena	1	3º e 4º
Luciana	>1	1º, 2º e 3º
Zoé	1	Não sabe
Juliana	1	1º, 2º e 3º
Josi	>1	4º e 5º
Sandra	>1	1º, 2º e 3º

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

5.2 Os contextos para o ensino-aprendizagem de música

O trabalho desenvolvido pelas professoras de música envolve contextos desafiadores e, por vezes, contextos favoráveis à atuação profissional que, no mínimo, concorrem com suas preferências por determinados grupos de anos escolares ou escolhas pedagógicas. Ao tratarmos na subseção anterior sobre as escolhas e inclinações das professoras, também verificamos realidades imperativas aos seus planejamentos e vontades ou mesmo às determinações de qualquer diretriz curricular. Verificamos que as sete professoras entrevistadas relataram que, em maior ou menor grau, modificam suas propostas pedagógicas consoante o contexto em que trabalham.

A modelagem curricular realizada pelas professoras em suas atividades apresenta três justificativas: em primeiro lugar, as professoras buscam propostas lúdicas que possam superar a falta de estrutura adequada para ensino de música e impactar seus estudantes de maneira prazerosa; em segundo lugar, as professoras sentem a necessidade de ampliar seu repertório de recursos e estratégias que possam dialogar com o repertório dos estudantes; em terceiro lugar, há uma carência de encontros e trocas de experiências entre os professores de música da rede municipal de São Carlos/SP já que os momentos de planejamento coletivo geralmente não incluem a reunião dos professores de música das distintas unidades escolares. Nesse último, identificamos aquilo que Ribeiro (2017, p. 232) também percebeu em sua pesquisa, onde professores acabam isolados e vivenciam uma espécie de “solidão pedagógica”. Entendemos que essa solidão pode ser classificada como uma sabotagem da profissionalização docente e justificamos tal compreensão a partir de Sacristán (2017) que, ao parafrasear Havelock, esclarece:

A consideração da dimensão social da profissionalização é inescusável desde o momento em que se sabe - e os próprios docentes reconhecem - que a comunicação profissional entre iguais é uma fonte de acumulação de saber prático dos professores e de disseminação do conhecimento profissional, como ocorre em muitos outros campos realizando-se dentro do grupo ou entre grupos diversos (SACRISTÁN, 2017, p. 197).

Assim, cada professora acaba atuando geralmente de maneira solitária em ambientes inadequados ou, em outras palavras, em ambientes não preparados adequadamente ao ensino

de música, o que exige das professoras um grande esforço e postura política em suas proposições para superar as dificuldades materiais e estruturais de suas unidades escolares.

O trabalho das professoras de música envolve, portanto, a busca por atividades e complementações e adaptações para que suas intervenções possam ser estimulantes e adequadas aos estudantes nos diversos ambientes escolares. Assim, podemos dizer que a conduta das professoras é coerente com Sacristán (2017) que diz:

O professor que pense minimamente sobre o conteúdo que transmite ou sobre o que os alunos aprendem tem de transformar necessariamente o conhecimento tal como ele o tenha apreendido. Quando um professor se esforça em comunicar saberes, se produz uma transformação dos saberes para facilitar sua compreensão por parte dos alunos através de analogias, exemplos, ilustrações, derivações práticas, etc (SACRISTÁN, 2017, p. 185).

Podemos perceber esse movimento comprometido com o ensino-aprendizado, por exemplo, na fala da professora Sandra, que relata um pouco sobre sua dinâmica de planejamento:

O meu final de semana é bem puxado. Porque eu fico caçando coisas, eu baixo vídeos, músicas. Aí eu vejo atividades, eu construo jogos. Eu faço dominó, eu faço bingos diferentes. Então, [tem] uma série de coisas que eu procuro. [...] "Ah, mas eu não tenho, e aí eu vou comprar?" [...] Então, o que eu faço? Eu construo meu próprio material também (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Identificamos como elemento consensual nas falas de todas as professoras entrevistadas a citação das limitações impostas pela estrutura à qual o ensino de música está vinculado dentro da rede municipal de educação. Dessa forma, em maior ou menor grau, a carência em recursos pedagógicos musicais e a conseqüente busca e construção de recursos pedagógicos próprios é, até o momento, um dos grandes desafios enfrentados dentro do ensino de música. Tais limitações também foram apontadas na proposta curricular de Machado *et al.* (2022, p.84) considerando que, “a falta de espaço físico e materiais diversos para o ensino de Música é uma das conseqüências da sua ausência nas escolas de Educação

Básica por muitas décadas, não estando somente relacionada à carência de investimentos na educação pública.” Além disso, de acordo com Sobreira (2012),

Algumas questões surgiram com mais força nas discussões motivadas pela Lei n.º 11.769/2008. Uma delas refere-se às condições físicas e materiais das escolas, ou seja, à falta de espaço próprio ou de instrumental para atender às necessidades de uma aula de Música. Este problema não é, entretanto, específico do ensino de Música, uma vez que, por exemplo, muitas escolas não possuem quadras de esporte para a Educação Física ou laboratórios para o ensino de Ciências. Assim como em outras áreas disciplinares, a falta de um espaço considerado adequado tem sido apontada como um empecilho para o ensino de Música (SOBREIRA, 2012, p.94).

Destacamos também que a música, nas EMEBs de São Carlos/SP, é um componente curricular do conteúdo “Artes” e dessa forma possui uma carga horária de uma aula de 50 minutos por semana. Assim, ocorre que as professoras de música ficam responsáveis por muitas turmas - no mínimo 16 para contemplarem sua jornada de trabalho inicial - e com grande espaçamento entre uma aula e outra, o que afeta a continuidade ou o aprofundamento dos conteúdos trabalhados pelas professoras. Podemos identificar essas angústias na fala de Helena, que diz:

A gente está com eles uma vez por semana por 50 minutos. É muito [pouco]... às vezes se torna difícil. [...] você dá uma aula numa semana, na semana seguinte, por algum motivo, não teve aula... eu sinto falta de ter mais tempo com eles para poder construir coisas mais legais com eles. A gente acaba também se adaptando a essa rotina nossa. Você tem 50 minutos uma vez por semana. O que você vai fazer com esse tempo? Então... assim, acho que não tem nada que não seja interessante. Eu acho que talvez falte a gente encontrar maneiras de trabalhar determinados objetos no contexto em que a gente está, né? E aí eu caio numa outra coisa que é o seguinte, o quanto que [sic] a gente não consegue se encontrar e se reunir para poder elaborar propostas (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Já a professora Juliana aponta que:

[...] eu tenho uma continuidade de uma semana pra outra, eu tenho dificuldade de fazer essa continuidade. É uma coisa mais solta, eu diria assim [...] (Juliana, entrevista em 26/12/2023)

Entendemos, a partir dos posicionamentos das professoras Helena e Juliana, que a organização à qual o ensino de música está vinculado interfere nas proposições ou perspectivas de propostas pedagógicas. Consolidamos tal entendimento a partir das falas das demais professoras entrevistadas. Zoé, por exemplo, nos diz que:

[...] é muita turma e aí sempre está faltando alguma coisa. E o tempo também que a gente tem para isso na escola, não é tão... né? A gente sempre acaba... sempre falta tempo, né? (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Em outro trecho da entrevista, Zoé reforça tal ponto relatando o seguinte:

A gente até queria fazer mais coisas, mas é bem pouquinho o tempo que a gente tem, né? Aí, até a gente chegar na sala, ver o quê que está acontecendo na sala... às vezes já aconteceu alguma coisa antes, eles começaram a contar... E aí, depois, você já tem que sair, né? (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Fica nítido, com o recorte anterior da fala da professora Zoé, que existem outros pontos que interferem na realização do planejamento e das propostas das professoras. Os problemas do cotidiano escolar e das relações entre os estudantes, entre os profissionais que trabalham na escola e entre esses dois grupos são fatores que podem interferir e colaborar para a modelagem das propostas de educação musical. Nesse sentido, o trabalho das professoras de música busca, em grande parte e de forma angustiante, um diálogo entre o tornar-se relevante, ganhando sentido aos grupos de estudantes, bem como da instituição e equipe escolar, e atender às perspectivas educacionais das próprias professoras de música. Josi, por exemplo, relata um constante questionamento sobre sua prática. Nas palavras dela:

“Será que eu tô fazendo certo? Será que é por aí? Será que é isso mesmo que eu tenho que fazer?” Sabe, às vezes eu fico me perguntando: “Ah, isso

aqui... pra quê?” Sabe? “Pra que fazer isso? Pra que dar esse conteúdo?” E, às vezes, eu fico: “Nossa, isso realmente é necessário?” Você entende? “Será que eu estou sendo uma boa professora? Será que eles estão realmente assimilando os conteúdos ou está sendo só superficial?” Então, eu fico... sabe?... (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Helena, por sua vez, nos conta que:

[...] vai muito disso: do significado, se o que eu estou fazendo está tendo significado ou não. Normalmente, essa reflexão eu faço quando volto para casa. A gente nem vê o trajeto, né? Você vai dirigindo, vai pensando no que deu certo, no que não deu. “Mas aquela aula hoje foi... aquele 5º ano estava impossível.” Mas você fala, “mas por que foi impossível?” É claro que existem “n” fatores para uma aula funcionar. Mas eu sou do partido que 50% ou mais é responsabilidade do professor. Se não funcionou, é porque você não conseguiu entender aquela turma. Você não conseguiu levar alguma coisa significativa. É lógico que tem dia que não dá, tem dia que o aluno está de ponta cabeça... e é difícil, mas normalmente é isso. A minha reflexão é: “Isso funcionou e isso fez sentido?” Porque, também assim, não é porque funcionou que fez sentido, né? Todo mundo cantou ali, deu certo, mas o que que [sic] realmente [você] construiu, né? O que está [sendo] construído? E também é válido o momento da brincadeira, pela brincadeira. Não precisa tudo ser... Acho que a gente tem esse papel de chegar e dar uma... “Oh, agora vamos relaxar um pouco, agora vamos... né?” Porque a música é isso também, acho que, em primeiro lugar, a música tem esse papel lúdico na vida (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Identificamos que a busca pela relevância nas proposições das professoras, bem como a busca por recursos pedagógicos, visa um ensino que não esteja deslocado tanto do perfil quanto das realidades dos estudantes. Nesse sentido, compreendemos a fala de Luciana que nos relata:

Outro dia, uma criança do primeiro ano... ela veio no recreio assim: aquele caos, aquele barulho, eu vi que tinha duas meninas conversando e uma empurrava a outra, elas estavam se divertindo, mas uma empurrava a outra. E de repente ela veio e falou assim: “Professora, vou fazer uma batalha de rima aqui, oh”. E ela começou a cantar a batalha de rima... e tem toda uma estética da batalha de rima que você fala... “e você não sabe o que... e eu vou te acabar!” E eles empurram assim, sabe? Tipo, trabalha um monte de coisas, é uma batalha de rima, está trabalhando o pulso, trabalhando ritmo, trabalhando criação, fazer versos, né? Rimar... e aí, eu acho que é isso. Se eu não trabalho, se eu não me envolver com isso que já existe, fica um ensino de música descolado. (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

A professora Juliana, em situação parecida com a da professora Luciana, nos permite entender que, mesmo diante de uma busca por um ensino que se aproxime dos gostos e do repertório dos estudantes, é necessária uma condução que proporcione aprendizagens. De acordo com Juliana:

Tem um menino lá do 2º ano [...] que o cara fazia rimas de rap. Conseguia rimar e ficava me desafiando [...]. Mas não conseguiu bater no pulso, então como é que a gente avalia uma criança dessa? Ou seja, falta ritmo, mas não falta criatividade nem sagacidade musical, né? (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Dessa forma, fica claro o grande desafio enfrentado pelas professoras para consolidar o ensino de música nas distintas realidades de suas unidades escolares. O ambiente, as relações estabelecidas e impostas, as distintas perspectivas e habilidades das professoras, além da falta de momentos de planejamento coletivo e material adequado, promovem dessemelhantes interpretações e modelagens do currículo. Concordamos, portanto, com Sacristán (2017, p. 172), que critica a figura do professor enquanto mero aplicador de diretrizes curriculares. Segundo ele, as “concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo”. O autor nos esclarece ainda que “nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para interpretação pessoal de cada professor a partir de suas próprias finalidades e formas de perceber as demandas dos alunos e da nova situação” (SACRISTÁN, 2017, p. 175).

São muitos os enfrentamentos e fatores ao qual o ensino de música no município de São Carlos/SP está submetido que somam-se e, de certa forma, determinam a condução do processo de ensino-aprendizagem promovido pelas professoras de música. A relação estabelecida com os estudantes dentro dos contextos escolares revelou-se, através das entrevistas realizadas para esta pesquisa, como o principal agente condicionante das atividades realizadas pelas professoras, bem como elemento de grande relevância para o aproveitamento das aulas de música.

Todas as professoras relataram como problemas estruturantes do ensino-aprendizagem casos de indisciplina ou comportamentos inadequados. Destacamos as falas das professoras

Luciana, Zoé e Helena. A professora Luciana, por exemplo, compartilha conosco a seguinte frustração:

[...] eu tenho uma turma preferida, que é o terceiro da manhã, que as crianças estão motivadas: eu chego e elas querem cantar, elas querem, elas querem, elas querem! E aí eu vejo resultados ali, porque as coisas que eu proponho e que elas trazem, que a gente faz junto, tudo é... ah, tem uma palavra que é: funciona! Mas é isso, funciona, sabe? Tudo flui, a aula acontece. A aula acontece! Nos terceiros anos da tarde, a aula não acontece. São muitos conflitos, falta professor, é muito calor, [a escola está bagunçada] e aí não pode deixar a porta aberta, se fechar a porta... e tá calor à tarde. É um contexto de caos que não é por causa da idade, não é uma faixa etária. [...] Eu gosto de turmas organizadas. Acho que é isso. [...] Porque nesse lugar que eu te falo, onde a aula não acontece, que eu não consigo avançar nos conteúdos musicais, eu acho que tem que trabalhar outras coisas muito básicas, que é tipo... relação com seu amigo, comunicação não violenta, sei lá, sabe? E coisas básicas mesmo, de organização, de convivência numa escola, numa sala de aula, de 25 alunos, né? É... nesse caso das salas onde a aula não acontece, eu acho que tem conteúdos extras musicais que são básicos, porque eles precisam... tem algumas coisas que precisam ainda estar organizadas de alguma forma para conseguir trabalhar conteúdos musicais, objetos de conhecimento da música (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Sobre a organização e conteúdos extra musicais, Luciana esclarece um pouco melhor sua compreensão:

A escola é um lugar que é muito organizado, racional, sistematizado, tem muitas regras, tem muitos combinados e tem uma logística que eu acho que vem antes do conteúdo musical específico, mas não sei também se eu tô colocando uma hierarquia que não deveria colocar, porque acho que as professoras não colocam isso antes de alfabetizar, por exemplo, mas às vezes, sim, né? Porque pra conseguir alfabetizar tem que estar minimamente organizado alguma coisa na sala de aula, a criança entendendo, a lousa, né? Então, parece que nesses anos iniciais do ensino fundamental essa... aprender a conviver nesse espaço, aprender a respeitar, aprender a escutar, aprender a falar, tem essas regras de convivência, essas regras da escola. Eu acho que isso são coisas que... eu também, como professora da escola, tenho que ensinar, sei lá, trabalhar, desenvolver com eles (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Entendemos que, ao se referir a turmas organizadas, a professora Luciana retrata a preferência por turmas que se apropriaram melhor da rotina e dinâmica escolar. Inferimos que

existe nas declarações de Luciana a indicação da necessidade de uma estrutura reguladora de comportamentos e motivações dentro da premissa da necessidade de apropriação daquilo que Luciana chama de conteúdos extra-musicais e logística escolar. O que nos parece evidente é que o ambiente escolar, a depender de sua organização, somado a situações adversas não controláveis e os perfis dos indivíduos que ali se encontram, promovem e condicionam comportamentos.

Nessa perspectiva, a professora Zoé também nos relata algo parecido, chamando a atenção para os horários em que suas aulas ocorrem. Segundo ela:

Tem sala que, assim, qualquer proposta que você dá [sic], eles já super ficam participativos, mas... tem sala que não. Você tem que... também, depende do horário, porque tem sala que eu dou aula perto do almoço, por exemplo. Ai eles já estão super cansados, aí eu já tenho que dar uma coisa mais prática, assim. [...] as turmas que eu dou aula de manhãzinha, assim, aí é super... estão tranquilos, prestando atenção... [...]. Tem turma que, dependendo do horário, você não consegue dar a mesma coisa pra mesma turma. Você deu pro 2º ano uma coisa, mas aí você vai dar a mesma atividade pro outro 2º em outro horário? Não vai dar certo, tem que mudar (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Podemos estabelecer ainda outro olhar através das falas das professoras Helena e Rúbia a seguir, que nos atentam para as expectativas projetadas sobre os estudantes. Helena observa que:

Às vezes eu me frustro um pouco com os 5ºs porque... e é aquilo, eu acho que também, às vezes, a gente cria uma expectativa que não é a deles, né? Esse ano, especificamente, eu tive um pouco de dificuldade com algumas turmas do 5º ano porque eles estavam com uma série de problemas internos, pessoais deles. Estava tendo que trabalhar outras coisas ali. Eu estava com uma expectativa e às vezes a gente também tem que enxergar que “o que eu estou fazendo é o que aquela turma precisa? Talvez não!” E também às vezes a gente tem meio que ser trator, sabe? Porque não adianta eles acharem que tudo vai ser adaptado para eles, a gente vai procurar adaptar, mas eles também vão ter que se adaptar ao mundo. Não tem jeito, a vida é assim. Tem hora que eles vão ter que entender que não, eles vão ter que dar conta de fazer alguma coisa (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Por sua vez, Rúbia relata o seguinte:

[...] pro 5º eu tentei tocar mais. Eu sinto que eu me empolgava muito nos conteúdos mais difíceis com eles, por eles já conseguirem entender, só que acabava ficando... pesado! Porque ficava muito teórico. Então, estou tentando tocar muito com eles o que eles gostam, principalmente (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Não obstante, existem outros fatores desafiadores dentro da relação ensino-aprendizagem que competem tanto às expectativas das professoras quanto ao interesse dos estudantes. Como vimos nos relatos anteriores de Helena e Rúbia, a maturidade dos estudantes, por vezes, proporciona falsas percepções sobre a condução mais adequada para a turma, mas dentro da relação estabelecida com os estudantes é possível construir ou reconstruir as condutas pedagógicas que sejam mais oportunas para cada turma. Retomando o relato de Helena, inferimos que o ensino de música acaba sendo consolidado em um universo de contrapeso entre os objetivos de ensino perseguidos pelas professoras e os sabores experienciados pelos estudantes. De acordo com Helena:

[...] às vezes, uma atividade do Palavra Cantada me rende duas ou três aulas, porque também tem o amadurecimento do aluno. Você leva, apresenta, ele faz uma atividade inicial... e eles gostam de fazer novamente, eles aprendem e querem fazer o que eles sabem, né? (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Já na fala da professora Sandra, enxergamos uma situação de regência curricular a partir do aproveitamento dos estudantes. Segundo Sandra:

Quando a sala é boa, você consegue ir mais rápido até. Trazer coisas diferentes, às vezes... por exemplo, eu tenho três atividades sobre... eu quero trabalhar noção espacial, usando a música... eu tenho três canções... eu tenho três músicas que dá para fazer isso. De repente, numa sala, que a sala é boa, eu faço as três. Eu tenho que pegar uma quarta no fundo da bolsa para fazer. Porque a sala é boa, a sala é rápida. E, de repente, na outra sala, eu faço só duas. Porque requerem mais auxílio, mais ajuda para fazer atividade (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Dessa forma, o contexto pode ser visto como desafiador para as professoras tanto pelo ângulo das relações conflituosas como pelo prisma da organização pedagógica envolvendo

conduta metodológica com constante replanejamento, mudança de objetivos ou atuação improvisada dentro de uma conjuntura específica a partir da relação com os estudantes e constante revisão de repertórios. Podemos assumir tal interpretação ao contrapor as falas de Helena e Sandra às falas da professora Rúbia apreciadas a seguir:

[...] eu acho que o contexto inclusive me ajuda a fazer minhas escolhas de conteúdos principais. Assim, [...] eu sigo um pouco os conteúdos musicais que vierem a partir daquele repertório [apresentado pelos estudantes] (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Percebemos na fala da professora Rúbia grande abertura para aproveitar aquilo que vem dos estudantes, algo que representa um enorme desafio pedagógico. É importante salientar que, de acordo com Moura (2018, p.138), “é preciso entendermos que os alunos não chegam à escola desprovidos de uma bagagem musical; ou seja, o aluno já tem suas vivências musicais, seja de repertório, seja de outro conhecimento prático-musical que ele adquire na sua interação social”. Nesse cenário, fica nítida a complexidade profissional vivenciada pelas professoras de música.

