



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de
música da rede municipal de João Pessoa**

Olga Verônica Alves De Oliveira

João Pessoa
Julho / 2018

Olga Verônica Alves de Oliveira

**Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de
música da rede municipal de João Pessoa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical, linha de pesquisa Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Lúcia Fernandes Penna

João Pessoa
Julho/ 2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

048t Oliveira, Olga Veronica Alves de.
Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de
professores de música da rede municipal de João Pessoa
/ Olga Veronica Alves de Oliveira. - João Pessoa, 2018.
148 f.

Orientação: Maura Lúcia Fernandes Penna.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Currículo. 2. Cotidiano. 3. Tática. 4. Educação
Musical. 5. Educação básica. I. Penna, Maura Lúcia
Fernandes. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: "Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa"

Mestrando(a): Olga Verônica Alves de Oliveira

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Dr.^a Maura Lucia Fernandes Penna,
Orientadora/UFPB

Dr.^a Juciane Araldi Beltrame
Membro Interno do Programa/UFPB

Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Membro Externo ao programa/UFPE

João Pessoa, 27 de Julho de 2018

*A todos os professores que tive:
os da vida na escola e os da
escola da vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Maura Penna, pela dedicação que tem para com seus alunos, pelas pacientes revisões, pelas verdadeiras aulas que me deu em cada orientação, por, enfim, incentivar-me a dar o meu melhor. À professora Juciane Araldi pelas valiosas contribuições e por ter me inspirado no começo dessa caminhada investigativa lá no grupo de pesquisa EMUSICOS, em 2011. À Lucinalva Almeida, professora Nina, por ter me acolhido como aluna especial em sua turma e pelos momentos preciosos de aprendizagens que pude vivenciar com ela, momentos estes que mudaram minha forma de ver o mundo.

Agradeço ao coordenador do PPGM-UFPB, professor Valério Fiel, por seu empenho e pelo profundo respeito que sempre demonstrou por seus alunos. Ao professor Luis Ricardo pelas aulas que “bagunçavam” todas as nossas mais profundas crenças. À professora Maria Guiomar Ribas que, ao me orientar como bolsista de iniciação científica no período de minha graduação, apresentou-me um mundo novo e pleno de possibilidades.

Aos professores que participaram desta pesquisa, que abriram as portas de suas salas e permitiram que eu pudesse aprender com eles. Agradeço aos meus alunos, porque sem eles eu não teria chegado até aqui.

À turma do mestrado, Cris, Pedro, Quézia, Mayara, Colorau, Ricardo e Matheus, pelas alegrias e ansiedades divididas. Às minhas amigas, Bruna, Lis e Natale, pelo amor fraternal que me sustenta.

À minha mãe, Rosa, às minhas irmãs, Regina e Dandara, às minhas tias Lena e Geli pela torcida e pelo amor; meu porto-seguro.

Ao meu companheiro Sergio pelas noites em claro passados juntos, por compartilhar visões de mundo e projetos de vida.

Por fim, agradeço ao Universo “pelos benefícios conquistados” e pela caminhada que teci até aqui.

XXIX

*Caminante, son tus huellas,
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado
(Proverbios y cantares)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como os professores de música que atuam no ensino fundamental em João Pessoa elaboraram seus currículos para a área. Trata-se de um estudo multicaso com dois professores da rede pública municipal de João Pessoa, que atuavam no ensino fundamental no componente curricular arte em suas escolas. Tendo em vista que há certa ambiguidade e imprecisão em torno da música e das artes no currículo escolar brasileiro, tanto nos documentos de orientação curricular nacionais quanto na Lei de Diretrizes e Base 9.394/96, vê-se que os professores em seu cotidiano precisam criar suas próprias soluções. Através de referenciais teóricos dos estudos curriculares e do cotidiano, compreendo o currículo como discurso (MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011), que, ao ser trançado na tessitura cotidiana, é visto como um processo através do qual seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das entremeadas redes de poder, saber e fazer (MACEDO et al, 2011), sendo também um espaço-tempo de criação, burla e subversão (CERTEAU, 1994). Já os objetivos específicos foram assim definidos: identificar fontes e outros referenciais utilizados pelos professores de música na elaboração do seu currículo, bem como critérios de seleção de conteúdo e objetivos de ensino; analisar o currículo a partir do cotidiano dos professores de música, reconhecendo as táticas que influenciam em suas práticas; e, por fim, discutir as concepções dos professores de música sobre a música na educação básica. Esta pesquisa teve como fontes de coleta de dados a análise documental de termos normativos e de planos de ensino anuais, entrevistas semiestruturadas com os professores e observações não-participantes de suas aulas. Os resultados da pesquisa indicam que o processo de criação curricular é marcado por algumas influências que se revelam na tessitura cotidiana, como a relação com a gestão escolar e as redes de poder existentes na escola, a formação do professor e as aproximações (ou distanciamentos) com o mundo da universidade. Apesar de aspectos de congruências e de conformidade, os dados mostraram também que esses professores encontravam suas próprias formas de subverter as redes de poderes que encontram através de táticas (CERTEAU, 1994), criando seu currículo de acordo (e desacordo) com o cotidiano na qual se encontravam. Compreendo, assim, que a criação curricular é um processo inventivo voltado para/nascido do cotidiano, que trança elementos de distintas dimensões do currículo na busca de fixação de sentidos sobre os próprios *textos* criados. Diante do descompasso das políticas educacionais do ensino superior e da educação básica, da constante disputa presente nos discursos curriculares, reconhecer o papel do professor de música nesse processo de criação é essencial para que possamos ocupar, como área, os espaços no currículo escolar com práticas educativo-musicais significativas, conscientes da importância de nossa função como educadores musicais na formação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Cotidiano. Tática. Educação Musical. Educação Básica.

