



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

**DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
Um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos
brasileiros aprovados no PNLD 2017**

ELISÂNGELA CORDEIRO FERREIRA

**BRASÍLIA - DF
2018**

ELISÂNGELA CORDEIRO FERREIRA

DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:

**Um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos
brasileiros aprovados no PNLD 2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Música em Contexto, Instituto de Artes/Departamento de
Música da Universidade de Brasília-DF, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestra em Música. Área
de concentração: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

BRASÍLIA - DF

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTE
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
Um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros
aprovados no PNLD 2017

Elisângela Cordeiro Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora/PPG Música em Contexto – UnB

Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan – Membro Externo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – Membro Interno
Departamento de Música/PPG Música em Contexto – UnB

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins – Suplente
Departamento de Música/PPG Música em Contexto – UnB

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes. (Marthin Luther King)

Ao meu amado Pai HÉlio (*in memoriam*), que tanto
desejou que eu fizesse este mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar a oportunidade de iniciar e terminar mais essa etapa da minha vida.

Ao meu esposo Jonathan Nascimento, meu grande incentivador, obrigada por ter sido paciente e compreensivo nos momentos de ausência e por nunca medir esforços para me ajudar a realizar todas as etapas desta caminhada acadêmica.

Ao meu filho João Gabriel, pelo jeito meigo de esperar e às vezes, mesmo calado, vinha ao meu lado fazer o dever de casa e no final perguntava: “mãe, já está acabando?”, querendo saber a hora de receber atenção.

À minha mãe, que reza todos os dias por mim e por sempre me ajudar e me acolher em qualquer situação.

Aos meus sogros Orias Moreira e Vera Lúcia, que cuidam com muito amor dos meus meninos João e Jonathan durante minha ausência e contribuem todos os dias com nossa rotina de estudos e trabalhos.

Ao meu amigo, Haldine Marvão por ter me acolhido por todas as vezes que precisei ir às aulas e me receber com tanto carinho e amor.

Aos meus irmãos Patricia Chucre, Adriano Ferreira e Hélio Paixão Jr., pelo incentivo, ajuda e paciência.

À minha tia Socorro Cordeiro, minha segunda mãe, que me ouve e entende minhas angústias e foram muitas nessa caminhada.

Aos meus cunhados Alexandre Chucre e Jean Nascimento e cunhadas Talyta Pontes e Aldilene Barros, por me acolherem como irmã e compreenderam minhas ausências.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, que foi competente em seu direcionamento para a construção desta pesquisa e acima de tudo por compartilhar todos os tipos de conhecimentos. Foi uma honra conhecê-lo e tê-lo como orientador.

Aos professores do PPGMUS/UnB, que contribuíram para cada passo alcançado nesse projeto acadêmico, Prof. Dr. Marcus Medeiros, Profa. Dra. Delmary Abreu, Prof. Dr. Paulo Marins.

À minha amiga Prof. Ms. Ana Paula Silva, que me incentivou a fazer o processo seletivo e me fez acreditar que era possível conseguir. Ainda me ajudou muitas vezes com o processo de construção e formatação da pesquisa, pelas conversas e desabafos e pela amizade que construímos.

Aos meus colegas de mestrado Edson, Hugo e Karina, assim como as novas parceiras Sara e Sidileide, assim como minha amiga Nazaré Azevedo que iniciou o mestrado, eles foram muito parceiros e colaboradores em momentos de aprendizagem e amizade.

Aos professores Profa. Dra. Delmary Abreu e Prof. Dr. Manoel Rasslan e Prof. Dr. Paulo Marins por aceitarem ser banca da defesa.

Aos diretores do IESAP Profa. Socorro Paiva e Prof. Adauto Rodrigues pelas licenças concedidas para assistir aula, orientação e apresentação de trabalhos.

Às coordenadoras do IESAP: Elisandra Gonçalves e Aline Ribeiro, por ajudarem, principalmente nos momentos de ausências.

À diretora do CEPM Walkiria Lima, Prof. Socorro Loureiro, pela parceria e compreensão no momento da minha licença para o Mestrado.

Aos meus amigos e colegas professores do IESAP e CEPM Walkiria Lima por todas as vezes que precisei de auxílio pedagógico ou para conseguir os livros didáticos, essenciais para a pesquisa.

Aos alunos acadêmicos de música do IESAP, pelas vezes que precisei me ausentar da coordenação e por estarem sempre na torcida por mim.

Às minhas *runner's*, Dulcirene, Elizabeth, Jamarikely e Nilda, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e incentivando até o fim desta trajetória acadêmica.

O meu muito obrigada a todos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o currículo de música para Educação Básica, tendo como objetivo geral identificar a seleção de conhecimentos musicais a serem trabalhados nas aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental materializada e apresentada aos professores em livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, para a disciplina Arte. Além disso, procurou-se observar se havia uma proposta de ordenação e progressão das aprendizagens do conhecimento musical ao longo dos volumes, além de analisar as sugestões propostas pelo material didático para o trabalho nas aulas de música. A pesquisa foi construída por meio de leituras e reflexões acerca do conceito de currículo, onde buscou-se a fundamentação em Sacristán (2017), Apple (2000) e Moreira e Silva (1995); especialmente a definição de “currículo apresentado aos professores”, proposta por Sacristán (2000), que contribui para a compreensão do livro didático como fonte para este estudo. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, utilizando-se a pesquisa documental que teve como fonte a Coleção de livros didáticos “Por toda parte”, aprovada no PNLD 2017. A metodologia de análise utilizada foi a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), mais especificamente, as propostas de codificação apontadas por Charmaz (2009). A TFD permite, a partir da realização de codificações, identificar, desenvolver e relacionar conceitos e categorias a partir dos dados, aproveitando o que eles trazem de informações para a análise. As análises demonstraram a construção de uma organização curricular para o ensino de música que apresenta uma ordenação linear e progressiva, dando continuidade gradativa no aprendizado musical, acumulando bases para futuros conhecimentos com possibilidade de aprofundar o conhecimento técnico, teórico e instrumental, sem perder o foco na utilização da música como parte da formação humana dos alunos. Os conhecimentos musicais em geral, encontrados durante a análise referem-se aos ritmos, gêneros e estilos musicais, assim como a identificação de parâmetros sonoros, pulso, notação musical ou características da orquestra, ópera e outros temas musicais que reforçam o aprendizado e a compreensão do aluno do mundo da música. Diante disso, espera-se que o professor de música trabalhe no espaço escolar com planejamento apropriado para a realidade de sua turma, observando e compreendendo que espaço é ocupado pelos conhecimentos musicais no componente curricular Arte, efetivado nos livros didáticos legitimados pelo governo que se tem trabalhado nas escolas. Avaliou-se como positiva a organização do currículo de modo a preparar o aluno para receber novos conhecimentos musicais. Dessa forma, o livro vai inserindo, paulatinamente, termos musicais como: composição, regência, *luthier*, além de iniciar os conceitos dos parâmetros sonoros. Os resultados sinalizam que está se pensando na construção de um currículo musical adequado para as escolas de Educação Básica, mesmo que ainda se perceba a necessidade de um equilíbrio adequado entre as linguagens artísticas. É preciso considerar que o processo de construção de uma tradição curricular de música para a Educação Básica está em andamento. No estágio atual, pode-se dizer que os conhecimentos identificados contribuem para que a música, entendida como linguagem artística, seja vista como parte importante da formação humana dos indivíduos.

Palavras-chave: Música nos anos finais da Educação Fundamental. Seleção Curricular. Conhecimentos Musicais. Livros Didáticos.

ABSTRACT

This research has as its main theme the music curriculum for Basic Education with the general objective to identify the selection of musical knowledge to be worked in music classes in the Final Years of Elementary School materialized and presented to teachers in didactic books approved in the National Program of Didactic Book (PNLD) 2017, for the Arts discipline. In addition, it was sought to observe the existence of a proposal of ordering and progression of the learning of musical knowledge throughout the volumes, as well as to analyze the suggestions proposed by the didactic material for the work in the music classes. The research is constructed through readings and reflections about the concept of curriculum, where the foundation was sought in Sacristán (2000), Apple (2000) and Moreira e Silva (1995), as well as definitions of "curriculum presented to teachers" proposed by Sacristán (2000) that contributes to the understanding of the didactic book as source for this study. The methodological approach to be used is qualitative research, using documental research procedure, since the source of the research will be the Collection of textbooks "Everywhere", approved in the PNLD 2017. The analysis methodology used will be Data Based Theory (PDT), based on the concepts of Charmaz (2009). PDT allows, from the accomplishment of codifications, to identify, to develop and to relate concepts and categories from the data, taking advantage of what they bring of information for the analysis. The analyzes demonstrated the construction of a curricular organization for the teaching of school music is still being constructed, that it has a linear and progressive ordering and gives gradual continuity in the musical learning, accumulating bases for future knowledge with the possibility to deepen theoretical and instrumental technical knowledge without losing focus on the use of music as part of the human training of students. The musical knowledge generally found during the analysis refers to rhythms, genres and musical styles, as well as identification of sound parameters, pulse, musical notation or characteristics of the orchestra, opera and other musical themes that reinforce the learning and understanding of the student of the music world. Given this, it is expected that the music teacher works in the school space with appropriate planning for the reality of his class, observing and understanding that space is occupied by musical knowledge in the curricular component Art, made effective in the textbooks legitimated by the government that has worked in schools. The organization of the curriculum was evaluated as positive in order to prepare the student to receive new musical knowledge. In this way the book inserts musical terms such as: composition, regency, luthier, besides starting the concepts of the sound parameters. The results indicate that we are thinking of building a suitable musical curriculum for the Basic Education schools, even if we still perceive the necessity of an adequate balance between the artistic languages. It is necessary to consider that the process of constructing a curricular tradition of music for Basic Education is under way. At the present stage, it can be said that the identified knowledge contributes to the fact that music, understood as artistic language, is seen as an important part of the human formation of individuals.

Keywords: Music in the Final Years of Elementary School. Curricular selection. Musical knowledge. Didactic books.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 2002 A 2016	22
QUADRO 2: O CURRÍCULO DE MÚSICA NO LIVRO DIDÁTICO POR TODA PARTE – 6º ANO	78
QUADRO 3: MÚSICAS DO CD DO 6º ANO	79
QUADRO 4: O CURRÍCULO DE MÚSICA NO LIVRO DIDÁTICO POR TODA PARTE – 7º ANO.....	80
QUADRO 5: MÚSICAS DO CD DO 7º ANO.....	81
QUADRO 6: O CURRÍCULO DE MÚSICA NO LIVRO DIDÁTICO POR TODA PARTE – 8º ANO.....	82
QUADRO 7: MÚSICAS DO CD DO 8º ANO.....	83
QUADRO 8: O CURRÍCULO DE MÚSICA NO LIVRO DIDÁTICO POR TODA PARTE – 9º ANO.....	83
QUADRO 9: MÚSICAS DO CD DO 9º ANO.....	84

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: LETRA DE MÚSICA	87
FIGURA 2: LETRA DE MÚSICA 2	88
FIGURA 3: ORGANIZAR UM SARAU	90
FIGURA 4: CONSTRUÇÃO DA ALFAIA	91
FIGURA 5: PARTITURA GRÁFICA	92
FIGURA 6: FERNANDO BARBA	94
FIGURA 7: ALTURA DO SOM	95
FIGURA 8: DURAÇÃO DO SOM	95
FIGURA 9: INTENSIDADE DO SOM	95
FIGURA 10: TIMBRE DO SOM	96
FIGURA 11: CRIAR MÚSICA COM O CORPO	96
FIGURA 12: EXEMPLO DE PARTITURA GRÁFICA	97
FIGURA 13: EVOLUÇÃO DA GRAVAÇÃO MUSICAL	98
FIGURA 14: GRUPO UAKTI	100
FIGURA 15: CRIAR UMA BATERIA	100
FIGURA 16: PARTITURA BATUCADA	101
FIGURA 17: CONTEÚDOS PARA O 6º ANO	103
FIGURA 18: CONTEÚDOS PARA O 7º ANO	104
FIGURA 19: CONTEÚDOS PARA O 8º ANO	104
FIGURA 20: CONTEÚDOS PARA O 9º ANO	105

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- TFD** - Teoria Fundamentada nos Dados
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro
- IBICT** - Informação, Ciência e Tecnologia
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	15
CAPÍTULO I – DO LIVRO DIDÁTICO COMO CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES	36
1.1 Sobre Currículo, Música e Livros Didáticos	36
1.2 Sacristán e o Currículo apresentado aos professores	46
1.3 Currículo Prescrito	51
1.4 Os PCN's – Arte	54
1.5 O Currículo apresentado aos professores	63
CAPITULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	72
2.1 Natureza da pesquisa	72
2.2 Pesquisa documental	73
2.3 Metodologia de análise	73
2.3.1 Codificação.....	76
CAPÍTULO III - MÚSICA NA COLEÇÃO POR TODA PARTE: DO CURRÍCULO APRESENTADO AO PROFESSOR.	86
NOTAS FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Percebi, durante toda a minha formação musical e pedagógica, que havia uma grande lacuna entre o ensino da música dentro dos conservatórios e as aulas de música nas escolas de educação básica. Como estudei em conservatório desde os 12 anos, pude conhecer essa realidade, assim como, depois de formada e habilitada para aulas de música em escolas regulares de ensino, observei que havia uma grande diferença entre os dois ambientes escolares no que diz respeito à formação musical. Os estudos específicos em música dentro de um conservatório tradicional se organizam numa sequência lógica, e que tem sentido para os envolvidos nesse ambiente musical. Situação que se apresenta de forma diversa ao se trabalhar com a música dentro da escola básica que, na maioria das vezes, não possui uma organização curricular bem definida a ser cumprida – a própria concepção da Música como linguagem artística que integra o componente curricular Arte contribui para as dificuldades da organização curricular.

Ao atuar como professora¹, sem experiência e com muitos questionamentos para organizar os planos de aula, encontrava nas aulas específicas de música – que sempre foram essenciais para a minha formação pessoal – um apoio para a construção das aulas na Educação Infantil. Assim como procurei nas aulas do Magistério, no Ensino Médio, as atividades com jogos e brincadeiras musicais. Mesmo que a música não fosse um componente curricular integrado à matriz do curso de formação pedagógica, ela se fazia presente, associada às atividades para complementar as disciplinas cursadas para a formação de professores.

Com o auxílio das formações já iniciadas – tanto musical, quanto pedagógica, para a construção da prática educacional com as crianças – foi possível amoldar-me na atuação em sala de aula, recorrendo aos rasos conhecimentos pedagógicos-musicais por mim constituídos, adaptando a vivência já acumulada às necessidades da turma.

Vale ressaltar que, naquele momento, para realizar o desenvolvimento das aulas com as turmas de Educação Infantil, não contava com nenhum currículo orientador ou livro didático para auxiliar na preparação das aulas.

Essa experiência na docência permitiu, ao passar dos anos, perceber como a música esteve sempre presente em minha vida, intrínseca ao meu processo de formação humana,

¹ Em 1995, concluí os estudos de Ensino Médio; na ocasião, formei-me no Magistério, com habilitação de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Essa formação permitiu o contato com uma turma de 3º período da Educação Infantil, onde ministrei as primeiras aulas.

musical e profissional. Do mesmo modo, importa esclarecer que a educação formal recebida dentro do conservatório, ao mesmo tempo em que tornava meus conhecimentos mais sólidos, no espaço da sala de aula da escola regular deixava-me confusa, pois os pontos tão bem elaborados e discutidos dentro do conservatório, não pareciam se encaixar na escola regular.

Alguns anos depois, já licenciada em Música, formada pela Universidade do Estado do Pará, ministrei aulas de piano e teoria musical dentro da escola de música. A partir de então, percebi que, de fato, ter um programa organizado ajudava a conduzir o aluno, tornando o trabalho mais eficiente.

Note-se que, dentro da escola específica em música, a realidade é bem distinta da escola regular, a começar pelo número de alunos com os quais se trabalha, assim como o objetivo da aula, a metodologia a ser utilizada e, sobretudo, o currículo que já é pré-definido. Todavia, fato é que essa seleção curricular musical pode ser questionada, no entanto, ela é reunida para atender os objetivos da escola específica em música: a formação do músico, profissional ou diletante.

O livro didático mostra-se como um importante aliado do professor ao indicar uma seleção e organização dos conhecimentos que se consideram importantes de serem trabalhados com os alunos. Com a inclusão de livros didáticos de Arte – onde a música encontra-se incluída – nos editais do governo para distribuição nas escolas, os professores passaram a contar, muito recentemente, com este material de apoio à sua prática pedagógica. A partir deste fato, bem como das inquietações ligadas às minhas experiências com a educação musical, constituí o objeto desta pesquisa: o currículo selecionado em livros didáticos aprovados no PNL 2017 para as aulas de música no ensino básico. Parto da premissa que, para uma prática pedagógica consistente e qualificada, é importante conhecer e analisar a seleção prévia de conhecimentos musicais apresentada aos professores nos livros didáticos, bem como sua organização e progressão propostas ao longo dos anos de escolarização. Nesta análise é importante considerar, ainda, para qual professor o livro é dirigido: em se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental (etapa para a qual os livros selecionados se destinam), os autores consideram o professor com formação específica em música, ou abordam os assuntos de forma que professores com outras formações consigam ministrá-los?

Vale notar que a construção deste currículo vem sendo desenhada, e percorre por alguns caminhos obrigatórios até o destino, que será a sala de aula. Para entendermos melhor a concepção de currículo, encontramos em Sacristán (2017, p. 09), o conceito de currículo como algo que se constrói e toma forma e significados educacionais de acordo com os processos de

transformação que são utilizados nas atividades práticas que o detém como objeto. Assim, o currículo vai sendo moldado à medida que é utilizado dentro da realidade educacional proposta.

Ressalta-se que, para a música nos anos finais do Ensino Fundamental, este currículo está em processo de construção e consolidação, e os livros didáticos desempenham importante papel nesta história.

Percebo agora que, em minhas experiências iniciais, senti a falta de um currículo apresentado aos professores que, para Sacristán (2017), materializa-se através do livro didático. Sem ele, sentia-me desorientada sem uma proposta para ajudar na elaboração e condução do trabalho na escola de educação básica.

A música entra no currículo das escolas brasileiras em 1938, no Colégio Dom Pedro II, e Pereira (2016, p. 23) chama a atenção ao “ressaltar o fato de que o primeiro livro adotado nas escolas brasileiras foi uma versão daquele que futuramente seria adotado no conservatório”. Isso indica que desde o início da inserção da música nas escolas brasileiras foi adotado um livro didático que acaba por apresentar ao professor um currículo de música próprio para o conservatório. O autor argumenta que, nessa época, ainda não havia um conservatório instalado no Brasil e as escolas precisavam deste tipo de ensino para conferir um verniz cultural à elite do país. As questões que seriam trabalhadas no conservatório foram levadas para dentro da escola, que contava com poucos alunos, sendo possível ofertar aulas de piano, canto lírico e outros instrumentos, da forma como era ensinado no âmbito do ensino especializado (PEREIRA, 2016).

Hoje, observa-se que estas práticas musicais não têm encontrado resultados satisfatórios, uma vez que trabalham questões distantes do cotidiano dos alunos. Não se pode deixar de apresentar essa música, considerada de “conservatório”, nas escolas de ensino básico, mas é importante adequá-la para esta realidade. Lembrando que há outros estilos de músicas, práticas e saberes que precisam ser considerados e que a realidade do processo educativo nas escolas de educação básica difere-se profundamente daquele que ocorre nas escolas especializadas: além do objetivo final, o número de alunos e os recursos disponíveis, entre vários outros.

Pensar nesse currículo para o ensino de música na educação básica me faz lembrar a experiência que tive com turmas de maternal² ao 5º ano do Ensino Fundamental. Era a professora de música, mas me perguntava que música era essa que eu tinha que ensinar? Porque

² O Maternal é o primeiro estágio da Educação Infantil.

a única que eu sabia ensinar era a que eu praticava como professora há 14 anos na escola de música, com um currículo de ensino conservatorial que claramente não se adequava às turmas do ensino regular.

Havia uma orientação da coordenação pedagógica, que utilizássemos a música conectada à realidade do aluno para conduzir o trabalho. Entretanto eu sequer sabia como trabalhar com músicas de mídia da época e ao mesmo tempo fazer com que essa realidade apresentasse um trabalho de qualidade.

Acredito na importância de trazer ao cotidiano das aulas algo que seja familiar aos alunos, mas mesmo nesse contexto familiar, observo a necessidade de uma seleção de conhecimentos que favorecessem ao professor um direcionamento para a aulas de música.

Hoje atuando na Educação Superior como formadora de professores no curso de Licenciatura em Música, me deparo com as dúvidas de meus alunos, os mesmos questionamentos que fazia durante a graduação. Em minhas reflexões, questiono-me a respeito dessa formação de professores, sobre como estamos capacitando-os para lecionar música em escolas regulares de ensino, onde o currículo não se apresenta de forma consolidada e a própria formação desse futuro professor também apresenta fortes marcas do currículo do conservatório.

Procurando alternativas na literatura da área em Educação Musical, encontrei a tese do professor doutor Marcus Vinícius Medeiros Pereira, intitulada “O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música”, ela me proporcionou repensar na educação musical que estamos construindo. Neste momento conheci seu projeto de pesquisa no campo da História das Disciplinas Escolares, cujo objetivo principal é o mapeamento e a análise das propostas de configuração curricular da educação musical em escolas regulares brasileiras.

Na busca para identificar, observar e analisar como se dá essa seleção curricular para trabalhar a música na Educação Básica, surgiu o interesse de realizar esta pesquisa. Não se tem a pretensão de construir uma receita pronta para a elaboração desta seleção curricular musical, mas, sim, conhecer quais saberes foram selecionados para o trabalho em sala de aula, e porquê, considerando o objetivo final da música na escola como contribuição para a formação integral do ser humano.

Depois da exposição de todo o desconforto pedagógico ante as aulas de música na escola básica, me vejo diante de vários questionamentos sobre a forma que estes saberes foram selecionados pelos escritores dos livros didáticos de música, que sugestões esses autores indicam para o trabalho desse conhecimento musical, ou mesmo como a música se apresenta dentro do livro de Artes para os anos finais da Educação Básica.

Estes questionamentos contribuíram para definir o objeto desta pesquisa, que é o Currículo selecionado em/por livros didáticos aprovados no PNLD 2017 para as aulas de música no ensino básico. Como fonte para este estudo, utiliza-se a Coleção Por toda parte, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, selecionada pelo Edital do PNLD 2017 para ser utilizada nas escolas de todo território nacional a partir do ano de 2018. Neste edital foram aprovadas duas coleções para o componente curricular Arte e a escolha da Coleção Por toda Parte foi reforçada pela presença, entre os autores, de um professor e pesquisador de destaque, na área de Educação Musical.

Nesta investigação, compreendemos os livros didáticos como a materialização de um currículo apresentado ao professor, definição proposta por Sacristán (2017, p. 47) como um material que estrutura o currículo, desenvolve seus conteúdos e apresenta ao professor em termos de estratégias de ensino. Dessa forma, o professor pode planejar atividades para a realidade de suas aulas.

Os livros didáticos têm larga história no campo da escolarização, sendo alvo de questionamentos quanto ao seu uso e suas reais finalidades. Sacristán (2017, p. 50) considera que esse material desempenha uma função muito além da missão declarada de auxiliar os professores. Tornaram-se práticas econômicas e uma forma de controlar o currículo, juntamente com a atividade escolar”, ou seja, uma maneira de ser controlado o que ensina, como ensina e para que ensina, dentro das escolas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que incorpora essas práticas econômicas e de controle, é um dos programas do Governo Federal voltado para o auxílio da educação das crianças, jovens e adultos de toda a rede nacional. Atende as escolas Federais, Estaduais e Municipais, assim como do Distrito Federal. O objetivo principal do programa, apresentado no site do Ministério da Educação, na internet³ é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. A cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. O formato do programa acontece em ciclos trienais alternando os níveis de ensino.

Durante o processo de busca por conhecimentos produzidos acerca do tema “Currículo selecionado para aulas de música”, percebeu-se o reduzido número de pesquisas feitas nesta área, relacionando as aulas de música com o currículo e o livro didático. Principalmente sobre

³ <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

os livros didáticos oficiais de Arte, recomendados e aprovados pelo Ministério da Educação que são selecionados a partir de um Edital de Convocação do Programa Nacional do Livro Didático, em parte, porque o PNLD incluiu o componente curricular Arte em seus editais muito recentemente, a partir de 2013.

Numa primeira aproximação do tema da pesquisa, foi possível encontrar investigações que trazem o livro didático como objeto de pesquisa, em outras áreas do conhecimento, como o estudo de Borghi e Studiorum (2016, p. 345). Neste texto, os autores focam nos pontos fortes e fracos do instrumento didático mais utilizado pelo professor para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os autores ressaltam que a inserção desses manuais didáticos na escola primária remonta ao início do século XX, com uma regularidade e rigidez proposital e direcionada:

A sua publicação e sua comercialização (desejada e apoiada por aqueles que têm se ocupado de regular a escola a nível normativo e institucional) se baseava e se baseia em uma concepção de tal instrumento como um importante recurso, fundamental para o ensino (BORGHI; STUDIUM, 2016 p. 349).

Nesse contexto, o livro didático vem sendo utilizado como instrumento pedagógico nas aulas, mas sem oferecer aos alunos uma visão ampla que estimule a curiosidade. Aparece como material conteudista, ao passo que deveria incentivar a pesquisa, fomentado pelo professor, para o desenvolvimento do pensamento crítico e renovador, ofertando uma aprendizagem entusiasta, que proporcione gratificação pessoal ao aluno por suas conquistas e construções educacionais.

Ainda na busca por estudos que focassem o livro didático como objeto de estudo, encontrou-se o texto de Ângelo, Ferreira e Dias (2016), que pesquisaram a Geografia escolar a partir de fontes documentais internas e externas à própria disciplina, destacando o livro didático como um documento interno. Os autores ressaltam que as várias áreas das disciplinas escolares recorrem a esse instrumento didático para aprofundar as seleções curriculares feitas ao longo da história da educação.

(...) estes documentos se configuram como registro de uma época e de uma sociedade, sendo estes, instrumentos didáticos e, ao mesmo tempo, fontes valiosas de pesquisa histórica que permitem desvendar elementos da composição curricular (ÂNGELO; FERREIRA; DIAS, 2016. p. 364).

As pesquisas demonstram que as discussões que envolvem a constituição dos saberes, assim como as disciplinas escolares, envolvem o uso do livro didático em todas as áreas de

ensino, configurando fontes valiosas para se observar peculiaridades da cultura escolar, o que reforça o interesse à pesquisa dos conhecimentos musicais selecionados para as aulas de música.

Para realizar um estudo mais abrangente sobre a temática currículo de música nas escolas de educação básica, foi necessária a busca por trabalhos acadêmicos que pudessem dialogar com esta pesquisa e observar se de fato ela teria um potencial para crescer nas pesquisas acadêmicas dentro da área.