O contexto provocador do replanejamento, a partir da realidade docente vivenciada, também pode ser constatado nas falas de outras professoras. Juliana, por exemplo, diz que:

[...] no dia a dia que a gente aprende: o que funciona, o que dá certo, o que não dá; Trabalhar sem material, trabalhar com material, né? É totalmente diferente às vezes. Às vezes você consegue fazer uma proposta que pega de 1º a 5º, às vezes não, né? (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Em contexto uníssono, temos ainda a fala de Zoé:

[...] a gente sempre vai se adaptando também, né? Já é automático, você vai vendo o que serve, o que não dá ali no momento, é sempre assim nas aulas (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Zoé apresenta, em outro momento da entrevista, um detalhe relacionado a essa constante adaptação pedagógica - resultante dos necessários momentos de isolamento social impostos pela pandemia da COVID-19 - ilustrando a complexidade do trabalho das professoras de música e, por que não, dos docentes de maneira geral. Segundo Zoé:

[...] a gente adapta [a aula] ali no dia a dia, porque [devido à] pandemia [...] o 5º ano não viu várias coisas que o 3º já está conseguindo [ver] agora, né? [...] daí ficou um buraco, vamos dizer assim, de algumas coisas que eu já dei no 1º, no 2º, no 3º, que o 5º ano está mais ou menos [...] (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

A dificuldade em trabalhar conteúdos específicos dentro de diferentes coletivos de estudantes que apresentam defasagens oriundas da dinâmica educativa vivenciada durante a pandemia também é objeto de fala das professoras Luciana e Josi. Segundo Luciana:

[...] agora, pós-pandemia, as professoras têm relatado muito em conselhos de classe “ai, eu estou com um 4º ano, mas que, na verdade, é um 1º ano, é um 2º ano...” e é isso. E aí eu vou ficar me lamentando porque esse 4º ano não é um 4º ano? E o que é um 4º ano? Não, 4º ano é esse que eu tenho e aí eu vou fazer o que eles precisam, o que é possível nessa sala, né? Mas a nossa vontade é ter tudo homogêneo, a aula que eu dei nessa escola, que eu falei que eu tinha um resultado, eu queria dar na outra escola e ser lindo, mas não é (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Já a professora Josi complementa retratando a pouca interiorização por parte dos estudantes da dinâmica escolar:

[...] a gente teve uma grande dificuldade logo depois da pandemia, né? As crianças, principalmente o 1º ano, que ficou sem a escola, nossa! O 1º bimestre, eu precisei trabalhar com eles organização, aprender a ficar sentado, focar naquilo... eles não conseguiam cantar uma música inteira porque de uma música eles já passavam para outra (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Vale ressaltar que a rotina é um agente regulador dentro do ambiente educativo e que a cotidiana interação com o ambiente está relacionada à frequência dos estudantes que, dia a dia, se apropriam das diretrizes atinentes à escola. Tal ponto é discutido dentro do quarto capítulo da proposta curricular de Machado *et al.* (2022) quando da caracterização dos estudantes do ensino fundamental, ou seja, já é, ou deveria ser, um aspecto conhecido e esperado por parte das professoras, sobretudo no que se espera de estudantes que frequentam o 1º ano. De acordo com Machado *et al.* (2022, p.54), os estudantes do 1º ano do ensino fundamental “encontram-se em processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e de adequação com relação à rotina e às normas exigidas nessa nova etapa educacional”. A professora Sandra exemplifica a fala de Machado *et al.* (2022) dizendo:

[...] no 1º, eles não estão nem acostumados a sentar em carteiras um de frente com o outro, um atrás do outro. Eles não estão acostumados... levantam muito, né? Eles não param. E já no 4º, eles já conseguem sentar. É, maturidade. Eles estão mais maduros, eles conseguem compreender um pouquinho melhor. (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Assim, entendemos a enorme complexidade em promover situações de ensino-aprendizagem para diferentes indivíduos com distintos níveis de familiarização para com o ambiente escolar ou para com o ensino de música, que possuem interesses dessemelhantes e múltiplas personalidades observadas - como recortes da realidade - dentro de unidades escolares diversas que, por sua vez, não possuem uma estrutura adequada e consonante ao ensino-aprendizagem de música preconizado pela proposta curricular de Machado *et al.* (2022) ou mesmo pela BNCC, CP ou PCN.

Compreendemos também que toda a rede de condicionantes inter-relacionadas dissertadas nos parágrafos anteriores reage com às expectativas heterogêneas das professoras em relação ao que os estudantes conseguem entender e produzir a cada dia e, portanto, orientam a condução pedagógica do ensino de música.

5.3 Os Objetos de conhecimento e as habilidades desenvolvidas

O trabalho realizado pelas professoras entrevistadas dentro dos múltiplos contextos pontuados na subseção anterior, conforme o entendimento estabelecido no processo de análise de dados desta pesquisa, contempla em alguma medida o arranjo curricular estabelecido por

Machado *et al.* (2022). Podemos apreciar esse fato com maior detalhamento na explanação desta subseção a partir das falas das professoras entrevistadas.

A professora Rúbia, por exemplo, ao relatar sobre sua prática, apresenta alguns pontos que julga importantes e que aparentemente busca atingir com seus estudantes. Nas palavras da professora:

[...] andamento, [...] melodia, notas musicais, parâmetros do som, pulso [e] ritmo, são terminologias que a gente utiliza muito na vida de músicos, que a gente ouve, que eu ouço pelo menos, desde o início da minha educação musical, quando eu ainda era criança. Então, são coisas realistas que realmente fazem parte, né? (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Vale destacar que as tais terminologias, conforme dito pela professora, pertencem ao campo técnico musical e assim correspondem aos *Elementos da Linguagem* enquanto objetos do conhecimento. Entretanto, o trabalho com as notas musicais também envolve habilidades relativas ao campo da *Notação e Registro Musical*.

Na mesma perspectiva apresentada por Rúbia, percebemos o posicionamento de Helena que, ao tratar do ensino das notas musicais, defende a pertinência de alguns conhecimentos que são relativos à atividade musical, mais especificamente aos chamados *Elementos da Linguagem*. Segundo Helena:

Olha, eu sempre faço muita questão... por exemplo, [de] vivenciar através de atividades lúdicas as notas musicais, né? Acho que tem certas habilidades que... Poxa, o aluno fez aula de música, tem que conhecer as notas musicais, né? É como conhecer o abecedário (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Da mesma forma, temos Luciana que diz:

[...] eu sempre busco pensar que a criança deve conhecer os elementos da música, às vezes não separados, mas entender a forma musical, por exemplo, entender o que é o pulso, conseguir fazer uma brincadeira coletiva, sei lá, passar uma bola que tem que ser naquele ritmo e aí... esses trabalhos

coletivos... essas brincadeiras que fazem com que a criança consiga entender a música realizando uma brincadeira, sei lá (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Salientamos que, apesar de Luciana conduzir seu relato na mesma perspectiva de Helena, podemos observar que existe em sua fala algum grau de confusão entre o conteúdo que se deseja trabalhar e as estratégias para desenvolver tal conteúdo.

Assim como Helena e Luciana, Sandra também aparenta valorizar e contemplar boa parte dos *Elementos da Linguagem*, apresentando inclusive com uma perspectiva de continuidade e ordenação para o desenvolvimento desses conhecimentos, dizendo que:

Eu coloco os elementos da linguagem, andamento, expressão musical, formas e gêneros musicais, melodia e notas musicais. Notas musicais, para os 1ºs e 2ºs... eu aprofundo um pouco mais no 3º e 4º[...] A gente faz bastante coisa com notinhas musicais. Parâmetro de som, sim... pulso e ritmo também (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Juliana também enfatiza os *Elementos da Linguagem* em sua prática e, segundo ela:

Ah, pulso, andamento, ritmo, melodia, tem que ter. [...] Parâmetros dos sons, timbres, alturas sonoras, com certeza. Independente do ano, eu uso muito, né? [...] Formas e gêneros musicais a gente usa, mas aprofundar... mais nos últimos anos, né? (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

É importante frisar que tanto Sandra como Juliana apontam nos recortes anteriores os parâmetros do som - que envolvem *altura, timbre, intensidade e duração*. Os parâmetros do som também abrangem outros pontos da proposta curricular de Machado *et al.* (2022), enquanto habilidades no campo das *Materialidades* e no campo da *Notação e Registro Musical*.

Nos relatos da professora Josi encontramos uma contraposição sobre a pertinência do desenvolvimento do trabalho com as notas musicais, dizendo que:

[...] sonorizar história... a gente de vez em quando faz... eles amam fazer. Eu acho que é muito legal [...] eu não faço muita questão de que eles tenham essa habilidade de conhecer as notas musicais... eu não acho importante... porque tem criança que... nossa, sabe as notas musicais... chega na hora de tocar... não toca nada! É verdade! (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Observamos no relato de Josi, assim como indicamos no relato anterior de Luciana, que talvez haja uma confusão entre conteúdo e metodologia visto que sonorizar histórias é uma estratégia que permite desenvolver aspectos relativos à criatividade, forma musical, parâmetros sonoros entre outros pontos. De toda forma, entendemos que, de acordo com Machado *et al.* (2022), *sonorizar histórias coletivamente explorando os elementos da linguagem em nível elementar* é uma habilidade relativa ao 1º ano e, portanto, nos parece que Josi, nesse momento, trata sobre tal habilidade.

Ademais, o contraponto apresentado por Josi sobre a fala de Juliana revela que a professora entende o trabalho com as notas musicais como um conteúdo pertencente ao âmbito da *Notação e Registro Musical*. Compreendemos que existe uma preocupação maior, no caso de Josi, com as *Materialidades*, como tocar instrumentos e cantar. Por outro lado, Josi valoriza e organiza seu trabalho para contemplar pontos que são relativos aos *Elementos da Linguagem* dentro do desenvolvimento da percepção auditiva. Nas falas dela:

[...] eu trabalho o 1º ano inteirinho só grave e agudo. Ou é grave mesmo, ou é agudo mesmo, pra eles sentirem, perceberem a diferença. Agora depois, no 2º ano, eu já começo... [sons] médios. 3º ano, aí eu já começo mais... agora 4º e 5º ano, aí é meio-tom. Você entende? Porque aí eles conseguem perceber, eles conseguem identificar (Josi, entrevista em 28/12/2023).

É possível entender, consoante o relato de Josi, que ela também aborda os intervalos musicais no âmbito da percepção auditiva, ponto que, apesar de estar atrelado aos *Elementos da Linguagem*, na proposta curricular é apresentado como uma habilidade dentro das *Materialidades*. O trabalho com os *Elementos da Linguagem* também fica expresso nas falas de Zoé. Segundo a professora:

Andamento, Expressão musical, eu consigo, assim, um pouco... Assim, a gente consegue, né? Não que a gente fique batendo muito sobre isso (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

A prática da professora Rúbia também envolve outros pontos da proposta curricular como podemos notar em sua fala a seguir:

[...] estou priorizando que as coisas fiquem bem contextualizadas, e eu gosto que eles toquem bastante, né? [...] Por isso, do fazer, do mão na massa, do experimentar, eles têm uma paixão pelos instrumentos, né? Eu acho que é até triste deixar eles longe, então tento levar os instrumentos, deixá-los manusearem, experimentarem, ver o que que [sic] faz, o que que [sic] não faz, mas também que não seja só um tocar, tocar, tocar e nem sei o que eu estou tocando. [...] se eu estou falando que uma música é de um determinado lugar, eu gosto de mostrar o globo, de dizer que língua eles falam, eu gosto de pesquisar a pronúncia, eu acho isso importante. Dança... que eu utilizo bastante, principalmente quando eu quero falar de compasso, é uma época que a gente dança muito na minha aula [...] (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Dessa forma, a contextualização prezada pela professora Rúbia permeia os objetos do conhecimento e algumas habilidades relativas ao campo *Contextos e Práticas* em suas duas especificidades: *Usos e funções da Música*, bem como *Sons, Músicas e seus contextos*.

Rúbia também destaca pontos relativos à *Notação e Registro Musical*, relatando que:

[...] este ano, eu percebi que os meus 5^{os} anos não lembravam muito bem as figuras musicais, então isso já me fez compensar o quanto e como eu deveria abordar isso no meu 4^o ano, que estava tendo esse conteúdo pela primeira vez (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Interpretamos, a partir das falas da professora Rúbia, que as *Materialidades* surgem como um meio para trabalhar os outros pontos da proposta curricular e não como uma finalidade. Para Rúbia, a sua prática é estabelecida da seguinte forma:

[...] "contextos e práticas" acaba sendo o que me orienta mais e o resto eu vou encaixando depois (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Assim, os conteúdos e objetivos relativos aos *Contextos e Práticas* para a professora são fios condutores para suas propostas pedagógicas. Dito de outra forma, interpretamos que os demais pontos da proposta curricular, dentro da prática da professora Rúbia, gravitam o campo dos *Contextos e Práticas*. Além disso, é importante destacar que não percebemos dentro das manifestações da professora qualquer inclinação para os objetos do conhecimento relativos aos *Processos de Criação* e não percebemos de maneira direta se a professora desenvolve os objetos do conhecimento e habilidades relativas ao campo da *Notação e Registro Musical*.

O campo dos *Contextos e Práticas* também é um ponto de atuação da professora Helena, como podemos perceber em sua fala a seguir:

Eu acho que a importância de cada objeto vai se dar muito com... a direção que cada professor vai querer dar para sua aula. [...] a gente acaba sendo levado para outros caminhos... mas eu tenho procurado trabalhar muito com a percepção do aluno. A percepção da relação dele com o som, né? [...] Eu tenho procurado chamar a atenção deles, sobre qual é a relação deles, não apenas com a música, mas com o som. Porque a gente está em ambientes com muito ruído, e aí eu procuro fazer atividades para eles perceberem como está esse ambiente, de como eles estão se colocando como produtores de ruído e receptores de ruído. [...] Embora assim, também vou... eu puxo também para os parâmetros do som. Eu vou fazendo... criando links com eles, então, por exemplo, a gente está falando desse ruído, eu já consigo falar da intensidade, né? E sempre quando eu trago, por exemplo, instrumentos, eu falo para eles prestarem atenção. "Olha, o que nós estamos fazendo com esses instrumentos? Isso é música? Isso não é?" Criar uma consciência da relação deles com o som, né? Eu procuro levar por esse caminho, embora eu acabo levando para outros caminhos também. Mas eu procuro criar esses links com eles (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Percebemos que a professora Helena utiliza elementos da ecologia acústica para estruturar parte de seu plano de ensino e, ao trazer instrumentos explorando suas sonoridades para conceituar a música, é possível que Helena esteja conectando o campo das *Materialidades, Elementos da Linguagem e Processos de Criação*, diferentemente da professora Rúbia que tem por base o estabelecimento de uma relação política que visa permitir a ocupação de diferentes espaços culturais. A prática da professora Helena mescla

diferentes campos da proposta curricular, modelando a condução das aulas a partir do contexto escolar e do perfil dos estudantes. Da mesma forma que Rúbia, a professora Helena faz uso de instrumentos musicais que pertencem ao campo das *Materialidades* como meio para desenvolver outros pontos da proposta curricular. Podemos identificar tal perspectiva na fala de Helena quando ela diz:

Eu trabalho Forma quando eu estou trabalhando com instrumentos musicais com eles. Eu procuro fazer com que eles percebam momentos da música. (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Helena percebe que dentro do ensino de música que tem desenvolvido existem muitos conhecimentos sendo trabalhados ao mesmo tempo. Podemos identificar o uso dos instrumentos como meio em outro momento da entrevista de Helena, quando ela relata:

Eu uso bastante a banda, os instrumentos que têm lá que estão precários também, estão caindo aos pedaços literalmente, mas eu uso ainda, então, por exemplo, trazendo a banda, que são instrumentos de percussão, a gente já está trabalhando um pouco com Instrumentos convencionais, de certa forma, classificação de instrumentos, Técnica para execução de instrumentos. Usando os instrumentos, eu acabo trabalhando os parâmetros do som, timbre. Principalmente no caso da banda que é de percussão, acaba sendo mais timbre e... intensidade, né? Embora a altura também, porque eu falo para eles prestarem atenção, “olha, o triângulo tem um som mais agudo, o tambor tem um som mais grave” (Helena, entrevista em 15/12/2023).

No caso de Helena, aparentemente há grande valorização da banda e dos instrumentos musicais. A professora também acaba, através das *Materialidades*, desenvolvendo o campo da *Notação e Registro Musical* e também dos *Processos de Criação*. Abaixo temos mais uma fala de Helena que representa essa gama de atuação:

Então, usando essa banda, eu acabo contemplando bastante coisa, né? Forma [musical]... eu acabo contemplando a Forma também... que mais que eu percebo?... Trabalho a notação, porque tem momentos que eu trabalho mais a improvisação, usando a banda. Tem momentos que eu trabalho realmente a leitura usando mais... assim: "Semínima, você toca o

seu instrumento, pausa você não toca". E aí já puxo, aí já com o 4º ano eu entro na colcheia, então eu já entro na notação formal com eles, usando tudo isso... usando a banda. [...] Processo de Criação, eu acabo intervindo bastante, não chega a ser uma coisa livre, mas eu trabalho muito assim: eu chamo um determinado naipe de instrumento, "oh, a clave vai começar, então vocês vão ouvir e vão interagir com a clave, né?" Então, é uma forma... talvez esteja mais relacionado com percepção do que com criação. Mas é uma forma deles entenderem que está acontecendo alguma coisa ali. Eles acabam tocando no pulso certo e tal, não chega a ser uma coisa tão aberta (Helena, entrevista em 15/12/2023).

A professora Josi também usa o campo das *Materialidades* para desenvolver outros pontos da proposta curricular. Por meio de instrumentos musicais, a professora aborda o campo dos *Elementos da Linguagem* e da *Notação e Registro Musical*. Segundo Josi:

[...] 4º e 5º ano... por exemplo, eu dou uma música na flauta, aí eu coloco a partitura pra eles. Eu ensino todo o processo da pauta, da clave, onde ficam as notas, a altura delas... Por que, né? Qual a diferença de melodia, de ritmo... Por que tem semibreve, mínima, semínima e tem dó, ré, mi, fá... Então, eu ensino toda essa diferença. Mas, não exijo deles que eles saibam ler a nota, sabe? Que eles saibam olhar e falar, mi, sol, si... Porque não dá tempo. Não dá. [...] eu ensino pra eles assim, principalmente 5º ano, que eles já têm uma percepção melhor, mais rápida, então, por exemplo, aí vou ensinar a nota si: "Bom, olha, essa nota, essa posição fica aqui na terceira linha. Se você não lembrar o nome da nota, não tem importância. Mas... a hora que você bater o olho e ver que a notinha está na terceira linha, você sabe que é essa posição (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Para a professora Josi, o reconhecimento do nome das notas não é compreendido como algo importante em sua prática que, aparentemente, circunda a imitação e associação entre a notação musical, com suas diferentes alturas no registro tradicional ocidental realizado no pentagrama, e a localização/digitação da correspondência sonora no instrumento.