ABSTRACT

This research objected to understand how music teachers who work in elementary school in João Pessoa have developed their curriculum for the area. This is a multicase study with two teachers from the municipal public network of João Pessoa, who worked in elementary school in the art curricular component in their schools. Considering that there is a certain level of ambiguity and imprecision about music and the arts in the Brazilian school curriculum, in both national curriculum guidelines documents and Law of Directives and Basis 9.394 / 96, what we see is that teachers need to create their own solutions for their daily lives. Through theoretical frameworks of curricular studies and everyday life, I understand the curriculum as a cultural discourse (MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011), which, when constructed in the everyday, is seen as a process through which each people involved resignifies the experiences from the intertwined networks of “can, know and make” (Macedo et al, 2011), and also a space-time creation, spoof and subversion (Certeau, 1994). The specific objectives were defined: to identify sources and other references used by music teachers in the elaboration of their curriculum, as well as content selection criteria and teaching objectives; to analyze the curriculum from the daily life of music teachers, recognizing the tactics that influence their practices; and, finally, to discuss the conceptions and thoughts of music teachers about music in basic education. This research had as data collection sources the documentary analysis of normative terms and annual teaching plans, semi-structured interviews with teachers and non-participant observations of their classes. The research results indicates that the process of curricular creation is marked by some influences that are revealed in the everyday structure, such as the relationship with school management and the power networks existing in the school, the teacher training and the approximations (or distances) with the university universe. Despite their congruence and concordance aspects, the data also showed that these teachers found their own ways of subverting the networks of power they found through tactics (Certeau, 1994), creating their curriculum according (or in disagreement) to everyday life in which they were. In this way, I understand that curricular creation is an inventive process aimed at / born of the everyday life, which blends elements of different dimensions of the curriculum looking for fixation of meanings on the created texts themselves. In view of the mismatch of higher education and basic education policies, of the constant dispute in curricular speeches, to realize that the role of the music teacher in this creation process is essential so that we can occupy, as an area, spaces in the school curriculum with educational-musical practices, aware of the importance of our role as musical educators in the training of subjects.

KEYWORDS: Curriculum. Daily. Tactics. Musical Education. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DISCURSOS DE/SOBRE UMA REALIDADE CONTINGENTE: OS ESTUDOS CURRICULARES	21
1.1 Currículo em território híbrido	26
1.2 Currículo, conhecimento em rede e cotidiano.....	28
1.3 Certeau, as burlas e táticas do/no cotidiano.....	31
2 MÚSICA NA DISPUTA CURRICULAR	34
2.1 Polivalência no campo das artes em debate	37
2.2 A música entre parâmetros e bases	51
3 CAMINHOS E CAMPO DE PESQUISA	64
3.1 Procedimentos metodológicos.....	64
3.2 A rede municipal de João Pessoa como campo de pesquisa.....	70
3.2.1 <i>Professor A</i>	75
3.2.2 <i>Professor B</i>	79
4 PROFESSOR A: O CURRÍCULO CENTRADO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL E NA CONSTRUÇÃO DO SENSO CRÍTICO DO ALUNO	84
4.1 “Se falar isso numa universidade...”: táticas no/do/para o cotidiano .	96
5 EM BUSCA DE OUVINTES CRÍTICOS E DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: DESLIZAMENTOS E MESCLAS NO CURRÍCULO DO PROFESSOR B	101
5.1 “A sala dos sonhos”: burlas do cotidiano e usos dos <i>espaços</i> escolares	119
CONCLUSÕES (e algumas provocações).....	123
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A.....	147
APÊNCIDE B.....	148

INTRODUÇÃO

A música como componente curricular esteve presente em alguns momentos ao longo do processo de organização do sistema de ensino brasileiro. Sob um breve olhar, é possível localizá-la em algumas propostas pedagógicas no Brasil Colônia, no Império brasileiro e em algumas décadas da República. Depois de um período de efervescência e de uma maior sistematização de seu ensino nas décadas de 1930 e parte de 1940 – com o canto orfeônico de Villa-Lobos nas escolas públicas e a iniciação musical de Sá Pereira e Liddy Mignone nos conservatórios (FUKS, 1991, p. 118) – vê-se que foi ao longo das décadas do século XX que a música foi gradativamente perdendo seu espaço na escola, principalmente depois da institucionalização da “educação artística” pela Lei 5.692/71. Até os dias de hoje, ao considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 atualmente em vigor, as imprecisões em torno do componente curricular arte ainda permanecem, o que coloca sempre em questão a “presença oficial” da música na escola.

Partindo para os documentos de orientação curricular existentes em âmbito nacional¹, não se encontram tampouco muitos esclarecimentos de como se organizaria o espaço curricular da música nas escolas brasileiras. Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental, resoluções de caráter normativo e obrigatório que devem orientar a elaboração dos currículos e projetos político-pedagógicos das escolas, estabelece que “a música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança” (BRASIL, 2013, p. 104; p. 133). Contudo, não trazem maiores informações sobre como a música e as demais áreas das artes se efetivariam no currículo escolar no denominado componente arte. Mesmo ao se considerar a Lei 11.769/08 e as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a) – que tentaram assegurar a presença da música como parte do componente arte – não houve uma garantia clara quanto à contratação de professores com formação específica ou a inclusão de aulas de música no currículo escolar.

¹ Um marco curricular importante, que já estava previsto em outros termos normativos anteriores, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que propõe orientar os currículos da educação básica dos estados e municípios brasileiros. Em meu processo de coleta de dados, a BNCC ainda estava em vias de homologação e só teve sua versão final homologada no dia 20 de dezembro de 2017, o que acabou não possibilitando uma análise mais aprofundada sobre esse importante e atual documento. No entanto, algumas reflexões sobre a BNCC serão realizadas no capítulo 2, capítulo em que abordarei o tema sobre a música no currículo oficial das escolas brasileiras.