Por meio do estado do conhecimento que, segundo Pereira (2013), tem o objetivo de mapear e discutir certa produção acadêmica procurando responder a questões norteadoras definidas pelo pesquisador, foi possível encontrar trabalhos que se relacionam, de alguma forma, com o tema da presente pesquisa. Pereira (2013, p. 223) ainda orienta que, “para a realização do estado do conhecimento, o pesquisador deverá mapear, discutir e analisar a produção acadêmica sobre o tema que busca”.

Face ao exposto, iniciou-se o levantamento da literatura nas plataformas Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia - BDTD IBICT e Banco de Teses e Dissertações da CAPES e GOOGLE SCHOLAR. As questões norteadoras utilizadas para a busca foram: Que saberes musicais são selecionados para as aulas de música? Como o livro didático traz a música para as aulas na escola básica? Como o currículo musical escolar tem sido construído?

Para a realização das buscas nos bancos de dados utilizou-se as combinações dos seguintes descritores:

1. Música / Currículo
2. Música / Livro Didático
3. Música / Currículo / Livro Didático
4. Música / Currículo / Escola
5. Música / Currículo / Educação Básica

Dentre os trabalhos encontrados, foram selecionados os que se aproximavam diretamente com a temática da pesquisa, a partir da leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e sumários. Ao final da busca foram selecionadas (12) pesquisas entre teses e dissertações, dividindo-se em (2) teses e (10) dissertações produzidas entre os anos de 2002 a 2016, das mais variadas regiões do Brasil, que foram organizadas em ordem cronológica de acordo com o ano de publicação no **Quadro 1** a seguir:

Quadro 1: Teses e Dissertações produzidas no período de 2002 a 2016

Ordem	Título	Autor	Instituição	Ano de publicação
01	A representação de música brasileira nos livros didáticos de música.	Nisiane Franklin da Silva (Dissertação)	UFRGS	2002
02	Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS	Fernanda de Assis Oliveira (Dissertação)	UFRGS	2005
03	Ensino de música na Educação Básica: um estudo de caso no projeto Escola Pública Integrada – EPI em Santa Catarina	Andréia Veber (Dissertação)	UFRGS	2009
04	Prática Reflexiva e trabalho pedagógico: entre contornos e sombras de um livro didático de arte.	Lívia Santos Brisolla (Dissertação)	UFG	2009
05	A presença da música na Educação Infantil: entre o discurso oficial e a prática.	Alícia Maria Almeida Loureiro (Tese)	UFMG	2010
06	A música como conteúdo obrigatório na Educação Básica: da Lei à realidade escolar [de Uberlândia – MG]	Silvana de Oliveira Gasques (Dissertação)	UFU	2013
07	Música na escola particular de Educação Básica: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical.	Suzana de Oliveira Fialho Rocha (Dissertação)	UFG	2013
08	Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I	Vivian Dell’Agnolo Barbosa (Dissertação)	UFPR	2013
09	A inserção da música na escola: um estudo de caso numa escola privada de Porto Alegre	Carla Eugenia Lopardo (Tese)	UFRGS	2014
10	A pedagogia de projetos e o ensino de música na Educação Básica da cidade de Natal/RN	Everson Ferreira Fernandes (Dissertação)	UFRN	2016
11	O lugar da música na escola: diálogos entre o espaço escolar e o ensino de música.	Claudio Fernandes Damasceno da Silveira (Dissertação)	UFC	2016
12	Planejamento escolar e o ensino de música na educação básica	Marla Ebinger Moraes Liidtko (Dissertação)	UNESP	2016

Fonte: www.bdt.d.ibict.br, www.bancodeteses.capes.gov.br e www.scholar.google.com.br

A seleção dessas pesquisas foi feita através da identificação do tema, objetivos, problemáticas, metodologias e resultados, registrados em fichas individuais para que assim pudesse organizar e analisar as produções por meio de categorias mais amplas, quais sejam: Música e Currículo; Música e Livro didático.

a) Música e Currículo

A relação entre o ensino de música e o espaço escolar foi investigada por Silveira (2016) “através da análise dos espaços escolares, história da escola, programas educadores dos edifícios escolares, e os percursos do ensino de música durante os anos na escola” (SILVEIRA, 2016 p. 36) O autor traz um recorte do início da Educação Musical no Brasil, desde os Jesuítas, (no século XVI) restrita aos espaços religiosos, até a promulgação da Lei 11.769/08 que regulamentava, em âmbito nacional, a Educação Musical nas escolas de educação básica.

Ainda de acordo com Silveira (2016), os ensinamentos musicais saíram dos muros das igrejas, já no Século XIX, quando a corte portuguesa chegou ao Brasil, ocupando outros lugares como os teatros que recebiam as apresentações musicais estrangeiras, como óperas, operetas e assim o repertório era preferencialmente erudito.

Conforme ressaltado na leitura, percebe-se como a Educação Musical no Brasil se efetivou e até hoje não conseguiu se firmar com uma organização consolidada e reconhecida, mesmo depois da criação de cursos voltados para a formação de professores e a inclusão da música no currículo da educação básica. Como afirma Silveira:

Na escola, tanto o espaço como o tempo estão estruturados de tal maneira que não existem momentos na escola para o que está fora do programado... os tempos estão todos preenchidos com as disciplinas do currículo... nesse esquema a educação musical não goza de prestígio e ocupa um tempo muito reduzido. (SILVEIRA, 2016 p. 81)

Diante das afirmações de Silveira (2016), percebe-se que os tempos e espaços reservados para a música na escola de educação básica ainda são reduzidos e isto acaba influenciando sobremaneira na estruturação de um currículo e, por conseguinte, de um trabalho consistente neste espaço.

Liidtko (2016) investigou como o planejamento pedagógico e curricular é feito pelos educadores musicais nas escolas particulares de ensino fundamental. O planejamento escolar é admitido como parte essencial para a efetivação da prática pedagógica efetiva.

De acordo com a autora, o ensino musical deve estar contemplado neste planejamento pedagógico para que a atuação seja direcionada com práticas fundamentadas e metodologias

contextualizadas, e possa resgatar o sentido da Educação Musical na escola. Esse resgate será alcançado, na visão de Liidtkke (2016), quando houver uma matriz curricular que seja construída coletivamente por profissionais da área de música, que deem direcionamento e fundamentação para o ensino musical na Educação Básica. Ou seja, a escola deve ter um direcionamento para a construção deste currículo: fixar bases para levantar essa “construção”.

Liidtkke (2016) apresenta como objetivo de sua pesquisa, analisar o conceito de planejamento escolar, sua validade na educação musical e como o planejamento pedagógico e curricular é elaborado pelos educadores musicais, professores e coordenação pedagógica das escolas particulares de ensino fundamental. A autora destaca:

Percebi o quanto o ensino musical nas escolas não segue um planejamento escolar adequado - fato incomum às demais disciplinas da matriz curricular, e como as atividades musicais são introduzidas nas instituições de ensino da educação básica sem o propósito de tratar a música como uma área de conhecimento essencial ao desenvolvimento humano. (LIIDTKE, 2016, p. 14).

Nesse contexto, esta pesquisa contribui para perceber as dificuldades que as escolas da Educação Básica encontram para trabalhar a música como área de conhecimento, e como muitas vezes, à ausência de um currículo consolidado torna-se um obstáculo para realizar o trabalho com música nas aulas de Arte.

A Educação Musical, é percebida cada vez mais dentro das escolas, mas essa inserção educacional ainda busca por uma consolidação e formação curricular. Pode-se ressaltar nessa área a autora Lopardo (2014), que observou, analisou e discutiu os diferentes caminhos que uma escola privada de ensino básico percorreu para implementar a Lei 11.769/08 em todos os seus níveis de ensino. O objetivo da pesquisa foi “compreender quais são os processos relacionados com a inserção da música na comunidade escolar e analisar os efeitos dessa inserção a partir do olhar” dos vários atores que atuam no cenário educativo: diretores, professores, alunos, famílias, funcionários e das pessoas do bairro. Nesta investigação a inserção da educação musical no cotidiano escolar proporcionou um processo com inovações e mudanças dentro e fora da escola, com a participação da comunidade e “gerando espaços-tempos escolares aonde a música se estabeleceu como um nexos entre os vários atores educacionais: aluno – professor – equipe diretiva – funcionários – família – pessoas do bairro”, como destaca Lopardo (2014, p. 225).

Partindo dessa experiência e seus resultados alcançados, percebe-se como é possível cada comunidade escolar adequar a efetivação da educação musical em seu currículo

pedagógico, um documento que possa ser ajustado e organizado com a participação de todos os envolvidos nessa dinâmica musical, definindo metas, objetivos e ações curriculares que envolvam todas as áreas da comunidade escolar, dentro e fora dela de acordo com cada realidade.

A cada pesquisa encontrada percebeu-se as diversas inquietações acerca do tema educação musical escolar e como ele abrange um espaço bem diversificado dentro das investigações, tentando, cada uma em suas particularidades, compreender e contribuir para a efetivação deste processo de consolidação da música como área de conhecimento escolar essencial para a formação humana.

Nesse contexto, destacou-se Fernandes (2016), que apresentou uma análise da Pedagogia dos Projetos utilizada como metodologia nas aulas de música nas escolas de ensino básico de Natal – RN. Para entender o processo no contexto escolar, identificou quais professores de música da Educação Básica se identificavam como atuantes nessa proposta, assim como pesquisou a correlação entre a teoria e a prática dessa metodologia nas aulas de música das escolas pesquisadas e analisou quais as contribuições da Pedagogia de Projetos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de música na escola.

A organização curricular que se apresenta nas aulas de música, dentro das escolas de ensino básico, muitas vezes não segue um norte padronizado, como já se percebe em outras disciplinas mais tradicionais do currículo escolar, o que pode gerar uma ideia de *laissez-faire* na escolha do currículo e da metodologia. O autor destaca que o ensino musical na escola “deve ser pensado e adaptado a cada contexto”, pois “a música ainda apresenta uma característica de maior liberdade e flexibilidade na escolha de conteúdos e metodologias para as aulas na escola (...) [mas] a metodologia e o currículo devem estar claros e definidos” (FERNANDES, 2016, p. 52).

A realidade musical diversificada que encontramos em cada região do nosso país, nos permite criar os mais variados meios de trabalharmos a música dentro da sala de aula como fonte de aprendizado da cultura, sociedade e formação humana, aproveitando de forma criativa e construtiva a realidade que esse aluno traz para a comunidade escolar.

A construção desse currículo deve possibilitar adaptações regionais e sociais que cada contexto escolar se encontra, para que os alunos, que serão os maiores beneficiados da aplicação desse currículo, possam usufruir e alcançar de forma positiva resultados que agreguem futuramente possíveis potenciais de êxito, podendo ou não ser dentro da área musical. Sacristán (2017, p. 61) ainda afirma que a “cultura comum do currículo obrigatório é mais um objetivo

de chegada, por quê, frente a qualquer proposta, as probabilidades dos alunos procedentes de meios sociais diversos para aprender e obter êxito acadêmico são diferentes”, a experiência social, cotidiana que cada aluno vive, terá influência resultado final do aprendizado.

O currículo comum não alcança as necessidades de todos, pois sabemos que existem oportunidades totalmente desiguais para cada indivíduo que percorre e consegue chegar à escola. Embora se façam adaptações pedagógicas e metodológicas, no intuito de promover a igualdade no nível de aprendizado do aluno, a escola individualmente, não tem força suficiente para combater a desigualdade social que enfrentamos diariamente.

Essa dificuldade em construir uma matriz curricular para o ensino musical escolar influencia também no processo de implementação do ensino obrigatório de música na Educação Básica, como é possível perceber em Gasques (2013), “que descreve e analisa as reflexões teóricas e as representações de profissionais da educação, a respeito das dificuldades e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 que institui o ensino obrigatório da música na Educação Básica” (GASQUES, 2013, p.17). Uma pesquisa que destaca como a promulgação da nova lei, “deveria ser capaz de tornar realidade a democratização do ensino da música, na Educação Básica como possibilidade de ampliação da formação humana”, (GASQUES 2013, p. 16) e suas dificuldades e possíveis condições para efetivá-la em todo território nacional.

Gasques (2013) traz uma visão da inserção da música ao currículo escolar, através de didáticas que contribuam para a formação crítica tanto de professores quanto alunos dentro e fora no espaço escolar, assim, “a inclusão crítica da música na escola pode contribuir para favorecer o relacionamento de pessoas de diferentes tradições culturais, sendo esta umas das formas utilizadas para promover na comunidade, o entendimento e o exercício da democracia” (GASQUES, 2013, p.31)

Assim como esta pesquisa traz o questionamento de um currículo em música nas escolas de ensino regular, percebe-se que a autora destaca as propostas para o ensino de música na escola básica como um “leque” de possibilidades, não havendo uma organização comum que oriente as escolas para executá-las: deixa-se a escola com liberdade para decidir como realizar as aulas de música (GASQUES, 2013, p.74).

Durante a seleção de estudos que tivessem relação com a pesquisa percebeu-se que havia estudos que se utilizavam dos mesmos referenciais teóricos e metodológicos com os quais trabalhamos na presente pesquisa, como definições sobre currículo apoiadas em autores como

Sacristán, Silva e Tomaz, assim como a utilização da análise documental como instrumentos de coleta de dados.

Partindo da importância e da variedade de maneiras que a Educação Musical é inserida na matriz curricular das escolas, percebemos que outras pesquisas também foram em busca de dados para esta questão. Encontrou-se Veber (2009) cujo estudo

(...) se alinha à ideia de que um dos caminhos para entender as diferentes formas pelas quais o ensino da música pode estar presente na escola é por meio do conhecimento sobre como a própria escola concebe e organiza as atividades que as constituem (VEBER, 2009, p. 15).

Note-se que é recorrente a preocupação com a forma como a escola organiza e concebe suas atividades relacionadas à música. Parece-nos, dessa forma, que o currículo permeia as questões de pesquisa daqueles que investigam as configurações das práticas de ensino de música na Educação Básica, sem, contudo, encontrar proposições efetivas de como estruturá-lo.

Concorda-se que a comunidade escolar deve ter consciência da real importância de se implantar a música na escola, resgatando as potencialidades que a educação musical tem para contribuir com a formação global do sujeito, e desconstruir o papel dado à música apenas como forma de “diversão”.

Esta forma de trabalhar com a música nas escolas é percebida por Veber (2009) quando afirma que “a seleção de conteúdos e estratégias utilizadas nas aulas de música parecem ter atendido às expectativas e ao propósito da comunidade e da escola” (VEBER, 2009, p. 138) distanciando-se das propriedades reais do ensino de música. Como destaca Veber,

(...) tais expectativas vão ao encontro das funções da música na escola, dentre as quais cito: tornar a rotina da escola mais agradável, desenvolver habilidades de concentração, raciocínio, lógica, coordenação motora e disciplina, ampliar as escolhas musicais, bem como promover o resgate do acervo musical social e o respeito pelas diferentes músicas. (VEBER, 2009, p. 138)

Entende-se que a prática musical nas escolas deve partir da realidade cultural daquela comunidade, dando sentido ao aprendizado musical com a vivência que os estudantes trazem consigo. Dessa forma o aprendizado pedagógico do indivíduo pode, segundo Veber (2009), estar “associado às práticas musicais vividas a partir da aula de música, que se refletem nos demais tempos escolares”. Contudo, é fundamental que o currículo permita um alargamento de horizontes do universo sonoro dos alunos, aprofundando sua compreensão sobre este universo. Como observou-se, Veber (2009) também compartilha do pensamento em que organização do

ensino de música pode auxiliar a conquistar “seu lugar na escola, adquirindo reconhecimento e legitimidade, e transformando-se em prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno” (VEBER, 2009, p. 142).

As pesquisas analisadas demonstram a preocupação em se organizar um currículo de música para ser aplicado nas redes de ensino público, dentro da Educação Básica. Mas não se pode permitir que esse currículo tenha uma organização única, sem sentido para os alunos, pois o conhecimento a cada região, Estado ou escola, está relacionado com a realidades e contextos sociais que os diferentes alunos trazem para a sala de aula.

Dando destaque à Música na escola, sabemos que por anos ela foi praticamente excluída da realidade escolar na maioria das instituições de ensino brasileiras, e isso pode ter influenciado, ao lado das práticas espontaneístas, no processo de construção e consolidação de um currículo musical mais adequado. Loureiro (2010) também traz essa preocupação com a construção do currículo da educação musical.

Na verdade, há várias décadas, a educação musical encontra-se praticamente ausente das escolas brasileiras. Tal ausência, sentida desde os primeiros anos de escolaridade, vem justificar a nossa preocupação com relação à falta de uma proposta curricular concreta e efetiva para o ensino de música no contexto escolar” LOUREIRO, 2010, p. 01).

É nesse ponto que se percebe a relação com a pesquisa de Loureiro, já que ela também procurou estudar o contexto do currículo de educação musical, contribuindo para que os alunos possam ser levados “a compreender que a música poderá proporcionar-lhes novas escutas, novas formas de manifestação e expressão, além de possibilitar novas aprendizagens e experiências positivas e relevantes para o seu desenvolvimento” (LOUREIRO, 2010, p. 03) e não apenas ser um passatempo, ou apenas diversão.

Todavia a própria comunidade escolar, ou seja, as pessoas de dentro e de fora da escola, relacionadas diretamente com Educação Básica deveriam ter uma consciência da importância da educação musical na formação pedagógicas desses alunos. A autora questiona-se a respeito do que podemos fazer para mudar esse contexto: “como abrir espaço para a música numa proposta curricular, compreendendo-a como um saber artístico formador, capaz de ampliar a percepção auditiva e sensorial do mundo sonoro da criança” (LOUREIRO, 2010, p. 03)

De acordo com Loureiro

(...) os conteúdos de cada área do currículo, aquilo que deve ser ensinado a todos os alunos, e por todos aprendido, de todos os níveis, precisam ser

organizados e tomando-se por base três critérios que consideramos de suma importância para sua validação e operacionalização. Em primeiro lugar, os conteúdos devem fazer sentido e possuir significado cultural para os alunos; em segundo lugar, devem emergir do próprio meio do aluno, da sua própria realidade, ou dela se aproximar o máximo possível; e, finalmente, devem possibilitar aos alunos meios e instrumentos necessários para aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências” (LOUREIRO, 2010, p. 08).

Mesmo que a pesquisa de Loureiro esteja relacionada a outro nível de ensino, a Educação Infantil, a seleção de sua pesquisa deu-se pela relação com o currículo, e por ter realizado um estudo documental com textos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Todos os estudos selecionados fazem referência à implementação da Música, à metodologia a ser aplicada nas aulas de música ou aos benefícios que o trabalho com a música traz para a formação escolar. Contudo não questionam se os conhecimentos musicais selecionados para as aulas são adequados, ou quais são esses conhecimentos. Isto reforça o que Pereira (2014) afirmou a respeito dos livros didáticos de música: uma forte preocupação metodológica, mas uma ausência da discussão sobre os conhecimentos selecionados.

Em suma, as pesquisas que apresentaram discussões sobre o currículo para a educação musical escolar evidenciaram a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre o processo de seleção dos conhecimentos musicais e destacaram como isto pode ser central para a consolidação do ensino de música nas escolas.

b) Música e Livro Didático

Dando continuidade às pesquisas, agora com foco nos livros didáticos de música, encontrou-se Barbosa (2013) que pesquisou os conteúdos e a estrutura dos Livros didáticos de música direcionados para a escola de Educação Básica, em especial para a utilização dos unicentes. Seu interesse deveu-se pelo aumento no número de publicações destinadas aos unicentes a partir da aprovação da Lei n. 11.769/2008. A autora analisou três coleções de livros didáticos para o 1º ano do Ensino Fundamental. Procurou discutir o material tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A autora questiona-se sobre como a comunidade escolar reflete, reage e age ao receber esses livros didáticos, com conteúdo escolhido e aprovado por uma equipe técnica, que muitas vezes está alheia às realidades dos alunos e dos professores.

É necessário acentuar que, consideramos o livro didático como um ponto condutor para o professor e não um manual fechado sem flexibilidade, apesar de apresentarem um papel muito importante na relação ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse contexto, Barbosa

(2013) menciona que “muitos teóricos, críticos, professores e alunos sabem da importância do livro didático em sala de aula, mas também reconhecem que ele não é suficiente” (BARBOSA, 2013, p. 16), ou seja, apesar de o livro didático ser um importante aporte para o desenvolvimento das aulas, ele não substitui o professor e deve ser cuidadosamente trabalhado, para que eventuais falhas no conteúdo, não sejam transmitidas como verdades aos alunos.

Nesta perspectiva, a autora afirma que o livro didático “é um recurso necessário à sala de aula, que auxilia o professor em seu dia-a-dia, sendo, muitas vezes, o único recurso de pesquisa disponível e acessível na escola” (BARBOSA, 2013, p. 16)

É lícito supor que o livro didático deve estar em conexão com o professor e este, com as devidas adaptações, poderá utilizá-lo com a turma instigando o ato de refletir e transformar seu conhecimento para sua realidade.

Pensando na realidade do livro didático para a Educação Musical, Barbosa (2013, p. 17) ressalta que este requer “além do material escrito, mídias como CDs, DVDs e outros formatos de gravação”, material esse que o professor muitas vezes tem que improvisar, ou adaptar para usar com os alunos.

Sabe-se que os livros didáticos que contemplam a música em editais governamentais, são dedicados ao componente curricular Arte como um todo, e isso é um fato recente, já que, como lembra Barbosa (2013, p. 20), o PNLCD só passou a contemplar a área de Arte a partir de 2013. Em sua análise de livros de música, a organização que nele se compõe é de certa forma inexistente, pois “não há uma especificidade, hierarquia ou lista dos conteúdos que devam ser ensinados em cada ano escolar” (BARBOSA, 2013, p.24)

Com relação aos conhecimentos selecionados, as próprias categorias de análise propostas pela autora demonstram a centralidade dos parâmetros sonoros: altura, intensidade, timbre, duração e andamento, construção de objetos sonoros e atividades não musicais.

Os resultados encontrados pela autora, revelam que o material didático de música é válido no contexto colaborativo com o professor unidocente, que não domina a linguagem musical e que aposta no material escrito por especialista para guiar o seu trabalho em sala de aula. No entanto, o material analisado apresenta pouco espaço para a criação do professor com relação a determinados conteúdos, não traz significações completas sobre os termos musicais formais e propõe atividades que não são condizentes com a realidade das escolas brasileiras, com instrumentos musicais e abordagens difíceis de serem colocados em prática pelo professor.

Ainda na busca por autores que também discutissem a respeito do livro didático, encontrou-se, Brisolla (2009), pesquisou os aspectos da trajetória dos livros didáticos e realizou

uma análise de experiências pedagógicas inspiradas no Livro Didático. Nesta pesquisa o autor busca a relação do livro didático com o trabalho do professor em sala de aula, considerando “o livro didático como artefato cultural que reúne saberes e afazeres com vistas a orientar o trabalho pedagógico de professores”. (BRISOLLA, 2009, p. 07) Confirmando pesquisas anteriores encontradas que destacam o livro didático como um dos materiais didáticos a serem trabalhados em sala de aula, o autor afirma ser o livro didático um instrumento “que ensina, insinua e sinaliza uma multiplicidade de práticas, comportamentos, concepções e interpretações”. (BRISOLLA, 2009, p.13) criando oportunidade aos alunos de ter apoio no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o professor que é o mediador desse conhecimento, entre o livro didático e o aluno, e deve também ter um posicionamento crítico diante dos fatos existentes, já que entendemos que “a ideia de aprendizagem não se constrói isolada de posicionamentos políticos-educacionais”. (BRISOLLA, 2009, p.13)

Durante anos o livro didático foi considerado o único instrumento pedagógico apropriado para as aulas, e nele se depositava uma confiança em tudo que trazia, como verdade absoluta, sem questionamentos. “O livro didático é um dos mais antigos instrumentos culturais educacionais, mas também carrega interesses industriais e econômicos próprios do sistema editorial” (BRISOLLA, 2009, p. 20) e devo completar, interesses políticos. Houve um tempo em que não se havia despertado para aquilo que o livro didático trazia por trás de todo currículo que nele era apresentado aos professores e alunos, que o manuseavam naturalmente sem questionamentos.

É importante ressaltar que tratamos o livro didático como o principal instrumento metodológico, por onde o currículo selecionado para as aulas, sejam elas de música ou não, chegam aos alunos, para o ensino na Educação Básica. E reconhecemos, com Brisolla (2009, p. 20), que “a importância do livro didático é ampliada através do seu papel de seleção, registro e transmissão de saberes socialmente valorizados, aceitos e relacionados a diferentes campos do conhecimento”.

Analisando a prática pedagógica em diálogo com o livro didático “Arte e Habilidade”, a autora afirma ter sido instigada, como professora e pesquisadora, a refletir e reconstruir sua própria prática docente a partir da integração e negociação com os alunos, propondo novas formas de organizar o conteúdo e o trabalho em sala de aula, combinando diferentes práticas pedagógicas. Concluindo, e concordando com várias outras pesquisas já comentadas anteriormente, Brisolla (2009) afirma que os resultados de sua investigação apontam para a

necessidade de se repensar as propostas do livro didático em conexão com as vivências dos alunos e ressalta a função do docente como mediador neste processo.

Durante a procura por autores que trabalhassem com o livro didático de música como objeto, a autora Silva (2002) contribui, trazendo o estudo realizado nos livros didáticos de música editados nos anos 60 a 70 direcionados ao uso escolar. Ela investigou,

de que forma a música brasileira é representada nos livros didáticos de música direcionadas para o ensino básico... perceber o livro didático como mediador ativo no processo de construção de conceitos, comportamento e pensamentos sobre a cultura musical brasileira (SILVA, 2002, p.10)

A pesquisa desta autora contribuiu para reforçar que a discussão sobre o livro didático de música..., deve representar seu significado de maior relevância, que envolve aspectos pedagógicos, econômico e político-ideológicos. (SILVA, 2002 p.11), corroborando com a ideia de currículo que se apresenta no decorrer da pesquisa.

Assim sendo, contribui com a perspectiva de trazer o livro didático entendido como objeto cultural, e ajuda no “desenvolvimento da cidadania dos alunos, favorecendo a construção de uma autonomia, criticidade, e capacidade coletiva” (SILVA, 2002, p. 125), considerando que o professor deve priorizar a reflexão e pensamento crítico diante da obra apresentada, para que não se perpetuar preconceitos e conceitos equivocados.

Por fim, o trabalho de Rocha (2013) buscou conhecer a vivência musical nas escolas de Ensino Fundamental – 1ª fase e a adoção do livro didático de Música como norteador do processo pedagógico musical. A investigação também se utiliza da análise documental como parte de sua metodologia e a entrevista semiestruturada para coletar dados para pesquisa.

Diante de todos os estudos encontrados neste processo de revisão da literatura, percebeu-se que o currículo em música, juntamente com distribuição do livro didático oficial de Arte, teve um avanço mais expressivo após a promulgação da Lei 11.769/08. Como já afirmava Barbosa (2013), Rocha (2013, p. 72) também concorda, ressaltando que “isso se deve ao fato de que a obrigatoriedade da Música no currículo escolar é recente e, com isso, a elaboração e a distribuição de livros didáticos de Música para as escolas de Educação Básica surgiram a partir da lei, promulgada em 2008”.