Entendemos que Josi não só faz uso de instrumentos para desenvolver outros aspectos do conhecimento musical, mas coloca grande valor sobre o fazer musical em si, ou seja, sobre as *Materialidades* e faz uma distinção entre a música teórica com conceituações e a música executada. Essa distinção entre teórico e prático também está presente nos relatos de Juliana, que diz:

[...] pulso, andamento, ritmo, melodia, é o tempo inteiro, assim, todos os anos. Notas musicais eu uso também, mas, [não] enquanto teoria, né? Teoricamente, mas praticando mesmo (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

A concepção do trabalho com as notas musicais como algo não tão relevante também é encontrada no discurso de Zoé, segundo a professora:

As notações eu também consegui trabalhar um pouco com 4º ano, com 5º ano, mas eu não acho que é tão primordial assim a notação. [...] esse ano eu consegui colocar umas figuras rítmicas, o nome das notas, mas eu não fiz a notação tradicional, assim... falar o que é clave, o que é... Eu não trabalhei não. Foi bem prático assim [...] se conseguir trabalhar... eu acho que é legal também. [...] De repente, se ele for ter algum contato com a música depois, né? É bem legal, já vai ter alguma coisa ali (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

A fala de Zoé remete a um ensino teórico alusivo à *Notação e Registro Musical*. De forma mais específica, entendemos que Josi, Juliana e Zoé estão se referindo a uma notação musical tradicional ocidental como algo que não deveria receber grande atenção nos anos iniciais do ensino fundamental. Para Juliana, a prática, no caso as *Materialidades*, deve receber maior atenção no ensino de música. Ela esclarece melhor tal ponto dizendo:

Compreender e registrar música... Eu não sou contra nada disso. [...] Sempre tento deixar muito especificado a parte da teoria musical, clave, pauta, né? Quando eu vou ensinar, eu sempre tento ensinar de forma lúdica, [...] pra mim, a prática e a vivência são mais importantes. E quando essa criança quiser realmente tocar, ela vai atrás da teoria (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

É perceptível que os diversos conhecimentos do universo musical são tidos como importantes para as professoras, sobretudo se os estudantes optarem por um aprofundamento nessa área. Juliana entende que o conhecimento mais refinado deve se dar a partir das escolhas dos estudantes em continuar seus estudos em algum instrumento específico, ou - inferindo em sua fala - de alguma área específica do fazer musical. Já a professora Zoé tem a

percepção de que o acesso a tal conhecimento pode ser importante para a continuidade dos estudos musicais. Nessa mesma perspectiva, podemos destacar a fala de Luciana que diz:

[...] agora, com o tutorial no YouTube, quando a criança tem uma flauta doce [por exemplo], ela já aprende a tocar ali as notas e ela tem essa possibilidade de pesquisar. Nossa, eles vêm tocando qualquer coisa, né? Porque tem tutorial pra tocar tudo [...] (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Com a interlocução dos recortes anteriores podemos entender que tanto a condução do ensino-aprendizagem através da leitura musical como por meio de instrumentos em processos de aprendizagem por imitação e digitação tem um potencial libertador no sentido de oportunizar acesso a repertórios, ao fazer musical e, por que não, aos espaços culturais.

Entendemos, a partir da fala anterior de Luciana, que o acesso e compreensão da linguagem e registro musical, bem como o acesso material a instrumentos musicais, consolida a autonomia dos estudantes para o fazer musical que mais lhe agrada. Dessa forma, não há juízo de valor sobre predileção, seja das *Materialidades* em desvantagem da *Notação e Registro Musical* tradicional ocidental, seja do registro favorecido em relação à prática instrumental.

Percebemos na entrevista de Luciana que a notação musical é tida como algo de grande relevância dentro do ensino de música preconizado pela professora, mas não somente. Podemos apreciar outros pontos alvitrados pela professora no recorte a seguir:

[...] os elementos da música, criação musical, expressão corporal [têm de ser trabalhados] e perceber a música no corpo, música e dança... não ser um ensino parado, sentado, mas na medida do possível a gente conseguir trazer essa coisa mais lúdica aí de movimento [sic], expressão corporal também. É... notação musical, trabalho muito desde [as turmas dos estudantes] pequenos, acho muito legal e importante e registro. Eu vejo, pelo menos acho que da forma que eu trabalho, [...] eu acho importante ter o registro e acho importante ter esse registro [no caderno] sistematizado durante o ano [...] (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Luciana destaca outros pontos importantes que conduzem sua atuação profissional. Segundo ela:

Conhecer um repertório ampliado, mas também valorizando o que eles já conhecem, habilidade de cantar, habilidade de tocar algum instrumento, mesmo que não seja um instrumento convencional, mas algo construído, noções de ritmo e melodia, harmonia... talvez nem tanto nessa idade, mas também. Conhecer instrumentos musicais, nem que por imagens, mas também tentar levar alguns instrumentos diferentes [...] (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Na fala da professora percebemos que, além do registro musical, Luciana destaca a importância de pontos relativos às *Materialidades*, ao tratar do corpo e da dança, da habilidade de cantar e tocar algum instrumento, valorizando também o que ela chama de elementos da música que correspondem aos *Elementos da Linguagem*. Para além do acesso à compreensão da linguagem musical e do fazer musical, temos como ponto de destaque dentro do ensino de música a perspectiva da criação musical, citada por Luciana, que é um dos campos abordados na proposta curricular de Machado *et al.* (2022).

Apesar da menção de Luciana sobre a criação musical, os *Processos de Criação*, aparentemente, não recebem ênfase na prática das professoras entrevistadas. A própria professora Luciana não traz mais detalhes durante a entrevista sobre a criação musical e Zoé, por exemplo, diz que:

O pulso, o ritmo, as notas musicais, melodia, sim! A voz, o corpo... objetos sonoros diversos também. Ai... registro não convencional também faço bastante. A criação... tem a criação também, mas não é assim... só com os anos mais avançados que a gente faz [...] (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Fica claro no recorte da entrevista de Zoé que a criação musical é um aditamento na prática pedagógica. A prática de Zoé apresenta maior concentração em outros pontos da proposta curricular como podemos perceber com os relatos a seguir:

Usos e funções da música, não dialogo muito sobre isso, mas eu tento puxar alguma coisa sobre a época, né? [...] Percussão corporal, acho que é básico, né? Assim, de a gente trabalhar, jogos com gêneros diferentes do que eles conhecem, né? E tem que fazer sentido para eles, né? Trabalhar o canto, [...] e afinação, né? [...] tudo na tecnologia também acho que é importante. A caracterização e classificação de instrumentos musicais... assim, eu não aprofundei muito nisso, mas eu explico um pouco ali do que

eles são feitos, né? Como é que são... como se produz o som daquele instrumento. [...] eu acho muito importante [...] essa coisa da paisagem sonora também, porque eles não percebem o quanto [a escola está] ruidosa. Assim, é demais, sabe? [...] Sonorização de histórias eu achei bem legal. Explorar o corpo, né? O começo, né? Pergunta e resposta, Registrar as músicas. São todos importantes, né? Usar instrumentos não convencionais. Apresentação eu acho legal também. Depois eu faço uma discussão com eles, né? É super legal. [...] apresentar músicas infantis folclóricas, eu acho bem legal (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

De todas as professoras participantes desta pesquisa, Juliana é a que mais aborda o campo dos Processos de Criação. Contudo, percebemos nos relatos de Juliana que os *Processos de Criação* estão diluídos em condutas improvisadas ou, aparentemente, desejos de execução. Tais percepções sobre a prática de Juliana transparecem a existência de uma possível não intencionalidade no desenvolvimento desse campo da proposta curricular. Podemos observar esses aspectos dentro do discurso de Juliana, por exemplo, no recorte a seguir, onde a professora explana sobre a experimentação relacionada à utilização de tecnologias em suas atividades:

Eu tentei até usar programas, aquele Music Lab do... funciona bem também... que as crianças gostam. É... Ou usar os próprios programas de celular de composição. A minha vontade hoje é meio essa, conseguir usar um tablet com o... tipo o Maestro, que é o que [sic] eu uso, que é para celular, que a criança possa ficar brincando lá e aprendendo teoria musical brincando, sabe? Mete as notinhas lá, põe para tocar, vê se é isso, arruma, aí ele vai entender que uma nota dura mais que a outra. Ele vai entender mais testado [sic] do que eu ficar lá... que eu percebi que eu até explico bem, mas é tão complexo às vezes que a criança boia, né? E aí eu fico pensando: será que é isso que é importante mesmo? Ou será que [é] a interação musical e a interiorização rítmica de pulso, de melodia, não é mais importante? [...] mesmo com isso, o que eles mais me pedem é instrumento. “Professor, me dá uma flauta doce, eu quero o violão, me libera o teclado”. Ainda a experiência com instrumento é o que reina na sala de aula (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Além disso, ao tratar da utilização de instrumentos, Juliana discorre que:

[...] eu comprei um Ukulele pra eles poderem tocar também. Tento trazer alguma coisa mais simples, mas nunca deixo você falar, “não, você não vai conseguir tocar”, “toca aí!” “Ah, mas eu não sei tocar”, “mas ninguém

nasceu sabendo, né? Experimenta, sente, vê qual a sensação que você tem, explora, né?” Tem que ensinar muito pela exploração, aprender a explorar, até você cansar e ver que, pra sair daquele ponto e ir pra outro... como a gente aprende também na aula de artes, uma criança tem que rabiscar muito antes de conseguir fazer uma figura, tem que dominar a ferramenta, que ali no caso é um domínio básico, antes de querer fazer alguma... antes de querer criar alguma imagem. Acho que na música é a mesma coisa, você tem que explorar o instrumento antes de querer que saia uma melodia daí. Até os alunos mais velhos lá fizeram uma bandinha com as sucatas, sabe? A gente faz... eu faço uma exploração de sons com eles. Às vezes mostro umas maluquices [...] eles também trazem instrumentos[s], eu mostro como tocar, né? [...] às vezes eles começam a tocar muito alto, muito forte. Ai, você: “não! Mais fraco!... Não precisa!... A gente tem que se ouvir. Oh, todo mundo tem que ouvir o violão também. Você não está ouvindo o violão? É porque tá tocando muito forte. Esse instrumento é pra tocar na rua. Aqui você vai tocar bem fraquinho” (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Aproveitando as próprias palavras da professora Juliana, temos, portanto, uma conduta pedagógica voltada à exploração sonora. Essa abordagem está dentro dos *Elementos da Linguagem* e de maneira mais enfática dentro das habilidades relativas ao campo dos *Processos de Criação*. Além de Juliana, segundo os relatos obtidos nas entrevistas, percebemos que a professora Helena trabalha pontualmente a criação por meio de atividades isoladas. Já a professora Rúbia não tem abordado esse campo da proposta curricular. Da mesma forma que Rúbia, a professora Josi não percebe em sua prática a abordagem do campo *Processos de Criação*. De acordo com Josi:

Criatividade musical; Composição... Eu não consegui ainda. Não sei se por falta de tempo ou por falta de interesse deles também. Porque uma vez a gente fez [...] eu não sei se eles não entenderam e depois eu não consegui retomar. Mas não saiu nada. Então, eu não me atrevo muito a... talvez eu não tenha encontrado uma forma legal para trabalhar isso com eles ainda. Entende? (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Destacamos que, dentro da proposta curricular de Machado *et al.* (2022), a sonorização de histórias pertence aos *Elementos da Linguagem* e também aos *Processos de Criação*, o que poderia indicar que Josi também trabalha, em alguma medida, a criação musical. Além disso, Josi traz à baila o termo composição, ponto que fica subentendido dentro dos *Processos de Criação* enquanto uma das habilidades propostas por Machado *et al.*

(2022) oriundas da exploração sonora. A professora Josi cita ainda a análise musical, segundo ela:

[...] análise musical, composição... eu acho que ainda é cedo. [...] eu acho que o foco não é esse para trabalhar com a criança (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Vale ressaltar que na proposta curricular de Machado *et al.* (2022) não existem indicações curriculares sobre o desenvolvimento, quer de objetos do conhecimento, quer de habilidades, ao que, na área da Música, seria chamado de Análise musical. Contudo, nas habilidades relativas aos *Contextos e Práticas* e *Elementos da Linguagem*, existem proposições que aludem a um tipo de análise mais voltada ao reconhecimento e contextualizações musicais.

Podemos entender, a partir das falas de Josi, que para ela também existe uma utilização das *Materialidades* para a apropriação dos *Elementos da Linguagem* visando o suporte para o trabalho com a *Notação e Registro Musical* que, por sua vez, de forma circular, embasa o campo das *Materialidades*. Portanto, consolidamos a percepção anterior sobre o trabalho de Josi que caracteriza a prática musical como meio e como fim no processo de ensino-aprendizagem de música. Segundo Josi:

[...] Clavas, colheres, eu trabalho muito com colher, com copo. [...] 1º, 2º e 3º ano, a gente trabalha muito os parâmetros, as paisagens, a gente trabalha pulso [...], mas não falo para eles de notação musical, de pauta de nada. [...] Depois eu já começo a falar de clave, com uma clave de sol com desenhinho bonitinho, mas sem a pauta porque eu não falei de pauta para eles ainda, então, aos poucos, eu vou incluindo os conteúdos, já vou falando dos conteúdos sem me aprofundar. Aí no 4º e no 5º, que eu acho que eles já estão mais preparados para eu falar de pauta, de linhas e espaços, de figuras musicais, de tempos porque o som dura... eu já estou me aprofundando um pouco mais, mas eu não estou falando de nota pontuada, de nota com ligadura... eu falo não disso. [...] reconhecer... ponto de aumento, pausa... pra mim, isso é notação musical. Mas assim... não exijo que eles... eu não aprofundo, na verdade... não me aprofundo. Mas, por exemplo, eles têm que saber quando eles estão tocando uma música... e estão vendo lá a partitura... que tem uma pausa... e eles têm que respeitar esse tempo com o silêncio (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Percebemos nos relatos da professora Josi que existe em sua abordagem uma complexificação dos conteúdos musicais ao longo dos anos escolares, ou seja, um ordenamento e sequenciamento, bem como uma seleção do que é adequado ou não a determinadas turmas. Assim, existem pontos da proposta curricular que a professora não desenvolve por não considerar adequado ou não consegue desenvolver devido à complexidade à qual o ensino de música nas escolas municipais de São Carlos/SP está atrelado. Nas falas de Josi:

[...] pulsação... brincar... dançar... tudo isso eu faço... jogos musicais eu acho muito importante [sic]... tudo isso aqui é importante... as estruturas... as formas... porque quando muda... eles têm que perceber a mudança... das formas musicais... é claro que às vezes eu nem falo pra eles... “Olha... forma A, forma B”... porque aí eles confundem... mas... “Olha, o que é diferente nessa música?” [...] apreciar e reproduzir em uníssono... eu até faço cânone, não faço duas vezes porque [...] a percepção melódica ainda... é muito difícil trabalhar [...]. [Com os] 5ºs anos, você consegue explorar bastante... mas ainda é difícil. Agora, 1º, 2º e 3º, ixi! Esquece! Outra coisa que eu também não trabalho muito... bom... o papel social da música... a gente fala um pouco, mas não se aprofunda... porque também nem dá tempo... instalações sonoras... performances musicais... você vai perguntar para a criança de escola pública... o que eles conhecem? Qual a vivência deles? Funk... Sertanejo... Tanto é que quando a gente... eles pedem, né? “ Ah, professora, coloca uma música...” aí já vem... MC não sei o que [...] (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Compreendemos que o Campo dos *Contextos e Práticas* não é o ponto forte da prática pedagógica da professora Josi como, por exemplo acontece, com a professora Rúbia, que estrutura toda sua proposta pedagógica a partir dos *Contextos e Práticas*. Vale destacar que a professora Rúbia também faz uso de brincadeiras e jogos em suas aulas, segundo ela:

[...] de tempos em tempos eu volto num mesmo jogo que eles gostam e que me ajuda a ver, por exemplo, se eles estão... se eles conseguem manter o pulso musical (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

A professora Sandra, por sua vez, possui uma prática bem diversificada, consolidando vários pontos da proposta curricular de Machado *et al.* (2022), envolvendo momentos de conversa para ajustar sua prática e atividades lúdicas. Nas palavras de Sandra:

Eu procuro trazer atividades, por exemplo, de escuta, atividades de movimento também. [...] A gente faz sempre uma conversa, eu explico, aí eles vão falando. Então é uma troca de informações entre eu [sic] e eles, né? A gente vai conversando, a gente vai pesquisando. Que nem... por exemplo, os sons da escola que a gente vai trabalhar, os timbres, a altura, essas coisas. Então, a gente dá uma volta na escola, ouve os sons. Aí, então, é tudo assim, coisas mais, como posso dizer... práticas. Mais práticas, com brincadeiras, com vídeos. Que a gente agora tem a tecnologia que é boa agora, tem internet (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Ao continuar o relato sobre sua prática, a professora Sandra complementa sua fala listando aquilo que compreende fazer parte de suas propostas dentro do ensino de música, segundo a professora:

Usos e funções da música, sons musicais e seus conteúdos [sic]... Eu coloco os elementos da linguagem, andamento, expressão musical, formas e gêneros musicais, melodia e notas musicais. Notas musicais, para os 1ºs e 2ºs... eu aprofundo um pouco mais no 3º e 4º. O 1º e 2º a gente canta, eu mostro, eu levo instrumento que dá para eles conseguirem... Tem um teclado, a escaleta que eles conseguem, né, ver também [sic]. A gente faz bastante coisa com notinhas musicais. Parâmetro de som, sim, pulso e ritmo também. Voz, corpo, objetos sonoros diversos, sim. Bastante! Notação e registro musical, sim. Registros não convencionais, bastante! Sim. O que eu não falei? Praticamente todos. Eu faço quase todos. [...] Eu trabalhei bastante em 2022 [com] os gêneros musicais, eu trouxe quase todos os gêneros musicais, então ampliei bastante. Aí você percebe que tem criança que gosta de sertanejo raiz, porque o vô ouve muito e aí ela conhece, ela canta, e aí você vê que tem uns que não, e falam: "Nossa! Credo! O que é isso? Eu não gosto disso. Põe um funk aí pro..." (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Percebemos no relato de Sandra que, apesar de sua preocupação em trabalhar os diferentes gêneros musicais tradicionais, por vezes não há o interesse dos estudantes ou de parte dos estudantes. Aparentemente, Sandra não considera ou não parte do universo musical dos estudantes para realizar suas proposições, o que não é necessariamente algo ruim. Oliveira (2018, p.106) reflete sobre uma situação parecida a partir de relatos de um professor e considera que “se por um lado desconsiderar a vida musical do aluno dificulta que seus objetivos em ampliar o horizonte cultural dos alunos no ensino de música sejam alcançados, por outro, realizar isso de uma forma estigmatizante, também não traz soluções efetivas”. Nesse sentido, compreendemos a busca da professora por um repertório e referências que proporcionem maior diálogo com seus estudantes não a partir daquilo que já conhecem, mas

com base em repertórios e grupos de artistas e educadores dedicados à faixa etária dos estudantes e assim, destacamos também a seguinte fala de Sandra:

Ah, eu gostava também da dona Josete Feres. Ela tinha um material muito legal. Eu gostava. Aquele livro dela, "Bebê Movimento". Tem bastante coisa que dá pra fazer no 1º ano. Porque, como eles não têm música na educação infantil, dá pra você resgatar muita coisa de lá. Aí... O que mais? Ah, o grupo Triii. Adoro o grupo Triii. Gosto também do... daquele outro... Tiquequê. Adoro o Tiquequê. E as crianças ficam apaixonadas também. Porque é uma coisa diferente, né? Eles têm uma proposta diferente. Umas músicas diferentes. E... que mais? Ah, eu gosto de histórias sonorizadas. [...] Ah, tem bastante... coisas de histórias sonorizadas (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

A partir dos recortes destacados nessa subseção da pesquisa, percebemos que as professoras entrevistadas perseguem alguns pontos curriculares em comum, divergindo na amplitude ou na concentração que dão aos conteúdos, bem como nas motivações para suas escolhas. Nos relatos, encontramos uma mistura de pontos relativos aos objetos de conhecimento e alguns pontos que fazem referência direta às habilidades.