Quanto a esses aspectos, quando se enfoca a realidade local, há uma importante singularidade, que é a Resolução 009/2006 do Conselho Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2006; NASCIMENTO, 2008; PENNA, 2008). Esse documento consistiu em implantar o ensino das artes, respeitando a especificidade de suas áreas em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidos pela rede municipal. A partir da Resolução 009/2006 os concursos posteriores começaram a exigir a formação específica dos professores em suas áreas artísticas, quais sejam: artes visuais, música e artes cênicas, sendo ainda que esta última área se dividiu no concurso mais recente (realizado em 2013) em teatro e dança, em função das Diretrizes Curriculares Nacionais que criaram esses cursos de graduação desde 2004² (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2007; 2013).

Todavia, a referida Resolução 009/2006 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2006, art. 13º) não explicita como operacionalizar “a forma equilibrada” no oferecimento de cada área artística nos estabelecimentos de ensino e, assim, os professores de música da rede municipal de ensino encontram inúmeras dificuldades quando pensam sobre a construção curricular da área no cotidiano escolar. Para conseguir realizar seu trabalho, os professores da rede pública de ensino que começam a atuar em João Pessoa precisam lançar mão de diversos meios para estruturar o conhecimento da área.

Foi essa realidade com que me deparei no ano de 2015, quando ingressei na rede municipal de ensino como professora de música e tive que lidar com vários desafios, sendo um dos maiores a tarefa de estruturar os planos de curso anuais para todas as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ano 5º ano. Como única professora de artes da escola atuando nos turnos da manhã e da tarde, estava sob minha responsabilidade estruturar todo o conhecimento de uma área para os alunos, o que me preocupou bastante: finalmente, eu estaria pronta para essa tarefa? E os alunos estariam tão à parte assim desse processo? Eu planejava mesmo *para* ou *com* eles? O planejamento de ensino anual não seria mais do que um “planejamento burocrático”, que pediria uma reflexão maior acerca da frase “no final do ano, os alunos serão capazes de”?

Para tentar responder essas questões, pesquisei documentos curriculares oficiais e não oficiais, consultei livros didáticos e procurei ajuda de colegas professores mais próximos.

² A Resolução n.º 3, de 8 de março de 2004, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança (BRASIL, 2004a); já Resolução n.º 4, de 8 de março de 2004, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro (2004b). Na Universidade Federal da Paraíba, o curso de Teatro foi criado no ano de 2006, já o de Dança teve a entrada de sua primeira turma em 2013.

Não obstante, nada parecia responder de forma clara meus questionamentos, talvez por não perceber naquele instante que há tipos de perguntas que levam muito tempo para serem respondidas. E foi dessa forma que a problemática do currículo começou a se explicitar para mim. Pensar inicialmente sobre o planejamento de ensino me fez questionar, pela primeira vez de uma forma mais consciente, o que eu deveria selecionar e, principalmente, o que fundamentava minhas escolhas. Expandi, assim, essas reflexões aos colegas que haviam entrado comigo na rede através do concurso de 2013³ e me perguntei se eles tinham encontrado essas mesmas dificuldades, quais os caminhos que alguns deles teriam seguido e, considerando a complexidade das perguntas, quais as respostas que eles conseguiram elaborar diante de suas realidades.

Levando em conta todas essas considerações, propus um trabalho investigativo que pudesse dialogar com a minha realidade e com os desafios que fazem parte do cotidiano do professor da rede municipal de ensino pessoense. Foram dessas indagações que surgiu a seguinte questão de pesquisa: *como os professores de música do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa constroem o currículo para a área?*

Buscando responder a essa questão, lancei-me por alguns caminhos teóricos e necessariamente percorri os estudos curriculares da área da pedagogia, chegando, por fim, à relação do currículo com o cotidiano. Por isso, para chegar às conceituações curriculares centrais dessa pesquisa, passei por algumas perspectivas teóricas sobre as quais julgo necessário refletir nesse momento introdutório, mesmo que elas tenham sido apenas parte de um percurso que me levou a outros destinos.

Como afirma Moreira e Candau (2007, p. 17), “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Gimeno Sacristán (2000, p. 15), ao discutir as diversas conceituações que envolvem o tema, chama atenção para seu aspecto dinâmico, afirmando que o currículo seria “uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias”. Dentre algumas outras definições feitas pelo autor, tem-se que o currículo seria o “conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que os frequentam, como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores”, de Sacristán (2013, p. 10).

³ No concurso de 2013 foram oferecidas 20 vagas para professor de música na rede pública municipal de ensino, sendo exigida a formação em música em licenciatura específica ou em educação artística com habilitação em música (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2013).

Nesse sentido, a escola teria a função de dar continuidade à cultura, e o currículo, nas palavras ainda de Sacristán (2013, p. 262) seria a partitura que reúne os códigos necessários para tal missão. Dialogando com essa conveniente metáfora musical, Queiroz (2013a) afirma que a escola é um espaço de estabelecimento e transformação da cultura, considerando, dessa forma, a música como um eixo importante desse jogo de permanência/mudança cultural. Considero que essas visões sobre o currículo foi importante porque me possibilitou perceber a intrínseca relação entre cultura e escola, algo que no início de minha trajetória de pesquisa ainda precisava ser melhor compreendida. Sacristán (1991; 2000; 2013), foi um dos autores que me “iniciaram” no campo do currículo e que me fizeram perceber a complexidade que o envolve, mesmo que tenha sido um “ponto de passagem”.