Estes livros didáticos reformulados e aprovados pelo programa do governo, passaram a ser considerados um material didático escolar necessário e importante para o processo pedagógico:

Assim, é lícito afirmar que o livro didático de Música pode ser um norteador significativo para o educador. O mesmo deve se conscientizar que o aprofundamento dos conteúdos musicais, a criticidade quanto a estes conteúdos, a familiaridade com o contexto da instituição em que se desenvolve a Educação Musical, o conhecimento de como o aluno aprende – teorias de aprendizagem –, conhecer os objetivos e procedimentos para se ensinar determinados conteúdos – propostas metodológicas – também são indispensáveis para a ação docente (ROCHA, 2013, p.95).

Ao mesmo tempo que houve uma crescente demanda de livros didáticos para o ensino de música nas escolas de Educação Básica após a Lei de 2008, houve também uma certa seleção nas escolhas desses livros, forçando os autores a se preocuparem “com os conteúdos a serem ministrados para o processo pedagógico musical significativo” (ROCHA, 2013, p. 94).

Segundo Rocha (2013), diante das entrevistas realizadas e de amplas leituras empreendidas para a realização de sua pesquisa, os resultados mostraram que, nas escolas particulares, professores sem a Licenciatura em Música estão exercendo o processo educativo musical.

Ao analisar as atividades propostas nos livros didáticos de Música, Rocha (2013) constatou que estes abordam conteúdos a respeito da vivência musical – experimentações rítmicas, sonoras, instrumentais, corporais – e a respeito do falar sobre Música – conhecimento dos grandes nomes da Música, dos instrumentos, de letras de canções, de estilos e gêneros musicais. Partindo dessa premissa, a autora considerou que, para as atividades que abordam o fazer musical, apenas o profissional habilitado em Música que tenha o domínio da linguagem musical poderia ministrar a atividade. Para as atividades que propõem o falar sobre Música, o profissional de qualquer área do conhecimento poderia ministrar a atividade.

A partir desta revisão da literatura, observa-se que o processo de implementação do ensino de música nas escolas de Educação Básica está em andamento e que um currículo estruturado especialmente para este espaço; educativo é central para o sucesso desta empreitada.

Como afirmado anteriormente, a seleção de livros didáticos (considerados aqui como portadores de uma seleção curricular que é apresentada ao professor) de Arte é recente no PNL D – tendo a primeira seleção de livros para este componente curricular ocorrido no edital do PNL D 2015, destinado ao Ensino Médio, lançado em 2013.

No edital do PNL D 2017, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, o componente curricular Arte foi novamente contemplado e a coleção, composta por quatro volumes do livro do estudante e seus respectivos manuais do professor (do sexto ao nono ano), deveria vir acompanhada de um CD. O livro, de acordo com o edital, deveria contemplar as quatro linguagens artísticas que constituem, por lei, o componente curricular Arte, o que pode

favorecer a polivalência que, segundo Penna (2015, p. 125): “marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor” – atuação que vem sendo combatida há vários anos.

Um caminho possível seria a contratação de uma equipe de professores, com suas formações específicas, para trabalhar em conjunto, de maneira interdisciplinar. Contudo, podemos observar que, em grande parte das escolas brasileiras, apenas um professor é contratado (quando o é) para atuar na disciplina Arte, onde Música é uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas, “exigindo do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística já tão criticada” (PENNA, 2015, p. 133).

É neste sentido e, diante deste cenário retratado nas pesquisas consideradas no levantamento e análise da literatura, que esta pesquisa tem como objetivo identificar como a música se configura em uma coleção de livros didáticos legitimada pelo Ministério da Educação, observando se existe progressão e ordenamento nos conhecimentos da seleção curricular apresentada aos professores, e analisando as propostas metodológicas presentes na coleção. Para tal, selecionou-se a coleção “Por toda Parte”, de Bruno Fischer, Carlos Kater, Pascoal Ferrari e Solange Utuari, publicado pela Editora FTD e aprovado no PNLD 2017. A coleção é composta por quatro livros destinados aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e cada livro vem acompanhado de um CD.

A análise documental foi realizada a partir das proposições da teoria fundamentada nos dados (CHARMAZ, 2009), em especial pela codificação dos textos que acabaram por produzir categorias, e estas, por sua vez, auxiliarão na elaboração de um entendimento acerca dos dados contidos nos livros didáticos compulsados.

Espera-se que esta investigação contribua para se pensar sobre o lugar que a música ocupa nesta seleção curricular mais ampla, e colaborar com um conhecimento mais aprofundado das obras, contribuindo com professores que poderão utilizá-las em seu trabalho no cotidiano escolar.

Para tal, esta dissertação está estruturada em três capítulos, o primeiro capítulo denominado “**Do livro didático como currículo apresentado aos professores**”, apresenta o referencial teórico utilizado para embasar e fortalecer as questões apresentadas acerca da educação musical na educação básica das escolas da rede pública nacional.

No segundo capítulo intitulado “**Caminhos Metodológicos**” é exibida a metodologia empregada, quais os procedimentos e materiais utilizados para a coleta de dados e análise de dados desta investigação.

No terceiro e último capítulo, com o título “**Música na coleção Por toda parte: do currículo apresentado ao professor**”, são apresentadas as análises e reflexões que compõem o presente estudo, que envolvem os dados encontrados e a percepção do ensino de música nas aulas de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I – DO LIVRO DIDÁTICO COMO CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES

1.1 Sobre Currículo, Música e Livros Didáticos

Como observado na revisão de literatura realizada, o currículo foi apontado pelos vários autores como elemento central para o sucesso da inserção do ensino de música nas escolas de educação básica.

Contudo, como mostra Sobreira (2012), as conexões entre os campos do Currículo e da Música ainda não são expressivas. O levantamento e a análise realizados pela autora indicam que o currículo poucas vezes é tomado como objeto de pesquisa na área da Educação Musical, em diálogo com o campo dos estudos curriculares, embora as discussões abordem, de certa forma, questões relativas à construção curricular – especialmente destacando a necessidade de se considerar as diferenças e a diversidade cultural.

As leituras realizadas confirmam a impressão de Sobreira: a questão curricular está sempre presente nas discussões realizadas acerca da inserção da música nas escolas de educação básica, mas o currículo, a seleção de conhecimentos, raramente é tomado como objeto de pesquisa.

Na área mais ampla da Educação, as análises curriculares iniciaram-se de maneira bastante técnica, mas, como afirmam Moreira e Silva (2006):

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considerem em relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 7).

Neste sentido, é interessante investigar a seleção curricular efetuada nos livros didáticos, não somente desvelar questões relativas ao “como” se deram sua estruturação e organização, mas, também, sobre o “por quê”, sobre as concepções de música e de educação musical que nortearam esta seleção, e seus diálogos com o espaço escolar. Goodson (2013), apresenta-nos uma definição etimológica de currículo:

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Como observa Barrow (1984, p. 3), “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo

apresentado' para estudo". Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de "definição da realidade" é posto firmemente nas mãos daqueles que "esboçam" e definem o curso. (GOODSON, 2013, p. 31).

Contudo, Moreira e Silva (2006, p. 7) mostram que o currículo, apesar do que sugere seu significado etimológico, é considerado um artefato social e cultural, o que significa que o mesmo precisa ser entendido de maneira mais ampla, a partir de suas determinações sociais e históricas, de sua produção contextual. Para estes autores:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingenciadas de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 7-8).

Assim, importa observar o currículo selecionado para a música na escola como um artefato social e cultural, e como resultado de diferentes interesses em torno daquilo que conta como música e como conhecimento musical. Logo, precisam ser levadas em consideração os interesses sociais que estão em jogo na seleção curricular bem como a produção de identidades individuais e sociais particulares – questão tão implicada com as práticas musicais.

Michael Apple (2006b) corrobora as colocações de Moreira e Silva (2006):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2006, p. 59).

A seleção curricular, portanto, pode revelar aquilo que é considerado como conhecimento musical legítimo, e como sistematização legítima da música, ou seja, as formas legítimas de se pensar sobre música e sobre as práticas musicais. Percebe-se que, visto desta forma, o currículo musical – e a própria música – não podem ser considerados como a-históricos, universais, atemporais (GREEN, 1988). O currículo de música para a Educação Básica precisa ser considerado como produto de uma tradição seletiva e de conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas.

Nesta perspectiva, interessa-se em compreender, na coleção de livros didáticos selecionada para análise:

O que conta como conhecimento, a forma como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade (APPLE, 2006, p. 59-60).

Para tal, apoiou-se em autores cuja produção integra o que tem sido chamado de teoria crítica do currículo, onde ideologia, cultura e poder são conceitos centrais que sintetizam as preocupações e problemáticas propostas e estudadas por tais autores.

Moreira e Silva (2006, p. 21) afirmam que, desde o início da teorização crítica em educação, ideologia tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e do currículo, em particular. Retomando a questão da não neutralidade do currículo, os autores sugerem que:

O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmite uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 23).

O currículo revela a visão de determinados grupos, e os livros didáticos aprovados em editais do governo, acabam por legitimar esta visão como discurso oficial – e, por conseguinte, legitimam aquilo que se considera a música (e as práticas musicais) oficial (is). É fato que os discursos dos legisladores têm mostrado preocupação com a diversidade cultural do Brasil. Neste sentido, cabe questionar como esta questão tem sido tratada nos livros didáticos para o trabalho musical escolar. Apple (2006) ressalta que:

Spencer não estava errado quando lembrou aos educadores que uma das perguntas mais fundamentais que nós deveríamos fazer sobre o processo de escolarização é: “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países (APPLE, 2006, p. 39).

Ao se considerar esta questão em música, cumpre-nos questionar: que práticas musicais têm sido tratadas como tendo maior valor? Como, diante dos discursos pela diversidade dialogam com a seleção curricular em música? Esta seleção tem considerado os conflitos de classe, raça, sexo e religião?

A diversidade cultural é um dos princípios e critérios de avaliação dos livros didáticos no PNLD, como se pode observar no Guia de Livros Didáticos – Arte do PNLD 2017:

Diversidade de expressões que mostrem o multiculturalismo e a miscigenação, de modo a trazer obras e artefatos que problematizem as fronteiras das identidades urbanas, étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual e territorial, contemplando grupos marginalizados, comunidades silenciadas e sujeitos apagados pela sociedade dominante, valorizando seus traços, suas singularidades e diferenças (BRASIL, 2017, p. 21-22).

Percebe-se aquilo que Moreira e Silva (2006, p. 26) afirmam: cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional. E questionam: “Nessa visão, que é a educação e, em particular o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade”?

É importante ressaltar que definir o que seria “a cultura de uma sociedade” a ser institucionalizada e transmitida não é (ou não deveria ser) uma tarefa fácil. Os autores mostram que, na teoria crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. É importante destacar que Moreira e Silva (2006, p.26) afirmam que o “currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural”, dando possibilidades para atuação de uma produção “ativa de cultura, quanto campos contestados”.

Assim, torna-se fundamental compreender a política cultural levada a cabo pelos livros didáticos, tendo em vista a dimensão e o alcance de sua distribuição no Brasil. Cabe questionar que cultura musical tem sido produzida a partir destes livros, e quais divergências e problemas podem surgir a partir disto.

Moreira e Silva (2006) prosseguem, afirmando que:

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 28).

Apple (2006) concorda com a percepção de que a educação está profundamente implicada na política de cultura, e problematiza:

Afinal, à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto que a história e a cultura de

outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (APPLE, 2006, p. 42)

Nesta direção, cabe-nos refletir: a história e a cultura de quais grupos têm delineado a discussão de diversidade musical nos livros didáticos? Esta diversidade é pautada apenas pela consideração de repertórios e de fatos sobre as práticas musicais, ou abordam-se diferentes pensamentos dos diversos grupos sociais sobre música e sobre as práticas musicais?

Logo, questões de poder estão atreladas à cultura e à ideologia no que se refere ao debate em torno do currículo. Moreira e Silva (2006, p. 29), ao considerarem o currículo enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, afirma que ele também expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Neste sentido, o currículo seria, para os autores, a expressão das relações sociais de poder. Mas, por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, os autores afirmam que

(...) o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções (MOREIRA e SILVA, 2006, p. 29).

Moreira e Silva (2006) reconhecem, portanto, ser o currículo um território de conflitos. Contudo, o fato de existirem conflitos não isenta o currículo das influências do poder. É muito comum observar relatos em que os estudantes não se reconhecem naquilo que é tomado como objeto de estudo na escola. Em se tratando de música, esta questão pode ser ainda mais forte, uma vez que a música está presente de maneira intensa no cotidiano das pessoas.

Goodson (2013), por sua vez, traz para o debate curricular uma perspectiva histórica, considerando o currículo como uma importante fonte documental do pensamento educacional de determinada época

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2013, p. 17).

É interessante considerar esta definição tendo em vista que a presente pesquisa considera os livros didáticos como testemunhos públicos da lógica escolhida para legitimar a escolarização da música, cuja retórica é legitimada e tornada oficial pelo processo seletivo

promovido pelo governo federal. Este mesmo autor afirma ser o currículo “(...) um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2013, p. 17), compreensão que nos ajuda na empreitada de compreender como o ensino de música tem sido institucionalizado no Brasil, atualmente, além de entender como esta seleção se organiza e se relaciona com os objetivos da música na educação básica.

Para complementar a questão já levantada do currículo como produto de uma tradição seletiva, Goodson (2013) propõe entender o currículo também como uma tradição inventada.

Ao tratar da história do currículo, Goodson (2013) ressalta a importância de se considerar uma sistemática “invenção de tradição” no currículo escolar, entendido como uma área de produção e reprodução sociais onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. A noção de tradição inventada é baseada nas ideias de Hobsbawn (1985, p. 1 apud GOODSON, 2013, p. 27), que “[...] inclui tanto tradições realmente inventadas, construídas e formalmente instituídas, quanto tradições que emergem de modo menos definível num período de tempo breve e datável – coisa talvez de alguns anos – e que se estabelecem com grande rapidez”.

Citando Hobsbawn, Goodson (2013, p. 27) afirma que o historiador define a questão da seguinte forma:

A tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Neste sentido, o autor afirma que a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição

Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo (GOODSON, 2013, p. 27).

O que reforça uma reflexão sobre a possibilidade de uma tradição inventada em música. Pereira (2016) analisou traços da história do currículo a partir de livros didáticos de música adotados nas escolas brasileiras em diferentes períodos históricos. Para tal, tomou como fontes uma amostragem intencional de livros didáticos adotados nos diferentes espaços temporais delimitados pela legislação referente ao ensino de música nas escolas de educação

básica brasileiras. O autor trabalhou com a hipótese de que uma seleção e uma sistematização dos conhecimentos foram efetuadas pelos conservatórios e transpostas para o ambiente escolar, sendo naturalizadas ao longo do tempo como seleção e sistematização oficiais para o ensino de música.

Em diálogo com as propostas de Goodson, o autor propõe, em sua análise, mapear uma possível tradição seletiva, inventada ao longo da história da educação brasileira.

Pereira (2016, p. 19) esclarece que sua pesquisa trabalha com um currículo prescrito, apresentado aos professores, e que, embora próximo das práticas desses professores, não representa necessariamente o currículo efetivamente trabalhado nos diferentes espaços escolares do Brasil. Esta ressalva é importante e reflete também a realidade da presente investigação. Além disso, o autor optou pela expressão “traços” da história do currículo por assumir-se que a amostragem utilizada não representa número significativo de livros didáticos que permitam a realização de generalizações – que não são o objetivo desta pesquisa –, mas que podem apontar indícios e tendências dos currículos forjados para a educação musical escolar – indícios de uma tradição seletiva e inventada.

Um importante indício que fortalece a hipótese inicial de Pereira (2016) está no fato de que o primeiro livro adotado oficialmente numa escola de educação básica brasileira, o Colégio Pedro II, seria o mesmo livro adotado, posteriormente, no Conservatório Imperial. O autor compara os programas de ensino do Colégio Pedro II, analisados por Jardim (2008), com a estrutura disciplinar do Conservatório Imperial, apresentada no artigo 2º do Decreto 496 de 1847 a semelhança é evidente.

O livro didático adotado no Colégio Pedro II, o “Compendio de música para uso dos alunos do imperial collegio Pedro II” (1838), contempla, em sua seleção curricular, o trabalho inicial com a teoria musical. Segundo Garcia (2015, p. 248), a obra foi utilizada na instituição até o ano de 1878, sendo organizada em três blocos que, de certa forma, abrangem os elementos considerados básicos para a execução e a apreciação da música de tradição escrita: os rudimentos, os preparatórios e os solfejos (aspectos técnicos relativos à leitura e escrita do código musical); a harmonia e a composição (regras estruturais e encadeamentos musicais relativos ao sistema tonal); e, por fim, as regras de transposição (conhecimentos técnicos para o acompanhamento musical) (PEREIRA, 2016, p. 22-23).

Quarenta anos de trabalho com um mesmo livro didático oficial são representativos em se tratando da invenção de uma tradição. Gerações foram formadas a partir destas concepções.

De acordo com o autor, mudanças na concepção da finalidade educativa da música (mas não na seleção de conhecimento) podem ser observadas tanto nas obras adotadas como nos programas de ensino de anos posteriores do Colégio Pedro II. Pereira (2016, p. 24) reforça que estas mudanças estão mais relacionadas à metodologia do que propriamente à seleção curricular. E o mesmo poderá ser observado nas décadas que se seguiram. Como argumenta este autor: “Mudam-se as finalidades, alteram-se as metodologias, mas o conhecimento musical selecionado não se altera”.

O canto orfeônico consolida estas mudanças metodológicas e de finalidades da educação musical escolar: se, no princípio, a disciplina “Música Vocal” sanava a ausência de um Conservatório para a elite brasileira, no canto orfeônico a finalidade do ensino de música na escola passa a ser marcada pela inspiração patriótica, pela necessidade de constituição da nacionalidade, pelo caráter cívico, coletivo e moralizador.

Sobre os livros didáticos, escritos por Heitor Villa-Lobos e adotados em várias partes do Brasil, Pereira (2016, p. 25) mostra que:

Os livros trazem uma seleção de canções, mas a teoria musical (em especial a que constrói as habilidades de leitura e escrita musical) continua desempenhando papel fundamental no trabalho. O livro complementar “Solfejos”, também de Heitor Villa-Lobos, fortalece essa afirmação, pois apresenta exercícios de leitura e entoação para oferecer condições de execução do repertório contido nos demais livros do “Canto Orfeônico”.

Os mesmos conhecimentos musicais selecionados podem ser observados em uma coleção didática das décadas de 1950 e 1960, “Música para a Juventude”, de José Siqueira (que foi diretor do Instituto Nacional de Música, antigo Conservatório Imperial):

As obras didáticas de José Siqueira, professor catedrático da Universidade do Brasil (que incorporara o Conservatório Imperial/Instituto Nacional de Música), trabalham com conteúdos extremamente teóricos e tecnicistas, bastante próximos da formação tradicional do músico, aproximando-se do Compendio de 1838 – não por acaso, tanto Francisco Manoel da Silva como José Siqueira foram professores do Conservatório Imperial/Escola Nacional de Música, instituições formadoras de músicos e diletantes para o campo artístico (PEREIRA, 2016, p. 26).

A partir da década de 1970, com a promulgação da Lei n. 5692/1971 que cria a Educação Artística, novas mudanças se afiguram nas finalidades educativas assumidas pela música nas escolas de educação básica. Paralelamente ao enfraquecimento das práticas orfeônicas, a pedagogia da criatividade vai ganhando força nas práticas escolares.

No livro analisado por Pereira (2016), “Educação Artística – expressão musical, corporal e plástica” de Gilberto Coltrim, a presença da música é marcante. De acordo com o autor, apesar de toda a concepção da educação artística como autoexpressão, declarada pelo autor no texto de apresentação, raras são as oportunidades que os estudantes têm, nesse livro, de expressarem-se através da música, de trabalharem diretamente com o material sonoro:

O que se pode notar, novamente, é a mudança das finalidades educacionais, de metodologias, e a permanência da escrita musical, bem como do trabalho limitado aos chamados parâmetros do som. O Capítulo 3 traz, ainda, resquícios da prática orfeônica ao disponibilizar partituras de canções folclóricas para execução, uma vez que as competências de leitura e escrita foram trabalhadas anteriormente, capacitando os alunos para tal (PEREIRA, 2016, p. 30).

Diante destas análises, Pereira (2016, p. 30) conclui que, apesar das limitações oferecidas pela amostragem, a análise das diversas seleções curriculares materializadas nos livros didáticos utilizados como fontes para esta investigação, em diálogo com as diferentes finalidades educacionais que a música assume na educação brasileira, permite perceber indícios de uma permanência significativa da seleção de princípios da teoria musical direcionados para seu posterior emprego na prática musical (em especial, canções cantadas coletivamente), bem como de noções de história da música.

Portanto, uma tradição seletiva, institucionalizada primeiramente pelos conservatórios, esboçava-se a partir do material analisado. Para o autor, o mapeamento desses traços da história do currículo para o trabalho escolar com música revelou que as mudanças nas finalidades educativas assumidas pela escola e, portanto, pela música na escola, parecem ter influenciado não a seleção de conhecimentos curriculares, mas as práticas musicais escolares deles resultantes (e dependentes), incluindo-se, aí, seus repertórios.

Em estudos posteriores, Pereira (2017) e Santos e Pereira (2017) analisaram obras didáticas aprovadas recentemente em editais do PNLD. É interessante comentar que, no texto publicado com Santos, o livro analisado foi o volume único de “Por toda Parte” destinado ao Ensino Médio.

Santos e Pereira (2017, p. 3) destacam que o livro convida os estudantes para uma “conversa sobre arte”, o que marca uma postura mais propensa a falar, dialogar sobre arte do que necessariamente outra mais prática, voltada para o fazer arte.

Na análise dos autores, Artes Visuais é a linguagem mais contemplada, e a Música figura como a segunda linguagem mais abordada, porém, com um número consideravelmente menor de conteúdo, imagens, artistas e atividades durante o livro.

De maneira geral, os autores identificaram em sua análise: uma abordagem superficial da música (que se expressa na constante utilização de letras de música no decorrer do livro muitas vezes apenas para ilustrar o tema do capítulo, e, quando explorada, as questões giram em torno no texto, em detrimento de aspectos musicais); a presença de um pensamento tradicional em relação ao ensino de música (que destaca a sistematização feita pelo conservatório, valorizando questões como a notação musical e os parâmetros sonoros); a já citada dominância das artes visuais (outra tradição inventada – ou pelo menos promovida – pela Lei n. 5692/1971); e a aproximação do universo cultural dos jovens (entendida como uma mudança significativa diante do pensamento tradicional, ainda que de maneira breve e reduzida, deixando ao professor a tarefa de ampliar as possibilidades de trabalho com estes temas).

Logo, a análise desta obra mais contemporânea revela traços da tradição seletiva, onde a sistematização realizada pelo conservatório é assumida como sistematização oficial, e abordando superficialmente o universo cultural dos jovens – muitas vezes permanecendo na “conversa sobre”, como proposto pelos autores do livro na apresentação.

No texto de 2017, Pereira analisa livros didáticos aprovados no PNLD Campo 2016, voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O autor considera, em sua análise, as propostas para a Educação do Campo, entendendo este campo não com “(...) um tom de nostalgia do passado rural de abundância e felicidade que perpassa a literatura” (PEREIRA, 2017, p. 178), mas como um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Para o autor, é fundamental considerar a produção e prática musicais dos diferentes contextos abarcados pela educação do campo, colocando-os em diálogo com outras obras, práticas e relações com a música estabelecidas em outros contextos sociais. E, desta forma, questiona se há, nos livros aprovados pelo Ministério da Educação para a Educação do Campo, um contraponto de práticas, bem como a construção de alternativas e de diálogos com o pensamento tradicional de ensino de música (PEREIRA, 2017, p. 29-30).

Pereira (2017) analisa os livros da coleção “Campo Aberto” que são dedicados ao componente curricular Arte. E destaca que, no texto de apresentação da coleção, afirma-se que a obra destaca o modo de vida particular das pessoas que vivem no campo, ainda que em interação com a vida que se organiza nas cidades. Contudo, não é o que se observa na seleção curricular para o trabalho com música.

A análise apresenta semelhanças com o livro destinado ao Ensino Médio, apresentando uma exploração superficial das músicas (tratadas mais uma vez como ilustração temática dos capítulos e como ferramenta para desenvolver a atenção, a cooperação e a concentração); contendo imprecisões conceituais; além da ausência da temática campesina e da dominância das artes visuais.

Sobre os conhecimentos musicais selecionados, Pereira (2017, p. 201) mostra que:

Os conhecimentos selecionados apresentam ligação com a tradição, especialmente quando tratados com algum grau de profundidade: destaque para os parâmetros sonoros, as notas musicais, os instrumentos musicais e a história da música. A paisagem sonora também tem sido presença frequente em livros mais atuais, como dito anteriormente, provavelmente devido à sua ligação com os parâmetros sonoros. A notação musical, traço marcante nos currículos escolares ao longo dos anos, não deixa de estar presente, mas será trabalhada caso o professor tenha domínio de teoria musical. Talvez a notação alternativa seja abordada para não complicar o trabalho de um professor sem esse domínio.

Assim, uma tradição seletiva tem sido observada ao longo da história do currículo musical selecionado para o trabalho nas escolas de educação básica, evidenciada pelos estudos de Pereira (2016, 2017). Desta forma, efetiva-se os seguintes questionamentos: como esta situação se dá na coleção “Por toda Parte”, selecionada como fonte deste estudo? De que forma os conhecimentos musicais selecionados dialogam com os achados de Pereira (2016, 2017) e de Santos e Pereira (2017)? Será que a presença de um professor e pesquisador da área da Educação Musical influenciou a construção do currículo apresentado aos professores? Como se pode observar, as perguntas iniciais desta investigação acabam se complexificando quando informadas pelo referencial teórico descrito ao longo desta seção.

Para respondê-las, decidiu-se por somar a este quadro teórico as proposições de Sacristán (2000) sobre o currículo, especialmente naquilo que se refere ao entendimento dos livros didáticos como intermediários entre a prescrição oficial (legislativa) e os professores, funcionando como um currículo apresentado aos professores. Suas propostas teóricas serão apresentadas na seção que se segue.

1. 2 Sacristán e o Currículo apresentado aos professores

Em diálogo com os outros autores, Moreira e Silva (2006), Goodson (2013) e Apple (2006), Sacristán (2017) foi escolhido como principal referencial teórico para nortear esse estudo por abordar, em seu quadro conceitual, o currículo apresentado aos professores – entendido como a seleção efetuada nos livros didáticos, nosso objeto de estudo. Para este autor

o currículo “adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformações” (SACRISTÁN, 2017, p. 09) desde a prescrição até o currículo aprendido pelos estudantes.

Percebe-se o currículo como prática, desde que ela seja realizada dentro de um contexto, “uma vez que deixamos claro seu significado cultural”. (SACRISTÁN, 2017, p. 09). Esta prática escolar está relacionada a um determinado tempo histórico, cultural, com tradições e práticas que refletem aquela realidade acerca do sistema educativo.