No quadro n.º28 abaixo listamos as indicações relativas aos objetos de conhecimento apontados pelas professoras que ilustram o foco de atuação de cada uma delas. Para marcar o quadro, utilizamos as mesmas cores que foram empregadas na reorganização da proposta curricular de Machado *et al.* (2022) na seção 3.6 deste relatório de pesquisa.

Quadro 28 - As Indicações de desenvolvimento dos objetos do conhecimento

Concentração	Objetos indicados	Sandra	Helena	Luciana	Josi	Juliana	Zoé	Rúbia
Elementos da Linguagem	Andamento	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	Melodia	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Notas Musicais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Parâmetros do som	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	Pulso	<input checked="" type="checkbox"/>						
	Ritmo	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				

	Forma musical							
	Andamento							
	Gêneros musicais							
	Sonorizar histórias							
	Expressão Musical							
	Compasso							
	Brincar, dançar e jogar							
Materialidades	Instrumentos convencionais							
	Instrumentos não convencionais							
	Intervalos							
	Classificação de instrumentos							
	Técnica para execução de instrumentos							
	Voz Corpo e objetos sonoros							
	Percussão Corporal							
	Tecnologia e música							
Contextos e Práticas	Sons, músicas e seus contextos							
	Usos e Funções							
Notação e registro musical	Notação tradicional ocidental							
	Registro não							

	convencional							
Processos de Criação	Socialização musical							

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

No quadro n.º29 a seguir, apresentamos as habilidades que identificamos nos relatos das professoras. Abreviamos os textos das habilidades para palavras-chave e utilizamos o mesmo padrão de cores do quadro anterior para fazer as marcações. É importante dizer que as habilidades identificadas são oriundas das declarações diretas das professoras e, portanto, não há inferências ou suposições. Vale destacar que algumas habilidades na proposta curricular de Machado *et al.* (2022) estão contidas em mais de um dos objetos de conhecimento.

Quadro 29 - As Indicações de desenvolvimento das habilidades

Concentração	Habilidades	Sandra	Helena	Luciana	Josi	Juliana	Zoé	Rúbia
Elementos da Linguagem	Conhecer e vivenciar atividades lúdicas							
	Participar de jogos e brincadeiras							
	Apreciar e identificar características sonoras							
	Identificar parâmetros sonoros							
	Conhecer e vivenciar o caráter sequencial das notas de forma lúdica							
	Perceber através do corpo							
	Sonorizar histórias							
	Interpretar músicas responsoriais (Pergunta - resposta)							

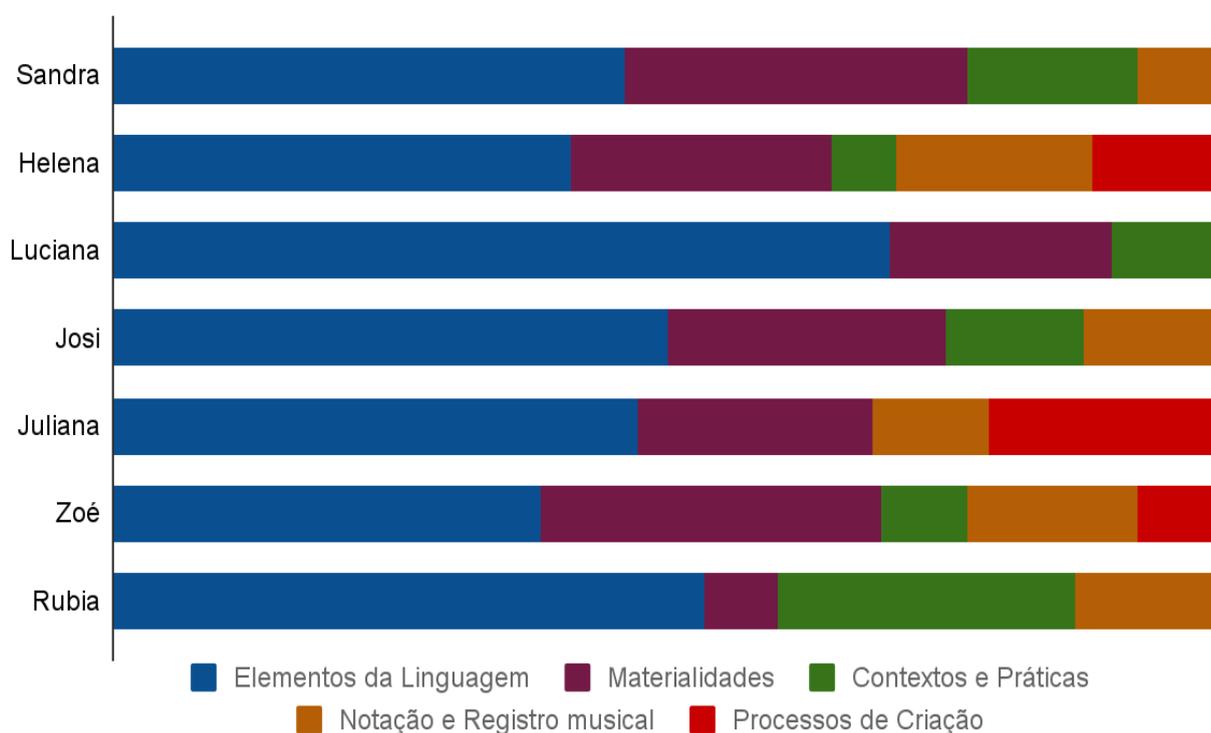
	Desenvolver uma percepção mais crítica sobre o coletivo musical							
Materialidades	Exploração de instrumentos							
	Identificar instrumentos							
	Cantar							
	Afinação e técnica vocal							
	Explorar o corpo							
	Corpo-sonoridades e movimento							
	Apreciação e reprodução em uníssono de canções							
Contextos e Práticas	Reconhecer usos e funções							
	Identificar Paisagens sonoras							
	Conhecer diferentes músicas							
	Conhecer músicas do universo folclórico							
	Compreender o papel social da música							
Notação e registro musical	Conhecer figuras de diferentes durações							
	Conhecer e empregar elementos da notação							

	Compreender e registrar músicas							
	Conhecer e vivenciar o caráter sequencial das notas de forma lúdica							
Processos de Criação	Explorar sonoridades							
	Interagir musicalmente							
	Apresentações							
	Exploração de instrumentos							
	Vivenciar práticas musicais coletivas							

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Observamos nos relatos das professoras e nos quadros anteriores que existem diferentes condutas e níveis de aprofundamento curricular para o ensino de música nas EMEBs de São Carlos/SP. Contudo, podemos afirmar que, de forma uníssona entre as professoras, existe maior ênfase pedagógica nos objetos de conhecimento e habilidades relativas aos *Elementos da Linguagem* e diversidade de focos nos demais campos da proposta curricular. Aproveitamos os apontamentos oriundos das entrevistas para construir um gráfico que permita uma melhor comparação entre as distintas práticas das professoras. Construímos, portanto, o espectro da atuação dessas professoras, a partir do número de citações de cada campo da proposta curricular informados no quadro n.º28 e quadro n.º29. As cores utilizadas obedecem ao mesmo padrão percebido nos quadros anteriores, ou seja, estão relacionadas com a reorganização da proposta curricular de Machado *et al.* (2022) apresentada na seção 3.6 desta pesquisa.

Gráfico 3 - Espectro de desenvolvimento curricular das professoras entrevistadas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Com o gráfico ilustrando o espectro de atuação das professoras, é possível perceber a maior valorização dos *Elementos da Linguagem*, sobretudo no caso de Luciana que, além de grande atuação com os *Elementos da Linguagem*, não parece contemplar a *Notação e Registro Musical* e nem os *Processos de Criação*. É importante lembrar que Luciana declarou em sua entrevista que não faz uso da proposta curricular, embora tenha conhecimento do conteúdo do documento. De toda forma, compreendemos que a atuação de Luciana contempla em alguma medida parte da proposta curricular.

A professora Rúbia, por sua vez, apresenta grande atuação dentro dos *Elementos da Linguagem* e dos *Contextos e Práticas*. Todas as professoras, exceto Rúbia, apresentam menor grau de valorização dos *Contextos e Práticas*. Contudo, somente Rúbia apresenta pouco envolvimento com as *Materialidades*.

Os chamados *Processos de Criação* podem ser apreciados com maior valoração dentro da prática da professora Juliana, sendo que Rúbia, Luciana e Sandra não possuem indicações de trabalho dentro desse ponto da proposta curricular. Por outro lado, a professora Juliana aparenta não contemplar os chamados *Contextos e Práticas*.

Apesar de Sandra não desenvolver trabalhos relacionados aos *Processos de Criação*, Sandra, juntamente com Helena e Zoé, aparentemente, são as professoras que possuem, dentro do espectro de atuação, condutas mais equilibradas nas dosagens dos conteúdos.

Destacamos nossa percepção, através da categorização e análise de dados aqui explorada, sobre a atuação das professoras correspondente àquilo que Sacristán (2017) considera como currículo modelado pelos professores. É importante mencionar que percebemos nos relatos das professoras certa confusão na diferenciação entre os objetos de ensino e as habilidades, bem como o que julgam importante e o que realmente desenvolvem em suas aulas. Pontos que representaram grande dificuldade na organização dos quadros n.º28 e n.º29 além do gráfico n.º3. Compreendemos que todos os pontos julgados como importantes também eram pontos que as professoras buscavam realizar e, em certa medida, conseguiam desenvolver. Entendemos que os objetos e habilidades tidos como importantes, mas não desenvolvidos, eram de imediato indicados pelas professoras. Vale salientar que as professoras, aparentemente, tratam objetos e habilidades como uma coisa só e nesse sentido seus planejamentos podem se dar a partir de habilidades a serem alcançadas ou dos objetos do conhecimento ao qual suas estratégias estariam vinculadas doravante. Além disso, é possível que as professoras possam, em alguns momentos, enxergar metodologias como conteúdo, ou seja, direcionar suas aulas para a execução de estratégias.

Consideramos importante destacar que, o espectro de atuação das professoras representado pelo gráfico n.º3 é um recorte da realidade visualizado dentro das limitações desta pesquisa exploratória e, portanto, não é possível afirmar, de forma definitiva e taxativa, como se dá a atuação das professoras. Contudo, o espectro construído nos indica que não há uma uniformidade de condutas e que, ao menos até o momento, a proposta curricular de Machado *et al.* (2022) não tem exercido uma função reguladora da prática pedagógica dos professores de música das EMEBs de São Carlos/SP ou que esse poder regulador ainda não pode ser percebido. Vale lembrar que, de acordo com Sacristán (2013), a função reguladora é exercida pela organização das escolas, ou seja, pelos agrupamentos de estudantes em turmas e anos escolares que, por sua vez, são submetidos a uma rotina específica e, além disso, pelo currículo (SACRISTÁN, 2013).

5.4 Os princípios metodológicos dos sujeitos da pesquisa

De toda forma, é importante destacar que a regência do trabalho desenvolvido pelas professoras ocorre a partir da própria prática pedagógica exercida no dia-a-dia. Dessa forma,

existe um processo de controle e condução curricular exercido por outras vias além do currículo. A professora Helena, por exemplo, nos indica suas anotações como filtros para suas escolhas e forma de condução do ensino-aprendizagem de música, segundo ela:

[...] eu registro todas as aulas que eu dou. Então, eu estou sempre voltando nessas aulas. Inicialmente eu registrava a mão, tenho cadernos onde eu tenho esse registro, porque também serve de guia pra mim. Então, normalmente eu sigo turmas... então, por exemplo, eu peguei uma turma no 2º ano e vou acompanhá-las até o 5º. E aí é importante eu ter esse registro pra eu saber o que eu já trabalhei com eles, pra dar continuidade, pra não ser muito repetitiva. Então, acaba sendo um documento que eu uso bastante, são essas anotações de aulas que eu faço (Helena, entrevista em 15/12/2023).

No mesmo sentido, temos a fala da professora Zoé, dizendo que:

Eu, assim, eu vejo a aula anterior, né? [...] eu vejo o que eu dei, para não ficar muito repetitivo também. Aí eu ponho uma coisa nova, às vezes, uma música, uma brincadeira, um jogo, ou sobre alguma coisa que eles precisam melhorar, por exemplo [...] (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

A professora Rúbia, por sua vez, aponta que:

[...] no começo do ano quando eu vou formular o meu plano de ensino, eu pego esse documento, dou uma conferida nos objetivos propostos pelo currículo, vejo o que está mais em falta no meu plano de ensino do ano anterior, o que que eu trabalhei menos com as crianças, que ficou mais deficitário, e tento reforçar um pouco no meu plano de ensino, desenvolvendo com objetivos mais pontuais, para eu realmente conseguir trabalhar isso, né? (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

No caso da professora Rúbia, já podemos notar a utilização consultiva da proposta curricular. Assim, podemos entender que a condução dos trabalhos das professoras encontra grande respaldo no que é definido por Sacristán (2017) como currículo modelado pelos professores e, portanto, a partir das indicações curriculares, diferentes construções e realidades e rotas curriculares são construídas.

O fato é que as realidades vivenciadas pelas professoras, por enquanto, são mais determinantes para suas conduções do que as diretrizes encontradas em Machado *et al.* (2022). Além disso, as professoras podem ser entendidas como profissionais que passaram por um processo de formação e, nesse sentido, são fruto de outras matrizes curriculares que indiretamente acompanham em suas escolhas. Podemos notar tal perspectiva ao olhar para o recorte da fala da professora Sandra. Segundo ela:

[...] na hora que eu vou planejar, eu fico imaginando... Eu procuro... Porque, assim, eu tenho muita coisa guardada da faculdade ainda. [...] O que foi falado lá... assim, [no] 1º ano, dá pra fazer isso, dá pra fazer aquilo. Então, eu tenho bastante coisa guardada. [...] Então, o que que [sic] eu faço? [...] Eu uso o que eu tenho. E aí eu vou na [sic] proposta. E aí eu olho a proposta. “Ah, isso aqui dá pra fazer assim... Tá, então eu vou casar com o que eu tô pensando ali. Então, eu tenho uma atividade que fica legal, ou eu vou ter que pensar numa atividade, buscar uma atividade que vai ficar interessante para essa proposta. O que tá escrito lá?” Eu faço assim (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Além da construção curricular vinculada à formação das professoras, podemos identificar que suas escolhas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de música perseguem objetivos políticos, por exemplo, quando Rúbia descreve que sua prática visa oportunizar o acesso dos estudantes a espaços culturais. Para a professora Rúbia, suas escolhas têm objetivos amplos para que os estudantes possam:

[...] se sentirem pertencentes aos espaços culturais ou que podem, que têm direito de pertencer e deles sentirem que eles podem dar continuidade aos estudos musicais para, se eles desejarem, intervirem [e] construir novos espaços culturais [...] (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Helena também demonstra uma preocupação política sobre o ensino-aprendizagem de música. Nas palavras de Helena:

[...] eu acredito que a música é um direito, né? [...] Por que [as crianças] não têm esse direito que eu tive, né? [...] É o direito à educação musical... [assim] como elas têm o direito a se alfabetizar, como elas têm o direito a se

vestir e a se alimentar. Eu vejo a educação musical como um direito, né? (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Entendemos as posturas políticas de Rúbia e Helena da forma como Ribeiro (2017) problematizou ao tratar do acesso à educação musical em sua dissertação. Segundo o autor:

A falta de educação musical, por um lado, priva o ser humano da participação em uma grande porção das atividades de sua cultura, as atividades musicais, que a cada dia se fazem mais presentes no cotidiano, impedindo-o de compreender e interagir apropriadamente com os seus signos e reduzindo-o a uma condição menos humana, no sentido de que estará menos apto a participar desta parte de sua cultura (RIBEIRO, 2017, p.171).

O ponto defendido por Rúbia e Helena ganha contornos na medida em que as professoras buscam formas de ensino-aprendizagem que, por um lado, ampliam o universo musical dos estudantes e, por outro lado, valorizam suas histórias, gostos e construções culturais. Tal entendimento é consolidado a partir da defesa de Luciana, que compreende o acesso à educação musical como:

Um ensino de música que leve em consideração o que eles trazem e o que eles escutam. Mas que também traga coisas novas porque a gente tem, né? A gente não pode desconsiderar repertórios clássicos e também trazer essa diversidade cultural [com] músicas de diversas culturas (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Nesse sentido, a garantia do acesso à educação musical perseguida pelas professoras perpassa por estratégias de diversificação de conhecimentos, oferta de experiências, construção de vínculos afetivos e ampliação do universo auditivo. Parafraseando Oliveira (2018, p.105), entendemos que seja um “alargar as possibilidades culturais dos alunos para que eles, futuramente, possam escolher o que querem ouvir de forma mais crítica”. Além disso, na mesma perspectiva de Ribeiro (2017, p.152) entendemos que Luciana percebe que “não é necessário estabelecer um antagonismo radical e definitivo entre a música ‘clássica’ e a música ‘popular’, mas podemos considerá-las como músicas produzidas a partir de espaços

e condições distintas dentro da sociedade”. Assim, é a relação estabelecida durante as aulas e as respostas dos estudantes frente aos estímulos que indicam às professoras os passos a serem trilhados na condução curricular e as escolhas de repertórios para cada turma de estudantes. Os êxitos e equívocos pedagógicos são os grandes balizadores da oferta educativa aspirada pelas professoras, que modelam suas condutas uma vez que suas propostas iniciais funcionam. Tal silogismo tem por base a continuidade dos relatos de Helena, que diz:

Como eu vejo uma aula minha que funcionou, os alunos participaram, os alunos gostaram dessa aula, ninguém bateu em ninguém durante a aula, ninguém me xingou durante a aula, ninguém dormiu, embora às vezes o aluno durma por outras razões, né? Mas é uma aula que foi uma experiência boa para todos, é uma aula que funcionou. Que eu consegui cumprir aquilo que eu havia planejado, ou que eu mudei o plano no meio da aula e foi uma experiência boa. Eu acho que é isso, funcionar é uma experiência boa para todas as partes envolvidas, eu e os alunos (Helena, entrevista em 15/12/2023).

De fato, o que fica implícito na fala de Helena articulada com as falas anteriores das demais professoras é a existência de uma constante e necessária avaliação do ensino-aprendizagem de música que, de forma consciente ou inconsciente, está presente no dia-a-dia das professoras seja de forma mais organizada, seja de forma mais subjetiva. Os princípios metodológicos das professoras, portanto, circundam o olhar avaliativo sobre aquilo que é proposto aos estudantes e a diversidade de respostas obtidas.

Vale destacar que, de acordo com Machado *et al.* (2022),

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas, entre elas a de Música, tende a requerer a adoção de instrumentos diferenciados daqueles comumente adotados por outras áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorre, pois a natureza prática das Artes se destaca e exige a realização de vivências individuais e/ou coletivas desse tipo para a construção e significação dos conteúdos e habilidades propostos pelo currículo escolar. Assim, no ensino de Música, é principalmente por meio da participação em atividades práticas, como composição ou criação, apreciação ou escuta e execução ou interpretação musical, que os estudantes experienciam e desenvolvem os conhecimentos e habilidades esperados (MACHADO, *et al.*, 2022, p. 87).