Outro “ponto passageiro” que gostaria de evidenciar foi a ideia do “currículo em ação”, que nos termos de Geraldi (1993, p. 214) é “aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito”. Seria através da ideia do “currículo em ação” que se poderia ter uma perspectiva mais “prática” do currículo, uma forma de considerar a vivência do dia-a-dia escolar cuja complexidade às vezes escapa. Como eu pretendia observar as aulas dos professores como forma de relacionar os vários aspectos do currículo, inicialmente pensei que a noção de “currículo em ação” poderia servir como perspectiva analítica.

Entretanto, foi através das noções do currículo em rede e sua relação com o cotidiano que resolvi tecer as reflexões que trago neste trabalho. Posto isto, gostaria de abrir um parêntese para colocar as reflexões que estão nas entrelinhas dessas escolhas, que as unem em torno de uma forma de enxergar o mundo da produção de conhecimento: a perspectiva pós-moderna das ciências. Foram a partir das discussões sobre os paradigmas pós-modernistas na ciência, debates estes possibilitados pelas disciplinas cursadas ao longo do mestrado, que palavras como *pós-estruturalismo*, *teorias pós-críticas do currículo*, *pós-colonialismo*, *tecnociências*, *interculturalidade* foram fazendo sentido para mim e, ao mesmo tempo, foram virando minhas visões sobre as ciências “de ponta-cabeça”.

De acordo com Freire (2010, p. 82), o pós-modernismo na ciência “não se trata de recolocar ‘as mesmas peças em um mesmo tabuleiro’, mas de conceber um ‘jogo’ conceitual diferente, que envolve, sobretudo, novas formas de entendimento”. Dessa maneira, a perspectiva de ciência no pós-modernismo coloca em xeque vários aspectos do que caracterizou o pensamento moderno, marcado pelo positivismo: a neutralidade entre o sujeito pesquisador e

o objeto pesquisado; a busca de relações causais; a pretensão de generalizações acerca do conhecimento através de sistemas fechados e estruturas estáticas (FREIRE, 2010, p. 82-84; LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 31-47). Para o pesquisador, é difícil se desvencilhar de alguns desses posicionamentos tributários do paradigma moderno – como exemplifica Lopes (2013, p. 9-10) ao se referir à visão gradualista e de linearidade de encarar a história do pensamento curricular – já que nosso percurso educacional ratifica esse discurso. Fui aprendendo durante a fase de escrita dessa pesquisa, por exemplo, que certas palavras, por mais “inocentes” que fossem, remetiam a uma determinada forma de pensar a pesquisa, o que tornou esse processo também uma grande aprendizagem.

Freire (2010, p. 89) elenca vários aspectos corolários do pensamento pós-moderno para a música e suas subáreas, afirmando que as pesquisas da educação musical “têm enfatizado aspectos que também geram aproximação com outros campos de conhecimento, como no emprego de abordagens etnográficas, na ampliação de limites de seu objeto de estudo, trazendo a cultura e o cotidiano para seu foco de interesse”. Assim, os estudos do cotidiano foram possibilitados também por essa quebra de paradigmas na pós-modernidade, que fez com que o cotidiano se tornasse “digno” do interesse científico.

Diante das contribuições dessa forma de encarar a ciência, é possível também chegar a outro entendimento acerca do currículo, entendendo-o a partir da ideia de rede de conhecimentos. Essa perspectiva exige um olhar caleidoscópico, que considere que o conhecimento é costurado na vida e na relação com o outro, formando a colcha de retalhos que é nosso cotidiano. Através das contribuições de alguns autores, principalmente de Lopes e Macedo (2002, 2011); Macedo (2006) e Certeau (1994)⁴, pude perceber ainda o caráter de provisoriade em torno dos *textos* curriculares e como suas múltiplas facetas se entrelaçam nas *tessituras* do cotidiano, este sendo também um espaço-tempo de criação e de não conformidade. A partir dessas perspectivas, compreendi que a divisão das muitas faces do currículo, mesmo que apenas analítica – o “currículo prescrito”, “moldado”, “na ação” e etc, como organizou Sacristán (2000) – perdem o sentido, pois tanto a “produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro” (MACEDO, 2006, p. 288). Sendo assim, procurei não realizar grandes distinções entre o “currículo pensado” e o “currículo vivido” dos

⁴ Lopes (2013, p. 8) afirma que, apesar de Certeau ser um autor “marcados por traços estruturalistas”, é possível realizar uma leitura pós-estrutural de suas contribuições.

professores, por considerar que seus entrelaçamentos no território do cotidiano me permitiam perceber sua complexa teia de relações.

Ao realizar uma investigação que tivesse como norte os estudos do campo do currículo, percebi na minha pesquisa bibliográfica que o tema ainda é latente na área da educação musical, apesar das preocupações em torno do currículo e música existirem a partir de outros referenciais. Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre a relação entre o campo do currículo e educação musical nos periódicos da ABEM entre os anos de 1992 e 2013, Sobreira (2014) concluiu que há uma certa fragilidade nas relações entre os dois campos científicos e uma dessas fragilidades está exposta numa aparente predileção por autores da própria educação musical ao discorrer sobre currículo, o que nos legitima como terreno epistemológico, mas que, ao mesmo tempo, pode limitar novos olhares (SOBREIRA, 2014, p. 106).