Para Sacristán (2017, p. 10), a qualidade do ensino depende de mudanças nos conteúdos, procedimentos e contextos que definem o currículo. Assim como o autor defende ser necessária a formação dos professores concomitante às reformas curriculares que se propõem. Encontramos nas afirmações deste autor o entendimento do livro didático como portador de uma seleção curricular apresentada ao professor para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Para auxiliar o professor com sugestão de uma organização gradativa no processo de aprendizagem, são selecionados conhecimentos e ordenados num currículo que é distribuído através dos livros didáticos. Sacristán destaca “a dependência dos professores quanto aos meios que apresentam o currículo afirmando ser um fenômeno desenvolvido em muitos sistemas educativos”. (SACRISTÁN, 2017, p. 149)

O currículo para Sacristán é definido da seguinte maneira:

O currículo vem a ser nesta perspectiva, um mapa representativo da cultura. Pois uma aproximação aos componentes dos novos currículos para o ensino obrigatório se realizou a partir de uma perspectiva antropológica, tratando de sintetizar nos saberes escolares os elementos básicos para entender a cultura na qual se vive e na qual o aluno terá que se localizar. (SACRISTÁN, 2017, p. 58)

O que se espera de um currículo para o ensino básico é que ele traga consigo características que reflitam uma escola como instituição – assim como, a igreja, centros comunitários, projetos sociais – para a qual, com o apoio da família, foi transferida a responsabilidade da formação social, além da formação pedagógica que já lhe é determinada.

Assim como Sacristán (2017, p. 61) considera que os “currículos dominantes costumam pedir a todos os alunos o que só uns poucos podem cumprir”, concordamos que um currículo comum, igual para todos, não é suficiente para cumprir sua função social juntamente com a educação. Ao contrário disso, este currículo deve considerar as diferenças que naturalmente serão encontradas nas salas de aula. Sacristán (2017, p. 62) defende, que “o

currículo comum para todos, não [será] suficiente se não [considerar] as oportunidades desiguais (...) e as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a igualdade” poderão dar suporte à escola para “trabalhar” as diferenças sociais, concretizando a finalidade social e cultural de socialização atribuída à educação.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social.... não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja. É uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação... tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

O currículo é uma “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo, num determinado momento”. (SACRISTÁN, 2017, p. 11) E em muitos momentos as reformas curriculares que acontecem, são para ajustar mais adequadamente as normas educacionais às necessidades sociais.

A escola passou a assumir o papel socializador, formativo e cultural e o currículo pensado para as escolas de ensino básico reflete esse sistema da instituição escolar. Entendemos que há necessidade de um currículo reflexivo e ao mesmo tempo que aproxime a comunidade escolar, entre alunos, professores e técnicos. Dessa forma, “se o currículo é um objeto em construção cuja importância depende do próprio processo, é preciso ver as instâncias que o definem”. (SACRISTÁN, 2017, p. 102). Os diversos direcionamentos que o currículo pode ter, dependem dos agentes que interagem no decorrer de sua construção.

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. (SACRISTÁN, 2017, p. 102)

Para que o currículo não seja “uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas” (SACRISTÁN, 2017, p. 102) é importante que se defina como será essa construção, contemplando as partes interessadas na sua aplicabilidade direta, como professores, alunos, pais e outros grupos sociais e intelectuais, para que discutam e definam qual o melhor formato e organização desse currículo.

Para deixar mais clara a organização do sistema curricular, Sacristán (2017, p. 104) divide-o em fases que apresentam inter-relações recíprocas e circulares entre si, com diferentes graus e força de influência. Dessa forma se propõe uma interpretação do currículo com influências diversas, mas de forma que estejam interligadas.

Desentranhar este processo de "construção curricular" é condição não apenas para entender, mas também para detectar os pontos nevrálgicos que afetam a transformação processual, podendo assim incidir mais decisivamente na prática. Distinguiremos seis momentos, níveis ou fases no processo de desenvolvimento, que descobrem campos de pesquisa peculiares, que nos ajudam a compreender conexões entre tais níveis e que tomam manifesto como, previamente e em paralelo ao que denominamos prática pedagógica, existem essas outras práticas. É preciso utilizar, nesses níveis, perspectivas e metodologias diversas, o que mostra que o campo do currículo também é de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos” (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

Na tentativa de dar sentido à organização deste currículo, encontra-se a importância do caráter processual que trata de analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo no qual sofre múltiplas transformações (SACRISTÁN, 2017 p. 103). Pensar nessas fases para organizar o processo curricular, de fato traz à tona a diferenças entre os graus de influências que existem entre as fases e suas inter-relações.

As fases para a organização curricular que Sacristán (2017 p. 103) traz para dar significado e compreensão do currículo se dividem em 6 (seis) níveis. São eles:

1. *O currículo prescrito*: Trata da ordenação dos conteúdos que devem ser contemplados dentro do sistema educativo, sem esquecer o sentido social dentro da escolaridade obrigatória.

“Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro” (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

2. *O currículo apresentado aos professores*: meio de traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, que normalmente aparecem de maneira muito genérica e sem orientação suficiente para a realização das atividades educativas. “O próprio nível de formação do professor, as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2017, p. 103). Nesta etapa, para auxílio do professor, o próprio livro didático desempenha o papel mais decisivo para a realizações das aulas.

3. *O currículo moldado pelos professores:* para a concretização dos conteúdos e significados, aparece a figura do professor com sua habilidade de moldar propostas para seu trabalho, seja através da “prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros textos”. (SACRISTÁN, 2017, p. 104)

O professor acaba por se utilizar de sua cultura profissional, no processo de planejar a prática, de forma a “traduzir” o que as propostas curriculares sugerem. “Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática” (SACRISTÁN, 2017 p. 104) Cada professor programa seu plano de ensino de acordo com o significado individual que cada realidade traduz das propostas significações administrativas encaminhadas.

4. *O currículo em ação:* Para que se possa notar o significado real das propostas curriculares, nos voltamos para a tarefas acadêmicas, onde o professor aplica seus esquemas teóricos e práticos, dentro da ação pedagógica.

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Nesta fase é possível apreciar o sentido real, a “qualidade do ensino acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc” (SACRISTÁN, 2017 p. 106), já que a existe uma forte influência na interação com a prática e os propósitos do currículo.

5. *O currículo realizado:* Ao observar as consequências da prática do currículo, há diversos caminhos para a produção de “efeitos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral”, juntamente a esses efeitos considerados “valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos” (SACRISTÁN, 2017, p.104), existem outros “rendimentos” que não se apresentam explicitamente, mas serão de grande contribuição para a contínua formação do sujeito, no âmbito social, familiar e profissional, como as aprendizagens dos alunos e a socialização profissional dos professores nos ambientes social e familiar.

Com a prática e realização do currículo, pode-se compreender a operacionalização que se dá ao ensino e como as propostas curriculares organizadas hierarquicamente se concretizam no cotidiano da sala de aula.

6. *O currículo avaliado:* Existem interferências de todos os tipos que acabam interferindo na avaliação, podendo levar os professores a ressaltar aspectos do currículo aspectos às vezes coerentes, às vezes incongruentes com os próprios manifestos de quem os prescreveu.

O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

No processo de aprendizagem do aluno, o que se valoriza são as atividades e seus resultados. “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora (SACRISTÁN, 2017 p. 105). Os processos sociais e culturais que refletem na educação, moldam o formato que a prática curricular se apresenta.

Como esta investigação privilegia o segundo momento deste processo de construção curricular, serão apresentadas de maneira mais detalhada, as primeiras fases deste processo: o currículo prescrito e o currículo apresentados aos professores.

1. 3 Currículo Prescrito

A ideia de currículo que se apresenta como aspecto muito importante da educação deve incluir critérios de ordem social e histórica, que configurem o contexto social no qual está inserido para que haja compreensão da realidade que se quer explicar.

Lawton (1982) considera que é difícil, se não impossível, discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico, sendo parte muito significativa desse contexto a política curricular que estabelece decisivamente as coordenadas de tal contexto (SACRISTÁN, 2017, p. 107).

Através da política curricular que “governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (SACRISTÁN, 2017, p. 107) organiza-se como será a prática educacional, direcionando o papel e margem de atuação de professores e alunos. É nesta política que se encontram as prescrições e orientações curriculares como meio de conhecer a realidade escolar. “A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 2017, p. 108). A organização e regulação do currículo é necessária em qualquer sociedade complexa para auxiliar no funcionamento do sistema.

É na intervenção da política curricular que fica clara a definição do essencial para o sistema educativo, sendo necessário esclarecer as consequências das prescrições em diferentes

formas. “O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas” (SACRISTÁN, 2017 p. 109). Quando se tem a prescrição de currículos mínimos e diretrizes para um sistema educativo ou para um de seus níveis, já se pensa no trabalho com uma cultura comum àqueles membros de uma determinada comunidade. Sacristán (2017) defende a ideia de que o currículo comum da educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional.

A ideia de um currículo mínimo comum, a qual Sacristán (2017) defende, está diretamente relacionada a uma escola comum, onde todos possam ter acesso à escola, independentemente de sua condição social.

A existência dos mínimos curriculares deve expressar uma cultura que se considera válida para todos... que realmente garanta o direito à educação de qualidade aos que têm menos recursos... O “mínimo” marca uma norma de qualidade, de conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema que precisa de uma política compensatória para os mais desfavorecidos (SACRISTÁN, 2017, p. 112).

O cumprimento destes “mínimos” curriculares garante o acesso à cultura comum e à educação de qualidade, que todos têm direito, mas não garante que será apreendido de forma igualitária por todos, já que esse potencial de aprendizagem será de acordo com os meios, procedimentos e instrumentos utilizados de acordo com as condições de cada professor e aluno apresentam quando recebem a prescrição curricular na sua cultura escolar, influenciando diretamente na prática pedagógica.

A definição de mínimos para o ensino obrigatório, não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências (SACRISTÁN, 2017, p. 112).

Para dar consolidação ao sistema educacional que qualifica o nível cultural e classifica os saberes educacionais mínimos necessários para a atuação do indivíduo dentro da sociedade, faz necessária a regulação do currículo, como ponto de entrada aos postos sociais, onde saberes escolares funcionam como validação decisiva para essa ordenação.

A regulação ou intervenção do currículo é realizada de múltiplas formas e pode se referir aos mais variados aspectos nos quais incide ou é feito: em seus conteúdos, em seus códigos ou nos meios através dos quais se configura na

prática escolar... O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem (SACRISTÁN, 2017, p. 113).

É necessário ressaltar que a regulação curricular traz duas funções básicas – a prescrição dos mínimos e a orientação dos processos de ensino e aprendizagem pedagógica – e há uma dificuldade em controlar estas ações, pois não há mecanismos eficazes para esse fim. Sacristán, (2017 p.113) lembra que “nem se controlam os mínimos na prática, porque o modelo de controle vigente não permite, nem se orienta o processo pedagógico ou se forma realmente o professorado através destas táticas de intervenção”. E mesmo que haja excesso de intervencionismo, ainda não será suficiente para atingir diretamente na prática diária de professores e alunos.

A intervenção curricular está cada vez mais abrangendo seu espaço dentro do currículo prescrito, indo além dos mínimos culturais com funções de política educativas, intervindo na própria técnica pedagógica, assim como, nos aspectos pessoais, sociais e morais. Nesse contexto, é notório que a intervenção curricular está abrangendo além dos mínimos, chegando a conduzir o processo de ensino, o que vai além da mediação cultural, com interferência no processo de ensino, aspectos pessoais, sociais e morais, assim como nos conteúdos e nas formas pedagógicas, como destaca Sacristán (2017 p. 115).

A administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado, mas não propondo um modelo definitivo (SACRISTÁN, 2017, p. 115).

É importante destacar, que de acordo com o autor, mesmo tendo essa imposição política educativa dentro do espaço escolar, o professor tem autonomia para deixar, ou não, que essa filosofia seja base em sua forma de atuação. Sacristán, (2017, p.115) ainda lembra que esse esquema de controle do processo pedagógica agrega várias consequências negativas: 1. Não oferece um sistema de avaliação no controle curricular da escola, que possa detectar desigualdades, ou necessidades na formação docente; 2. Entrega à instância administrativa, responsável pela regulação do currículo, a formatação do segmento pedagógico, que deveria ser competência da escola e professores; 3. Alimenta a ilusão de um ambiente escolar de qualidade, utilizando uma política educativa progressista; 4. Falha na construção de novos caminhos para o aperfeiçoamento e melhora do sistema e materiais, assim como, na qualidade

da formação docente; 5. Por fim, a inspeção educativa para o controle da qualidade do processo, não favorece as relações entre comunidade escolar e inspetores.

Cabe ressaltar que de acordo com Sacristán (2017, p. 118) não se deve considerar o currículo prescrito como “tratado pedagógico e um guia didático”, com aulas planejadas prontas a se cumprir, e sim, desenvolver o ponto de vista da política educativa geral, ao invés de organizar métodos pedagógicos, pois, “se a política curricular pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios”.

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa são uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio da regulação administrativa que ordena *como deve ser* a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa etapa do currículo através da *inspeção* ou por meio de uma *avaliação externa* dos alunos como fonte de informação. (Sacristán, 2017, p. 118).

Nesse caso o controle do currículo tem duas formas de atuar, a que se refere a qualidade do processo educativo e nas condições do ensino, numa relação burocrática entre agente controlador e escola/professor. E outra voltada para o controle do produto, ou seja, o rendimento dos alunos, que são analisados com avaliações externas para comparar grupos diferentes de alunos e escolas. No que se refere a nossa realidade, é aplicada o segundo formato de controle curricular, o que avalia o produto, com diversas avaliações nacionais, postas para “medir” o nível de aprendizado do aluno, desde os primeiros anos.

À época do edital que regeu a seleção de livros didáticos no PNLD 2017, não havia no Brasil, uma prescrição de mínimos curriculares, mas parâmetros para a construção dos currículos. O documento emanado pelo Ministério da Educação eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos limites do recorte desta pesquisa, abordaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular Arte na seção que se segue.

1. 4 Os PCN's – Arte

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem coordenadas de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. “Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros” (BRASIL, 1997, p. 13). Foi organizado com uma proposta flexível para ser realizada de acordo com características regionais, currículos locais e programas educacionais executados por autoridades governamentais, escolas ou professores. Não se trata de um modelo curricular

fechado, uniforme e absoluto, pelo contrário, os PCN's foram elaborados com a perspectiva de respeitar as políticas existentes em Estados e Municípios, as diversidades regionais e socioculturais das diferentes regiões do País e a autonomia de professores e equipes pedagógicas. Sua criação considerou a “necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p. 5), permitindo acesso a conhecimentos socialmente organizados para o exercício da cidadania.

Após a participação do Brasil, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em que assinou o compromisso internacional de promover ações para ampliar o acesso à aprendizagem de crianças, jovens e adultos, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

Observando o quadro da educação no Brasil, à época, e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que “afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (Brasil, 1997, p. 14)

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394) em 20 de dezembro de 1996, concretiza o dever do poder público com a educação em geral, assegurando a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, LDB, 9.394/96, art. 22). A LDB sugere a elaboração e ordenamento de currículos e conteúdos mínimos, dando início à base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), aplicada em toda a educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O currículo para esses níveis de ensino, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando se o conhecimento do Brasil. A língua inglesa será ofertada a partir do 6º ano do ensino fundamental. Assim como a Educação Física e a Arte, especialmente em suas expressões regionais, através das linguagens: artes visuais, a dança, a música e o teatro, devem ser integradas à proposta pedagógica que compõe o currículo obrigatório da educação básica. ((Brasil, LDB, 9.394/96, Art.26)

Posta a obrigatoriedade do estudo de Arte, explícita na LDB, para todos os níveis de ensino da educação básica, houve a necessidade de organizar os parâmetros curriculares

nacionais de Arte para o ensino fundamental, que considerou a compreensão da arte dentro do ensino e aprendizagem, assim como manifestação humana.

O documento perpassa por uma contextualização histórica, pedagógica, estética e concepções do conhecimento artístico, assim como, aborda a arte em suas dimensões de criação, apreciação, comunicação, através de reflexões e diálogos. Para desenvolver as atividades nos anos finais do ensino fundamental, foram destacadas para o currículo de Arte quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e teatro. (Brasil, 1998, p. 15)

Ao que se trata do ensino de Música dentro deste contexto, os PCN's abordam as novas relações entre o jovem e o som, influenciando em suas vestimentas e comportamentos regidos pela preferência de estilos musicais: *rock*, *pagode*, *rap*, *brega*, entre outros. E remete a reflexão sobre quais são os hábitos musicais dos jovens, que está diretamente relacionado a sua condição social e com a escola lida com esses alunos. O PCN's de Arte (Brasil, 1998, p. 79) consideram a necessidade de repensar caminhos para desenvolver uma educação musical em um mundo contemporâneo, com variedades culturais, partindo do conhecimento e das experiências de seu meio social, trazidas pelos jovens para contribuir com a formação humana dos alunos.

Com o advento da tecnologia cada vez mais presente na vida das pessoas, o avanço na fabricação de novos instrumentos e equipamentos de sonoros, resultam em criações diversas, mesclando ritmos, composições, gêneros musicais, sendo um rico material a ser desenvolvido através de discussões e percepções sonoras na educação musical escolar (Brasil, 1998, p. 80).

Os PCN's ainda trazem a proposta da Ecologia Acústica⁴, que trabalha com a percepção sonora do ambiente, possibilitando a construção de uma consciência crítica e sensibilidade alusivos aos males da poluição sonora para o ser humano e meio ambiente. Dentro desta proposta de valorização da consciência sonora, surgem as “paisagens sonoras⁵”, que estimulam a escuta atenta, crítica e questionadora dos sons do meio ambiente, idealizando mudanças desejáveis na busca da saúde como qualidade de vida”. Conhecer a realidade sonora que existe ao redor do ser humano, auxilia o aluno a melhorar sua capacidade de sentir, expressar e pensar com as habilidades e competências musicais, aprendendo a comunicar-se e

⁴ A Ecologia Acústica é o estudo da relação entre os organismos vivos e o seu ambiente. Analisa os efeitos do ambiente acústico sob o comportamento dos seres que nele vivem. (SCHAFER, 2001, p.364)

⁵ A Paisagem Sonora é qualquer campo de estudo acústico... Uma paisagem sonora consiste em eventos *ouvidos* e não em objetos *vistos*. (SCHAFER, 2001, p.24)

a expressar-se musicalmente, podendo usufruir das dimensões sensíveis que a música traz ao ser humano.

Para desenvolver a música na escola, os PCN's apresentam objetivos que direcionam o professor para um trabalho reflexivo, interpretativo e construtor do conhecimento musical. Os objetivos gerais apresentados pelos PCN's para as aulas de música são:

- ✓ Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar.
- ✓ Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.
- ✓ Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.
- ✓ Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação.
- ✓ Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.).
- ✓ Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.
- ✓ Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores.
- ✓ Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.

- ✓ Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- ✓ Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica.
- ✓ Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo).
- ✓ Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho. (Brasil, 1997, p. 82)

Após conhecer os objetivos propostos pelos PCN's de Arte (Brasil, 1998) para as aulas de música, é possível observar a permanência de características tradicionais de ensino da música, aliadas a uma preocupação com a formação humana e social do educando no ensino básico.

Como foram colocados os objetivos gerais, os PCN's de Arte (Brasil, 1998) também indicaram os conteúdos de Música, divididos em três classificações:

1 – Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação.

- ✓ Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística.
- ✓ Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas.
- ✓ Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a ideias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares.

- ✓ Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações.
- ✓ Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música.
- ✓ Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais.
- ✓ Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical.
- ✓ Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical: improvisando, compondo e interpretando e cuidando do desenvolvimento da memória musical.
- ✓ Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.
- ✓ Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo.
- ✓ Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam.
- ✓ Criação e interpretação de jingles, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam.
(Brasil, 1998, p. 84)

2 – Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

- ✓ Manifestações pessoais de ideias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição.
- ✓ Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.
- ✓ Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório.
- ✓ Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento.
- ✓ Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas.
- ✓ Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação.
- ✓ Discussões sobre músicas próprias e/ou de seu grupo sociocultural, apreciando-as, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas, desenvolvendo o espírito crítico.
- ✓ Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc.
- ✓ Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.

- ✓ Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.
- ✓ Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias.
- ✓ Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de jingles para comerciais, guitarrista de uma banda de rock etc.; e encontros com músicos e grupos musicais da localidade e região, discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho.

3 – Compreensão da Música como produto cultural e histórico.

- ✓ Identificação da transformação dos sistemas musicais (modal, tonal, serial), ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade.
- ✓ Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical.
- ✓ Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas.
- ✓ Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.
- ✓ Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas.
- ✓ Discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos.
- ✓ Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância de respectivas obras.

- ✓ Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos.
- ✓ Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e consequências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis.
- ✓ Discussão sobre a transformação de valores, costumes, hábitos e gosto musical, com os avanços da música eletrônica (nos processos desenvolvidos no âmbito popular ou de erudição) nessas últimas décadas e possíveis razões que têm influenciado essas transformações.
- ✓ Contatos com formas de registro e preservação (discos, partituras, fitas sonoras etc.), informação e comunicação musicais presentes em bibliotecas e midatecas da cidade, região e conhecimento sobre possibilidades de utilização.
- ✓ Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido.

Pode-se observar a amplitude dos objetivos trazidos para as aulas de Música, questionando sobre o tempo e o espaço dedicados ao ensino de Arte, e de Música, nas escolas de Educação Básica. Para alcançar estes objetivos, é necessário mais do que uma aula (geralmente com dois períodos) exclusivamente para Música. Contudo, a realidade mostra que esta aula, nem sempre aparece em todos os anos da educação básica, considerando que o componente curricular Arte deve envolver **todas** as linguagens artísticas, o que torna impossível a consecução de tais objetivos.

Fundamentado em toda a estrutura de objetivos e conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Brasil, PCN/Arte, 1998,) se percebe a presença do currículo prescrito, citado por Sacristán (2017) como aspecto importante para a educação, oportunizando critérios de com ordem social, histórico e contexto social da comunidade escolar. Desta forma os PCN's de Arte (Brasil, 1998), trazem definidos os conteúdos e orientações relativas ao ensino de música que os professores devem aplicar obedecendo regras e decisões regidas por um sistema maior, que pensa num currículo mínimo a ser aplicado nas aulas.

Uma vez que se apresenta uma estrutura pronta para ser executada, é possível se pensar que o sistema almeja uma organização educacional em suas escolas públicas, mas ao mesmo tempo se questiona como essa estrutura de conteúdos e orientações pode ser castradora de

conhecimentos, se o professor não tiver autonomia para realizar trabalhos educacionais voltados para a realidade daquela comunidade escolar, já que a ideia de currículo comum num educação obrigatória, dentro das escolas públicas brasileiras, pode ter resultados muito diferentes, positivamente ou negativamente, pois vai depender da região, condição social e cultural que cada indivíduo recebe a aplicação deste currículo.

1.5 O Currículo apresentado aos professores

Sacristán (2017) mostra que:

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

Assim, a determinação da ação pedagógica nas escolas e nas aulas está em outro nível de decisões.

Ao observar a ação pedagógica, e como o currículo se encaixa no cotidiano da sala de aula, é importante que se avaliem as decisões e significações desta seleção curricular e como interferem nas escolas com o acúmulo de programas efetivados na prática do ensino.

O professor, (...) tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. Uma certa filosofia pedagógica e a necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes propõe a conveniência de estimular essas margens de liberdade (SACRISTÁN, 2017, p. 147).

Mesmo que o professor tenha certa autonomia para organizar e estruturar sua prática em sala de aula, existem diversas razões que geram dependência no trabalho docente, no currículo prescrito elaborado com realidades distantes de sua prática.

São várias as razões que podem levar o professor a essa dependência, de acordo com Sacristán (2017):

a) “O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades” (Sacristán, 2017, p.147). Assim como há a necessidade do caráter integralizador e socializador da aprendizagem pedagógica dentro da escolaridade obrigatória. As diversas áreas que compõem o currículo estão sempre relacionadas às tradições culturais e pedagógicas, considerando contribuições e

seleções de conteúdos que valorizem o aprendizado orientado para que os alunos alcancem os objetivos educativos pré-determinados.

b) “O conteúdo da competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas” (Sacristán, 2017, p.148). O professor dentro da sala de aula precisa de um domínio de conhecimentos diversos para desenvolver o currículo de acordo com cada vivência cultural e conhecimento pedagógico e psicológico que o aluno traz, e não pode deixar de se moldar num ensino que seja considerado aceitável

O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde zero. De algum modo, acode a "pré-elaborações" que "pré-planejam" sua atuação. (Sacristán, 2017, p.148).

Cada vez mais se percebe que há uma exigência quanto à qualidade e melhora da formação dos professores para que acompanhem as mudanças necessárias na educação escolarizada. Mas o que se percebe é um descompasso nessa adaptação, já que a formação do professor dentro do sistema se mantém estável, apesar de se perceber uma preocupação crescente com a melhora do nível acadêmico na formação do docente.

c) “A formação dos professores não costuma ser a mais adequada quanto ao nível e à qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática” (Sacristán, 2017, p. 148). É perceptível que esta formação não se apresenta de forma bem estruturada e desenvolvida, mas há indícios de que a falta de valorização desta competência tem relação com a crença de ser possível uma substituição desta habilidade docente por outros meios de ensino.

d) “As condições nas quais se realiza o trabalho dos professores não são em geral as mais adequadas para desenvolver sua iniciativa profissional”. (Sacristán, 2017, p. 149) Assim como o tempo que se dispõe ao trabalho docente dentro da escola não acompanha a necessidade dispensada para a organização e programação que o professor precisa para seu planejamento de ensino.

O número de alunos a ser atendido, as facetas diferentes que o professor deve preencher: a atenção aos alunos, a correção de trabalhos, a burocracia que origina sua própria atividade, etc. são atividades que se somam à estrita tarefa de ensinar e de planejar o ensino (Sacristán, 2017, p. 149).

O planejamento da prática curricular está diretamente relacionado às circunstâncias que cada professor encontra no seu dia a dia, tornando as orientações gerais desconsideráveis para o alcance de uma organização adequada da prática docente.

O sistema curricular que se apresenta em nossa sociedade cria uma dependência nos professores quanto aos meios que apresentam o currículo, tornando mais nítidas as condições da profissionalização do professor.

A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores (Sacristán, 2017, p. 149).

O professor se apoia nas plataformas pré-elaboradas do sistema curricular para organizar e cumprir as incumbências complexas que lhe são atribuídas, cabendo a ele partir de princípios ideológicos para a prática de forma coerente com os conteúdos curriculares e o exercício pedagógico, com grupos numerosos em salas de aula sem estruturas adequadas.

Diante dessa exposição se percebe a “importância dos meios estruturadores do currículo” (SACRISTÁN, 2017, p. 149).

As estratégias e materiais disponíveis para que os professores possam estruturar suas práticas de ensino são diversificadas em escritas, gráficas, audiovisuais e outras que se adaptam de acordo com a necessidade das aulas. Mas o que se percebe com maior visibilidade e frequência, segundo Sacristán (2017, p. 150), são os meios estruturadores da própria ação pedagógica, que oferecem a professores e alunos informações adaptadas prontas para cumprirem as exigências. São os livros didáticos o meio de apresentar aos professores o currículo pré-elaborado.