Dessa forma, encadeamos as indicações realizadas pelas professoras sobre o processo de avaliação. Ao discorrer sobre o assunto, da mesma forma que as indicações anteriores de Helena e a perspectiva da participação nas atividades indicadas por Machado, *et al.* (2022). Zoé declara que:

[...] “Ah, ele participou aqui, mas não participou aqui.” “Será que é porque ele gostou mais?” Aí eu vou tentar mudar também. É no dia a dia, assim, que eu vou vendo se ele melhora, se ele tenta respeitar mais os colegas, né? Também tem a história dele, né? Tem uns que..., mas eu tento mudar a abordagem pra ver como é que ele responde também. E também eu vejo se ele conseguiu aprender, né? [...] Se ele está evoluindo ali, não... “Ah, ele está bem mais afinado, tá tocando bem melhor, ele estudou em casa, né? Olha só!” Eu olho essas coisas também, como é que ele se comportou na apresentação também, “ele foi muito bem!” Eu olho bastante... [de] vários ângulos (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Juliana, por sua vez, diz que:

O importante é como cada um participou, né? Como cada um saiu daquela experiência musical, né? Minhas aulas, eu vejo elas [sic] como experiências musicais. Como é que você saiu dessa vivência, dessa experiência, né? Saiu cantarolando? Não saiu? Entendeu? Saiu pê da vida porque não tocou o tambor? O quê que ficou? Sabe que para cada pessoa fica uma coisa. A avaliação, se eu fosse fazer com eles, seria essa. Mas... enfim, eu penso isso também pelas poucas... uma aula por semana é muito pouco (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Já a professora Luciana nos conta:

[...] eu acho que eu avalio mais no coletivo, eu avalio na observação. Não consigo avaliar todo o mundo, às vezes eu avalio uma sala, não sei se isso é possível, eu não faço essa avaliação individual, no máximo eu consigo conhecer um aluno ou aprender o nome dele em um bimestre (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

É possível perceber, dentro dos relatos de Juliana e Luciana, que as dificuldades apontadas na subseção 5.2 desta pesquisa, no que se refere ao grande número de turmas e

poucas aulas por semana, também interferem no processo avaliativo das professoras. Porém, buscando contornar essas dificuldades, as professoras articulam outras formas de organização das turmas de modo que possam avaliar suas proposições e os estudantes, além de proporcionar outras formas de socialização. Josi, por exemplo, desenvolve atividades para que as turmas se organizem em grupos e indica pontos positivos dessa organização. Para Josi:

[...] quando eles aprendem a trabalhar em grupo, tem menos briga... tem mais união, né? Tem mais... um ajuda o outro. Tem muito isso, por exemplo, a criança está com dificuldade e o outro já aprendeu... “Professora, eu posso ajudar?” “Claro, vai lá! [...]” Eu acho que isso... é legal... (Josi, entrevista em 28/12/2023).

De toda forma, Josi também revela dificuldades para realizar seus planejamentos e lidar com a dinâmica de aulas ao longo das semanas. Segundo Josi:

[...] tem semana que, às vezes, eu tenho que planejar de um dia para o outro porque eu fui dar aquele conteúdo e não deu nada certo no que eu planejei, aquela estratégia que eu planejei, que eu achei que ia ser o máximo, não deu em nada e eles não conseguiram aprender (Josi, entrevista em 28/12/2023).

É importante destacar que, mesmo diante das dificuldades e de alguns planejamentos praticamente improvisados, a autoavaliação, a partir da devolutiva dos estudantes, parece ser uma constante no trabalho das professoras de música entrevistadas que, por vezes, utilizam da repetição para consolidar alguns trabalhos. Josi, por exemplo, revela que:

[...] repito muito. Na outra aula, dou de novo. Não tem problema! Tem criança que fala, “mas você já deu isso”, eu falo, “mas eu vou dar de novo... porque quanto mais a gente faz, melhor a gente fica”, então tem que ser assim, meio na repetição, para que eles possam gravar alguma coisa (Josi, entrevista em 28/12/2023).

O processo de repetição de atividades pode ser considerado algo ruim, uma vez que pode declinar o ensino de música para o que Silva (2021, p.17) problematizou como

atividades isoladas para passar o tempo. Entendemos que as repetições também surgem para tomar fôlego para novas construções e que as próprias professoras sentem a necessidade, hora de repetir estratégias e atividades, hora de buscar novas condutas. É possível perceber tal dinâmica no relato de Helena, que diz:

Uma coisa que às vezes me incomoda é que eu me pego dando muitas vezes a mesma aula. Não tem jeito, né? Você cria uma sequência que você [sic] está acostumado, mas tem hora que não dá. Tem hora que eu falo, “nossa senhora, eu não quero mais fazer isso não.” É duro que... assim, tem aulas muito boas, só que a gente também tem uma coisa da nossa prática prazerosa. Então, tem hora que eu me vejo forçado a mudar, porque eu não quero fazer aquela aula de novo. Então, eu reinvento uma aula... mas o meu planejamento é meio isso, é pegar o que eu já fiz. Vou estar com turmas novas esse ano também, então eu parto também por base eles. Eu faço um planejamento, mas a primeira aula que eu dou, eu sempre procuro tirar deles o que eles têm e o que eles não têm. Hoje, praticamente todas as turmas já tiveram aula de música, a não ser as do 1º ano. Mas eu vou pegar o 2º ano, todos eles tiveram aula, então, “vamos lá, molecada, e aí, o que é a música pra vocês? O que foi a aula de música pra vocês?” Pra eu [sic] também organizar, entender como é que tá a cabeça deles com relação à aula de música, né? (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Contudo, a fala de Helena apresenta um ponto preocupante, visto que, apesar da professora apresentar, como vimos anteriormente, uma perspectiva política para o ensino-aprendizagem de música e um olhar avaliativo constante, aparentemente muitas de suas aulas são conduzidas simplesmente para realizar atividades. Essa percepção também ocorre a partir das falas de Juliana, que diz:

[...] eu vou sentindo o que aquele coletivo está fazendo, ou tem uma ideia que aparece, [...] uma coisa que eu já sei que eles vão gostar, me preparo e faço, entendeu? Eu tenho lá na minha manga algumas aulas que eu vou fazendo, né? (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Podemos interpretar a busca do “como fazer” indicado por Luciana como uma busca por atividades prontas para serem realizadas. Nas falas de Luciana, temos o seguinte:

[...] tenho [alguns] colegas que propõem atividades e uma aula de música mais inovadora ou mais alternativa e [outros] que trabalham de forma mais tradicional e que são muito bons ambos, né? [...] Talvez falte isso [na proposta curricular], que é o como fazer [...] eu queria os links. Ver uma atividade, como fazer, como aquele educador musical faz aquilo lá? Como fazer? (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Silva (2021) tratou sobre essa busca por atividades prontas em sua dissertação e segundo a autora, “o que acontece por vezes em sala de aula é a insistente repetição de atividades musicais aprendidas em cursos e oficinas de música, sem uma reflexão mais detalhada sobre o público alvo que deseja atingir” (SILVA, 2021, p.32). Complementamos Silva (2021) dizendo que o problema também se instaura na medida em que atividades são conduzidas sem clareza dos objetivos a serem alcançados.

As declarações de Helena, Josi e Luciana indicam que os planejamentos delas e, talvez, do conjunto de professoras de música, aparentemente, não partem das habilidades a serem construídas, e sim da execução de estratégias. Percebemos assim a existência de um erro metodológico, visto que as estratégias são tidas como fins e não como meios para alcançar uma determinada habilidade ou conjunto de habilidades. Essa conclusão é consolidada e, ao mesmo tempo, rebatida na continuidade da fala da professora Helena:

Não tenho mais feito avaliação escrita. Eu avalio de que forma eles estão respondendo às minhas aulas, o que eu preciso reestruturar para que aquela experiência seja significativa para eles. Minha avaliação é mais nesse sentido. Então, por exemplo, trouxe leitura musical, “como foi essa experiência? Aquilo fez sentido?” Se fez, eu vou reforçar. Se não fez, eu vou repensar; Execução de instrumento, “como é que está sendo essa experiência? Onde eu tenho que trabalhar mais?” Aquela turma teve muita dificuldade em seguir um pulso, então talvez eu tenha que dar um passo atrás. Eu avalio a turma de uma maneira geral. Não consigo avaliar individualmente... pelo número de alunos... pelo tempo que a gente passa com esse número... tempo pequeno! Então, assim, não consigo avaliar individualmente. Eu avalio a turma e é uma avaliação mais da minha prática e de como está sendo a resposta daquela turma com a minha prática e como... para onde que [sic] eu vou a partir dessa resposta. (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Temos, portanto, dentro dos princípios metodológicos das professoras de música, pontos positivos como a constante reflexão sobre as finalidades do ensino de música, a

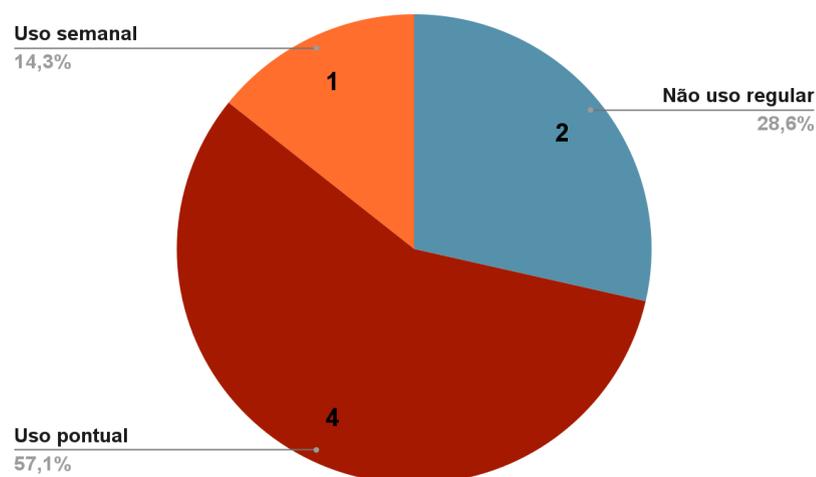
preocupação com a assimilação e acomodação dos objetivos almejados e a defesa do direito a uma educação musical. Todavia, entendemos que existem pontos que merecem maior atenção e reflexão.

5.5 As diferentes perspectivas de uso

As sete professoras entrevistadas podem ser agrupadas em três grupos diferentes em relação ao uso da proposta curricular: Uso pontual; Uso semanal sistemático e não uso regular. Dentre as sete entrevistadas, duas professoras revelaram desenvolver seus trabalhos sem consultar a proposta curricular com regularidade, quatro professoras apresentaram informações que demonstram o uso em momentos pontuais de planejamento (anual ou semestral) e uma professora transpõe o uso regular sistematizado da proposta curricular em seus planejamentos semanais.

O gráfico abaixo apresenta as condutas frente à proposta curricular.

Gráfico 4 - Formas de utilização da proposta curricular



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Destacamos que, no caso da professora Helena, quando perguntada se a proposta curricular deveria ser utilizada, a professora respondeu afirmativamente e, quando indagada se ela utilizava a proposta, a resposta foi ambígua, como podemos observar abaixo:

Olha, eu ultimamente não tenho utilizado. Eu a utilizo como consulta. [...] a gente quando elaborou essa proposta curricular, a gente elaborou em cima

*da nossa formação, da nossa bibliografia e da nossa experiência, então por ter participado da elaboração, **indiretamente eu uso**. Porque o que eu faço no meu dia a dia está na proposta curricular. Não tenho consultado tanto ela, mas **de uma certa forma ela está sendo aplicada na minha prática**. [...] O planejamento, quando eu, lá no início, nas primeiras semanas, que inclusive a escola pede esse planejamento, **eu me pauto na proposta**. Inclusive, eu uso os termos que estão lá (Helena, entrevista em 15/12/2023, grifos do pesquisador).*

Entendemos que a professora Helena foi ambígua por não ter uma clareza sobre o que seria “usar a proposta”. De fato, não existe uma única forma de uso e, na resposta da professora, ao retratar a realização de seu planejamento, fica evidente que ela faz o uso pontual da proposta curricular e esse ponto se confirma em outros trechos ao longo da entrevista. Assim, consideramos que a professora Helena faz parte do grupo de professoras que faz o uso pontual da proposta curricular.

Assim, percebemos que a maioria das professoras entrevistadas faz uso da proposta curricular de forma pontual em seus planejamentos semestrais, bimestrais ou anuais. Vale lembrar que as aulas de música ocorrem uma vez por semana²². As duas professoras que relataram não fazer uso da proposta de forma regular demonstraram motivos diferentes para tanto. Percebemos que a professora Juliana apresenta certo incômodo em condicionar o seu modo de trabalho, que tem um caráter mais livre e improvisado, a uma diretriz curricular. Segundo a professora:

[...] eu não sigo exatamente... não sigo a [proposta]. [...] porque eu também gosto muito de trabalhar com o que vem... o que a criança traz [...]. Então, eu pego muito essa coisa de inventar também na hora, né? Mas sem perder a razão da matriz (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

A fala de Juliana demonstra que ela tem, em alguma medida, consciência do conteúdo da proposta curricular, nomeado por ela, nesse recorte, como “matriz”. De toda forma, fica expresso que o documento não é visitado pela professora, ao menos não de forma sistemática, e que Juliana prefere conduzir suas aulas de forma mais livre.

²² Um planejamento semestral ou anual, no caso das professoras de música que ofertam apenas uma aula por semana, comparado a um professor polivalente que faz planejamentos semanais com aproximadamente 20 aulas por semana, seria equivalente a aproximadamente cinco meses de planejamento para as professoras de música.

Dentro desse universo de “uso semanal sistemático”, “não uso” e “uso pontual”, destacamos a fala da professora Luciana, que apresenta dificuldades em consultar um documento que está disponível apenas de forma digital. Nas palavras dela,

[...] eu acho que se eu tivesse ele em mãos... [...] mais do que ter ele impresso em mãos, [...] eu acho que falta um momento de planejamento coletivo, talvez... ou, talvez, uma coordenação [...] (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

Além da perspectiva sobre a dificuldade de manipulação de um documento digital, a fala de Luciana apresenta um problema de gestão em relação ao ensino de música nas EMEBs de São Carlos/SP: a falta de uma coordenação/supervisão ou gerenciamento do trabalho relacionado ao ensino de música por alguém que tenha formação em música ou artes ou pelo próprio coletivo responsável pelo ensino de música. Esse segundo ponto da fala de Luciana, relacionado com a fala da professora Juliana, em certa medida pontua uma falsa autonomia. Recordamos que essa “liberdade” foi tratada por Penna (2001) quando a autora discute sobre os chamados PCN de Artes e por Prazeres (2018), que observou esse aspecto da falsa autonomia em sua dissertação ao tratar do ensino dos professores de música do município. Para a pesquisadora:

[...] 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 (PRAZERES, 2018, p. 91).

Esse problema gerencial, ou essa desvalorização, também transparece nas demais entrevistas ao tratar de outros assuntos. Helena, por exemplo, que entendemos fazer uso pontual da proposta, relata que:

[...] quanto nossos diretores estão perdidos ali, né? Estão fazendo das tripas coração para tocar a escola. Então assim... eu acho que cabe até falar aqui, porque existem tantas demandas ali que eles esqueceram da gente, né? Isso

eu já tenho notado frequentemente, principalmente depois do retorno da pandemia, então... o que eu tenho observado é assim... eles tanto esquecem que se eu entrar na sala de aula e fizer qualquer coisa, eles não vão saber. Eles não estão acompanhando. Na verdade, isso sempre foi uma característica. É claro que existe limite pra tudo, mas em termos de conteúdo, do que a gente faz enquanto professor de música, eles nunca tiveram muito conhecimento, né? Eu posso passar o ano dando teoria na lousa... para eles está tudo bem. Para a gestão, está tudo bem porque eles não sabem. Eu posso passar o ano brincando e não construindo nada, que pra eles também vai estar tudo bem. Justamente pela falta de conhecimento do que a gente faz (Helena, entrevista em 15/12/2023, grifo do pesquisador).

É evidente que a realidade complexa enfrentada pelo ensino de música passa por uma falta de apoio institucional, o que corrobora para que os professores possam, em certa medida, nas falas de Helena, “fazer qualquer coisa”. Porém, é possível ter outra perspectiva a partir da fala da professora Rúbia:

[...] eu me sinto bem à vontade em relação à direção, coordenação... de acreditarem que eu sei o que estou fazendo, embora eu acredite que as pessoas acima da gente não entendem direito o que a gente faz, mas confiam que a gente está fazendo. Mas pelo menos eu não sou cobrada de fazer algo que não faça sentido (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Assim, de fato, existe uma grande autonomia dada às professoras de música, seja provinda de uma desvalorização, seja numa perspectiva da confiança que, na verdade, se expressa mediante um ato de delegar atribuições. Independente dessa problemática, a professora Juliana e a professora Luciana apresentam outros motivos para a não utilização sistemática da proposta. Segundo Luciana:

Eu não o utilizo sistematicamente... conheço o material, vi ele finalizado, mas não consulto ele para planejar minhas aulas semanais, para fazer o meu planejamento semanal ou bimestral. Eu acho que [o currículo] está em mim, porque eu sei da existência dele já, mas eu não o utilizo sistematicamente (Luciana, entrevista em 18/12/2023).

A não utilização regular da proposta curricular parece calcada em uma premissa de conhecimento do conteúdo do documento. Entendemos que para a professora Luciana, que

participou de parte da construção da proposta curricular, existe um uso indireto do currículo. Luciana apresenta uma fala próxima à da professora Helena, porém fica claro que ela não faz consultas ao material, ponto que se confirmou ao longo de sua entrevista. A professora Juliana, por sua vez, diz que:

[...] eu sempre quis assim, que a gente conseguisse [...] um esquema mais simples de ver (Juliana, entrevista em 26/12/2023).

Fica demonstrado, na fala de Juliana, que o incômodo para o uso da proposta também é motivado pela dificuldade de manusear um documento que, em sua perspectiva, é complexo ou nada prático. A professora Josi, que faz uso pontual da proposta, também observa a não praticidade do currículo elaborado pelos professores de música. Para Josi:

Às vezes você deixa de lado porque “ai, até achar o que você quer”, você tem que praticamente... né? Ler aquele... então eu acho que deveria ser mais, assim, simplificado (Josi, entrevista em 28/12/2023).

Vale salientar que, dentro da perspectiva da profissionalização, é de grande importância o acompanhamento e coordenação do trabalho dos professores de música. Contudo, entendemos que existe uma dificuldade por parte das gestões escolares no que tange à compreensão da linguagem musical, bem como as particularidades da Educação Musical.

Talvez, o que de fato ocorra é que a publicação da proposta curricular dos professores de música é algo recente, visto que foi publicada em 2022. Assim, parte dela consta na memória e, na prática, das professoras que participaram da construção do documento ou que tiveram contato com o mesmo após a publicação e, concomitantemente, podemos entender que não houve tempo para apropriação do documento. Essa perspectiva pode ser destacada da fala da professora Rúbia:

[...] eu acho que [a proposta curricular] é um documento que a gente ainda está se familiarizando (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Inferimos, portanto, que provavelmente as professoras ainda estejam se adaptando ao currículo, compreendendo-o e assimilando a sua significação e organização. Da mesma forma, poderíamos estender essa compreensão para àqueles responsáveis pela gestão das escolas. Toda mudança no cenário pedagógico e apropriação de novas orientações ou perspectivas, que não sejam autoritárias, requerem tempo. Ao tratar dos significados, dilemas e práticas relacionados ao currículo modelado pelos professores, Sacristán (2017) diz que:

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc. Qualquer inovação que lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconhecimento dos professores (SACRISTÁN, 2017, P. 178).

A perspectiva de tempo para acomodação interna e aplicação de um documento norteador pode ser percebida nas professoras que fazem uso pontual da proposta em seus planejamentos semestrais ou anuais. A professora Rúbia, por exemplo, esclarece que usa a proposta curricular, mas que não consegue abordá-la integralmente. Rúbia utiliza a proposta em seus planejamentos para consultar aquilo que conseguiu desenvolver mais e o que conseguiu desenvolver menos com seus estudantes. Nas palavras dela:

Sendo bem honesta, não [consigo abordar toda a proposta curricular], mas aí eu faço essa análise no fim de cada ano, o que ficou mais carente na minha atuação [e] o que sobrou [...] (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

Já a professora Zoé diz que:

[...] no planejamento inicial, do começo do ano, eu dou uma olhada, eu vejo o que a sala já fez o ano anterior, que eu posso estar colocando [...] preciso olhar [no planejamento] do ano passado o que eles tiveram. Aí eu dou uma olhada, eu grifo algumas coisas. Aí, no meio do ano, no re-planejamento, eu dou uma olhada também, aí eu falo "acho que isso aqui, eu preciso trabalhar mais" (Zoé, entrevista em 20/12/2023).