Como afirmam alguns autores da área que trabalham sobre a perspectiva da música nos estudos curriculares⁵, acredito que ter como norteadores as contribuições do campo do currículo – um campo de trajetória sólida – contribui para que outras perspectivas de análise e reflexão sobre o tema sejam tecidas. Desde os anos 2000, Ribeiro já apontava a necessidade dessa aproximação. A autora acredita que o currículo em música deve ser encarado por sua dimensão sociocultural e tece relações entre as teorias críticas do currículo de Giroux e Appel. Assim, Ribeiro afirma que:

Para o campo musical, o currículo deverá estar entretecido com os diferentes entendimentos sobre o significado de música veiculado pela instituição; mediatizado com as diversificadas experiências da sala de aula; relacionado com várias categorias acadêmicas, como inteligência, fracasso, talento musical e outras. Consequentemente e de maneira dialética, o conhecimento curricular em música passará a ser elaborado envolto com a construção do processo de ensino-aprendizagem em música, levando em consideração os procedimentos metodológicos, as técnicas didático-musicais, os jogos, a criatividade, a performance, o mercado de trabalho, entre outras especificações, as quais são socialmente construídas e levam consigo o peso de interesses e normas específicas. (RIBEIRO, 2000, p. 62).

Dessa forma, conceber o currículo a partir das relações socioculturais incitaria os professores a posicionamentos reflexivos quanto às crenças, valores e conceitos utilizados no dia a dia da aula de música, o que corroboraria com o ideal do professor-pesquisador. Sendo assim, a autora coloca a necessidade de questionarmos as certezas curriculares que rondam a

⁵ Para ver mais sobre autores que abordam direta ou indiretamente os estudos curriculares, além dos citados ao longo do texto, consultar: Freire (2001), Espiridião (2002), Luedy (2006), Pereira (2016), Carvalho e Carvalho (2016), dentre outros.

educação musical na escola, colocando em pauta questionamentos trazidos desde as teorias críticas do currículo. Ao realizar essa pesquisa, vi que é possível que estejamos nos perguntando pouco sobre o que nos é “dado”, fato este talvez provocado pela peculiar característica da área de pouca sistematização curricular decorrente de sua ausência nos currículos escolares brasileiros, algo que outras áreas mais “tradicionais”, como português ou matemática, não enfrentam.

Outros trabalhos que são importantes citar são os de Sena (2016) e Ribeiro (2017), pois ambos trazem a preocupação em torno da construção do currículo pelos professores de música na educação básica. A pesquisa de Sena (2016) procurou pesquisar como os professores de música da rede pública do Distrito Federal vêm organizando o conteúdo de música no componente curricular Arte. Sua pesquisa enfocou a dimensão do currículo modelado pelos professores (SACRISTÁN, 2000), que é, a grosso modo, o currículo que está entre o currículo prescrito (dos documentos oficiais, por exemplo) e o currículo em ação. Assim, o autor aponta três aspectos que interferem na elaboração do currículo modelado: a orientação curricular prescrita pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, as demandas do calendário escolar e as próprias concepções dos professores em como mediar o currículo tendo em vista a realidade do aluno (SENA, 2016, p. 155).

Apesar de partir de outras perspectivas teóricas, o trabalho de Sena (2016) permite identificar alguns elementos que influem na construção curricular do professor da educação básica e, mesmo sendo um estudo de caso, que não possui intenções de generalizações, sua análise consegue manter algum diálogo com as demandas cotidianas que observei ao realizar essa pesquisa, principalmente no que diz respeito à questão do calendário escolar e, particularmente na realidade de João Pessoa, os projetos desenvolvidos para atendê-lo. Pensar sobre o que interfere na elaboração do currículo pelos educadores musicais é, na perspectiva teórica que segui, considerar o cotidiano e suas demandas, que, como mostra Sena, podem ser por vezes bastante impositivos.

Já a pesquisa de Ribeiro (2017) buscou compreender como professores de música do ensino médio integrado de um Instituto Federal (IF#) constroem seus currículos no cotidiano. Sua investigação consistiu em um estudo multicaso com três professores de música do IF#, articulando assim entrevistas semiestruturadas e observações não-participantes, além de documentos oficiais que normatizam a música no referido nível de ensino. Para realizar suas análises, Ribeiro partiu das reflexões sociológicas de Bourdieu – precisamente as categorias de

habitus e de habitus conservatorial (PEREIRA, 2014) – e dos estudos do cotidiano, especialmente através das contribuições de Certeau e de sua categoria de táticas.

O vínculo entre o habitus de Bourdieu e o das táticas de Certeau feito por Ribeiro (2017, p. 19) mostra-se vantajoso porque alcança tanto os “mecanismos de conformação e controle” quanto de “invenção e desvio”, elementos estes que não podem ser desconsiderados quando se intenciona estudar o cotidiano. A partir desses referenciais, o autor chega a importantes conclusões, sendo algumas delas: a forte influência do percurso formativo do professor de música em suas práticas curriculares, a impossibilidade de encaixar o currículo criado pelos professores em categorias estanques como “tradicional” ou “renovador”, dada a complexidade que envolve o currículo, os sujeitos pesquisados e suas concepções; a desvinculação entre prática curricular do professor e os documentos curriculares normatizadores, o que mostra sua limitada influência, dentre outros aspectos (RIBEIRO, p. 247-249). Como o autor também aborda as concepções do currículo no cotidiano, há alguns pontos de aproximação, mas também de diferenças, nas discussões sobre os resultados encontrados, relações estas que serão tecidas ao longo deste trabalho.

É importante considerar ainda que o cotidiano é uma vertente bastante presente na produção de conhecimento da educação musical brasileira, sendo apontada por Penna como uma das questões que balizam os debates contemporâneos na área (PENNA, 2011, p. 55). Segundo dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), o grupo “Educação Musical e Cotidiano” liderado por Jusamara Souza, foi criado em 1996 e desde então vem se dedicando à produção de conhecimento na área da educação musical com o enfoque da sociologia e, especialmente, das sociologias do cotidiano. A vertente do cotidiano na área da educação musical permitiu considerar a vida dos sujeitos e seus cotidianos como espaços de ensino-aprendizagem significativos, colocando em questão as fronteiras entre a “música da escola” e a “música da vida”: como afirma Souza (2008, p. 7), “a perspectiva dessas teorias [do cotidiano] analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações”. Em meu percurso de graduação, fiz parte de um grupo que seguia a visão do cotidiano, chamado “Educação musical, Cotidiano e Sociedade”⁶, e foi nesse espaço que tive meus primeiros contatos com o mundo da pesquisa acadêmica e que pude vivenciar inúmeras aprendizagens.