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

A utilização do livro didático é considerada por Sacristán (2017 p. 150) como inerente ao próprio exercício profissional, já que é conhecida a dependência do professor de algum material que organize a estrutura do currículo, que esclareça os conteúdos e contribua com as estratégias de ensino.

Os agentes apresentadores, neste caso os livros didáticos, que se encontram entre professores e o currículo, apresentam funções mais específicas além de orientar os professores. Estes agentes buscam formas de controlar o currículo e as atividades escolares, além de serem uma opção mais econômica para a distribuição do currículo prescrito.

A produção dos materiais que são encaminhados para as escolas tramita num processo organizado e pensado para que esse material tenha um tempo de vida, que produza lucro, com grandes números de tiragens, além de reduzir o número de empresas para a competição, caindo a competitividade e facilitando o monopólio. Segundo Sacristán (2017, p. 152), “os livros-texto no sistema escolar não são como outros produtos culturais, nem são livros comuns numa sociedade de livre mercado, são peculiares em sua concepção, em suas funções e nas leis de produção e consumo pelas quais funcionam”. Dessa forma é fato que esses livros didáticos precisam abordar todo o conteúdo prescrito para o currículo, pois, através deles, os alunos receberão o conhecimento básico.

A construção do currículo, segundo Sacristán (2017, p. 154) a princípio é uma das atribuições da competência profissional do professor, mas se torna compartilhada, e muitas vezes monopolizadas por esquemas que valorizam a produção de materiais e benefícios à empresas comerciais, o que torna a elaboração deste currículo fragmentada dentro do sistema educativo.

O caráter inoperante das prescrições curriculares na definição da prática e a debilidade profissional dos professores farão com que essa distribuição seja desigual e favorável aos meios "tradutores" do currículo. Neste sentido a desprofissionalização dos docentes é inevitável nas atuais condições de formação e de trabalho (SACRISTÁN, 2017, p.154).

Mesmo que os professores procurem outros recursos para auxiliarem em sua prática de ensino, e assim valorizar sua atuação profissional, a desqualificação técnica prevalecerá, enquanto houver a dependência dos meios estruturadores – livros didáticos – que trazem conteúdos e atividades, sequência e objetivos pré-definidos, tornando o professor um mero facilitador em busca de alternativas para suprir a necessidade dos alunos (SACRISTÁN, 2017, p.155).

Os livros didáticos passam a ser mais valorizados e acabam se tornando verdadeiros sustentadores da prática pedagógica, direcionando o ensinamento, conteúdos, valores e o que deve ser “memorizado”, com exercícios, atividades e processos de aprendizagem, além de critérios de avaliação. Apesar de existir uma estrutura pronta para que o professor execute em suas aulas, os livros didáticos, muitas vezes, são planejados aquém da realidade e das condições

das práticas pedagógicas. Não são pensados em função das necessidades de determinados grupos de alunos ou contextos culturais. “Os professores perdem capacidade de planejamento e lhes é recomendada a função de provocar o ajuste dos alunos às exigências do planejamento exterior” (SACRISTÁN, 2017 p. 156). O professor acaba por seguir programas sobrecarregados que fazem parte de padrões de um comportamento técnico profissional, e que resultam processos de aprendizagens superficiais nos alunos.

Ao se referir ao plano de execução curricular que se encontra na realidade escolar, Sacristán (2017, p.156) concorda com Apple (1983) sobre a divisão de três consequências importantes. Primeiro os professores perdem a competência de elaborar materiais didáticos apropriados para sua realidade, em favor das firmas que sugerem livros didáticos manipuladores, para controlar os alunos com obediência na execução das atividades propostas. Em segundo cria-se uma configuração individualista da relação profissional entre os professores, com uma dinâmica de isolamento profissional, cada professor resolve suas dificuldades com a prática seguindo o material didático, e não sente a necessidade de interagir com outros professores para aplicar sua dinâmica. Em terceiro lugar vem a limitação do professor em usar sua capacidade de conhecimento pessoal e suas experiências na orientação do aprendizado do aluno em favor da valorização dos ensinamentos preestabelecidos nos materiais que orientam o currículo.

Seguindo a importância que os materiais didáticos construíram para o desenvolvimento e execução do currículo, Sacristán (2017, p. 157) destaca as principais relevâncias: 1) são os tradutores da prescrição curricular, que revelam a professores e alunos o seu verdadeiro significado; 2) divulgam os códigos pedagógicos necessários à prática, relacionando os conhecimentos e organizam a prática do professor; 3) são recursos com atividades prolongadas, facilitando o direcionamento na prática docente, dando confiança e segurança profissional ao professor.

Estes mecanismos de elaboração curricular resultam imprescindíveis para compreender as práticas pedagógicas. O que é o ensino, as práticas de avaliação, o conhecimento dos docentes, o próprio currículo em si, não podem ser explicados à margem das formas através das quais este se desenvolve (SACRISTÁN, 2017, p. 157).

Através dos meios apresentadores do currículo é possível aproximar a alunos e professores um produto cultural e pedagógico. O responsável pela produção desses materiais é personagem importante na escolha do currículo dentro da rede de ensino de um país. “O editor de livros-texto, ou de qualquer outro meio que envolva o currículo, não só cria e distribui os

produtos culturais, como também configura uma prática pedagógica e profissional”. (SACRISTÁN, 2017 p. 157)

A responsabilidade de avaliar e liberar a produção e distribuição destes materiais didáticos fica a cargo dos poderes públicos. Outra possibilidade seria os poderes públicos investirem na qualidade da prática pedagógica com outros meios, além do livro didático, liberando o mercado para a produção de estratégias apropriadas para o desenvolvimento curricular, favorecendo as necessidades dos professores e incentivando as inter-relações entre eles. Dessa forma poderia se criar a “consciência de que, pelo mecanismo de controlar o processo pedagógico que se exerce pelos livros-textos que desenvolvem o currículo, não se melhora a prática nem se incide realmente em sua qualidade”. (SACRISTÁN, 2017, p. 157).

Há uma necessidade de inovar e criar diferentes materiais pedagógicos para a prática docente, voltada para o desenvolvimento curricular e apresentada com frequência. Mas se espera que o poder público tenha essa iniciativa, de mudar o desenvolvimento do currículo para melhorar o ensino, capacitar os professores e mudar os conteúdos para elevar a qualidade do aprendizado.

Ainda se encontra uma política curricular condicionadora da prática, quando esta determina como se distribui as competências profissionais no plano curricular e como se pode melhorar ou alterar essas atribuições. Assim como cria diferentes meios para traduzir o currículo aos professores, através de materiais alternativos organizados por determinados grupos de profissionais da educação e difundido a outros professores.

Mesmo que distante, a meta que se pretende alcançar é que o professor crie seus próprios meios didáticos, apropriados com a sua prática docente e procurando interagir com outros professores, favorecendo o trabalho em grupo. O incentivo a esse professor autônomo tem um discurso liberador, que não alcança a todos os professores, mas se pretende massificar a aplicação destes meios produzidos pelos próprios professores e não apenas deixar que editoras de livros textos comandem esse espaço, pois a “complexidade do conhecimento, (...) e articulação em currículos, será cada vez mais um trabalho complicado para o professor que se renova lentamente no sistema escolar”. (SACRISTÁN, 2017 p. 159). Essa renovação e aperfeiçoamento que os professores necessitam periodicamente seria de grande valia se ocorresse com frequência e seriedade.

O caminho que se deseja construir é o de privilegiar ideias e ações de professores, valorizando seu conhecimento e contribuições para desenvolver um modelo pedagógico adequado com a sua realidade e que estimule sua capacidade profissional. Sabe-se que a cada

sistema educativo, há um determinado ordenamento na formação e organização do professorado, tipos de material didático, questões sociais e econômicas, que tornam o papel do professor característico, junto ao currículo que se elabora para o trabalho com os alunos.

É necessário concordar com Sacristán (2017), quando propõe estratégias de melhoria no currículo, e renovação da prática docente ao utilizar materiais mediadores e que é necessário a “análise das características do desenvolvimento curricular num determinado contexto escolar” (SACRISTÁN, 2017, p. 159), assim como a “existência da variedade de recursos, adaptados a diferentes necessidades de alunos, ambiente culturais”, e o incentivo a reutilização dos meios pedagógicos de forma favorável, sem provocar o consumo acelerado, limitando sua utilidade.

Quanto aos professores, se propõe provocar a organização de esquemas que compreendessem a coletividade no uso dos meios pedagógicos, e trocas de ideias e experiências a serem desenvolvidas, sem se ater a esquemas pré-determinados. Podendo criar grupos interdisciplinares de professores, especialistas em cada área de conhecimento educacional, para indicar propostas inovadoras e difundir entre os demais professores. A compreensão ao implantar novos caminhos para o currículo, não pode esquecer que essas novas ideias devem estar ligadas à política de aperfeiçoamento dos professores e sua prática docente.

Partindo da ideia de se ter materiais pedagógicos de qualidade que traduzam o currículo e possa elevar o ensino, inicia-se a necessidade de se ter uma “política de renovação pedagógica”, como define Sacristán (2017), essas adequações propostas atingem os materiais didáticos onde se encontram os conteúdos e os ensinamentos, que serão repassados aos alunos através das atividades em sala de aula e tarefas para casa. A avaliação e escolha desses materiais é efetivada pelos professores que recebem os exemplares disponíveis e mesmo sem informação ou conhecimento prévio, em pouco tempo é feita a seleção do material escolhido para o trabalho nas aulas.

O autor faz uma crítica severa aos professores que se tornam dependentes da seleção curricular apresentada nos livros didáticos. Contudo, é preciso ressaltar que nem sempre isto acontece na realidade. No Brasil, muitas vezes os livros sequer são utilizados pelos professores. No caso do livro de Arte, que tem uma história pós-LDB/1996 recente no país, é possível que esta dependência ocorra, uma vez que os professores, apesar de formados em uma das linguagens do componente curricular, são obrigados a ministrar aulas sobre todos os outros. Esta obrigação é reforçada pela presença de todas as linguagens artísticas nos livros didáticos – ainda que não de forma equilibrada, como se poderá observar na análise dos livros. Neste

cenário, a seleção apresentada pelos livros possivelmente será todo o trabalho que o professor realizará – se é que o vai realizar – com as linguagens artísticas que não domina.

Diante da centralidade ocupada pelos livros didáticos na prática docente, será descrito o histórico do PNLD no Brasil – Programa Nacional do Livro Didático, importante programa que avalia e distribui livros didáticos para as escolas de Educação Básica desde 1985.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo programa com o objetivo de distribuir obras didáticas para os alunos da rede de ensino pública brasileira. Este programa teve início em 1937, com outra denominação e passou a ser aperfeiçoado, tendo várias alterações nominais e de execução durante os oitenta anos de criação.

Já nos anos 1980, foi criado o PNLD, com o Decreto nº 91.542, de 19/08/85, trazendo o formato conhecido hoje, com distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino. O primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série, foi publicado em 1996, em que os livros foram avaliados pelo MEC, com critérios previamente acordados. Este critério, já passou por aperfeiçoamentos e aplica-se até os dias de hoje.

A cada ano, foram contemplados grupos de componentes curriculares a serem incluídos nos Editais de convocação, como foi o caso de português e matemática, em 1995, de ciências em 1996, de geografia e história em 1997. Em 2000 foi inserida a distribuição de dicionários da língua portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª série. Ainda em 2001, o programa amplia o atendimento aos alunos cegos, das escolas públicas no ensino regular, com livros em braile. Em 2006 houve a inclusão de biologia para o ensino médio. Para os alunos surdos e usam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) das escolas de 1º ao 5º ano, foram distribuídos o dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa/Língua Inglesa. Em 2009 o ensino médio recebeu livros didáticos de língua estrangeira (inglês ou espanhol), além de livros de filosofia e sociologia (volume único). Em 2010, o programa priorizou a alfabetização, adquirindo pela primeira vez Obras complementares para os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Os avanços tecnológicos ocorreram no ano de 2012, em que foi publicada a parceria com disponibilização de materiais digitais aos usuários da educação nacional. Com a oferta de objetos educacionais digitais, material multimídia, enviados a escolas em DVD, para utilização de alunos dos anos finais do ensino fundamental. O componente curricular Arte só foi incluído no edital 2013 do programa, para o PNLD de 2015, para o Ensino Médio, sendo obrigatória sua organização em volume único para os três anos do nível de ensino. Nos editais seguintes, de 2014 e 2015, o componente curricular Arte continuou sendo ofertado, para os anos finais do

ensino fundamental e novamente para o ensino médio, respectivamente. O edital de 2014 insere-se no escopo da pesquisa aqui realizada, pois apresenta as características e organização das obras didáticas a serem avaliadas para o PNLD 2017, anos finais do Ensino Fundamental.

Os livros de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental, se acordo com o edital de 2014, deveriam ser compostos por 4 volumes, sendo que cada livro impresso deveria vir acompanhado de um CD em áudio, destinado ao aprendizado da Música. Cada volume se destinava a um dos anos: 6º, 7º, 8º e 9º anos, devendo abordar, interdisciplinarmente, todas as linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte.

Para a edição do PNLD 2017 o componente curricular Arte teve a seleção de duas coleções aprovadas para os anos finais do Ensino Fundamental, com informações específicas das quatro modalidades de Arte: artes Audiovisuais e visuais, música, teatro e dança.

Com base na estrutura organizacional que se apresentam os livros didáticos de Arte, para os anos finais do Ensino Fundamental, e após uma breve análise entre as duas coleções, optou-se por trabalhar com a coleção “Por toda parte”, por conter em seu corpo de autores um professor de música, ligado à área da educação musical, ao passo que na outra coleção aprovada não havia profissional formado na área musical.

CAPITULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos escolhidos para a consecução dos objetivos desta investigação. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja coleta de dados se dará através da pesquisa documental. Para a análise dos dados, o referencial é a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), da forma proposta por Charmaz (2009).

2.1 Natureza da pesquisa

As questões que nortearam a realização da pesquisa foram: “como se define a seleção dos conhecimentos musicais a serem trabalhados nas aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental? Quais os conhecimentos musicais selecionados e apresentados aos professores em livros didáticos para seu trabalho nas aulas de Arte? Quais as propostas feitas nos livros para realizar o trabalho de música nas escola?”.

Estas questões delimitaram as opções metodológicas da pesquisa.

Considera-se que esta pesquisa busca por aprofundamento na compreensão sobre a seleção de conhecimentos musicais que se apresentam nos livros didáticos aprovados no PNLD/2017 para aulas de música, dos anos finais do Ensino Fundamental. Acredita-se que a característica qualitativa objetiva coletar informações aprofundadas, sendo elas discretas ou relevantes, que revelem novos caminhos para a produção de novas informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Neste sentido, este estudo se apresenta como pesquisa de natureza qualitativa, responde questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2001, p.21). Além de observar possibilidades de progressão e ordenamentos dos conhecimentos musicais propostos na coleção de livros de Arte selecionado para este estudo.

Consideramos que esta pesquisa busca por aprofundamento na compreensão sobre a seleção de conhecimentos musicais que se apresentam nos livros didáticos aprovados no PNLD/2017 para aulas de música, dos anos finais do ensino fundamental, e tem o objetivo de coletar informações aprofundadas, sendo elas discretas ou relevantes, que revelem novos caminhos para a produção de novas informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Sendo assim, o desenvolvimento da pesquisa deu-se pela coleta e análise de dados nos livros didáticos, fontes desta investigação. O primeiro passo foi obter a Coleção Por toda Parte, para fazer as análises de dados e descrevendo cada um deles e identificando eixos para categorias de análise, a saber: concepção de professor, concepção de infância, concepção de currículo e

Organização dos tempos e espaços. A pesquisa pretende evidenciar a escolha dos conhecimentos musicais selecionados para a composição do livro didático.

Ainda segundo Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aspectos centrais para se compreender como os autores selecionaram os conhecimentos musicais apresentados.

Características fundamentais do paradigma qualitativo têm a ver com um modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, ao invés de governada por um conjunto de regras gerais. (BRESLER, 2007, p. 08)

Desta forma, esta seleção é considerada em relação ao contexto histórico em que foi produzida, sendo entendida como produto de experiências sociais mais amplas.

2.2 Pesquisa documental

Considerando-se o procedimento de coleta de dados, no âmbito da pesquisa qualitativa, este estudo se enquadra como uma Pesquisa Documental, já que sua principal fonte são livros didáticos, documentos com a chancela do Governo Federal, que não tiveram tratamento analítico, para serem utilizados em sala de aula nas escolas regulares de ensino de todo território federal.

Neste enfoque considera-se a pesquisa documental pertinente e vantajosa, já que pode trazer contribuições importantes ao estudo da seleção curricular musical. Torna-se relevante na possibilidade de construir caminhos para a construção de um currículo em música adequado para as aulas em escolas regulares de ensino com olhar contemporâneo e atual, que seja atrativo e estimulante tanto para os alunos quanto para os professores.

Como fonte da pesquisa será utilizada a coleção “Por toda parte”, direcionada para as aulas de arte dos anos finais do ensino fundamental. Essa escolha foi reforçada pelo fato de figurar, entre seus autores, um pesquisador da área da Educação Musical: o professor Carlos Kater, que foi um dos criadores e coordenadores do projeto “Música na escola”, o primeiro neste gênero a ser executado de forma sistemática no Brasil. De acordo com Gil, “Algumas pesquisas documentais são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporciona melhor visão desse problema” (GIL, 2002 p. 47).

2.3 Metodologia de análise

Como metodologia de análise desta pesquisa foi utilizada a teoria fundamentada nos dados, um processo de codificação proposto por Kathy Charmaz. Neste tipo de análise,

Charmaz (2009, p.16) afirma que o pesquisador deve buscar partir dos dados e, usando da codificação, alcançar uma interpretação analítica.

A teoria fundamenta é definida por Charmaz (2009, p.24) “como um conjunto de princípios e práticas e não como pacotes ou prescrições prontas”, podendo ser ajustada a diretrizes flexíveis ao invés apenas de seguir um padrão metodológico. “Os métodos da teoria fundamentada desmistificam o procedimento da investigação qualitativa – e acelera a sua pesquisa, intensificando o seu estímulo em relação a ela”. (CHARMAZ, 2009, p.16)

A coleta de dados acontece desde o início da pesquisa, é através da percepção desses dados que se inicia a construção dos conceitos a serem utilizados durante a análise do estudo. Como define Charmaz (2009, p. 15) “os métodos da teoria fundamentada favorecem a percepção dos dados sob uma nova perspectiva e a exploração das ideias sobre os dados por meio de uma redação analítica já na fase inicial”, beneficiando a construção de conceitos mais específicos a partir da experiência estudada.

Para simplificar a teoria Fundamentada nos dados, seus métodos baseiam-se em diretrizes sistemáticas, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias “fundamentadas” nos próprios dados. Essas diretrizes fornecem um conjunto de princípios gerais e dispositivos heurísticos, em vez de regras pré-formuladas. Assim, os dados formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos. (CHARMAZ, 2009, p.15)

Nesta pesquisa trabalhamos com os “textos existentes, que são documentos variados, cuja elaboração não tenha tido a participação do pesquisador” (CHARMAZ 2009, p. 58). Nesta esta pesquisa, as fontes de dados são os livros didáticos da coleção “Por toda parte”, aprovados no PNLD 2017, que estão sendo distribuídos pelo governo federal às escolas, que podem escolher-la dentre outras coleções para o trabalho na disciplina Arte, nos anos finais do ensino fundamental, na rede pública de ensino brasileira.

Ao analisarmos a coleção “Por toda parte”, consideramos os “textos existentes como dados, embora esses textos tenham sido produzidos com outros objetivos” (CHARMAZ, 2009, p.58). Nos livros, encontramos os conhecimentos musicais que foram selecionados para as aulas de música nesta etapa da escolarização. Esses conhecimentos foram selecionados a partir de um propósito a ser alcançado, e evidenciam concepções de música, educação e educação musical.

Os textos existentes “refletem definições compartilhadas acerca de cada tópico e o poder para reforçar essas definições” e “responder a questões sobre as informações que constam nesses textos pode representar dados valiosos”. (CHARMAZ, 2009, p.61) Dessa forma as

questões sugeridas pela autora (CHARMAZ, 2009, p. 61-62) auxiliam na estruturação da análise da pesquisa:

- Quais são os parâmetros da informação?
- Essa informação se apoia em que fatos e a quem se referem?
- O que a informação significa aos vários participantes ou autores da cena?
- O que a informação omite?
- Quem tem acesso aos fatos, aos registros ou às fontes de informação?
- Quem é o público alvo da informação?
- Quem se beneficia da elaboração e/ou interpretação dessa informação de forma específica?
- A informação exerce influência sobre as ações? Como?

Neste sentido, interessa-nos saber: que referenciais de música apoiam a seleção de conhecimentos musicais? Quais conhecimentos musicais são selecionados?

Não podemos esquecer que os textos não estão sendo utilizados como forma de afirmar hipóteses, e sim são elementos a serem estudados de forma crítica para a construção de uma análise. Como explica Charmaz (2009, p.64): “um dos principais meios de utilização dos textos é tratar os próprios textos com objetos de análise minuciosa e não com o objetivo de confirmar indícios... todos os textos são produtos”.

Assim, não se vai aos livros com uma ideia pré-formulada a respeito da seleção curricular. A postura de análise pretende ser a mais aberta possível, considerando as limitações inescapáveis impostas pela experiência do pesquisador, procurando saber dos livros, a partir deles, as respostas possíveis. O objetivo, pois, não é confirmar hipóteses, mas observar a realidade dos dados *per se*.

Durante a fase da análise em que utilizávamos os textos, procuramos fazer conexão com questões metodológicas relacionadas pela autora:

De onde vêm os dados? Quem participou da construção deles? Qual era a intenção dos autores? Será que os participantes fornecem informação suficiente para fazermos uma interpretação plausível? Será que temos conhecimento suficiente das esferas de vida relevantes para lermos as suas palavras com alguma compreensão? (CHARMAZ, 2009, p.63)

Com isso, pretende-se considerar os livros didáticos como produtos de contextos sociais e históricos específicos, buscando informações que possam complementar e iluminar a leitura dos dados.

2.3.1 Codificação

Na Teoria Fundamentada nos Dados, a primeira fase analítica é o processo de codificação qualitativa e definição dos conteúdos dos dados. A próxima etapa é passarmos para as elaborações das interpretações analíticas, para em seguida construir as categorias. Charmaz (2009) define:

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles (CHARMAZ, 2009, p. 69).

A partir das categorias relacionadas, inicia-se a organização de cada conhecimento ou atividade proposta, de acordo com a categoria a que pertence, tornando mais visível a divisões e o quantitativo em cada um dos seguimentos musicais.

São necessários dados sólidos para que os códigos e categorias por eles gerados possam definir uma estrutura analítica, a partir da qual será construída uma análise propriamente dita. Sendo assim, os códigos são a ponte entre os dados e uma teoria emergente.

Como pesquisadores adeptos à teoria fundamentada, estudamos os nossos primeiros dados e começamos a separar, classificar e sintetizar esses dados por meio da codificação qualitativa. Codificar significa associar marcadores a segmentos dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados (CHARMAZ, 2009, p. 16).

Para a análise dos livros da coleção por toda parte, foi escolhida a codificação incidente por incidente, que consiste, segundo Charmaz (2009, p. 80), em

comparar incidente com incidente e, então conforme as suas ideias se firmam, compara[-se] os incidentes com a conceitualização dos incidentes codificados anteriormente. Dessa forma você consegue identificar as propriedades do seu conceito emergente. (CHARMAZ, 2009, p. 80)

Ao compararmos cada incidente é possível perceber no conjunto o que ele quer transmitir ao receptor, no nosso caso o aluno. Assim será possível compreender qual conteúdo musical está sendo proposto, seus princípios norteadores e sua relação com o contexto.

2.3.2 O processo de categorização

De acordo com o Guia do PNLD 2017 Arte, a coleção oferece um trabalho interdisciplinar entre as quatro linguagens artísticas presentes, com referências diversificadas nas manifestações regionais, aspectos multiculturais e sincréticos da cultura brasileira.

A partir da codificação efetuada nos volumes da coleção “Arte por toda pArte”, construiu-se as seguintes categorias que permitiram organizar e compreender o currículo musical selecionado e apresentado nas obras:

- ✓ Apreciação;
- ✓ Criação;
- ✓ Performance;
- ✓ Notação;
- ✓ Conceitos e compreensão.

A análise das obras permitiu identificar a seleção dos conhecimentos musicais apresentados, destacando a organização de conteúdos e atividades propostas para cada ano. Foi possível constatar diferentes níveis de valorização entre as linguagens artísticas e a diminuição dos elementos musicais ao passar para o ano seguinte.

De acordo com os dados coletados, essa valorização desigual entre as linguagens apresentou uma ordem classificatória clara de importância, onde Artes Visuais é a linguagem artística mais destacada dentro das unidades de cada uma das obras. Tornou-se a linguagem que apresenta mais conteúdo, obras, artistas e atividades propostas. Esta ênfase às Artes Visuais dentro dos livros didáticos de Arte para a Educação Básica é também encontrada em livros didáticos oficiais de Arte para o Ensino Médio, ou seja, há uma continuidade desta apreciação. Pereira (2016) observa que a dominância das artes visuais pode ser demonstrada através do número elevado de imagens, artistas e de atividades sugeridas para esta linguagem, mesmo que seja clara a proposta de interdisciplinaridade entre as quatro linguagens artísticas indicadas pela Lei de Diretrizes e Bases.

Na sequência, Música aparece em segundo lugar, apresentando um volume de conhecimentos cujo espaço diminui no decorrer dos anos, tornando mínima proposta de trabalho com música no nono ano. Por último, Dança e Teatro se apresentam, nesta ordem, como linguagens menos valorizadas para as aulas de Arte, trazendo um número consideravelmente menor de conhecimentos e outros elementos destas linguagens para a sala de aula.

Para que se tenha melhor compreensão dos conhecimentos identificados, foram organizados quadros com as categorias, conteúdo, objetivos e atividades propostas em cada um dos livros, assim como relacionadas as músicas que compõem o Cd de cada ano, respectivamente.