Da mesma forma, temos a professora Helena dizendo:

As turmas que eu vou dar continuidade, eu vou dar uma revisada em tudo que eu fiz com eles. Vou pegar o currículo agora. Agora é aquele momento que eu faço aquela... “Bom... daquilo que a gente construiu de currículo, o que eu fiz, o que eu não fiz e o que eu quero fazer?” É meio isso, é mais ou menos dessa forma que eu trabalho. Vou dar uma revisada em tudo, vou dar uma olhada na nossa consciência pedagógica, que é o currículo. Vou analisar o que eu quero trabalhar esse ano. Normalmente, eu faço um planejamento de médio prazo, eu não faço de longo prazo [...]. Vou pegar tudo aquilo que eu fiz, vou pegar o nosso currículo, vou ver onde eu estou nesse currículo com eles, e ver pra onde que [sic] eu vou (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Portanto, temos, na utilização da proposta curricular, uma perspectiva consultiva e autoavaliativa. A sequencialidade parece ficar de lado nas formas de uso da proposta curricular pelas professoras. Até mesmo no caso da professora Sandra, que faz uso regular semanal da proposta curricular, o caráter consultivo ou de mapeamento daquilo que é apropriado ou não a um determinado ano escolar transparece em suas falas:

Para ajudar você a fazer o planejamento: você pega, você lê, você procura assim: “Tô em dúvida se isso daqui cabe no 1º ano”. Se você olhar, ela fala: “não” [ou] “cabe, dá certo”. “Ah, mas isso daqui não dá, isso aqui vai ficar melhor num 5º”. Então, é um norte. Eu acho que... eu vejo ela assim. Você não precisa ficar agarrado, amarrado na proposta (Sandra, entrevista em 11/01/2024).

Vale ressaltar que, apesar da professora Rúbia ter relatado que existe um caráter de confiança sobre sua atuação e, portanto, segundo ela, “cobranças que não fazem sentido” inexistem ou pouco ocorram, a professora também relata que não foi autorizada a construir seu planejamento unicamente através da proposta curricular como podemos verificar a seguir:

[...] não fui autorizada a escrever tudo só na linguagem do currículo, que é algo que me pouparia trabalho, né? Porque de certa forma o currículo já foi feito pensando em contemplar o Currículo Paulista, pensando em contemplar a BNCC. Só que não me foi permitido porque a Secretaria viu

necessidade de uma linguagem mais homogeneizante... (Rúbia, entrevista em 20/11/2023).

A professora Helena também menciona esse ponto, não deixando claro, entretanto, se a exigência da escola era anterior ou posterior à publicação da proposta curricular. Segundo Helena:

Eu me lembro de um ano, isso também incomodou um pouco, que a escola pediu que a gente usasse o Currículo Paulista. Que não é dos piores documentos, mas a gente sabe que ele deixa a desejar em vários aspectos, né? Mas eu me lembro dessa exigência da escola em [sic] que a gente montasse o nosso planejamento em cima do Currículo Paulista (Helena, entrevista em 15/12/2023).

Assim, a utilização da proposta curricular fica fragilizada enquanto a pertinência de outros documentos disputa com a pertinência do currículo desenvolvido coletivo responsável pelo ensino de música. É fato que, até a defesa desta dissertação, o trabalho de Machado *et al.* (2022) não foi regulamentado pelo CME de São Carlos/SP e, dessa forma, cobranças em relação à utilização de outras referências não são necessariamente indevidas. Isso porque as escolas estão inseridas em realidades e enquadramentos legais e estruturais específicos e o currículo, ao menos na esfera burocrática e política, sempre será um território em disputa.

Sacristán (2013), ao tratar das variações de currículos oriundos de locais e sistemas educacionais distintos, mencionou: “dizer que são distintos não significa tanto que seus conteúdos variem (o que também é verdade), mas que, por exemplo, eles são valorizados de maneira desigual, recebem pressões de diferentes frentes, se dirigem a públicos distintos, etc” (SACRISTÁN, 2013, p. 28, grifo do autor). Portanto, solicitações de uso de outras referências para consolidar o planejamento das professoras não deixam de ser apenas uma desigualdade na valorização dos conteúdos que estão expressos nos diferentes documentos, o que não exclui os pontos elencados anteriormente, como a desvalorização da área do conhecimento e a confiança/delegação ao professor enquanto especialista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A publicação do livro *A proposta curricular para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de São Carlos* (MACHADO, *et al.*, 2022) pode ser compreendida como prelúdio para a elaboração da presente pesquisa. Neste estudo, nos questionamos - autor e orientador - como os professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP estariam utilizando a proposta curricular publicada por Machado, *et al.* (2022)? Assim, estabelecemos tal questionamento como objetivo geral a ser alcançado e para tanto, buscamos: 1º analisar os objetos de conhecimento e as habilidades da linguagem musical que os professores julgam ser importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental e as que conseguem atingir em sua prática; 2º verificar os princípios metodológicos do ensino de música que os professores julgam ser relevantes em sua prática pedagógica.

O processo de revisão bibliográfica envolveu duas frentes: buscas por relatórios de pesquisa na plataforma BDTD; e buscas por artigos nos sumários dos volumes de 15 revistas relacionadas à Música, Artes e Educação Musical tendo como resultado a apreciação de 11 relatórios de pesquisa e oito artigos, dentre os quais SILVA (2021), PRAZERES (2018), OLIVEIRA (2018), RIBEIRO (2017) e SOBREIRA (2012) revelaram-se como mais pertinentes para esta pesquisa. Além disso, adotamos como referencial teórico SACRISTÁN (2013, 2017) e realizamos uma releitura da organização curricular de MACHADO, *et al.* (2022) para facilitar o processo de análise de dados e atingir os objetivos específicos da pesquisa.

Conduzimos esta investigação por meio do paradigma qualitativo (OLIVEIRA, 2013; STAKE, 2011; GÜNTHER, 2006; MINAYO, 2002; LIMA, 2001) adotando o estudo exploratório como método de pesquisa (MINAYO, 2010; GIL, 2008; TRIVIÑHOS, 1987), definindo como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas (LÜDKE E ANDRÉ, 2022; GIL, 2008; MANZINI, 2003) e optando pela Análise de Conteúdo (GOMES, 1994) para a categorização e análise dos dados. Sob parecer favorável do Comitê de Ética da UFSCar (CAAE 69042723.2.0000.5504) realizamos sete entrevistas entre 20 de novembro de 2023 e 11 de janeiro de 2024 com um coletivo de profissionais responsáveis pelo ensino de música nas escolas municipais de São Carlos/SP, onde cada sujeito da pesquisa recebeu um pseudônimo feminino independente do gênero ou identidade de gênero como uma das articulações para garantia do anonimato dos sujeitos tendo como *Lócus* da investigação as

EMEBs da cidade de São Carlos/SP onde os sujeitos da pesquisa atuam de maneira efetiva há mais de cinco anos.

A categorização e análise dos dados coletados para esta pesquisa permitiu identificar diferentes contextos de atuação profissional que, de maneira imperativa, influenciam as escolhas e propostas pedagógicas das professoras de música entrevistadas. Percebemos que a modelagem curricular ocorre a partir de três perspectivas: a) a busca pela ludicidade e superação das inadequações dos ambientes escolares e falta de materiais (MACHADO, *et al.*, 2022; SOBREIRA, 2012) para o efetivo ensino de música com comunicação, produção e transformação de saberes (SACRISTÁN, 2017); b) a ampliação de repertório para melhor conexão com os estudantes e atendimento de suas distintas necessidades (MACHADO, *et al.*, 2022; SACRISTÁN, 2017); e c) a “solidão pedagógica” (RIBEIRO, 2017) que também compreendemos como uma realidade que afeta a dimensão social da profissionalização docente (SACRISTÁN, 2017).

No que confere ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, ou seja, à análise dos objetos de conhecimento e habilidades (MACHADO, *et al.*, 2022) que as professoras entrevistadas julgam importante e conseguem desenvolver em sua prática, observamos diferentes condutas e níveis de aprofundamento curricular e, em alguma medida, que todas as professoras acabam de forma consciente ou inconsciente abordando pontos da proposta curricular de Machado, *et al.* (2022). Contudo, percebemos relativa conformidade entre as distintas professoras entrevistadas sobre a ênfase nos objetos de conhecimento e habilidades relativas aos *Elementos da Linguagem* e diversidade de concentração nos demais campos da proposta curricular de Machado, *et al.* (2022) incluindo a não observância dentro da atuação de algumas professoras em pontos específicos da proposta curricular citada.

Encontramos, portanto, um universo de diferentes condutas: a professora Rúbia apresenta ênfase nos *Elementos da Linguagem* e nos *Contextos e Práticas*, com pouco envolvimento nas *Materialidades*. Já a professora Juliana aparentemente não aborda os chamados *Contextos e Práticas*, mas é uma das poucas professoras que aborda os chamados *Processos de Criação*; Luciana, para além da grande concentração nos *Elementos da Linguagem*, aborda as *Materialidades* e os *Contextos e Práticas* não explorando os outros pontos da proposta curricular de Machado *et al.* (2022). Percebemos a não observância dos *Processos de Criação* na atuação de Rúbia, Luciana e Sandra. Contudo, apesar de Sandra não transparecer o desenvolvimento dos *Processos de Criação*, juntamente com Helena e Zoé,

apresentaram escolhas curriculares mais equilibradas na dosagem dos conteúdos curriculares. Assim, compreendemos que existe grande modelagem curricular por parte das professoras (SACRISTÁN, 2017) e pouca presença de um poder regulador por parte do currículo (SACRISTÁN, 2013). Percebemos ainda que as professoras misturam aparentemente os chamados objetos do conhecimento com as habilidades, não demonstrando clareza sobre a organização da proposta curricular de Machado *et al.*(2022) e também sobre como desenvolvem seus planejamentos. Atentamos também para o fato de que, em algumas declarações, aparentemente as estratégias de ensino eram tidas como conteúdo a ser desenvolvido, ou seja, a execução de atividades tornava-se o objetivo a ser alcançado. Além disso, não conseguimos separar os objetos e habilidades julgados como importantes daqueles que são desenvolvidos na prática pelas professoras, visto que todas as indicações de importância também eram colocadas pelas professoras como desenvolvidas.

No que confere ao segundo objetivo específico desta pesquisa, ou seja, a verificação dos princípios metodológicos das professoras entrevistadas, percebemos uma postura política em Helena, que percebe o ensino de música como um direito (RIBEIRO, 2017) e em Rúbia e Luciana, que o veem como uma ferramenta de ocupação dos diferentes espaços culturais, bem como de ampliação cultural (OLIVEIRA, 2018). Os processos avaliativos se fazem presentes na atuação das professoras tanto de uma forma organizada e consciente como subjetiva e inconsciente, valorando a autoavaliação e a participação dos estudantes. Contudo, as entrevistas revelaram a ocorrência de condutas que usam atividades como fins educativos, portanto, declinando o ensino de música à repetição de atividades isoladas, ou seja, atividades para passar o tempo (SILVA, 2021).

Assim, consideramos que o objetivo geral desta investigação, que também é expresso na questão de pesquisa, foi alcançado ao identificarmos que, dentre as sete professoras entrevistadas, quatro fazem uso da proposta curricular de forma pontual em momentos de planejamentos semestrais, bimestrais e anuais, uma faz uso regular sistematizado em seus planejamentos semanais e duas não fazem uso regular da proposta. As professoras que declararam não utilizar, ao menos de forma regular, a proposta curricular revelaram que têm consciência sobre o conteúdo da proposta, porém uma demonstra incômodo em desenvolver suas propostas pedagógicas de maneira mais controlada e uma declara ter dificuldades em utilizar o documento que está disponível apenas em formato digital.

Além dos pontos salientados, as professoras revelam dificuldades que a falta de coordenação específica e supervisão do ensino de música nas EMEBs de São Carlos/SP trazem para estabelecer um trabalho mais organizado e vinculado à proposta curricular submetendo as professoras àquilo que Prazeres (2018) e Penna (2001) definiram como falsa autonomia. Percebemos ainda, com base em Sacristán (2017), que a publicação de Machado *et al.* (2022) é recente e provavelmente as professoras estão se adaptando ao documento. Compreendemos também que a proposta curricular de Machado *et al.* (2022) ainda é tida como não oficial, o que acarreta exigências, por parte das equipes gestoras, de correspondência das propostas pedagógicas das professoras de Música ao chamado Currículo Paulista adotado pelo município de São Carlos/SP.

Com isso, acreditamos que obtivemos êxito nas premissas da presente pesquisa e ressaltamos que o processo de investigação com o cruzamento das áreas da Educação Musical e do Currículo representado pela presente dissertação nos indicaram outras frentes de estudo que poderiam ser alvo de novas pesquisas. Assim, destacamos cinco possibilidades de investigação que consideramos pertinentes:

a) Verificar como se dá o planejamento dos responsáveis pelo ensino de música nas escolas municipais de São Carlos/SP e, por que não, de outras realidades administrativas;

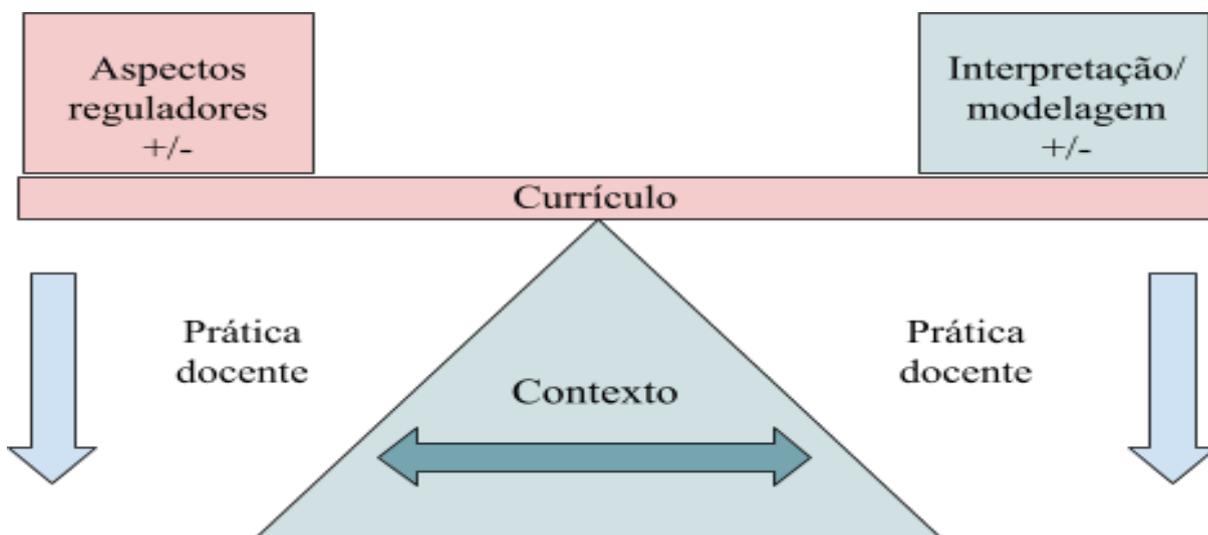
b) Investigar como é realizada a organização dos conteúdos de música em diferentes universos educativos, considerando a organização de conteúdos como uma das dimensões do currículo;

c) Pesquisar como o currículo tem sido discutido e pensado na área da Educação Musical em geral;

d) Explorar e verificar as dimensões do currículo em ação, currículo real e currículo avaliado no ensino de música no município de São Carlos/SP ou em diferentes realidades e esferas administrativas;

e) Investigar se existe uma relação de equilíbrio entre o poder regulador do currículo e a autonomia docente e de que forma os diferentes contextos escolares interferem nesse jogo de forças. Ressaltamos que essa última indicação pressupõe uma *possibilidade teórica* que, de maneira ilustrativa e reducionista, indicamos na figura n.º 4:

Figura 4 - Embalagem da prática pedagógica como possibilidade teórica



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Compreendemos, dentro dessa sugestão teórica a ser verificada e confrontada, que a prática pedagógica do professor se coloca constantemente, nos diferentes contextos de atuação, como uma relação de equilíbrio entre diretrizes reguladoras e a autonomia docente. Assim, assumimos uma percepção de que o professor constantemente opera contrabalanceando autonomia e aspectos reguladores do fazer pedagógico. Dentro da ilustração que apresentamos como possibilidade de construção teórica, entendemos que a massa que se dará a um lado ou outro e a calibragem do ponto de equilíbrio será determinada pela infinidade de contextos onde o professor atua. Reforçamos que essa indicação de construção teórica não possui concretude e é apenas uma sugestão de verificação para pesquisas futuras.

Encerramos este relatório de pesquisa recordando a epígrafe desta dissertação, que foi recortada de um manual de Antônio Fernandez publicado em 1626, em Lisboa/PT, obra a qual o pesquisador teve contato durante seus estudos relacionados à Musicologia Histórica dentro da Universidade de Coimbra quando morou em Coimbra/PT. Fernandez (1626), no verso da página 17, discorre sobre a notação das figuras de valor pontuadas em compassos binários e ternários e alude a uma necessidade de explicação sobre a real duração dessas figuras, ponto que à época já era de conhecimento dos praticantes de música e enfadonhamente declarado e

convencionado pelos manuais, porém aparentemente não se revelava na prática dos músicos. Abrimos e encerramos a pesquisa com Fernandez (1626) visto a necessidade de defesa da utilização de uma proposta curricular que, de forma valiosa, foi construída pelos próprios professores de música do sistema municipal de educação de São Carlos/SP que demonstraram não serem meros aplicadores de conteúdo, ponto alvo de crítica por parte de Sacristán (2017). Ainda que se saiba da existência da proposta curricular de Machado *et al.* (2022), e da tímida utilização e valoração desse documento, entendemos como importante ressaltar a necessidade de uso sistemático e revisão do documento. Afinal, “anda o uso tão senhor da arte [...]” (FERNANDEZ, 1626, p. 17 [verso]).

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://x.gd/C6l3o>>. Acesso em 18 nov. 2022.
- _____, Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º: 12/2013**. Disponível em: <<https://x.gd/lvifq>>. Acesso em 18 nov. 2022.
- _____, Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º: 02/2016a**. Disponível em: <<https://x.gd/M96qn>>. Acesso em 18. nov. 2022.
- _____, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n.º 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <<https://x.gd/Jj9eY>>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- _____, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n.º 13.278**, de 02 de maio de 2016b. Disponível em: <<https://x.gd/UFrnL>>. Acesso em 18 nov. 2022.
- CARVALHO, André Rangel de. **Configurações do ensino de música frente ao componente curricular arte: um estudo com professores de música da Educação Básica**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em <<https://x.gd/xs02H>>. Acesso em 21 mai. 2023.
- CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. **Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em <<https://x.gd/rn4gT>>. Acesso em 21 mai. 2023.
- EMRICH, Ana Rita Oliari. **Ensino musical escolar na matriz curricular do estado de Goiás: elaboração e aplicação de sequências didáticas na disciplina música**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em <<https://x.gd/O5BV7>>. Acesso em 21 mai. 2023.
- FRANÇA, Maria Cecília, Cavalieri. BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada? **Revista Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020. Disponível em: <<https://x.gd/go4Og>>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- FRANÇA, Maria 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, p. 67-79, set. 2006. Disponível em: <<https://x.gd/pnVrP>>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 8, p. 75-87, 2004. Disponível em: <<https://x.gd/iBMOg>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FERNANDEZ, Antonio. **Arte de música de canto dorgam, e canto cham, e proporções de música divididas harmonicamente** [sic]. Lisboa: Pedro Craesbeeck Imperador del Rey, 1626. 125 p. [sic]. Disponível em: <<https://x.gd/bfPGq>>. Acesso em 18 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p. Disponível em: <<https://x.gd/HtOrZ>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai-ago. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722006000200010>. Disponível em: <<https://x.gd/w9Kmj>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades **Revista da ABEM**, v. 11, n. 8, p. 57-62, 2003. Disponível em: <<https://x.gd/EOSFz>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. 301 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<https://x.gd/Kmszc>>. Acesso em 19 nov. 2022.

LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. E.P.U, 2022.

MACHADO, Daniela Dotto; ABRAMOVIC, Bruno; CREMONEZ, Bruno Henrique; SIMÕES, Fábio dos Santos Ekman; MACARI, Fatima Rosacacia Fernandes; YONASHIRO, Keila Cristina Tayra; ZEPON, Maria José Cardoso; LUQUE, Mariana Araujo Parras; FERREIRA, Matheus Augusto Ferreira; PRAZERES, Flávia Costa; BERTAZZI, Cintia. **A proposta curricular para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de São Carlos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, 131p. Disponível em: <<https://x.gd/e7xAy>>. Acesso em 18 nov. 2022.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: <<https://x.gd/yh0HU>>. Acesso em 18 nov. 2022.

MATOS, Ronaldo Aparecido de; TORRES, Sérgio Inácio. Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música em escolas públicas. **Revista Orfeu**. v. 6, n. 1, p.1-25, 2021. Disponível em: <<https://x.gd/cnk7Z>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli Ferreira (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 09-29. (Coleção Temas Sociais).

MORE: Mecanismo online para referências, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <<http://www.more.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MOURA, Luís Fernandes de. **A Música no Currículo do Ensino Fundamental - Anos Finais**: uma investigação em duas escolas da rede pública de Mossoró. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em <<https://x.gd/bHJ83>>. Acesso em 21 mai. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Olga Veronica Alves de. **Tecendo caminhos**: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em <<https://x.gd/VHtQA>>. Acesso em 21 mai. 2023.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 31 – 55. Disponível em: <<https://x.gd/RLvG0>>. Acesso em 25 ago. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, p. 221-233, 2013. Disponível em: <<https://x.gd/irdxh>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PRAZERES, Flávia Costa. **O que ensinam os professores de música na escola**: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em <<https://x.gd/bDAnj>>. Acesso em 21 mai. 2023.

RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 8, p. 47-51, 2003. Disponível em: <<https://x.gd/cmsod>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

RIBEIRO, Robson Rodrigues. **Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicase sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em <<https://x.gd/58k9k>>. Acesso em 21 mai. 2023.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 8, p. 39-45, 2003. Disponível em: <<https://x.gd/WvvRy>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

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

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

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Paulista**: educação infantil e ensino fundamental. 2019. Disponível em <<https://x.gd/5PZUI>>. Acesso em 18 nov. 2022.

SENA, Ibsen Perucci de. **A organização do conteúdo de música no componente curricular Arte**: dois estudos de caso com professores da rede pública de Educação Básica do DF. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto,

Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em <<https://x.gd/Gj8QA>>. Acesso em 21 mai. 2023.

SILVA, Juliana Freires Oliveira. **Ensino de música na escola: uma reflexão sobre a elaboração do currículo de música na educação básica de Itupeva/SP.** 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, 2021. Disponível em <<https://x.gd/LsA9h>>. Acesso em 21 mai. 2023.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei n.º 11.769/2008.** 2012. 210 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<https://x.gd/QWmef>>. Acesso em 20 jun. 2023.

_____. Conexões entre Educação Musical e o Campo do Currículo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 95-108, 2014. Disponível em: <<https://x.gd/Hp3Vn>>. Acesso em: 27 mai. 2023.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam.** Trad: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STORI, Regina. **As diretrizes curriculares de arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010).** 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011. Disponível em <<https://x.gd/h59Vf>>. Acesso em 21 mai. 2023.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Biblioteca Comunitária. **Gerador de Ficha catalográfica** São Carlos, s/d. Disponível em: <<https://x.gd/Fjw0k>>. Acesso em 03 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Biblioteca Comunitária. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos, de acordo com NBR 14724:2011.** São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://x.gd/z07qO>>. Acesso em 01 ago. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevistas

Identificação

- 1.1 Por favor, pode me falar um pouco sobre sua Formação inicial? (curso, local, ano de formação)
- 1.2 Por acaso você frequentou outros cursos está cursando algum no momento?
- 1.3 Me fale um pouco sobre sua atuação, (quais turmas, por quanto tempo já trabalha com essas turmas?)
- 1.4 Já atuou em outros lugares/espacos/escolas? Se sim, qual foi o lugar que mais gostou de trabalhar? Por quê? (O lugar será mantido em sigilo para não identificação do profissional)
- 1.5 Você tem preferência por algum ano escolar em específico? Por quê?

Sobre a proposta

- 2.1 Você conhece a proposta curricular desenvolvida pelos professores de música?
- 2.2 Você participou da construção? Se não, por quê?
- 2.3 Na sua opinião, a proposta curricular deve ser utilizada? Por quê?
- 2.4 Você a utiliza? Se sim, como e por quê, se não, por quê?
- 2.5 Além da proposta, quais documentos são referências e inspirações para seu trabalho? Por quê?
- 2.6 Além de documentos existem mídias ou outros referenciais que você adota para conduzir o ensino-aprendizagem de música?
- 2.7 Se você conhece a proposta, independente da utilização, considera a necessidade de alterações ou uma segunda edição? O que precisa ou poderia mudar na proposta ou ainda como ela poderia ser? Se você não conhece, como seria, para você, uma proposta curricular ideal?

2.8 Essa proposta foi ou é abordada, mencionada ou enfatizada nas reuniões de caráter pedagógico na sua escola ou pela secretaria municipal de educação? Se sim, como isso ocorreu ou ocorre? Se não, quais seriam os possíveis motivos?

2.9 Sua(s) escola(s) apresenta(m) uma proposta curricular própria? Se sim, a Música está presente? Como ela é abordada? Se não, existe alguma indicação de que isso venha a ser praticado?

Objetos de conhecimento

3.1 Em relação ao trecho da proposta que trata dos objetos de conhecimento, quais você julga ser importantes de serem desenvolvidos em suas aulas? Por quê? (consultar e disponibilizar o quadro de objetos e habilidades - capítulo 5 p.61-73)

3.2 Na sua opinião, você consegue abordar todos os objetos de conhecimento em sua prática? Se sim, como isso ocorre? Se não, quais seriam as causas?

3.3 Me fale um pouco sobre como você consegue desenvolver os objetos de conhecimento e em quais turmas você consegue avançar mais ou menos nesses objetos?

3.4 Além dos objetos de conhecimento que constam da proposta, você considera algum outro como importante de ser desenvolvido em suas aulas? Quais e por quê?

3.5 Você considera que algum dos objetos citados na proposta não devem ou não podem ser desenvolvidos no contexto em que você trabalha? Quais e por quê?

Habilidades da linguagem de Música

4.1 Em relação ao trecho da proposta que trata das habilidades da linguagem de Música, quais você julga ser importantes de serem desenvolvidas em suas aulas? Por quê?

4.2 Apesar de considerar estas habilidades importantes, você consegue abordar todas em sua prática? Se sim ou não, por quê - quais são as causas?

4.3 Com quais turmas você consegue desenvolver estas habilidades? Por quê?

4.4 Além das habilidades da linguagem da Música que constam da proposta, você considera alguma outra (seja da Música ou de outra área) como importante de ser desenvolvida em suas aulas? Quais e por quê?

4.5 Você considera que alguma(s) dessas habilidades não devem ou não podem ser desenvolvidas no contexto em que trabalha? Quais e por quê?

4.6 No desenvolvimento das habilidades da linguagem musical, você consegue aproveitar conteúdos trabalhados com estudantes por outros professores? Se sim, quais e de que forma esse diálogo ocorre? Se não, por quê?

4.7 O trabalho que você desenvolve é aproveitado pelos outros professores? Se sim, como esse aproveitamento ocorre? Se não, por quê?

4.8 O que você acha sobre ampliar o repertório musical dos estudantes? Por quê?

4.9 Na sua opinião, você consegue fazer essa ampliação? Se sim, pode me contar como você faz isso? Se não, por quê?

Princípios metodológicos

5.1 Quais são os princípios metodológicos para o ensino de música que você julga serem relevantes? Por quê?

5.2 Você poderia me falar um pouco como você planeja suas aulas?

5.3 Na sua opinião o perfil dos estudantes e dos grupos que você atende interferem no desenvolvimento das aulas? Se sim, como isso ocorre? Se não, por quê?

5.4 O que você acha de levar em consideração o conhecimento prévio dos estudantes em música nas aulas? Por quê?

5.5 Como você avalia os estudantes nas aulas de música? Por quê?

5.6 Você costuma refletir durante e/ou depois das aulas sobre o que ocorreu? Se sim, como é feita essa reflexão?

5.7 Nas suas aulas você acaba ensinando outras coisas que não são do conteúdo musical? O quê? Por quê?

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido (Resolução CNS 510/2016)

A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MÚSICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS/SP: UMA ANÁLISE SOBRE A ADOÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR

Eu, Bruno Abramovic, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “A prática dos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP: uma análise sobre a adoção de uma proposta curricular” orientada pelo Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

O tema desta pesquisa está circunscrito na ação pedagógica de distintos professores de música mediante a adoção ou não de uma proposta curricular. Persegue-se a indagação de como *a proposta curricular para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de São Carlos* publicada em fevereiro de 2022 tem sido utilizada pelos professores de música? Esta pesquisa tem como objetivo geral *investigar as relações entre as escolhas dos professores de música e a proposta curricular publicada* e como objetivos específicos *analisar os objetos de conhecimento e as habilidades da linguagem musical que os professores julgam ser importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental e as que conseguem atingir em sua prática, bem como verificar os princípios metodológicos do ensino de música que os professores julgam ser relevantes em sua prática pedagógica.*

Você foi selecionado e convidado por um estudante de mestrado da área da educação para responder a uma entrevista semiestruturada com tópicos e questões que abordam temas como sua prática e experiência pedagógica, conhecimento da proposta curricular com seus objetos de conhecimento e habilidades da linguagem musical bem como princípios metodológicos de sua ação docente. A entrevista semiestruturada será individual e realizada preferencialmente presencialmente ou por meio de recurso online pela plataforma Google Meet caso o encontro presencial não seja possível.

As perguntas não serão invasivas à intimidade de nenhum dos participantes, entretanto, esclareço que a participação nesta pesquisa pode gerar algum desconforto no processo de

exposição de opiniões e percepções pessoais ao responder às perguntas, desgaste físico, mental e/ou emocional ou desprendimento de um tempo para servir à pesquisa. Todos os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Os riscos oriundos do ambiente virtual serão minimizados por meio de sigilo do pesquisador e a não exposição de dados sensíveis ou dados que não sejam voltados somente à pesquisa. Lembrando que a realização da entrevista será iniciada somente após o consentimento do participante na participação da pesquisa. Assim, solicito sua autorização para gravação em vídeo e áudio da entrevista, por meio da assinatura deste termo e também no momento do início da gravação. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Durante a realização da pesquisa, os arquivos gerados serão mantidos em um pendrive de uso pessoal e acadêmico do pesquisador, passível de backup, que será conservado pelo período mínimo de 5 anos após a conclusão da pesquisa conforme Resolução CNS 510/16. Ao término das entrevistas, para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa, os dados que estejam armazenados no Drive Institucional relacionado à conta do pesquisador responsável (domínio@ufscar.br), serão salvos em um HD externo pessoal e acadêmico do pesquisador, sem conexão à internet, com posterior exclusão de todo e qualquer registro do Drive institucional ou qualquer outro ambiente virtual, e-mail ou “nuvem” de acordo com as orientações do Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins de produção científica, proporcionando informações e debates que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades no que tange à atuação docente por meio propostas curriculares.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhuma retribuição monetária pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento para participação na pesquisa. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, com a Instituição em que trabalha e com a Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou nomes fictícios,

com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Caso haja alguma despesa diretamente decorrente de sua participação lhe será provido integralmente o ressarcimento. Caso haja qualquer dano decorrente da pesquisa, independente de previsão neste TCLE, o (a) senhor (a) fará jus a assistência e indenização nos termos da Lei. Sua participação na pesquisa ocorrerá preferencialmente de forma presencial em local e horário que forem mais pertinentes para o (a) senhor (a). Caso sua participação não possa se dar de forma presencial, será observado a utilização de plataformas e ferramentas virtuais gratuitas, ou custeadas exclusivamente pelo pesquisador sem que haja qualquer custo gerado para o (a) senhor (a).

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Com o término da pesquisa, você será comunicado pessoalmente, através do pesquisador, sobre a possibilidade de acessar uma cópia da dissertação para apreciação da pesquisa e resultados atingidos no Repositório de dados de Pesquisa da Universidade Federal São Carlos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq), localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3o andar - Asa

Norte - CEP: 70719-040 – Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Número da aprovação do Comitê de Ética – UFSCar:

CONTATOS

Pesquisador Responsável: Bruno Abramovic.

E-mail: brunoabramovic@estudante.ufscar.br Contato telefônico: (11) 98838-3002

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

Local e data:

Nome do Participante

Nome do Pesquisador

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisado

Apêndice C - Carta de apresentação do acadêmico pesquisador

São Carlos, 06 de abril de 2023.

Prezado Secretário Municipal de Educação, Sr. Roselei Aparecido Françoso.

Por meio desta apresentamos o acadêmico Bruno Abramovic, do 2º semestre do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), devidamente matriculada o nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MÚSICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS/SP: UMA ANÁLISE SOBRE A ADOÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR”.

Vimos através deste solicitar sua autorização para execução e coleta de dados com profissionais vinculados à sua pasta. A pesquisa a ser desenvolvida está enquadrada dentro do paradigma qualitativo e ocorrerá por meio de um estudo exploratório considerando como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações dos participantes e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade das unidades escolares dos profissionais entrevistados observando ainda o preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido conforme **Resolução CNS 510/2016**. Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste pesquisador em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e Plataforma Brasil.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste profissional e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição para quaisquer outras informações que julgar necessário.

Bruno Abramovic

Pesquisador

RA 360929

PPGPE – Mestrando UFSCar

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5778820935942713>

(11) 98838300 e-mail: brunoabramovic@estudante.ufscar.br

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

Orientador

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4007795540173093>

e-mail: fernandogalizia@ufscar.br

Apêndice D - E-mail enviado às emeb's de são carlos/sp para início da coleta de dados

03/09/24, 17:45

E-mail de Universidade Federal de São Carlos - Comunicação sobre possível convite para participação de uma Pesquisa Explo...



Bruno Abramovic <brunoabramovic@estudante.ufscar.br>

Comunicação sobre possível convite para participação de uma Pesquisa Exploratória Qualitativa com professor(es) de Música

2 mensagens

Bruno Abramovic <brunoabramovic@estudante.ufscar.br> 16 de novembro de 2023 às 04:59
 Para: pesquisa@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.cammine.bolta@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.arthur.deriggi@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.alcyr.afonso.leopoldino@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.afonso.vitali@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.antonio.moruzzi@educacao.saocarlos.sp.gov.br, "E.M.E.B. PROF. ULYSSES FERREIRA PICOLO" <emeb.ulysses.picolo@educacao.saocarlos.sp.gov.br>, emeb.angelina.melo@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.dalila.galli@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.janete.lia@educacao.saocarlos.sp.gov.br, emeb.maria.tarpani@educacao.saocarlos.sp.gov.br
 Cc: Bruno Abramovic <bruno.abramovic@professor.saocarlos.sp.gov.br>, Bruno Abramovic <brunoabramovic@gmail.com>, Bruno Abramovic <brunoabramovic@me.com>, "Sr. Fernando Stanzione Galizia" <fernandogalizia@ufscar.br>

Bom dia gestoras e gestores das EMEBs de São Carlos/SP!

Em conformidade com o parecer da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos/SP (SME) de 23 de outubro de 2023,

Eu, Bruno Abramovic, estudante de mestrado do PPGPE-UFSCar, orientando do prof. Dr Fernando Stanzione Galizia, venho por meio deste e-mail solicitar a gentileza de:

Comunicar a todos os professores de Música, para ciência desses, que poderão ser convidados a participarem de uma pesquisa envolvendo a utilização da "Proposta Curricular para o ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do sistema municipal de ensino de São Carlos" (MACHADO, *et. al.*, 2022).

Informo que a pesquisa será uma **investigação exploratória de paradigma qualitativo**. Tal estudo tem por **objetivo geral** investigar as relações entre as escolhas dos professores de Música e a proposta curricular publicada no ano de 2022 sendo que a coleta de dados se dará através de um roteiro de entrevista semi-estruturada desenvolvido a partir da obra de José Gimeno Sacristán (2013) considerando também o conteúdo da proposta curricular de Machado, *et. al.*, 2022).

Aproveito para destacar que:

- Os professores de Música serão contactados após encaminhamento deste e-mail e convidados pessoalmente pelo pesquisador para participar da pesquisa;
- Este e-mail demarca o início da fase de coleta de dados da pesquisa em andamento;
- Ao(s) professor(es) que aceite(m) participar da pesquisa será garantido a **confidencialidade**. Portanto, os dados sensíveis que poderiam identificar o(s) entrevistado(s) e/ou a(s) unidade(s) escolar(es) em que trabalha(m) serão mantidos sob sigilo;
- Ao(s) professor(es) que aceite(m) participar da pesquisa será entregue um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** para assinatura onde estão detalhados os direitos do(s) participante(s) e os por menores da investigação;
- A pesquisa não envolverá ações na(s)/com a(s) Unidade(s) Escolar(es) e tão pouco com os estudantes;
- O local e horário da(s) entrevista(s) será agendada em comum acordo entre pesquisador e professor(es)-participante(s);
- Após a defesa da dissertação uma cópia do relatório de pesquisa será enviada à SME e aos professores de Música efetivos vinculados à SME independente da participação na pesquisa.

03/09/24, 17:45 E-mail de Universidade Federal de São Carlos - Comunicação sobre possível convite para participação de uma Pesquisa Explo...

Em anexo encaminho o parecer da SME autorizando a pesquisa e o início da coleta de dados bem como o parecer de aprovação consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE: 69042723.2.0000.5504 - parecer 6.208.091).

Desde já agradeço a colaboração.
Desejo um ótimo dia a todas e todos!

Referências citadas neste -mail:

MACHADO, Daniela Dotto; ABRAMOVIC, Bruno; CREMONEZ, Bruno Henrique; SIMÕES, Fábio dos Santos Ekman; MACARI, Fatima Rosacacia Fernandes; YONASHIRO, Keila Cristina Tayra; ZEPON, Maria José Cardoso; LUQUE, Mariana Araujo Parras; FERREIRA, Matheus Augusto Ferreira; PRAZERES, Flávia Costa; BERTAZZI, Cintia. **A proposta curricular para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de São Carlos.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, 131p. Disponível em: <https://x.gd/NmlTO>. Acessado em 16/11/2023.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas do currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

2 anexos

 **Parecer Prefeitura Municipal de São Carlos autorizando início da coleta de dados Bruno Abramovic.pdf**
384K

 **PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6208091 (3).pdf**
45K

ANEXOS

Anexo A - Parecer da do departamento pedagógico da sme



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
 São Carlos, Capital da Tecnologia
Secretaria Municipal de Educação
 Rua 13 de maio, 2000 - Centro - CEP: 13560-647 - São Carlos - SP
 Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227 - E-mail: educacao@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 23 de Outubro de 2023.

Ilmo Sr.
 Roselei Aparecido Françoso
 Secretário Municipal da Educação

A Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos analisou o projeto de pesquisa: de BRUNO ABRAMOVIC, vinculado(a) ao Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, intitulado **“A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MÚSICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS/SP: UMA ANÁLISE SOBRE A ADOÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR”**, sob a orientação do(a) Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

O trabalho tem como principal objetivo investigar as relações entre as escolhas dos professores e a proposta curricular publicada na obra *“A proposta curricular para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de São Carlos”* (MACHADO et.al, 2022). De modo específico, a pesquisa também analisará os objetos de ensino e as habilidades da linguagem musical que os professores julgam ser importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental e as que conseguem atingir em sua prática, bem como verificará os princípios metodológicos do ensino de música que os professores julgam ser relevantes em sua prática pedagógica. Enquanto metodologia, a pesquisa coletará os dados por meio de entrevistas semiestruturadas com alguns professores de música, a partir de um estudo exploratório em abordagem qualitativa.