⁶ O grupo “Educação musical, Cotidiano e Sociedade” foi criado em 2009 na Universidade Federal da Paraíba, tendo como líderes as professoras Maria Guiomar de Carvalho Ribas e Juciane Araldi Beltrame.

Embora eu traga nesta pesquisa outras visões sobre o cotidiano e sobre o currículo, que não as perspectivas mais comumente traçadas pela área, acredito que esses olhares dialoguem e se complementem mais do que se sobreponham. Nesse sentido, penso que um dos avanços deste trabalho é contribuir para a diversidade de perspectivas acerca do ensino e aprendizagem de música, o que enriquece o debate acerca da educação musical na contemporaneidade. Pautar a relação entre currículo e cotidiano, já explorada por Ribeiro (2017), é avançar no que diz respeito à reflexão acerca do currículo em nossa área, pois como afirma Young (2014, p. 192), “não há questão educacional mais crucial hoje em dia do que o currículo”.

Considerando essas reflexões, a presente pesquisa adota o seguinte objetivo geral:

- compreender como os professores de música que atuam no ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa criam seus currículos.

Dessa forma, buscando analisar, entender e refletir sobre o processo de criação de currículo dos professores, elenquei os seguintes objetivos específicos:

- identificar fontes e outros referenciais utilizados pelos professores de música na elaboração do seu currículo, bem como seus critérios de seleção de conteúdo e objetivos de ensino-aprendizagem;
- analisar o currículo a partir do cotidiano dos professores de música, reconhecendo “táticas” e/ou outros fatores que influenciam em suas práticas;
- e, por fim, discutir as concepções dos professores sobre a música na educação básica.

Para desenvolver essa pesquisa, parti de uma abordagem qualitativa, posto que busco a interpretação sobre determinado fenômeno, 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. 8). Por sua vez, o estudo multicaso foi a metodologia que se mostrou mais adequada, já que através dessa perspectiva pude imergir nas particularidades e complexidades do fenômeno estudado, como também compará-los considerando cada contexto particular, de acordo com o que se espera dessa perspectiva metodológica (PENNA, 2015, p. 107). Já como instrumentos metodológicos, utilizei a análise documental dos planos de ensino anuais dos professores, entrevistas semiestruturadas e as observações de aulas. Inicialmente, a coleta de dados foi feita com quatro professores da rede municipal de ensino, contudo por alguns motivos que serão explicitados em seu devido capítulo, escolhi dois desses quatro professores e seus currículos para serem analisados e serem, desse modo, parte desta investigação.

Com esta pesquisa pretendi compreender a forma pela qual dois professores de música do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa constroem os currículos para a área. Busquei refletir, portanto, sobre seus critérios de seleção de conteúdos, objetivos de ensino-aprendizagem e como esses elementos se relacionam com as concepções dos professores sobre a educação musical e o currículo na educação básica, tendo como espaço-tempo o cotidiano.

Assim, esta dissertação está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo procurou refletir sobre os discursos curriculares e o cotidiano, apresentando os referenciais que balizam esta investigação; no segundo capítulo realizei uma análise mais histórica sobre a música no currículo oficial escolar como forma de compreender alguns posicionamentos curriculares atuais, abordando a questão da polivalência ao longo dos termos normativos educacionais, bem como a presença da música nessas leis; no terceiro capítulo, tracei os caminhos metodológicos que segui, realizando assim a caracterização do campo e dos professores participantes da pesquisa, bem como abordando as preocupações éticas; no quarto e no quinto capítulo analisei os dados coletados, trazendo reflexões sobre os currículos do Professor A e do Professor B, com também seus percursos de criação; e, por último, desenvolvi algumas conclusões que esta investigação suscitou.

Com este trabalho, pretendo contribuir para que a área reflita mais sobre o tema do currículo, tendo como aliados os estudos do cotidiano e do campo curricular, já que, diante das mudanças que vimos recentemente no currículo escolar nacional (vide aprovação da BNCC e Reforma do Ensino Médio) não podemos nos isentar de promover discussões mais aprofundadas sobre o tema. De uma forma mais especial, espero ainda que essa pesquisa venha a contribuir para que a música seja encarada no âmbito de minha cidade como uma linguagem artística relevante e que merece ter seu espaço no currículo da escola.

Alguns movimentos da gestão municipal atual dão a sensação de regredir nesse entendimento, retornando no ano de 2017 ao modelo “polivalente” no que diz respeito à formação continuada dos professores de artes da rede municipal: antes, cada área tinha um curso de formação específico. Como já exposto anteriormente, não há orientações curriculares mais efetivas que auxiliem a prática pedagógica do educador musical e ações como essas só fazem dificultar o processo de reflexão desses professores, apesar de saber que eles sempre encontram táticas para superar suas adversidades⁷.

⁷ Como tentativa de sistematizar o conhecimento da área, alguns professores de música da rede municipal de ensino de João Pessoa fizeram um esboço de uma orientação curricular para a música nas formações continuadas oferecidas pela Prefeitura Municipal de João Pessoa em anos anteriores à minha entrada na rede.