Quadro 2: o currículo de música no Livro Didático Por toda parte – 6º ano

Categorias	Conteúdos	Objetivos	Atividades propostas
Apreciação	-Gosto musical; -Letra de música; Parâmetros do som: timbre; altura; duração; intensidade. -Percepção sonora.	-Imaginar o som sugerido pela música; -Ler a letra da música; -Inventar, escrever o som da música; -Nomear os sons presentes no ambiente; -Identificar sons mais agudos e mais graves; -Perceber sons mais longos e mais curtos; -Reconhecer sons mais fortes e mais fracos.	-Criar lista de músicas preferidas; -Inventar palavras-sons (onomatopaicos); -Exercício de escuta atenta aos sons do ambiente; -Criar desenhos para os sons percebidos.
Criação	-Ritmos tradicionais nordestinos; -Ritmos e gêneros musicais; -Cena Musical.	-Orientar os alunos a criarem sua própria nação Maracatu; -Pesquisar ritmos e gêneros usados no <i>Manguebeat</i> ; -Criar Paisagem sonora; -Encenar, cantar e tocar;	-Reunir ritmos, criar letras com temas da realidade escolar; -Fazer um desenho de um lugar que faça o aluno lembrar da paisagem sonora; -Ser atores e músicos dentro da cena musical.
Performance	-Cultura Musical; -Cena Musical.	-Selecionar músicas preferidas; -Encenar, cantar e tocar.	-Organizar um sarau; -Organizar com os alunos um projeto “Nação de Maracatu”; -Organizar, ensaiar e apresentar o festejo.
Notação / Códigos musicais	-Partitura de música; -Compasso; -Notas musicais; -Pulso; -Arranjo musical.	-Conhecer e construir uma partitura; -Utilizar diferentes formas para criações musicais; -Definir, identificar e compreender o que é compasso na partitura; -Conhecer a história dos nomes das notas musicais.	-Cantar a escala de Dó, em movimento ascendente e descendente; -Marcar a nota, batendo palmas ou pés juntos; com a duração lenta ou rápida. -Executar e interpretar um ritmo básico do maracatu; -Explorar a criação de ritmos.
Conceitos e compreensão	-Estilos musicais; -Ritmos e expressões musicais; -Cultura musical; -Orquestra; -Luthier; -Grupo de percussão.	-Conhecer o cordel, maracatu, movimento <i>Manguebeat</i> ; -Apresentar ritmos: samba, xaxado, <i>rock</i> , forró, frevo, lambada, sertanejo, <i>funk</i> , baião, repente, coco,	-Ouvir músicas, ritmos e gêneros que influenciaram o movimento <i>Manguebeat</i> . -Sugere que os alunos criem um CD com músicas folclóricas da sua região.

		embolada, catira e, entre outros, maracatu; -Conhecer a orquestra Sinfônica e a orquestra filarmônica; -Identificar a estrutura, organização e instrumentos da orquestra; -Entender a função do <i>luthier</i> ; -Conhecer alguns instrumentos que compõem o grupo de percussão.	-Criar o próprio instrumento de percussão, garrafão de água, tecido, madeira, feltro ou algodão.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: FERRARI, et al., 6º (2015)

Quadro 3: músicas do CD do 6º ano

Faixa	Música	Compositor
1	Panphonia: sons da rua de uma cidade	Janete El Haouli
2	Sinfonia para os sapos	Janete El Haouli
3	<i>Duorganum II</i> , n.4	José Augusto Mannis
4	Da serpente ao canário (Micropeça n. 06)	Carlos Kater
5	Um mistério em cada canto (Micropeça n. 7)	Carlos Kater
6	Rio São Francisco e o gotejar da nascente	Cildo Meireles
7	Águas residuárias e parque das Águas emendadas	Cildo Meireles
8	<i>Minno amor</i>	Anônimo
9	<i>Pars mea Dominus</i>	Palestrina
10	Instrumentos de cordas	X
11	Instrumentos de teclado	X
12	Instrumentos de sopro de madeira	X
13	Instrumentos de sopro de metal	X
14	Instrumentos de percussão	X
15	Flautas	X
16	Nota (música medieval)	Anônimo
17	Figuras rítmicas	X
18	Escala de Dó Maior (Piano)	X
19	Escala de Dó menor (Clarinete)	X
20	Escala de Dó maior “mixolídio”	X
21	Escalas de tons inteiros (piano)	X
22	Escala Pentatônica (Shamisen)	X
23	Maracatu ritmo característico	X
24	Música para pratos, copos e panelas	Carlos Kater
25	Chico Rei	Carlos Kater
26	Maracatu de Chico Rei: Dança dos 3 Macotas e dança do Chico Rei e da Rainha N’ginga	Francisco Mignone

Fonte: FERRARI, et al., 6º (2015)

Quadro 4: O currículo de música no Livro Didático Por toda parte – 7º ano

Categorias	Conteúdos	Objetivos	Atividades propostas
Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> -Som, unidade de medida sonora (Hz); -Letra de música; -Faixa de audição em Hz; -Parâmetros do som: altura, duração, intensidade e timbre; -Canto; -Música e cultura indígena; -Repertório; -<i>Playlist</i>; -Ópera, libreto, concerto, recital; -Orquestra de rua. 	<ul style="list-style-type: none"> -Definir o som; -Fazer e apreciar a música; -Relacionar-se com um conjunto de sons; -Definir cada parâmetro sonoro; -Conhecer a tabela de decibéis; -Apresentar o canto e o aparelho fonador; -Conhecer as músicas que os alunos gostam de cantar; -Falar da música indígena; -Entender como se constrói o repertório musical pessoal; -Ampliar o repertório, com <i>playlist</i>; -Mostrar os principais compositores de ópera; -Explicar sobre a ópera, libreto, concerto, recital; 	<ul style="list-style-type: none"> -Experimentar e produzir sons com intensidades variadas e o professor será o regente; -Explorar o corpo como instrumento musical e registrar com desenhos cada som numa partitura; -Listar as músicas que os alunos cantam, saber a sua origem e qual a sensação que elas proporcionam; -Descobrir curiosidades, compositor, intérprete da música preferida; -Criar uma <i>playlist</i>, pesquisar com amigos, descobrir novas músicas; -Produzir uma ópera: com tema, personagens, figurinos, libreto e música.
Criação	<ul style="list-style-type: none"> -Corpo Sonoro; -<i>Jingles</i>; -Percussão corporal; -Exploração de sons; -Partitura gráfica; -Composição; -Letra de música; -Trilha sonora. 	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstrar a função extramusical e a identidade sonora; -Criar sons com o corpo humano; -Criar sons com variados tipos de materiais, como: madeira, cabaças, cordas, tubos de PVC, latas, -Fazer composição com diferentes partituras gráficas; -Apresentar o percurso histórico da trilha sonora. 	<ul style="list-style-type: none"> -Criar uma partitura gráfica com elementos escolhidos pelo aluno para interpretar com a voz; -Interpretar as partituras gráficas criadas pelos anos; -Criar uma nova letra de música para a melodia da música: Chá; -Os alunos deverão criar uma trilha sonora.
Performance	<ul style="list-style-type: none"> -Performance Sonora; -Partitura Gráfica; -Ciranda. 	<ul style="list-style-type: none"> -Usar a linguagem musical para compor e interpretar partituras gráficas; -Marcar o ritmo da ciranda, apresentar os instrumentos e compositores e a partitura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar grupos e interpretar uma partitura gráfica.
Notação / Códigos musicais	<ul style="list-style-type: none"> -Pentagrama; -Notas grave e agudas; -Nome das notas musicais; -Figuras rítmicas; -Elementos da composição: harmonia, melodia, ritmo; -Cânone. -Contraponto; 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar na partitura as notas graves e agudas; -Conhecer a representação de duração do som e do silêncio; -Explicar a origem dos nomes das notas musicais; -Definir cada um dos elementos de composição; -Definir o cânone; apresentar partituras de cânones; comparar partituras antigas e atuais. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observar e acompanhar na partitura da música Chá, a entrada de cada uma das vozes.

Conceitos e compreensão	-Canto gregoriano; -Solfejo; -Fonoautógrafo; -Tecnologia musical; -Grupos musicais étnicos; -Estilos musicais / Duelos rimados: Embolada, Galponeira no Sul, Hip Hop.	-Apresentar e definir o canto gregoriano; -Explicar que o nome da primeira nota musical <i>ut</i> , foi alterada por Dó para facilitar no solfejo. -Definir o que é solfejo -Apresentar o primeiro aparelho capaz de registrar a voz humana; -Refletir como se ouve música ao longo do tempo. -Exemplificar e apresentar grupos musicais étnicos;	-Que tal explorar diferentes cantos do Brasil e do Mundo -Criar diálogos sonoros na escola;
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: FERRARI, et al., 7º (2015)

Quadro 5: Músicas do CD do 7º ano

Faixa	Música	Compositor
1	Parâmetro sonoro – Altura	Domínio público
2	Parâmetro sonoro – Duração	Domínio público
3	Parâmetro sonoro – Intensidade	Domínio público
4	Parâmetro sonoro – Timbre	X
5	Barbapapa's Groove	Fernando Barba
6	3 Palmas, variação 1	Carlos Kater
7	Música dos tubos	Carlos Kater
8	Peixinhos do mar	Domínio público
9	Partitura Gráfica – versão 1, coral	Carlos Kater
10	Partitura Gráfica – versão 2, coral	Carlos Kater
11	Partitura Gráfica – versão 3, quarteto de cordas	Carlos Kater
12	Epitáfio de Seikilos	Anônimo
13	Orema Rojerure Aragu'je Ve'i Ma	Música tradicional Guarani
14	Tamota moriorê	Arranjo de Magda Pucci
15	Allunde alluya	Arranjo de Magda Pucci
16	Canone Frère Jacques	Domínio público
17	Summer is incumen in	Anônimo
18	Chá	Anônimo
19	Paz	Carlos Kater
20	Olga (II Ato – Reunião dos revolucionários e cenas de rua)	Jorge Antunes
21	O que é uma opereta?	Tim Rescala
22	The Entertainer	Scott Joplin
23	Sonoridades paleolíticas	Carlos Kater
24	Cirandeiro	Domínio público
25	Base rítmica de percussão para a dança da ciranda	Francisco Mignone

Fonte: FERRARI, et al., 7º (2015)

Quadro 6: O currículo de música no Livro Didático Por toda parte – 8º ano

Categorias	Conteúdos	Objetivos	Atividades propostas
Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Luthier</i> - Instrumentos musicais feitos de materiais alternativos - Cravo bem temperado; - Tambor; - Naipes de instrumentos da orquestra Clássica: cordas, madeiras, metais e percussão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre o <i>Luthier</i> e apresentar alguns <i>Luthiers</i> brasileiro. - Escutar composições de estilos e épocas diferentes; - Conhecer J. S. Bach; - Conhecer o tambor, seu ritmo e as várias culturas que o utilizam; - Conhecer as famílias dos instrumentos da orquestra; 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar a música Mosaic, de João Pedro Oliveira;
Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Invenção; - Classificação de instrumentos: etnográfico, organologia; - Instalação Sonora. - Composição de música eletrônica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar instrumentos criados com materiais cabaças, cano de PVC e sons mixados com programas de computadores; apresentar o Grupo Uakti; - Apresentar a classificação do instrumento segundo aspecto etnográfico: aspectos musicais, contexto sociocultural; - Apresentar a organologia dos instrumentos: aerofones, cordofones, idiofones, membranofones; - Praticar a composição; 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir uma bateria com tubos, latas e potes; - Vamos construir uma ocarina com garrafa pet; - Pesquisar sons de objetos cotidianos; - Criar uma instalação sonora; - Simular manipulação de sons;
Performance	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Performances musicais</i>; - PianOrquestra; - Paisagem Sonora; - Instalação Sonora; - Partitura Gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir performances musicais; - Apresentar o grupo musical que modifica instrumentos para tocá-los; - Falar sobre a Paisagem Sonora; - Explorar as sonoridades dos objetos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer batucada com a partitura gráfica.
Conceitos e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento Fluxus; - Câmara anecoica; - Música alternativa; - Música <i>pop</i>; - Música concreta; - Música Computacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar e explicar o movimento Fluxus; - Explicar o que é Câmara anecoica; - Conhecer os estilos musicais: alternativa e <i>pop</i>; 	

Fonte: FERRARI, et al., 8º (2015)

Quadro 7: Músicas do CD do 8º ano

Faixa	Música	Compositor
1	Prelúdio n. 1, de O cravo bem temperado. Vol. 1 (piano)	Johann Sebastian Bach
2	Prelúdio n. 1, de O cravo bem temperado. Vol. 1 (cravo)	Johann Sebastian Bach
3	32 Variações (Tema e 12 variações iniciais)	Ludwig van Beethoven
4	Missa abreviada em Ré / Glória	Manoel Dias de Oliveira
5	Pescador	Xisto Bahia
6	Desbloqueio de <i>games</i>	Chelipa Ferro
7	Pequena serenata noturna	Wolfgang Amadeus Mozart
8	O Tzitziras o Mitziras	Demetrio Stratos
9	Baependi (Dobrado fantasia)	Nelson Salomé de Oliveira
10	Chikende	Domínio público
11	Calango em pedra quente	Marco Antônio Guimarães
12	Ser Tao	Fernando Sardo
13	Tambores de Mina (Cangoma)	Domínio público
14	Música breve para tambores ou baldes	Carlos Kater
15	Estrelas duplas	Silvio Ferraz
16	Mosaic, para piano, pianola e processamento digital.	João Pedro Oliveira
17	Sensação sonora de uma conferência musical	Carlos Kater
18	Relembrando Ligeti – Música para metrônimos	Carlos Kater

Fonte: FERRARI, et al., 8º (2015)

Quadro 8: O currículo de música no Livro Didático Por toda parte – 9º ano

Categorias	Conteúdos	Objetivos	Atividades propostas
Apreciação	- Período Romântico; - Música Moderna do Séc. XX – Sistema atonal - dodecafônico; - Samba.	- Perceber a importância do Romantismo; - Conhecer Erik Satie, Shoenberg, Heitor Villa-Lobos; - Falar do Samba e sua história.	- Ouvir Frédéric Chopin; Robert Schumann.
Criação	- “Reinvenção” da música;	- Conhecer um novo movimento musical a partir da metade do séc. XX	- Elaborar expressões vocais livres;
Conceitos e compreensão	- Enredos;	- Entender o que é enredo e conhecer compositores importantes;	- Ouvir: Chiquinha Gonzaga, Noel Rosa; Ernesto Nazareth; Tom Zé; Arrigo Barnabé; - Criar seu próprio enredo.

Fonte: FERRARI, et al., 9º (2015)

Quadro 9: Músicas do CD do 9º ano

Faixa	Música	Compositor
1	Ácronon	Hans-Joachim Koellreutter
2	Cenas de carnaval de Viena, opus 26, <i>intermezzo</i> , para piano solo	Robert Schumann
3	Gymnopedie n. 1	Erik Satie
4	O trezinho do Caipira	Heitor Villa-Lobos
5	Bagatela n. 4	Guerra-Peixe
6	Seresta	Edino Krieger
7	Libres in el sonido, presos in el sonido	Graciela Paraskevaides
8	Caminhos e percursos	Criação coletiva da Orquestra Errante a partir de roteiro de Carlos Kater
9	Miniatura 2º movimento	Rogério Vasconcelos
10	Exercício nº 1, atividade lúdico-musical	Fábio Freire
11	Pot-pourri: cantos das cinco regiões do Brasil	Marcos Scheffel
12	Corta jaca	Chiquinha Gonzaga
13	Coração que sente	Ernesto Nazareth
14	Palpite infeliz	Noel Rosa
15	Brinco	Arrigo Barnabé
16	As quatro estações de Hermeto Pascoal: Outono	Miguel Briamonte
17	Uma canção inacabada	Fábio Miranda e Adalberto Rabelo Filho
18	Baião de gude	Paulo Bellinati
19	As sílabas	Luiz Tatit

Fonte: FERRARI, et al., 9º (2015)

Após a seleção de conhecimentos organizados por ano em cada quadro apresentando acima, o que se aprecia e executa a passar dos anos, percebe-se o movimento realizado para que o currículo apresentado ao professor seja realizado de forma o aluno cresça musicalmente, partindo de conteúdos básicos como: gosto musical, que ajudará o professor a organizar as seleções musicais de acordo com a realidade da turma para dar início a conhecimentos mais específicos. São apresentados os parâmetros sonoros, que já começam a dar ao aluno uma consciência musical de conhecimentos, que talvez, já faça parte de sua vivência social. Trazer para a sala de aula várias opções de ritmos musicais tradicionais brasileiros, acrescenta uma visão musical ao aluno das possibilidades que ele tem a conhecer no território nacional. É verdade que no currículo apresentado ainda se encontra incompleto na demonstração dos ritmos existentes nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, onde há uma pequena mostra das possibilidades que os alunos podem conhecer e criar a partir delas.

A necessidade de se apresentar a notação musical gráfica e tradicional, assim como elementos da composição e os diferentes estilos e ritmos, é avaliada também de forma positiva, ao incentivar o aluno a conhecer mais profundamente sobre o mundo musical, dentro das

normas tradicionais, cabendo ao aluno decidir se vai procurar aprofundar seus conhecimentos musicais futuramente.

A coleção traz como auxílio um CD que apresenta músicas aptas para serem utilizadas nas aulas, em diversos momentos, contribuindo para reforçar os conteúdos trabalhados, porém, o CD, não é citado nas atividades, comentários ou orientações dentro dos livros, cabendo ao professor analisar e avaliar o momento correto para que o cd seja utilizado e selecionar a música a ser tocada para realizar a tarefa.

Será apresentada de forma mais aprofundada essas questões no capítulo que segue para que se possa compreender melhor a forma que se apresentam as atividades dentro dos livros.

CAPÍTULO III - MÚSICA NA COLEÇÃO POR TODA PARTE: DO CURRÍCULO APRESENTADO AO PROFESSOR

A Coleção “Por toda Parte” escolhida para a pesquisa foi pensada e organizada pelos autores: Bruno Fischer (Mestre em Comunicação e Semiótica), Carlos Kater (Doutor em Musicologia), Pascoal Ferrari (Mestre em Ciências) e Solange Utuari (Mestre em Artes).

É constituída de quatro Livros do Estudante e quatro manuais do Professor, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Cada volume contém um CD áudio. O livro do 6º ano apresenta 256 páginas, 7º ano apresenta 256 páginas, o livro do 8º ano apresenta 224 páginas e o livro do 9º ano apresenta 224 páginas. Cada livro apresenta três unidades com temas distintos, divididos em dois capítulos cada. Cada capítulo é subdividido em três temas e seções alteráveis. A coleção foi publicada pela Editora FTD no ano de 2015. O CD de áudio que acompanha cada livro traz uma seleção de músicas 26 faixas para o 6º ano, 25 faixas para o 7º ano, 18 faixas para 8º ano, 19 faixas para 9º ano.

Na estrutura de cada livro encontra-se a: **Apresentação, Caro aluno conheça o seu livro de estudo de Arte; Sumário; Unidade 1; Unidade 2; Unidade 3 e páginas finais.** Para que o aluno se encontre e entenda seu livro de Arte, em **Caro aluno conheça o seu livro de estudo de Arte** traz um resumo de como se organizam as seções de cada capítulo e do que elas tratam. A seção: **Vem!** abre cada capítulo e o aluno verá imagens, textos e/ou provocações a respeito do assunto abordado no capítulo. Em seguida tem-se a seção **Tema** que abordará o tema escolhido para o estudo de arte, relacionando com outras disciplinas e ao dia a dia do aluno. Com a seção **Mais de perto** será aprofundado o assunto abordado no capítulo e resgata o convite feito na seção: **Vem!** para conhecer melhor as linguagens estudadas. Com o andamento do conhecimento sendo trabalhado, a seção: **Ampliando** ajuda os alunos a conhecerem palavras que possivelmente sejam novas em seu vocabulário, organizando um modelo de glossário para melhor compreensão dos alunos no mundo da Arte. Para que os alunos compreendam a particularidade de cada linguagem artística a seção: **Linguagem da Arte** mostra como cada linguagem é criada. Ao obter o conhecimento de cada capítulo, o aluno chegará a seção: **Misturando tudo!** e poderá relacionar os conhecimentos entre as linguagens artísticas e perceber o que aprendeu naquele capítulo. Para os mais curiosos a seção: **Expedição Cultural** propõe passeios culturais, dicas de como e onde encontrar mais arte facilmente. Para finalizar o estudo dirigido do aluno a seção: **Linha do tempo** demonstra que ao estudar Arte, há sempre uma relação entre passado e presente. Ao estudar a arte contemporânea, também é perceber as transformações que a arte vem provocando na sociedade.

Durante as análises das obras, foi possível classificar a música como segunda linguagem artística mais abordada nos livros, porém, fundamentada pelos dados coletados, a exploração do currículo musical é claramente rasa, quando por exemplo, no **livro do sexto ano**, aparecem comandos como: “**Leia** a letra de música a seguir”, mesmo que a sessão seja nominada: **Vem Cantar!** Apresenta a letra da música **Shimbalaiê**, de Maria Gadú, e pergunta “que palavra será essa? Você já viu em algum dicionário? ... Será que é nome de coisa, de natureza, de gente? Ou será o nome de um som?” (FERRARI et al, 2015, 6º, p. 13). Considerando o comando “**Leia**”, entende-se que o trabalho a ser realizado com os alunos é a exploração de onomatopeias para fazer introdução aos conhecimentos musicais.

Figura 1: Letra de música

VEM CANTAR!

Leia a letra de música a seguir.

Shimbalaiê

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar (2x)

Natureza, deusa do viver
A beleza pura do nascer
Uma flor brilhando a luz do sol
Pescador entre o mar e o anzol

Pensamento tão livre quanto o céu
Imagino um barco de papel
Indo embora pra não mais voltar
Tendo como guia Iemanjá

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar (2x)

Quanto tempo leva pra aprender
Que uma flor tem vida ao nascer
Essa flor brilhando à luz do sol
Pescador entre o mar e o anzol

Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar
Shimbalaiê, toda vez que ele vai repousar (2x)

[...]

Trecho da letra da música
Shimbalaiê, de Maria Gadú.
Editora: Som Livre Edições Musicais.

Fonte: FERRARI, et al. (2015, 6º, p. 13)

Ao longo da análise feita nos quatro livros didáticos, percebeu-se que houve um desvio do foco nos temas musicais, tornando frequente a utilização das letras de música para abordar temas centrais como história ou literatura por exemplo, descartando a temática musical. É possível perceber, no **Tema 1** (Unidade 2, Capítulo 2), o exemplo apresenta um discurso

histórico, a partir da música. Os autores continuam pedindo ao aluno que “leia” a letra de música, trecho de **O Mar**, de Dorival Caymmi, 1954. (FERRARI et al. 2015, 6º, p. 124)

Com o intuito de utilizar a música “**O Mar**” para introduzir uma temática histórica, o livro considera o quão bonito é a letra da música que Dorival Caymmi canta, enaltecendo o mar, mas se restringe a isso e continua a versar sobre as histórias e mistérios do mar. Como as lendas do fascinante mundo marítimo, onde deuses, sereias, serpentes marinhas, lulas gigantes habitam as águas da imaginação humana. Além de ser o espaço onde uniu a história de dois países: Brasil e Portugal. (FERRARI et al. 2015, 6º, p. 125)

Este comando: “Leia”, aparece várias vezes durante atividades que poderiam ser executadas musicalmente, quem sabe dizer: “Cante” a letra da música para que a prática musical fosse mais efetiva e não apenas meramente apresentada. Em “Leia o trecho de letra de música a seguir: Etnia de Chico Science” (FERRARI et al. 2015, 6º, p. 169. grifo nosso) o livro questiona sobre o que a música fala, pergunta o que é etnia e ainda, pede para reler a letra da música, mas não incentiva cantar, entoar ou mesmo ouvir a música.

Figura 2: Letra de música 2

VEM CANTAR!

Leia o trecho da letra de música a seguir.

· · · Somos todos juntos uma miscigenação
 · · · E não podemos fugir da nossa etnia
 · · · [...] · · ·
 · · · Índios, brancos, negros e mestiços
 · · · Nada de errado em seus princípios
 · · · [...] · · ·
 · · · Maracatu psicodélico
 · · · Capoeira da pesada
 · · · Bumba meu rádio
 · · · Birimbau elétrico
 · · · Frevo, samba e cores
 · · · Cores unidas e alegria
 · · · Nada de errado em nossa ETNIA.

« AMPLIANDO

Etnia é uma palavra que usamos para fazer referência a um grupo de pessoas de uma mesma origem biológica e cultural.

Miscigenação refere-se à mistura de povos de diferentes etnias.

Trecho da letra de música Etnia.
 SCIENCE, Chico; MAIA, Lúcio. Etnia. Intérprete: Chico Science & Nação Zumbi.
 In: ____ Afrociberdelia. Rio de Janeiro: Sony Music, 1996. CD. Faixa 3.

Fonte: FERRARI, et al. (2015, 6º, p. 13)

No mínimo esperava-se que o professor convidasse os alunos a cantar a música, o que poderia ser realizado com a ajuda do CD de áudio que acompanha o livro, mas a música não se encontra entre as vinte e seis faixas do CD para o sexto ano.

Deve-se considerar que hoje as possibilidades de acesso às músicas são infinitamente mais fáceis, principalmente com o advento da tecnologia, através de CD, *pendrive*, redes

sociais, *e-mail*, sites ou plataformas de *streaming*, professor e alunos com acesso à internet podem conseguir a música citada no livro.

Diante dessa realidade digital, há no livro uma atividade que se destaca pela oportunidade que se dá ao aluno de contribuir na aula de música, mostrando seu gosto musical. Na sessão: “**Mais de perto. Ouvir e cantar**”, acredita-se ao ler o título, na possibilidade de uma atividade musical prática, ouvindo e cantando músicas da preferência dos alunos. Porém, o livro sugere ao aluno “criar um caderno de anotações sobre as suas músicas preferidas... escrever letras, fazer desenhos enquanto as ouve ou criar imagens para descrever as sensações que elas lhe provocam” (FERRARI et al., 2015, 6º ano, p. 23). Essa proposta pouco valoriza a prática musical, focando em escrita ou desenhos, mesmo que tenha potencial para audições e reflexões musicais pertinentes.

Durante a coleta de dados no livro do sexto ano, percebeu-se uma discreta evolução no tratamento quanto às práticas musicais, mesmo que no Tema 3, (Unidade 1, Capítulo 1) ainda se peça para “Ler a letra de música”, os questionamentos abordados são voltados para o campo musical: “que som o som das coisas tem? Os sons das músicas podem nos provocar sensações? Podemos imaginar o nome dos sons? Brincar de criar palavras para eles?” (FERRARI et al., 2015, 6º, p. 25). O livro relembra que a cantora Maria Gadu, artista citada desde o início do livro, criou a palavra *Shimbalaiê*, aos dez anos de idade, em frente ao mar contemplando o pôr do sol. E incentiva criações de palavras-sons, como na sessão **Criação e significados** que mostra exemplos de músicas com palavras-sons e seus compositores, como Jorge Bem Jor, Toquinho e João Gilberto e completa: Podemos, ainda, imaginar como são os sons sugeridos pelas músicas. E a chuva? Que som tem? Como você pode escrever esse som? Como você pode inventar “palavras-sons”? (FERRARI et al., 2015, 6º, p. 27).

Dada a importância de encontrar sugestões efetivamente musicais, na sessão **Linguagem da Música**, apresentam sons com instrumentos eletrônicos, como guitarra e baixo e instrumentos tradicionais da cultura brasileira, como alfaia e atabaques, sendo tocados juntos. (FERRARI et al., 2015, 6º, p. 200)

O livro traz a história de Chico Science, e a criação do movimento *Manguebeat*, que mistura ritmos de maracatu, ritmo nordestino, *funk*, *rock*, *hip-hop*. Este artista, é um dos principais divulgadores do movimento, com o grupo Nação Zumbi.