Considerando a importância da pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento para possíveis atuações e apontamentos, a Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento de Supervisão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos **considerou procedente o pedido de autorização do projeto de pesquisa** desde que haja as devidas autorizações dos participantes, os dados de pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos, não sendo permitido o uso de imagem dos alunos, professores, e equipe escolar sem a devida autorização.

Reitera-se: que o projeto já foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos (CAAE: 69042723.2.0000.5504 Número do Parecer: 6.208.091). Ao estabelecer contato com a Unidade Escolar o/a pesquisador deverá estar munido do Parecer de Autorização da Secretaria Municipal de Educação e de cópia do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

São Carlos, Capital da Tecnologia

Secretaria Municipal de Educação

Rua 13 de maio, 2000 - Centro - CEP: 13560-647 - São Carlos - SP
 Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227 - E-mail: educacao@saocarlos.sp.gov.br

O pesquisador deverá formalizar a sua intenção de pesquisa encaminhando e-mail as unidades escolares formalizando o convite aos respectivos professores. Este e-mail também deverá ser enviado com cópia para: pesquisa@educacao.saocarlos.sp.gov.br. Ressalta-se que a pesquisa será realizada com o docente e não implicará em ações com a unidade escolar, desta forma o aceite fica a critério do professor em participar ou não da pesquisa.

Atenciosamente,

Paulo Rogério da Silva

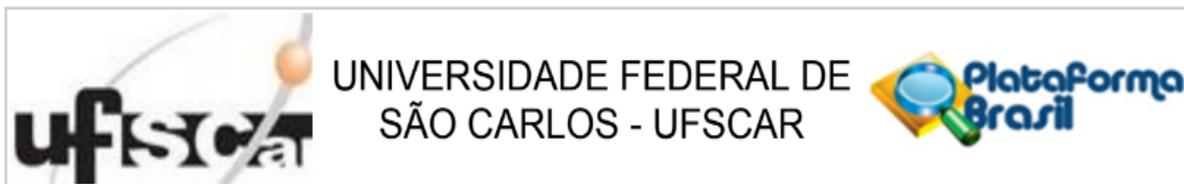
Prof^o Dr. Paulo Rogério da Silva
 Diretor de Departamento Pedagógico – SME / São Carlos

Paulo Rogério da Silva
 Diretor do Departamento Pedagógico
 Secretaria Municipal de Educação

De acordo:

Roselei Aparecido Françoso
 Roselei Aparecido Françoso
 Secretário Municipal da Educação

Anexo B - Parecer consubstanciado do comitê de ética da ufscar



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE MÚSICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO CARLOS/SP: UMA ANÁLISE SOBRE A ADOÇÃO DE UMA PROPOSTA

Pesquisador: BRUNO ABRAMOVIC

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 69042723.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.208.091

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127400.pdf, de 21/07/2023) e/ou do Projeto Detalhado (projeto.pdf, de 21/07/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

RESUMO: O presente projeto de pesquisa busca compreender como a publicação de Machado et.al (2022) será utilizada no ensino de música nas escolas municipais de São Carlos/SP bem como as relações estabelecidas entre a prática dos professores participantes da pesquisa, o currículo publicado e a literatura da área. A motivação de estudo sobre o uso de tal currículo se justifica pelo fato desse documento norteador instaurar, ao menos em tese, um novo momento para o ensino de música no sistema municipal de educação de São Carlos/SP além de possibilitar o constante exercício de reflexão e de ação política de valorização do ensino de música. Assim, temos como questão de pesquisa deste projeto: Como a proposta curricular publicada por Machado et.al (2022) tem sido utilizada pelos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP? A questão de pesquisa parte do pressuposto de que os diferentes professores têm utilizado a proposta de maneiras diversas. A metodologia empregada envolve o paradigma qualitativo, dentro de um estudo exploratório conforme o entendimento de Minayo (2010) a partir

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

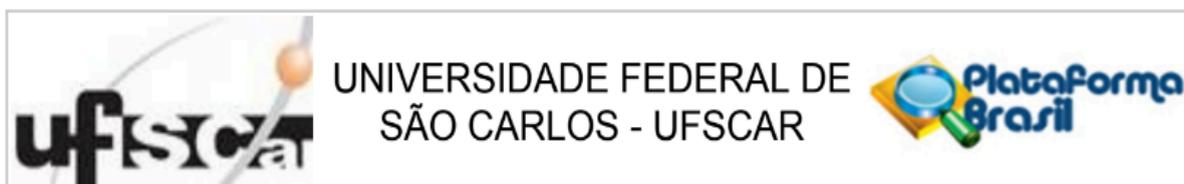
UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.208.091

de entrevistas semiestruturadas de, a princípio, seis professores de música de diferentes escolas municipais de educação básica de São Carlos/SP. A análise e categorização dos dados será realizado por meio da análise de conteúdo da forma como é compreendida por Gomes (1994). O Objetivo Geral da Pesquisa é Investigar as relações entre as escolhas dos professores e a proposta curricular publicada por Machado et.al (2022). Os Objetivos Específicos são analisar os objetos de ensino e as habilidades da linguagem musical que os professores julgam ser importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental e as que conseguem atingir em sua prática, bem como verificar os princípios metodológicos do ensino de música que os professores julgam ser relevantes em sua prática pedagógica. (Maiores informações, vide Projeto de Pesquisa original anexo).

HIPÓTESE: Provavelmente a proposta curricular publicada por Machado et.al (2022) tem sido utilizada pelos professores de música das escolas municipais de São Carlos/SP de maneira diferente e modificada dentro de cada contexto de atuação.

METODOLOGIA: A pesquisa será conduzida por meio do PARADIGMA QUALITATIVO; Assim, o MÉTODO DE PESQUISA será um estudo exploratório conforme a concepção de Minayo (2010); A COLETA DE DADOS será efetuada por meio de entrevistas de semiestruturadas de, a princípio, seis professores de música que trabalhem em diferentes escolas municipais de educação básica de São Carlos; A CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS observará a técnica de Análise de Conteúdos da forma como é compreendida por Romeu Gomes (1994); Como referência principal para a pesquisa será utilizado o livro: MACHADO, et al. (2022).

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Ser professor de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos e aceitar participar da pesquisa.

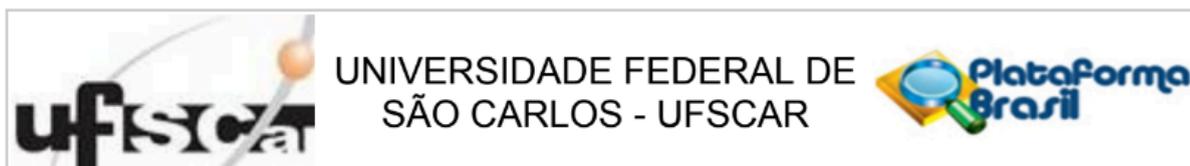
CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: não foi descrito

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar as relações entre as escolhas dos professores e a proposta curricular publicada por Machado et.al (2022).

Objetivo Secundário: Analisar os objetos de ensino e as habilidades da linguagem musical que os professores julgam ser importantes de serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.208.091

fundamental e as que conseguem atingir em sua prática; Verificar os princípios metodológicos do ensino de música que os professores julgam ser relevantes em sua prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Considerando que a proposta de pesquisa envolve a participação de professores de música do município de São Carlos/SP por meio de entrevistas semiestruturadas é possível observar como riscos aos participantes: O processo de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas pode gerar algum desconforto no processo de exposição de opiniões e percepções pessoais ao responder as perguntas, desgaste físico, mental e/ou emocional ou desprendimento de um tempo para servir a pesquisa. Destaca-se que durante o desenvolvimento da pesquisa, a utilização de armazenamento de dados em plataformas digitais pode ser afetada por invasões hacker com vazamentos de dados ainda que criptografados ou sem identificação dos participantes.

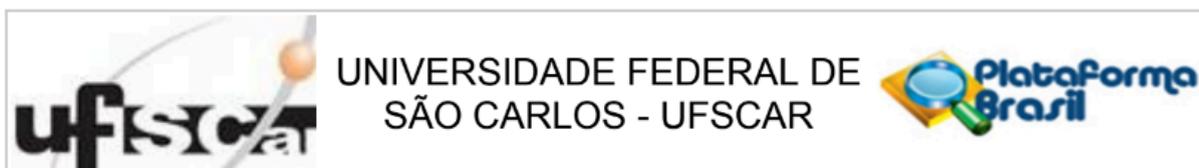
Benefícios: A pesquisa visa contribuir para a construção do conhecimento no campo do ensino-aprendizagem de música nos anos iniciais do ensino fundamental a reflexão sobre o fazer pedagógico e implicações sobre a publicação de propostas curriculares; A pesquisa apresenta benefícios pois: Permite que professores atuantes revisem a própria prática e a forma como utilizam documentos de referência; Permite que a experiência dos professores de São Carlos possa contribuir com professores de outras regiões do Brasil e exterior sobre a abordagem pedagógica e utilização de um currículo específico seja na área da educação musical ou em outras áreas do ensino, seja nos anos iniciais do ensino fundamental ou em outras etapas da educação básica e/ou superior bem como nas diferentes modalidades; Se apresenta como uma ferramenta de revisão da própria prática pedagógica do pesquisador; Pode fomentar a construção ou

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Trata-se de projeto de mestrado na área de educação/música, desenvolvido pelo Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH/UFSCar). - Apresenta cronograma com coleta de dados iniciando em 09/2023 e terminando em 12/2023. - Apresenta orçamento financeiro de R\$ 3.400,00, referente a despesas com materiais de escritório, uso de computador, transportes,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.208.091

assinatura de softwares, consultoria linguística e manutenção de espaço de estudo. - A seção metodologia proposta relata que a COLETA DE DADOS será efetuada por meio de entrevistas de semiestruturadas, no entanto, o projeto não apresenta o roteiro de tais entrevistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pelos pesquisadores ao apresentarem a 4ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente n. 6.191.818 emitido pelo CEP em 19/07/2023.

Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida,

Pendência 4 - Informar como será feito o contato com os participantes da pesquisa e como o pesquisador obterá o TCLE assinado. RESPOSTA: Para atender a solicitação da pendência nº4, foi incluída no documento [dados] a informação de que o TCLE será entregue pessoalmente pelo pesquisador. O TCLE alterado foi submetido separadamente e também como "Apêndice 2" do documento [Projeto]. CÓPIA DO TEXTO ALTERADO 4. A submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, via Plataforma Brasil, é uma etapa essencial. Todas as etapas serão permeadas pela regulamentação do Comitê. Os encontros serão pautados no diálogo igualitário na intenção de promover um espaço dialógico, acolhedor e com interações respeitadas aos participantes. Todas as pessoas que aceitem participar do estudo receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue pessoalmente pelo pesquisador com informações sobre os objetivos da pesquisa e em como suas participações ajudarão na construção desta. Os dados pessoais das pessoas participantes serão confidenciais e permanecerão em

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

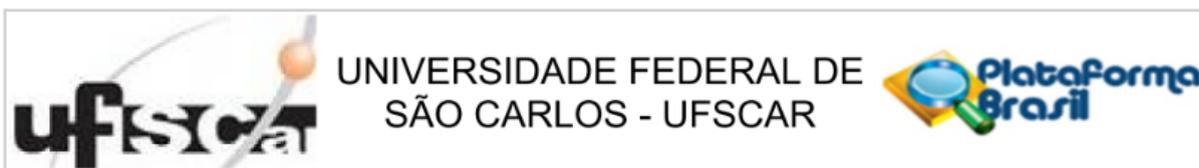
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.208.091

anonimato. ANÁLISE: Pendência parcialmente atendida. Considerando a resposta nesta versão 2, em que o pesquisador aponta que a pesquisa poderá ser no âmbito presencial ou em ambiente virtual, em que serão entregues os TCLEs pessoalmente, este CEP solicita esclarecimentos: Como será o modo de recrutamento dos participantes da pesquisa? Como será o modo de convite aos participantes da pesquisa?

RESPOSTA: Para atender a solicitação da pendência nº 4 do segundo parecer consubstanciado do CEP UFSCar, esclarecemos que foi incluída no documento [dados] a informação de que o TCLE será entregue pessoalmente pelo pesquisador. A entrega do TCLE se dará de forma presencial após um convite verbal, com breve apresentação da pesquisa. Esclarecemos ainda que o recrutamento se dará através do aceite verbal em participar da pesquisa de todos os interessados considerando a amostragem máxima de 11 participantes que representa o número de professores de música efetivos contratados pela prefeitura de São Carlos prevendo o recrutamento de ao menos 6 professores. Após a concordância verbal dos partícipes, o pesquisador entregará pessoalmente TCLE para que os professores possam apreciar com calma os pormenores documentados da pesquisa como os riscos, direitos e contribuições, além poder esclarecer diretamente e presencialmente com o pesquisador eventuais dúvidas para que, havendo concordância, possam efetuar a assinatura do documento. CÓPIA DO TEXTO ALTERADO PARA O PARECER 6.168.185. A submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, via Plataforma Brasil, é uma etapa essencial. Todas as etapas serão permeadas pela regulamentação do Comitê. Os encontros serão pautados no diálogo igualitário na intenção de promover um espaço dialógico, acolhedor e com interações respeitadas aos participantes. O pesquisador entrará em contato pessoalmente e presencialmente com 11 professores de música dos anos iniciais das escolas municipais de São Carlos onde fará breve apresentação da pesquisa e convite para participar do estudo proposto no projeto de mestrado. Todos os professores que aceitem verbalmente participar do estudo receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue pessoalmente e presencialmente pelo pesquisador com informações sobre os objetivos da pesquisa, os riscos envolvidos, os direitos dos participantes e como suas contribuições poderão ajudar na construção de conhecimento. Serão recrutados para entrevistas semiestruturadas todos os professores que aceitem e manifestem concordância com as informações prestadas pelo pesquisador e contidas no TCLE. Havendo concordância e interesse na contribuição para a pesquisa os participantes assinarão uma cópia do TCLE e ficarão com uma cópia para si. Todos os dados pessoais das pessoas participantes são confidenciais e permanecerão em anonimato.

ANÁLISE: Pendência não atendida. As alterações não foram realizadas nos documentos do

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

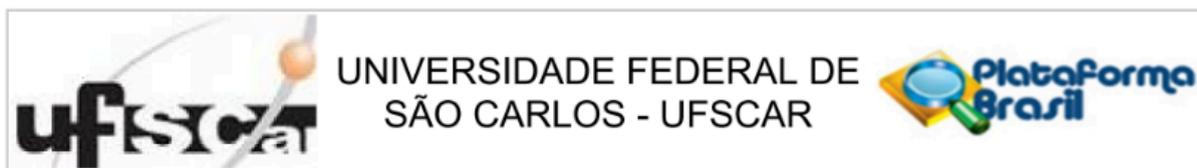
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.208.091

protocolo (Projeto de pesquisa e PB informações básicas do projeto) submetidos na Plataforma Brasil e nem sinalizadas com cor diferente (no documento do projeto de pesquisa) e CAIXA ALTA (no documento PB informações básicas do projeto), conforme orientação deste CEP. Solicita-se inserir e adequar.

RESPOSTA: Para atender a solicitação da pendência única nº 4 indicada no terceiro parecer consubstanciado do CEP UFSCar, esclarecemos que foi incluída no documento [Projeto] ao final do subtítulo "Validação da pesquisa" e também nas informações básicas do projeto inseridas no ambiente virtual da Plataforma Brasil, no campo "Metodologia de análise de dados" a informação de que o TCLE será entregue pessoalmente pelo pesquisador. A entrega do TCLE se dará de forma presencial após um convite verbal, com breve apresentação da pesquisa. Esclarecemos ainda que o recrutamento se dará através do aceite verbal em participar da pesquisa de todos os interessados considerando a amostragem máxima de 11 participantes que representa o número de professores de música efetivos contratados pela prefeitura de São Carlos prevendo o recrutamento de ao menos 6 professores. Após a concordância verbal dos partícipes, o pesquisador entregará pessoalmente TCLE para que os professores possam apreciar com calma os pormenores documentados da pesquisa como os riscos, direitos e contribuições, além poder esclarecer diretamente e presencialmente com o pesquisador eventuais dúvidas para que, havendo concordância, possam efetuar a assinatura do documento. **CÓPIA DO TEXTO INCLUÍDO NO DOCUMENTO [PROJETO] E NAS INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O PROJETO NO AMBIENTE VIRTUAL DA PLATAFORMA BRASIL A PARTIR DO PARECER 6.191.818:** A submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, via Plataforma Brasil, é uma etapa essencial. Todas as etapas serão permeadas pela regulamentação do Comitê. Os encontros serão pautados no diálogo igualitário na intenção de promover um espaço dialógico, acolhedor e com interações respeitadas aos participantes. O pesquisador entrará em contato pessoalmente e presencialmente com 11 professores de música dos anos iniciais das escolas municipais de São Carlos onde fará breve apresentação da pesquisa e convite para participar do estudo proposto no projeto de mestrado. Todos os professores que aceitem verbalmente participar do estudo receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue pessoalmente e presencialmente pelo pesquisador com informações sobre os objetivos da pesquisa, os riscos envolvidos, os direitos dos participantes e como suas contribuições poderão ajudar na construção de conhecimento. Serão recrutados para entrevistas semiestruturadas todos os professores que aceitem e manifestem

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

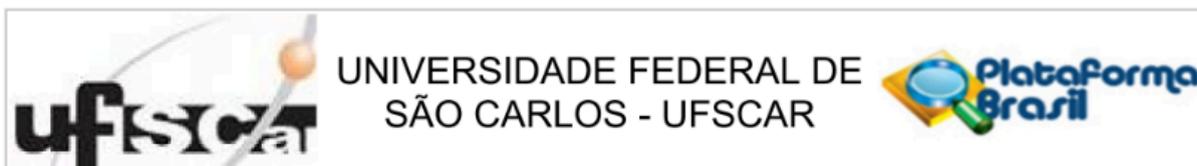
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.208.091

concordância com as informações prestadas pelo pesquisador e contidas no TCLE. Havendo concordância e interesse na contribuição para a pesquisa os participantes assinarão uma cópia do TCLE e ficarão com uma cópia para si. Todos os dados pessoais das pessoas participantes são confidenciais e permanecerão em anonimato.

ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127400.pdf	21/07/2023 15:16:28		Aceito
Outros	carta.pdf	21/07/2023 15:14:22	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	21/07/2023 15:13:48	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	07/07/2023 12:01:22	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcle.pdf	29/06/2023 17:30:38	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

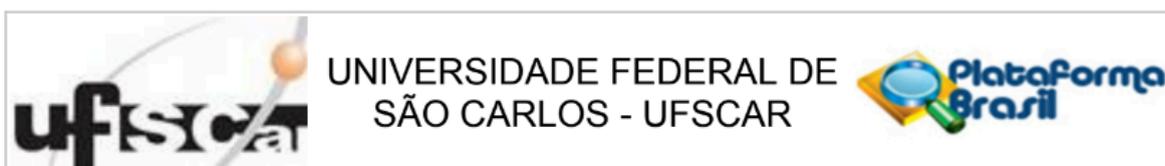
Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.208.091

Justificativa de Ausência	tcle.pdf	29/06/2023 17:30:38	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
Outros	Roteiro.pdf	24/04/2023 23:40:38	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	24/04/2023 18:45:12	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	24/04/2023 18:39:25	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura.pdf	24/04/2023 18:27:52	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	21/04/2023 11:16:22	BRUNO ABRAMOVIC	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 30 de Julho de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br