Encarando, da mesma forma, o controverso cenário político que se desenhou nos últimos anos, cenário este que já propôs, inclusive, a retirada das artes no ensino médio por medida provisória⁸ (para depois voltar atrás diante da movimentação da sociedade), essa pesquisa também é um ato de fé (cientificamente fundamentada). Assim, acredito que os professores de música, tanto da rede municipal de ensino quanto das redes públicas brasileiras, diante das dificuldades que encontram e que encontrarão, vão continuar tecendo suas próprias “invenções cotidianas” e “burlando” as agruras da realidade (CERTEAU, 1994), com a coragem discreta e comum das pessoas ordinárias, resistirão.

⁸ A Medida Provisória nº 746 de 2016, conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, modificou vários artigos da LDB 9.394/96, sendo um dos pontos controversos, dentre outros, a retirada das artes e da educação física do currículo obrigatório do ensino médio.

1 DISCURSOS DE/SOBRE UMA REALIDADE CONTINGENTE: OS ESTUDOS CURRICULARES

Quando surgiu o interesse em investigar o currículo nas práticas dos educadores musicais, acreditei que começar tentando responder a uma pergunta “simples” seria um bom ponto de partida: afinal, o que, *de fato*, é o currículo? Qual não foi minha surpresa ter percebido que essa questão inicial tem, na verdade, múltiplas respostas e, ao mesmo tempo, nenhuma (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Não é possível chegar a uma única resposta sobre o currículo porque, se por um lado há a impossibilidade pós-estruturalista de total fixação de qualquer significado, por outro, há também as inúmeras possibilidades de respostas que foram desenvolvidas pelas vertentes de estudo sobre currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40; LOPES, 2013, p. 12-13; SILVA, 2017, p. 12-14). Nesse capítulo retomo algumas dessas perspectivas dentro dos movimentos de estudos curriculares, passando pelas produções do campo no Brasil, até chegar às visões que vão balizar as análises deste trabalho.

Assim sendo, pode-se afirmar que o currículo como campo de estudo surgiu nos anos de 1920, nos Estados Unidos, e desde então passou por muitas transformações (LOPES; MACEDO, 2011; SIMONINI, 2015, p. 69; SILVA, 2017, p. 22): cada tendência pensou sobre o currículo partindo de seus próprios pressupostos e – ora divergente, convergente ou híbrido – procurou cavar seu espaço na disputa de poder que envolve o campo científico (BOURDIEU, 1983, p. 122-123). Para começar a refletir sobre os estudos curriculares, vale ressaltar as inúmeras possibilidades de organização sobre o tema, já que muitos autores propuseram-se pensar e rearranjar o campo do currículo por diversos pontos de partida. Elegi os textos sinópticos¹ de Silva (2017) e Lopes e Macedo (2011), pois eles representam, dentro de suas semelhanças, formas distintas de tratar os discursos sobre as tendências curriculares.

A obra de Tomás Tadeu da Silva (2017) – “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” – é ainda bastante divulgada e uma referência para a área da pedagogia desde sua primeira edição em 1999. Com a pretensão de desenvolver um livro introdutório sobre o tema, como o próprio título do livro sugere, o autor organiza as teorias curriculares a partir de três grandes movimentos: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Segundo ele, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer

¹ Os textos sinópticos, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 11), são textos que buscam “introduzir sistematicamente os leitores numa tradição ou na sua história intelectual”.

teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?” (SILVA, 2017, p. 14). O autor afirma que as diferentes teorias curriculares enfocam visões sobre a “natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (SILVA, 2017, p. 14). Para organizá-las, ele escolheu como critério a análise dos diferentes conceitos (ou categorias) que cada movimento desenvolveu para conceber a realidade. Sendo assim, são alguns enfoques conceituais utilizados pela teoria tradicional: o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia e a didática. Já nas teorias críticas surgem os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, como também o poder. E, por fim, nas teorias pós-críticas, houve uma predominância dos conceitos de identidade, subjetividade, cultura, significação e discurso (SILVA, 2017, p. 17).

Já Lopes e Macedo (2011, p. 13), baseadas em Pinar (2006)², seguem por outro caminho e apresentam seu texto sinóptico como “uma nova forma contemporânea de pesquisa e desenvolvimento curricular”. Desse modo, as autoras apresentam seus prismas a partir de capítulos – “currículo”, “planejamento”, “conhecimento”, “cultura”, dentre outros – nos quais abordam as perspectivas de estudos curriculares e de autores sobre determinado tema, criando assim uma outra maneira de enxergá-los. Essa forma de organização traz mais claramente a resistência das autoras em tratar as tendências curriculares por uma perspectiva “evolutiva”, pois, afinal de contas, a história intelectual do campo curricular é formada por negações, mas também por revisitações e hibridizações de ideias.

Partindo desse pressuposto, ao trazer o tema “currículo”, Lopes e Macedo (2011) destacam cinco perspectivas: eficientismo social, progressivismo, teorias da correspondência ou da reprodução, teóricos de matriz fenomenológica e, por fim, os estudos pós-estruturalistas. Acredito que as autoras tenham evitado grandes agrupamentos como “críticos” e “pós-críticos”, por entenderem que essa forma de organização não é suficiente para demarcar as polifonias, os múltiplos discursos que há em um campo curricular de fronteiras movediças. Considerando, no entanto, as semelhanças e complementaridades entre os textos de Silva e Lopes e Macedo no que diz respeito à caracterização das vertentes curriculares, realizarei um diálogo entre as duas obras, considerando as particularidades levantadas por cada uma.

Sendo assim, as teorias tradicionais³ do currículo surgiram como resposta ao modelo humanista da educação, criticando o caráter abstrato e de pouca “utilidade” na vida

² PINAR, William. **The synoptic text today and other essays**. New York: Peter Lang, 2006.