A proposta feita aos alunos é que organizem sua própria “**Nação de maracatu**”, assim como propõe a organização de um **Sarau** ou a criação de um movimento cultural. (FERRARI et al, 2015, 6º, p. 202).

Figura 3: Organizar um Sarau

AÇÃO E CRIAÇÃO

» Vamos criar uma *playlist*?

PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS

«« AMPLIANDO

Manifesto é um texto que expõe as ideias, pensamentos e propostas de um movimento.

Playlist é uma lista com suas músicas preferidas. Pode ser uma lista escrita ou arquivos de músicas que você reúne em um CD, em um pen drive ou no celular para ouvir.

Sarau é um encontro de amigos em homenagem à arte! As pessoas se reúnem para conversar e ler poesias e contos, ouvir músicas, cantar e tocar instrumentos, dançar, contar histórias, fazer performances, entre tantas formas de arte. Os saraus podem ser feitos em qualquer lugar que as pessoas queiram se reunir para compartilhar suas preferências no universo das artes.

E que tal **organizar um sarau** com os colegas para mostrar suas escolhas musicais e conhecer as deles?

O sarau pode ser um evento na sala da sua turma ou reunindo a escola. Você e os amigos também podem criar um espaço em redes sociais ou no site da escola, caso ela tenha, para indicar quais são suas músicas preferidas e realizar debates sobre que influências essa música recebeu. Há toda uma história de como cada estilo surgiu. Por exemplo: se você gosta muito de samba, é a oportunidade de conhecer mais sobre suas preferências e a dos colegas.

Sabia que existem muitos ritmos e estilos e que cada um tem sua história de influências? O mesmo acontece com o forró, o rock, o jazz, a música regional, o funk, entre outros.

Veja um exemplo de sarau na imagem a seguir.



Outra ideia é criar um **movimento cultural** no seu bairro para **valorizar a cultura musical** do lugar. Você e a turma podem escrever um **manifesto** falando de como é a cultura musical local.

☑ Sarau na Tenda Cultural da Estação de Ouro Preto, Minas Gerais.

Fonte: FERRARI, et al. (2015, 6º, p. 202)

Considerando a organização estrutural dos livros, observou-se que houve intenção de destacar a linguagem musical, pois ao decorrer das obras encontram-se sessões como: “**Sons, ritmos e movimento!**” no livro do sexto ano, que apontam ações envolvendo a música. O livro pergunta de onde vem a vontade de se movimentar, dançar e fazer música? Mas, utiliza imagens de pinturas rupestres, valorizando a arte visual, sem prática musical, apenas questionando: “e a vontade de fazer música, de onde vem?” (FERRARI et al, 2015, 6º, p.210).

Deve-se considerar que o uso de letras ou versos musicais – mesmo as imagens rupestres indicando pessoas comemorando, tocando ou dançando – apenas como leitura ou observação, perde-se uma excelente oportunidade da prática musical, que poderia proporcionar ao aluno, cantar, tocar, ouvir ou criar através da música.

No que se refere a análise do livro, percebeu-se um esquema de organização e padrões de comandos e propostas artísticas, que orientam como conduzir o Projeto em Arte proposto no livro didático, preocupando-se em trabalhar as linguagens de forma interdisciplinar e oferecer condições para que o professor estimule diálogos e conexões entre as diversas linguagens da arte. (FERRARI, et al. 2015, 6º, p.264). Mas o que se teme é que essa interdisciplinaridade

possa se confundir com a temida polivalência, já discutida, debatida e rejeitada para o trabalho de Arte nas escolas básicas.

Ao final do livro do sexto ano, após serem apresentados vários instrumentos de percussão como: alfaia, caixa de repique, tarol, agogô, caxixi, gonguê e agbê, foi proposta uma atividade onde os alunos constroem o seu próprio instrumento, uma alfaia, que é uma espécie de tambor, instrumento de percussão, da família dos membranofones, o qual se bate com uma baqueta sobre uma espécie de membrana. Observe Figura 4 e 5 abaixo:

Figura 4: Construção da alfaia.

AÇÃO E CRIAÇÃO

Criando uma alfaia

A alfaia é um dos principais instrumentos do maracatu. Que tal criarmos a nossa própria alfaia estilizada?

Dica didática: explore com os alunos as possibilidades de batidas neste instrumento criado por eles. Ofereça aos alunos momentos de escuta musical e de exploração das possibilidades rítmicas a partir da construção de estes instrumentos.

PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS

Podemos criar o nosso próprio instrumento de percussão. Para isso, precisaremos de:

- garrafão de água de plástico com capacidade para 10 litros;
- tecido resistente e colorido (como a chita, por exemplo);
- pedaços de madeira;
- feltro ou algodão.

A personalização será feita com um tecido resistente e colorido (como a chita, por exemplo) amarrado em volta do garrafão. Antes, retire o rótulo do garrafão e limpe-o bem. A boca de nosso instrumento será voltada para baixo. O tecido também pode ser usado para fazer alças na alfaia para segurá-la na cintura ou nos ombros. Sobre o fundo ou base do garrafão (que estará voltado para cima), você poderá agora bater com as mãos ou com o auxílio de uma ou duas baquetas. A baqueta, para esse caso, pode ser um pedaço de madeira (bastão), tendo em uma das pontas um tecido enrolado (feltro, por exemplo), bem apertado, em forma de bola.




Ilustração de criança fazendo e tocando o instrumento.

Fonte: FERRARI et al. (2015, 6º, p. 239)

Figura 5: Partitura gráfica

AÇÃO E CRIAÇÃO

Esta atividade visa compreender o significado das Orientações para a prática da alfabetização musical, em que, através de jogos, se cria uma linguagem musical, com a finalidade de criar uma linguagem musical própria.


» **Notação musical ou partitura: para ler e tocar!**













É interessante aprender a ler e a escrever segundo a grafia mais utilizada, assim como também é muito importante experimentar e conhecer outras maneiras de anotar as criações musicais.

Agora, vamos ver algumas maneiras de interpretar um ritmo básico do maracatu e nos aproximar da escrita tradicional, deixando para ver em um próximo momento outras formas de grafia.

Conte de 1 até 8 e repita sucessivamente (pode ser bem baixinho mesmo). A ideia é contar os tempos, todos juntos, no mesmo andamento, quer dizer, todos na mesma velocidade.

1 2 3 4 5 6 7 8

Contando de 1 a 8, bata uma palma nos tempos indicados por . Nos demais, indicados por um traço, apenas conte baixinho os tempos, o que vai equivaler a uma pausa ou silêncio das palmas. Veja a seguir.

1	2	3	4	5	6	7	8
	—	—	—		—	—	—
	—	—	—		—		—
	—	—	—		—	—	—
	—	—	—		—		—
	—	—	—	—	—	—	

Fonte: FERRARI et al. (2015, 6º, p. 239)

Acima, apresenta-se os exemplos das atividades musicais criação de alfaia e a execução do registro musical numa sequência rítmica que representa as batidas do maracatu.

Os alunos são incentivados a explorar ritmos com seus instrumentos recém construídos e a criar uma partitura usando o ritmo básico do maracatu, contando de um (1) até oito (8) no mesmo andamento, ou seja, na mesma velocidade, organizando o ritmo entre palmas (representado pelo desenho de uma palma) e silêncio (representado pelo traço), sem perder o ritmo da contagem. Esta atividade oferece ao aluno criar um registro musical, nesse caso, um compasso com oito tempos. (FERRARI, et al. 2015, 6º p. 240).

Em seguida o aluno é encorajado a construir sua própria partitura musical, utilizando a sua alfaia e criando novos ritmos, sem se preocupar em criar ritmos já conhecidos e incentiva “Agora, o compositor é você. Seja um criador de ritmos!” (FERRARI, et al. 2015, 6º, p. 241). Esta atividade trabalha diretamente com o fazer musical do aluno, incentivando-o a praticar a consciência rítmica, criativa e habilidades motoras que são importantes na prática musical. Percebeu-se também, que o professor para trabalhar com essa atividade deve ter o mínimo de conhecimento dos conteúdos específicos da música, pois para auxiliar os alunos precisa ter a consciência de pulso, andamento, criação rítmica, para que não se transforme em uma atividade aleatória de batidas sem sentidos e organização. Ainda durante essa atividade, há uma proposta da criação de uma Cena Musical, “a cena começa por uma fala quase teatral, em que um

personagem apresenta as informações básicas da história. Somente depois surge a música, propriamente dita, com canto e instrumentos” (FERRARI, et al. 2015, 6º, p. 242). Em seguida explica como será organizada a cena musical, que é uma criação de Carlos Kater.

O livro do sexto ano encerra chamando atenção para as linguagens da música e da dança, como podem estar misturadas, a exemplo do maracatu, manifestação popular que mistura a música e dança de origem nordestina, mas que disseminou por todo Brasil. E pergunta: “Como você observa essa mistura de linguagens da arte?” (FERRARI, et al. 2015, 6º, p. 247), estimulando o aluno conhecer novas experiências artísticas e culturais.

No **livro do sétimo ano**, ainda se repetem os comandos para “Ler” a letra de música e destaca-se que o livro ainda pergunta: “Você já escutou uma canção Guarani? **Leia** os versos a seguir:” (FERRARI, et al. 2015, 7º p.123, grifo nosso).

Notou-se que muito se fala de música, mas pouco se faz, considerando o número de atividades e conteúdos musicais que os livros contêm e o número de práticas musicais reduzido nas poucas vezes que as atividades propostas sugerem, de fato, um fazer diretamente musical.

Contrapondo-se a ausência de atividades práticas musicais, a coleção transcorre por várias culturas musicais, mostrando artistas e composições no geral Brasileiras, para exemplificar as variedades que compõem o mundo da música. Apresenta no decorrer dos quatro livros a música popular com Maria Gadú, a música indígena com as músicas guaranis, a música negra com a Banda Nação Zumbi e Martinho da Vila. E ainda percorre pela música nordestina, com os cordéis e o ritmo do maracatu, assim como a música de rua com o *Street Dance*. Além de alguns ritmos regionais brasileiros de norte a sul, músicas que contam história e músicas feitas com os mais diversos objetos, instrumentos e o corpo. Contribuindo para ampliar o pensar musical do aluno, possibilitando ir além da realidade musical que ele vive.

Esta oportunidade de conhecer uma parte da variedade musical brasileira que existe em nosso país, possibilita ao aluno (re)conhecer, valorizar e criar músicas, ritmos que representem as diversas regiões brasileiras, mas de forma consciente. Acrescentando em sua vivência musical realidades que não são comuns em seu dia a dia.

É fato que os livros não contemplam todas as regiões do país, dando ênfase em alguns ritmos ou cidades que marcam posição, com o Maracatu, um dos ritmos da região nordeste. Os livros propõem trazer as realidades artísticas das regiões brasileiras, percebeu-se durante as análises que regiões Norte e Centro-Oeste, por exemplo, não são representadas, ou são apenas citadas de forma tão incipiente que pode passar facilmente despercebida.

A coleção Por toda Parte valoriza claramente as obras e compositores brasileiros, trazendo composições e contando um pouco da história de vida de cada um dos compositores citados.

Para citar como exemplo, o livro do sétimo ano, conta na sessão: **“Palavra do Artista”**, a história de Fernando Barba, criador do grupo Barbatuques e mostra como o grupo iniciou e como constrói suas composições.

Nesse contexto Barba ressalta que, “qualquer pessoa, independente de idade, pode descobrir as possibilidades no fazer musical, superar limites corporais, criando na música e conhecendo o seu corpo sonoro” (FERRARI et al. 2015, p. 35). Utilizar o corpo como instrumento musical é como o grupo Barbatuques (1995) trabalha sua criação musical. Explorando a percussão corporal e criando sonoridade com base na potência sonora do corpo humano e onomatopeias. O livro sugere que o aluno observe as onomatopeias e brinque de fazer sons com o próprio corpo e afirma que o aluno possui um instrumento de percussão, que é o corpo sonoro e todo potencial que pode explorar.

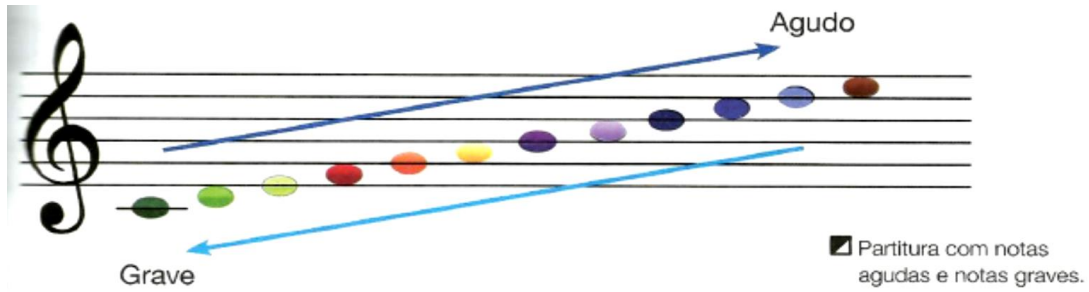
Figura 6: Fernando Barba



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º, p. 35)

A sessão **Linguagem da Música**, apresenta ao aluno as qualidades acústicas: altura, duração, intensidade e timbre que definem os parâmetros sonoros. O livro se dedica a várias páginas para explicar cada parâmetro sonoro.

Figura 7: Altura do som



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º, p. 35)

Figura 8: Duração do Som



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º, p. 47)

Figura 9: Intensidade do Som



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º, p. 48)

Figura 10: Timbre do Som

AMPLIANDO >>>

Diapasão é um instrumento metálico que indica a nota para afinar os instrumentos e a voz.

☑ Diferenças entre timbres de fontes sonoras diferentes.

» Parâmetros musicais

Se, em relação aos parâmetros sonoros, tínhamos como base as características acústicas de um som, quando falamos em parâmetros musicais consideramos alguns procedimentos que resultam da combinação de dois ou mais sons ou fontes sonoras.

Quando falamos em música, falamos também em linguagem. A música é uma linguagem que combina elementos sonoros (e, às vezes, também com elementos ou recursos de outras linguagens, como o teatro, a expressão corporal etc.) de maneira criativa, a fim de construir uma mensagem de valor estético ou artístico. É a combinação entre os diferentes parâmetros básicos que gera uma qualidade particular de um dado som ou movimento.

Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º, p. 50)

Após estudarem os parâmetros sonoros, reforçando o conhecimento estudado anteriormente, no 6º ano, os livros propõem uma atividade onde os alunos em círculo vão produzir sons com o corpo, com intensidade baixa e sutil, ao comando de um regente, que pode ser o professor ou um colega. Em seguida, sugere explorar o corpo humano como instrumento musical, combinando movimentos, palmas, assobios, estalos de dedos, batidas dos pés, criando uma espécie de partitura. (FERRARI, et al. 2015, 7º, p.53)

Figura 11: Criar música com o corpo

PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS

Chame os amigos e professores e comece a pesquisar.
Veja exemplos:

☑ Exemplos de percussão corporal. O corpo como instrumento musical, corpo sonoro.

Depois de pesquisar quantos sons o seu corpo pode fazer, agora é hora de criar música! Para isso, faça registros com desenhos para cada tipo de som pesquisado. Em seguida, coloque esses registros em uma espécie de partitura. Exemplos: duas batidas nas coxas; um assobio longo; uma batida no peito; um estalo de dedos; uma palma; três batidas de pés.

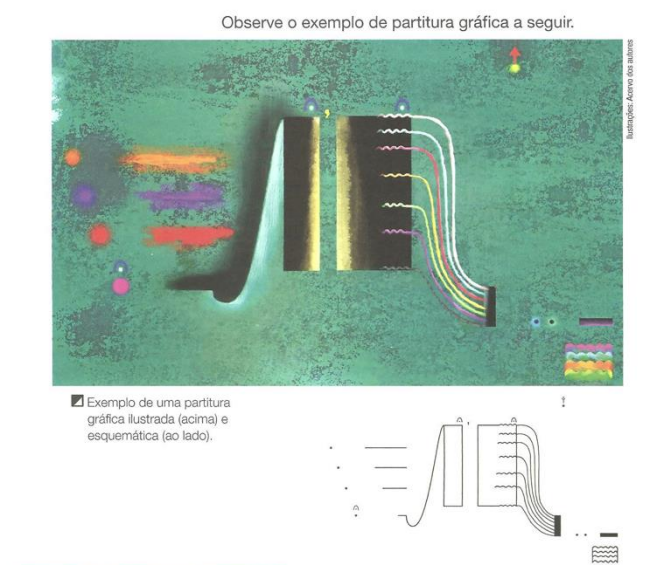
Crie e procure fazer mais experiências, fazendo mais sequências sonoras.
Explore seu corpo sonoro!

Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º, p. 53)

É importante ressaltar, que o próprio corpo textual da obra destaca que “criar música é compor com sons. É escolher tempos, silêncios, sequencias sonoras. É combinar ritmo, texturas, harmonia e melodia. É expressar-se na língua da arte do tempo” (FERRARI et al. 2015, p. 81). A proposta da coleção: Por toda parte, oferece uma linguagem musical para a escola básica, com o objetivo de desenvolver o pensamento criativo e estético, a percepção e sensibilização, relacionada com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, valorizando a diversidade humana, assim como a cultura e história musical brasileira. (FERRARI, et al, 2015, p. 290)

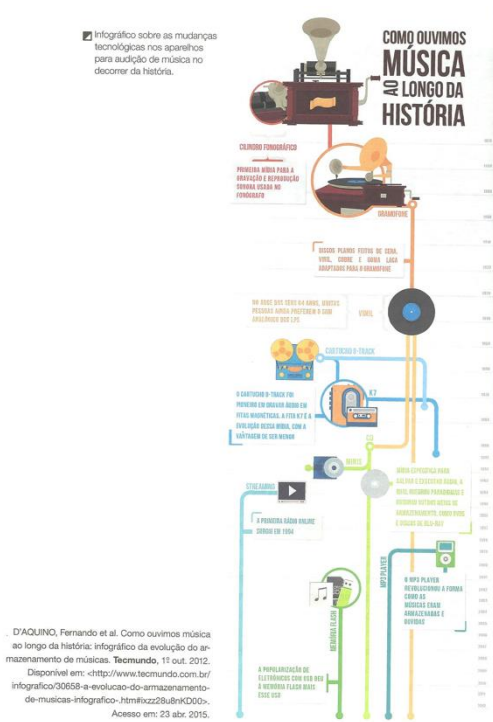
O livro do sétimo ano inicia uma linguagem mais específica para os conhecimentos musicais, passando pela harmonia, melodia, ritmo e pulso. E sugere a criação de uma partitura gráfica utilizando ponto, linha e bloco, ou compor com a combinação de vários sons tocados ao mesmo tempo. Atividade já conhecida pelos alunos no livro do 6º ano.

Figura 12: Exemplo de partitura gráfica



Outro tema musical abordado é o canto, e apresenta variados tipos de canto, como canto em grupo, canto indígena, uma cantora japonesa, canto religioso, até chegar a evolução da gravação musical ao longo dos anos.

Figura 13: Evolução da gravação musical



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º, p. 96)

Na medida que foi-se conhecendo o livro do sétimo ano, foi ficando claro que o professor para ensinar música com este livro didático, deveria ter conhecimentos básicos de música, pois na sessão **Linguagem da Música**, (Unidade 2, capítulo 1), se apresenta o Cântone, com histórico, exemplos, partituras e uma atividade para se praticar esse tipo de canto.

Os dados coletados demonstram cada vez mais que os conhecimentos musicais se tornam específicos à medida que o livro avança e traz a história da Ópera, assim com sua estrutura e elementos mais importantes. Apresenta óperas famosas e compositores que se destacaram, mas dá ênfase ao compositor brasileiro Carlos Gomes como compositor da ópera mais famosa do Brasil, **O Guarani**. E propõe ao aluno a produção de uma ópera, mesmo destacando que se trata de uma ação de grandes proporções, onde estão envolvidos, músicos, cantores / atores, escritores e as vezes dançarinos. E completa: “Está em suas mãos a criação de uma ópera! Vamos lá?” (FERRARI, et al., 2015, 7º, p. 170). Os procedimentos artísticos explicam que, para produção de uma ópera, deve-se escolher o tema, criar personagens, figurinos, libreto e música.

Fica claro que, no livro do sétimo ano, o aluno tem mais oportunidades de práticas musicais, com atividades bem específicas da temática musical. Para isso, a formação do professor a frente deste trabalho deve ser o de formação musical, pois caso contrário, muito pouco será aproveitado em sala de aula, pois o conhecimento do professor deve seguir,

juntamente com as propostas selecionadas para o livro, que encerra as aulas de música com um grande desafio, onde os alunos deverão criar uma trilha sonora de para um curta-metragem ou cena. Sugere utilizar o canto, instrumentos musicais e outras fontes geradoras de som.

O aproveitamento musical no sétimo ano é superior ao sexto ano, pois oferecendo mais possibilidades de vivenciarem experiências musicais práticas, conhecimento e construção de sons. A vivência artística-musical na criação de uma ópera, proposta no livro didático para o sétimo ano, envolve várias linguagens artísticas, possibilitando aos alunos potencializar suas habilidades, não apenas musicais, mais também, cênicas, escrita poética, movimentos corporais, criação artística manual, ou seja, cria um ambiente para que cada aluno descubra através da música suas habilidades artísticas mais competentes. Enquanto no livro do sexto ano, é possível observar uma prioridade na apreciação e reconhecimento do mundo musical. Trazendo diferentes estilos musicais, praticar e apresentar o gosto musical, conhecer alguns códigos musicais, chegando até a construção de um instrumento musical com materiais reutilizável. Acredita-se que o livro do sexto ano funcione com uma etapa de “preparação” do aluno para as futuras aulas de música nos anos seguintes.

Com uma proposta mais contemporânea o **livro do oitavo ano** inicia os conhecimentos musicais focando no som, invenção e criações de *luthier*. E pergunta ao aluno: “Você sabe o que é um *luthier*?”, fala sobre esse profissional, sua importância e quem se destaca nessa área.

Volta a apresentar o grupo Uakti, que vem sendo citado desde o livro do 6º ano, quando se fala em criação de instrumentos musicais alternativos. No grupo Uakti todos os integrantes estudam o som, a música e materiais que possam potencializar o som. Arthur Ribeiro, integrante do grupo ressalta que “quando se lida com materiais que nunca foram usados em instrumentos musicais, não se tem parâmetros e nem referências; é preciso experimentar até atingir o resultado procurado...” (FERRARI, et al., 2015, 8º, p. 63). Esta atividade sugere a criação de sons e ao executá-la os participantes não iniciam sabendo qual o resultado a ser atingido, mas sim funciona com uma “caça ao tesouro”, buscando timbres que agradem ao gosto de cada “músico”, com materiais propostos variados para construir novos sons, ritmos e transformar em música.

Figura 14: Grupo Uakti



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 8º, p. 61)

Neste livro se avalia a continuidade de um profissional formado na área musical para ministrar as aulas, pois os conhecimentos continuam tendo profundidade musical. Trazendo a ciência dos instrumentos musicais, apresenta a organologia, que estuda os instrumentos musicais e a etnomusicologia, que estuda a música em sua concepção sociocultural.

Neste momento, o livro vai aprofundar os conhecimentos sobre a orquestra sinfônica, explicando sobre as famílias ou naipes de instrumentos: cordas, madeiras, metais e percussão. Como atividade propõe a escuta de composições tocadas no cravo, e criar sua própria ocarina e sua própria bateria.

Figura 15: Criar uma bateria



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 8º, p.71)

Ainda neste ano, os alunos são apresentados ao mundo dos tambores, as várias culturas que o utilizam, passando pelo Japão, África e chegando ao Brasil. Também aprende sobre música concreta, música eletrônica popular, e encerram com um Batucada, voltando aos tambores, encorajando os alunos a tocarem.

Figura 16: Partitura Batucada

The image shows a musical score titled "AÇÃO E CRIAÇÃO" with a sub-section "» Batucada". Below the title, it says "Observe as partituras a seguir:". The score consists of three systems of three staves each. The first system has a treble clef and a 4/4 time signature. The second system has a bass clef and a 4/4 time signature. The third system has a bass clef and a 4/4 time signature. The notation includes various rhythmic patterns, rests, and notes, typical of a percussion score.

Fonte: FERRARI, et al. (2015, 8º, p.171)

Ficou evidenciado ao chegar no **livro do nono ano**, último livro da coleção, que gradativamente foi diminuindo o número de conteúdos musicais, assim como, as atividades propostas, durante o decorrer dos anos e a cada livro esse volume menor foi ficando. Comparando os livros, este do nono ano é de menor conteúdo musical, com atividades propostas para a apreciação e apreensão dos temas musicais, sendo consideradas quase nulas atividades musicais criativas ou performáticas. Tendo como proposta única de prática musical a elaboração de expressões vocais livres, dentro do contexto da “reinvenção da música”, na segunda parte do século XX. Uma música baseada em experimentos, percurso e identidade. Aos alunos é proposto um trabalho de experimentos com as vozes.

No geral, o livro do nono ano está voltado para as artes visuais, teatro e dança, deixando a música aparecer em alguns contextos, como na cultura brasileira, trata do samba e do enredo, destaca os principais compositores brasileiros com Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth, Noel Rosa, Tom Zé, Arrigo Barnabé.

Ao fim das análises, ficou evidente a diferença entre os livros, no nível das atividades musicais, números de conteúdos selecionada para cada um deles e a forma que se apresentavam. Há uma preocupação em preparar o aluno para receber algumas informações, mas não se tem definido um começo e para onde se quer chegar com esse aprendizado. Às vezes, se apresenta de forma aleatória, dentro da sequência de conteúdos musicais. Em alguns casos, faz conexão com outras linguagens abordadas conjuntamente, mas a organização progressiva de conhecimentos musicais, fica prejudicada, ou simplesmente não contempla.

A coleção de livros de Arte analisada apresenta, no geral, um conteúdo de música considerado relevante para o aprendizado, dentro da escola de Ensino Básico. Oferece juntamente com os livros um CD de áudio com músicas que acompanham as temáticas musicais em cada livro. Porém, não aparece nos livros, sugestões ou momentos que abordem esse conteúdo trazido no CD pertencente ao livro. Inclusive, muitas vezes é possível encontrar durante as orientações do material didático, que os alunos procurem ouvir algumas músicas, indicadas para reforçar um assunto abordado, informando nome, compositor, intérprete, se for o caso e o nome do álbum, assim como outras informações que completam a obra e ajuda a encontra-la facilmente na internet, por exemplo.

Observou-se também, que a coleção tem uma sessão intitulada “Conexão Arte”, onde sugere aos alunos sites para encontrarem composições para ouvirem e aprofundar seus conhecimentos e até mesmo despertar mais interesse pelos conteúdos abordados no livro.

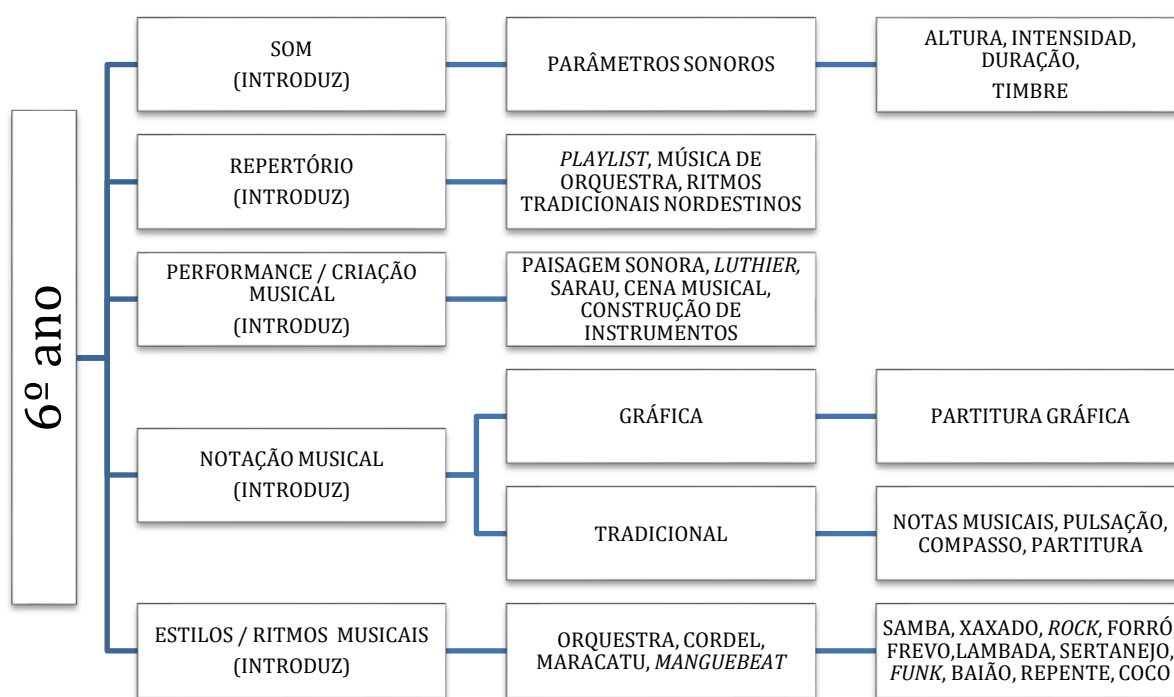
Tendo como referência estas últimas reflexões, sobre o incentivo que o livro dá às pesquisas em meios virtuais, questiona-se: qual o verdadeiro papel do CD de áudio que acompanha o livro didático? Considerando que o livro não faz referência a ele, para que o aluno ouça as dezenas de músicas que ele traz, mesmo que as músicas ali selecionadas tenham relação com os conteúdos abordados no livro. E ainda, será possível o professor, mesmo que ele quisesse, poderia utilizar esse CD, considerando que já não se encontram tantas pessoas ou mesmo instituições que possuem aparelhos para utilizarem esses CD's de áudio.

Ainda na busca por encontrar alguma referência, que orientasse o professor a utilizar as músicas do CD de áudio que acompanha o livro didático, foi apreciada a parte do livro com

orientações para ao professor⁶ - CD – 6º ano – Conteúdo do CD deste volume (FERRARI, 2015, p. 356 – 6º ano). De fato, há uma breve explicação a respeito de cada música, o que ela representa, ou em que contexto foi gravada ou criada. Sinalizando algumas características de cada música. Sugere ao professor que “comente”, “explique”, “reforce”, “chame a atenção” dos alunos de acordo com cada conteúdo que a música traz, mas deixa a escolha do professor em que momento pode utilizar cada música dentro da organização musical que se apresenta no livro.

Para finalizar será apresentado um diagrama para cada ano, demonstrando como ocorre a ordenação dos conhecimentos musicais selecionados e como a cada ano é introduzido, reforçado e por fim consolidado esse conhecimento.

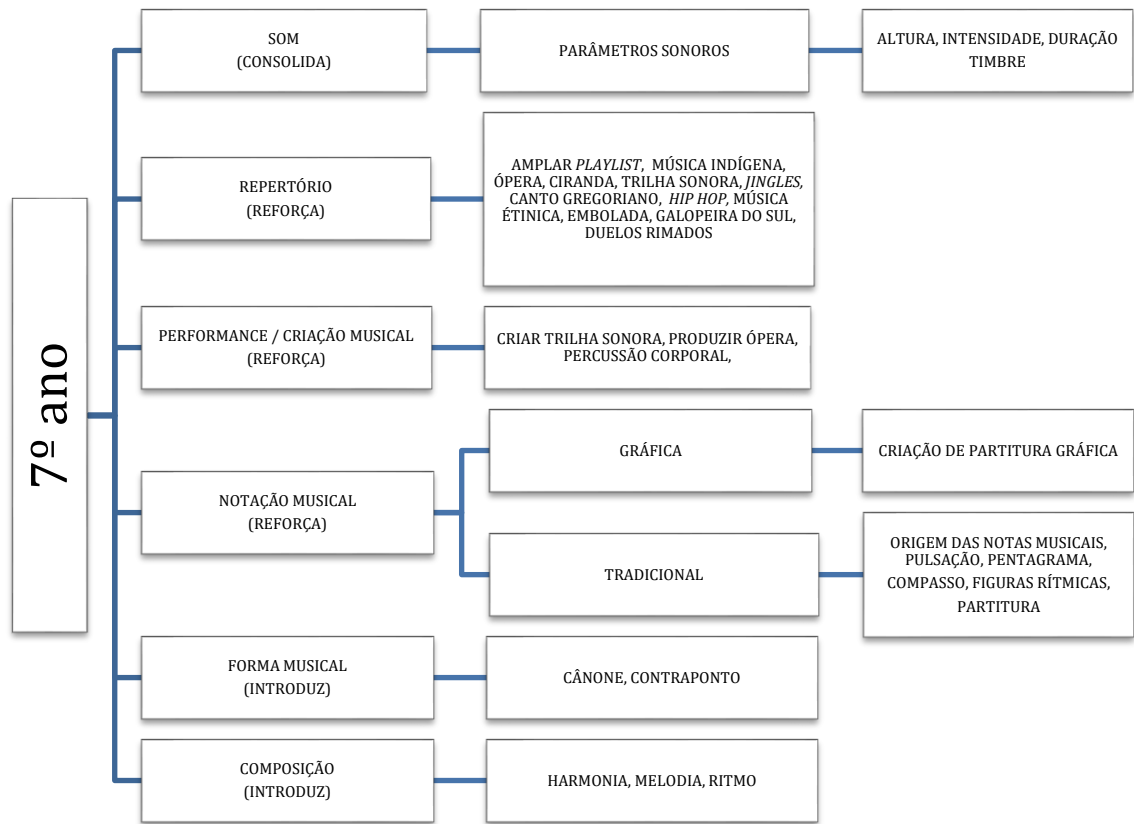
Figura 17: Conteúdos para o 6º Ano



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 6º)

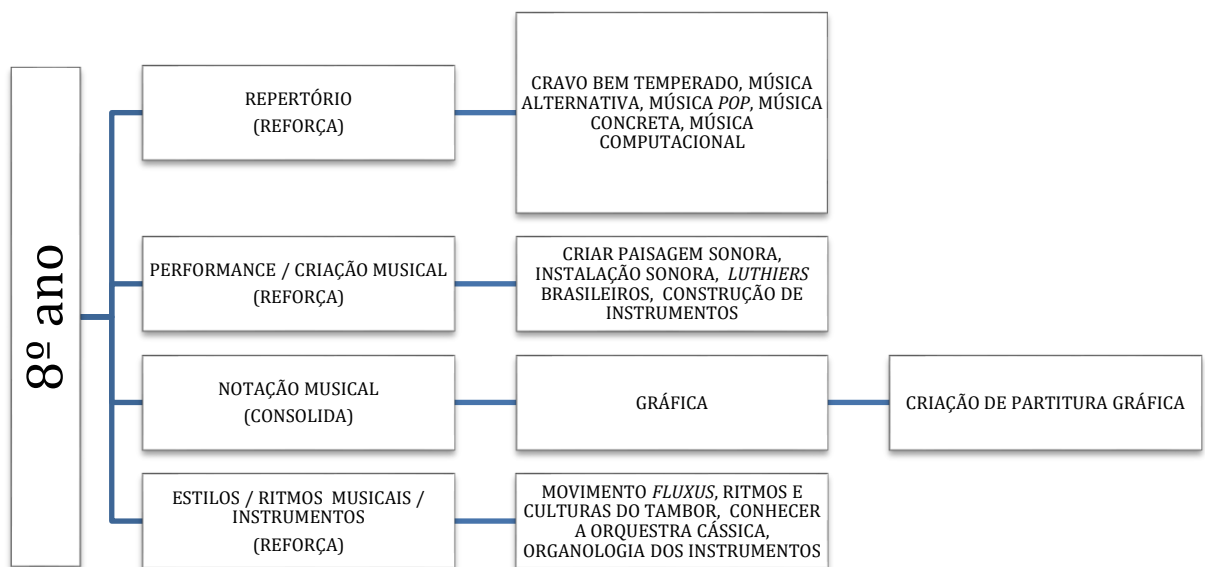
⁶ Estas orientações encontram-se apenas no Manual do Professor, livros dedicados exclusivamente aos professores. Separado dos livros do Estudante.

Figura 18: Conteúdos para o 7º Ano

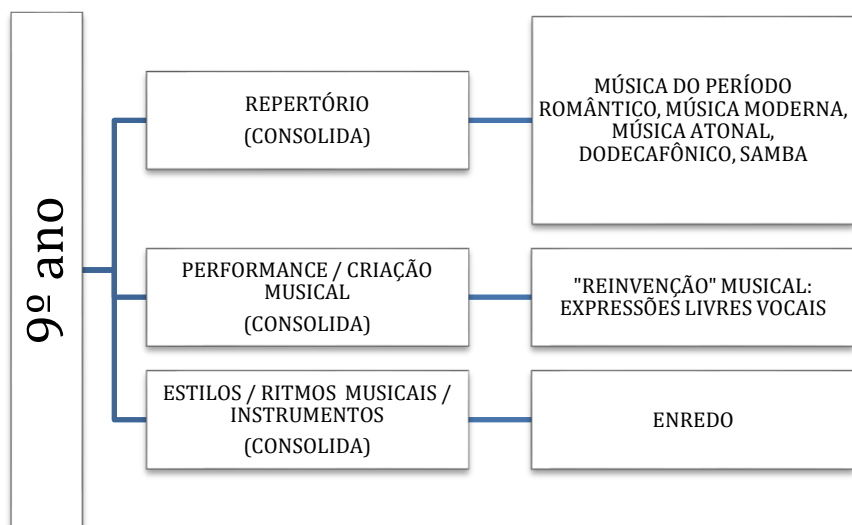


Fonte: FERRARI, et al. (2015, 7º)

Figura 19: Conteúdos para o 8º Ano



Fonte: FERRARI, et al. (2015, 8º)

Figura 20: Conteúdos para o 9º Ano

Fonte: FERRARI, et al. (2015, 9º)

NOTAS FINAIS

Nesta investigação, compreendeu-se os livros didáticos como a materialização de um currículo apresentado ao professor, definição proposta por Sacristán (2017, p. 47) como um material que estrutura o currículo, desenvolve seus conteúdos e apresenta ao professor em termos de estratégias de ensino. Dessa forma, o professor pode planejar atividades para a realidade de suas aulas.

Os livros didáticos têm larga história no campo da escolarização, sendo alvo de questionamentos quanto ao seu uso e suas reais finalidades. Sacristán (2017, p. 50) considera que esse material desempenha uma função muito além da missão declarada de auxiliar os professores. Tornaram-se práticas econômicas e uma forma de controlar o currículo, juntamente com a atividade escolar”, ou seja, uma maneira de ser controlado o que ensina, como ensina e para que ensina, dentro das escolas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que incorpora essas práticas econômicas e de controle, é um dos programas do Governo Federal voltado para o auxílio da educação das crianças, jovens e adultos de toda a rede nacional. Atende as escolas Federais, Estaduais e Municipais, assim como do Distrito Federal. O objetivo principal do programa, apresentado no site do Ministério da Educação, na internet⁷ é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. A cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. O formato do programa acontece em ciclos trienais alternando os níveis de ensino.

Sabe-se que os livros didáticos que contemplam a música em editais governamentais, referem-se ao componente curricular Arte e isso é um fato recente, já que, como lembra Barbosa (2013, p. 20), o PNLD só passou a contemplar a área de Arte a partir de 2013. Ao observar os livros de música, a organização que nele se compõe ainda pode-se considerar insuficiente, pois “não há uma especificidade, hierarquia ou lista dos conteúdos que devam ser ensinados em cada ano escolar” (BARBOSA, 2013, p.24). Este fato ocorreu logo após a promulgação da Lei nº 11.769/08 que tornava a música conteúdo obrigatório dentro do componente Arte.

Em 18 de agosto de 2008, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei Federal nº. 11.769 (BRASIL, 2008a), onde a música deve ser conteúdo obrigatório do componente curricular da Educação Básica.

⁷ <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

Esta Lei trouxe à tona várias reflexões sobre a música na escola: quem deve ensiná-la? O que deve ser ensinado? Qual a hierarquia dos conteúdos? (BARBOSA, 2013, p. 10)

Acredita-se na importância de se ter o livro de Arte no PNL, é uma conquista para a área da Educação Musical. Contudo, é considerado pouco tempo dessa contemplação do componente curricular Arte, com as linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, no PNL, e ainda necessita de uma organização curricular que contemple todas as regiões do Brasil, com sua cultura musical diversificada, apresente conhecimentos musicais, da história da música geral e brasileira, ritmos, instrumentos e até mesmo os códigos musicais tradicionais, mas de forma que todo esse conhecimento faça sentido para o aluno que vem até a escola para aprender e crescer, tanto no sentido intelectual como na sua formação humana.

A pesquisa procurou investigar a seleção de conhecimentos musicais trabalhados nas aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental, apresentados nos livros didáticos de Arte da Coleção Por toda parte, com o objetivo de identificar quais os conhecimentos musicais selecionados e apresentados aos professores para seu trabalho nas aulas de Arte, como se organizou e quais os critérios de seleção para os conhecimentos musicais escolhidos para compor a coleção de livros didáticos: Por toda parte.

A organização e processo para a edição dos livros didáticos, com editais, guias e parâmetros curriculares nacionais, exigem conhecimento e dedicação dos autores para suprir a necessidade do componente curricular Arte, e suas linguagens, especialmente a música, com a variedade e características regionais. Foi possível perceber o cuidado em abranger as tradições folclóricas e musicais de algumas regiões, além de atividades que sejam possíveis de serem executadas de forma compreensiva pelos alunos e faça sentido para a realidade cultural deles.

Com a finalidade de entender como esse processo de seleção e organização dos conhecimentos musicais acontecem dentro do livro didático, trabalhou-se com os objetivos específicos para observar se esses conhecimentos musicais dentro do contexto de música na escola, apresentam um ordenamento e progressão curricular, além de procurar sugestões propostas de trabalho na tentativa de entender melhor essas escolhas.

Conforme pode-se destacar ao longo da identificação dos conhecimentos em cada livro, partindo do livro didático de arte do 6º ano, já se observou uma seleção de conhecimentos musicais interessantes, mas sem uma ordem progressiva que se entenda onde inicia e para onde caminha, mas não se pôde perceber a existência de uma sequência gradativa com grau de complexidade se alinhando ao crescimento dos alunos, avançando na idade e passando pelos anos finais do ensino fundamental. Mesmo sem esse ordenamento progressivo, mais comum

em outros componentes curriculares, é possível perceber em alguns momentos a retomada de conhecimentos estudados em anos anteriores para aprofundar e consolidar o aprendizado musical.

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos na investigação, o estudo foi orientado pela pesquisa qualitativa, com a foco na análise documental, considerando que a fonte da pesquisa fôramos livros didáticos oficiais, aprovados pelo PNLD 2017, programando do Governo Federal. Esta análise dos dados, foi feita baseada nas premissas da Teoria Fundamentada nos dados de Kathy Charmaz, que ajudou no processo de seleção e organização de categorias para a identificação dos conhecimentos musicais apresentados aos professores por meio dos livros didáticos. Este processo passou por fases, que Charmaz (2009) classifica como: fase da codificação inicial, onde se estuda cada fragmento, palavra ou conteúdo que se apresenta no decorrer da análise. Em seguida, a codificação focalizada, onde é selecionado o material que apresenta códigos relevantes e avalia-se cada código e dado comparando-os entre si e avaliando se há fundamentação suficiente para criação de códigos próprios ou se será utilizado códigos já existentes. Ao se observar, durante a coleta e estudo dos dados, foi possível fazer a separação de acordo com seu objetivo e onde nasceram as categorias: apreciação, criação, performance, notação/códigos musicais e conceito e compreensão. Esse processo facilitou na organização dos códigos e dados que se pretendia analisar e criar as categorias apresentadas.

Durante a análise dos livros uma mistura de conhecimentos musicais foi sendo apresentada, dando a ideia de generalização do aprendizado musical. Iniciando com as sensações e como cada pessoa percebe os sons e a música de cada lugar. O livro em vários momentos convida o aluno para ver, conhecer, sentir ou ler uma letra de música, mas pouco pede para ouvir, tocar, ou cantar, executando uma prática musical efetiva. Ficou evidenciado que em algumas dessas propostas de atividades pedagógicas, o professor precisa ter conhecimento musical para desenvolver atividades de forma consciente com objetivos claros a serem alcançados utilizando a música na escola. Dessa forma acredita-se na necessidade de um profissional habilitado na área para lecionar os conhecimentos musicais do componente Arte.

Como se pôde ver por meio das análises, que a seleção de conhecimentos musicais da coleção contempla uma proposta curricular ordenada e progressiva de conhecimentos, mas de maneira que se apresentar os fatos históricos e estilos musicais de maneira sem obedecer a ordem cronológica dos fatos, apresentando de acordo com a necessidade, retomadas para o reforço e consolidação do aprendizado. (Note que isso não é um problema)

Avaliou-se positiva a organização do currículo como forma de preparar o aluno para receber no ano seguinte novos conhecimentos musicais baseados nos livros anteriores, considerando que a cada ano que o aluno conclui uma etapa e espera-se que acrescente mais conhecimento e maturidade para continuar aprendendo novos conteúdos, respeitando sua capacidade de compreensão, de acordo com sua idade e maturidade para alcançar conhecimentos mais complexos e elaborados.

Considerando-se os títulos das sessões da coleção, onde focava na temática musical, como: “Vem Cantar!”, “Vem tocar!” ou “Linguagem da Música”, concluiu-se que houve uma preocupação em o conhecimento musical estar presente na vida do aluno que estuda Arte. Assim como presumiu-se que os conteúdos foram pensados para professores que obtém conhecimento musical para ter segurança ao trabalhar com os alunos em sala de aula.

A cultura da música de conservatório aparece inserida em contexto da música popular e regional, como no caso do Tema 3 (unidade 3, capítulo 2, 6º ano) em que trata dos estilos de música e o foco é o ritmo do maracatu, e apresenta uma orquestra sinfônica tocando **Maracatu do Chico Rei**, de F. Mignone e apresenta a estrutura e organização da orquestra.

Dessa forma o livro vai inserindo termos musicais como: composição, regência, *luthier*, além de iniciar os conceitos dos parâmetros sonoros em atividades de criação de som, gosto musical, organização de um sarau, construção de uma alfaia, composição de uma partitura gráfica, e criação de uma cena musical. Nesse contexto, os alunos do 6º ano, tem possibilidades de conhecer um pouco de cada realidade musical, que acontece dentro de escolas especializadas e a música regional, que acontece tradicionalmente na rua, nas praças ou em espaços não escolares.

Considera-se positiva a integração entre as realidades musicais que se apresentam aos alunos, trazendo para dentro da sala de aula as possibilidades de novos conhecimentos. Ressaltando-se que, poderia ser mais interessante se os livros sugerissem propostas com ação prática musicais mais efetivas, tornando as atividades mais praticáveis e não apenas apreciativas, tornando a aula de música mais eficaz quanto ao reconhecimento e descobertas de alunos que podem se destacar, ou que tenham interesse pela arte de tocar, cantar, compor, reger ou se tornar uma plateia consciente e apreciadora de programações musicais.

Conforme pôde-se constatar, por meio das análises dos dados, a coleção de livros didáticos: Por toda parte, apresenta um currículo musical selecionado para despertar no aluno a curiosidade, em outros estilos musicais, de regiões diferentes, instrumentos ou mesmo formas não tradicionais de fazer música, utilizando o corpo ou outros objetos do cotidiano das pessoas.

Além das músicas de outras etnias, como afrodescendentes, índios, coreanos, entre outros, que o torna conhecedor de outras culturas. Dada a importância do currículo, não se pode esquecer que este estudo esteve amparado pelas proposições de Sacristán, (2017), que defende o currículo como um mapa representativo da cultura local e a aproximação com novos componentes e novas perspectivas dentro do ensino obrigatória, no caso a Educação Básica, colabora para a compreensão da cultura que se vive e para se encontrar dentro dela.

Como foi visto o currículo musical dos livros didáticos não tem o objetivo de tornar o aluno um instrumentista, ou músico profissional, mas oferece a ele oportunidade de crescimento pessoal, intelectual e humano, ponderando que os conhecimentos musicais trazem o reconhecimento da valorização de música que se apresenta.

O processo de aprendizado desses conhecimentos musicais passa por etapas onde o aluno vivencia, identifica e analisa os conhecimentos apresentados durante o ano letivo. No início é proporcionado ao aluno oportunidades de vivenciar momentos que se possa apreciar, observar ou até mesmo contemplar a música, de forma a ser uma introdução ao que brevemente se seguirá. A escolha dessa música se refere ao direcionamento que o professor vai dar para a identificação de características, que pode ser de gêneros, períodos, ritmos ou outros destaques pertinentes àquele conhecimento.

Por fim, a análise que o aluno faz vem relacionada a atividades que ele constrói, organiza e/ou executa, para demonstrar o nível de compreensão sobre o conhecimento apresentado, qual o grau de aprendizado e como esse novo conhecimento musical tem possibilidade de contribuir positivamente para sua formação humana, mesmo que no geral, apenas o professor possa fazer essa observação, mais conscientemente.

Comparando as realidades das escolas de ensino básico e escolas específicas de música, encontra-se esse currículo organizado e ordenado progressivamente dentro das escolas específicas de música e inclusive, este currículo em muitos casos aparece dentro da escola regular de ensino básico.

Esta investigação colaborou para um entendimento mais aprofundado da autora, quanto a construção dos currículos, seleção de conhecimentos e sugestão de proposta pedagógicas, caberá ao professor de música transcender o que está proposto no livro, tomando-o como uma base para o seu trabalho. Caberá ao professor completar as lacunas que o livro deixa, propondo atividades de relação direta com a música. Espera-se que o professor extrapole o proposto no livro, que traz apenas propostas iniciais de trabalho. Espera-se que esta pesquisa contribua com professores ou futuros professores de música no ensino regular, para que possam

construir ou reconstruir em conjunto com o estudo apresentado um novo conceito para educação musical escolar, mesmo sabendo que a realidade do ensino musical que existe tem a força da prática de anos, acredita-se que mudanças podem começar a acontecer dentro das salas de música das escolas.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, M. D. L.; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa; DIAS, Angélica Mara de Lima. Livros didáticos e impressos pedagógicos como fonte de pesquisa para a história da disciplina escolar geografia. **Revista Okara Geografia em debate**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p.362-377, 2016.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Vivian Dell' Agnollo. **Análises de livros didáticos de música para o ensino fundamental I**. Curitiba: UPR, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017**: Arte – Ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. **Edital de convocação 02/2015** – CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2017.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.16, p. 7 – 16, mar. 2007.
- BRISOLLA, Livia S. **Prática Reflexiva e trabalhos pedagógicos: entre contornos e sombras de um livro didático de arte**. Goiânia: UFG, 2009.
- BORGHI, Beatrice; STUDIUM, A. Mater. Contar a história: Reflexões a partir das análises dos manuais didáticos da escola primária. **Revista Okara: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p.345-361, 2016.
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamenta**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FERNANDES, E. F. **A pedagogia de projetos e o ensino de Música na Educação Básica da cidade de Natal/RN**. Natal: UFRN, 2016.
- FERRARI, S. S. U.; DIMARCH, B. F.; KATER, C.E.; FERRARI, P. F. **Por toda parte**. 6º ano, 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- _____ *et all.* **Por toda parte**: 7º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- _____ *et all.* **Por toda parte**: 8º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.

_____ *et all.* **Por toda parte:** 9º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.

GASQUES, S. de O. **A música como conteúdo obrigatório na Educação Básica:** da Lei à realidade escolar [de Uberlândia - MG]. Uberlândia: UFU, 2013.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. F. **Currículo:** teoria e história. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Ciências Sociais da Educação).

GREEN, L. **Music on deaf ears – Musical meaning, ideology and education.** Manchester: Manchester University Press, 1988.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação:** A música nas escolas públicas 1838 – 1971. 2008. 322f.
Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LIIDTKE, M. E. M. **Planejamento escolar e o ensino de música na educação básica.** São Paulo: UNESP, 2016

LOPARDO, C. E. **A inserção da música na escola:** um estudo de caso numa escola privada de Porto alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

LOUREIRO, A. M. A. **A presença da música na Educação Infantil:** entre o discurso oficial e a prática. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNL.** Impactos na qualidade do ensino público. São Paulo: USP, 2009.

MINAYO, Maria C. S. (Org.); DESLANDES, Suely F.; Gomes. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônio. F. e SILVA, Tadeu. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, F. de A. **Materiais didáticos nas aulas de música:** um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PENNA, Maura. **Músicas e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015. 247 p.

PEREIRA, Marcus V. M. **Estado da Arte. Alguns aspectos metodológicos.** OCE. UFMS, 2012.

PEREIRA, Marcus V. M. Traços da História do Currículo a partir da análise de livros didáticos para a Educação Musical Escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, p.17-34, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Marcus V. M. Fundamentos Teórico- Metodológicos da Pesquisa em Educação: O ensino superior em música como objeto. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.40 p.221-233, jul./dez. 2013.

ROCHA, Suzana de O. F. **Música na escola particular de Educação Básica**: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical. Goiânia: UFG, 2013.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, p.37-50, set./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (Org). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2001.

SACRISTÁN, Jose G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Daniel S. dos; PEREIRA, Marcus V. M. “Por toda Parte”: um estudo do currículo apresentado aos professores de Arte do Ensino Médio. In: Colóquio de Educação Musical das Vertentes, 1. 2017, São João del-Rei. **Anais...** São João del-Rei: UFSJ, 2017.

SILVA, Nisiane F. da. **A representação da música brasileira nos livros didáticos de música**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SILVEIRA, Claudio F. D. da. **O lugar da música na escola**: diálogos entre o espaço escolar e o ensino de música. Fortaleza: UFC, 2016.

SOBREIRA, Silvia G. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical**: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei 11.769/2008. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na Educação Básica**: um estudo de caso no projeto Escola Pública Integrada – EPI em Santa Catarina. Porto Alegre: UFRGS 2009.

ANEXO

Edital PNLD 2017

<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>

Guia PNLD 2017

<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>

Parâmetros Curriculares Nacionais

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Parâmetros Curriculares Nacionais Arte

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>