³ É importante, no entanto, não confundir a palavra tradicional com a ideia da “pedagogia tradicional” que comumente se usa na área da educação e à qual Saviani (2013) se refere, pois penso que o tradicional de Silva está

moderna “dos grandes clássicos” e, por outro lado, a distante relação com as experiências concretas da vida dos jovens (SILVA, 2017, p. 26). Nessa tendência, o autor vai englobar duas vertentes distintas – a tecnicista e a progressista –, citando autores como Bobbit, Tyler e Dewey. Dando mais enfoque ao viés tecnicista, Silva (2017, p. 16) afirma que “as teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas”, pois ao considerar como *dada* a questão “o que?”, preocupam-se com o “como?”.

Sem unir essas duas vertentes sob um único grupo, Lopes e Macedo (2011, p. 21-23) vão denominá-las de eficientismo social e progressivismo, afirmando que ambas vão considerar a educação como “um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial” em busca de “uma sociedade harmônica e democrática”, mas que se diferenciam pelo fato de que o progressivismo tem mecanismos de controle menos coercitivos que o eficientismo. O eficientismo social (relativo ao “tecnicismo” de Silva) teria surgido como forma de pensar a educação escolar frente aos desafios da urbanização e das demandas do setor produtivo norte-americano, vendo a escola e o currículo como “instrumentos de controle social”, por pensá-las como função de socializar os jovens para atuação na vida política e econômica da sociedade. Já alguns autores progressivistas, embora em níveis distintos, reconhecem que a distribuição desigual de poder na sociedade não é algo *dado*, mas sim uma construção social que pode ser mudada pela ação humana, enxergando a educação como “um instrumento para formar os indivíduos capaz de atuar em busca dessas mudanças” (LOPES; MACEDO 2011, p. 23).

Passando para os movimentos das teorias críticas de Silva (2017), vê-se que elas nasceram em uma década de intensas transformações sociais no Brasil e no mundo, que foi a década de 1960. Surgem, pois, para romper com as teorias tradicionais, já que elas “desconfiam do status quo”, questionam-no e culpabilizam-no pelas desigualdades e injustiças sociais. Como afirma Silva (2017, p. 30, grifos do autor), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”. Reconhecendo as diferentes ênfases que cada autor atribui às questões curriculares, Silva cita alguns movimentos e autores, dentre eles: o movimento de reconceptualização, no qual Pinar é destacado; a Nova Sociologia da Educação com os

relacionado à uma “forma tradicional” de pensar o status quo, tratando-o como uma realidade dada e a escola com uma função de adaptação.

trabalhos de Michael Young; os ensaios dos franceses Althusser, Bourdieu e Passeron; bem como, em terras brasileiras, as obras de Paulo Freire e Saviani (SILVA, 2017, p.29-81).

Lopes e Macedo (2011, p. 27) denominam esse movimento de teorias da correspondência ou da reprodução, afirmando que elas se posicionaram criticamente em relação ao entendimento da escola e o currículo como aparatos de controle social. De bases marxistas, essas teorias defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, abarcando tanto visões mais mecanicistas – em que há uma correspondência “total e exata” – quanto concepções que trazem uma relação mais dialética entre economia e cultura (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27). As autoras destacam o trabalho de Althusser e seu livro “Aparelhos ideológicos de Estado”, que ao definir os mecanismos de controle no qual o Estado contribui para a reprodução das relações de classe, apontou que a escola desempenhava um duplo papel na manutenção social: tanto de formadora de mão de obra para auxiliar o modo de produção, quanto difundindo a ideologia como mecanismo de cooptação de diferentes classes.

Enquanto as teorias críticas ou de correspondência, de uma forma geral, centravam-se em uma análise de dinâmicas de classes, as teorias pós-críticas procuraram considerar também outros aspectos das desigualdades educacionais, tendo como grande influência os estudos culturais (MACEDO, 2006; MACEDO; LOPES, 2011). Assim, entram em pauta as perspectivas relacionadas a gênero, raça e etnia, procurando “explicar as complexas interrelações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se [tratando] simplesmente de somá-las” (SILVA, 2017, p. 99). Conceitos como o discurso pós-estruturalista em vez de ideologia, a hipótese da construção discursiva em lugar da determinação econômica, são algumas das novas questões levantadas pelas teorias pós-críticas organizadas por Silva (2017).

Talvez por considerar o termo “pós-crítico” como algo “vago e impreciso”⁴ (LOPES, 2013), Lopes e Macedo vão destacar apenas duas vertentes desse grande grupo tratado por Silva, que são os teóricos de matriz fenomenológica e o pós-estruturalismo. A fenomenologia argumenta em favor de um “currículo aberto às experiências do sujeito”, definindo o currículo “para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes”, de forma que os permita compreender seu próprio “mundo-da-vida” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). Freire, mesmo de teoria eclética e influenciado pelo marxismo, é um autor que colabora com a abordagem fenomenológica no Brasil, sendo uma das suas

⁴ “Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens [...] Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10).

contribuições o fato de que trouxe também alternativas curriculares, o que o possibilitou ir além das ideias de reprodução postas pelas teorias críticas. Já no âmbito internacional, as autoras apontam Pinar e seu entendimento de currículo através do conceito de *currere* – algo que corre –, que seria entendê-lo “como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

O pós-estruturalismo é a última vertente trazida pelas autoras, sendo a tendência da qual fazem parte. Retomando as definições feitas até então nas diferentes vertentes, as autoras chegam à conclusão de que o currículo tem múltiplas facetas e que, para refletir sobre ele, seria preciso ir além dos níveis do currículo formal, oculto e do vivido (LOPES; MACEDO, 2011, p.37). Assim, o currículo – segundo essa tendência e bem como para as próprias autoras – é uma prática discursiva, uma prática de poder, de significação e atribuição de sentidos:

[...] Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

Tanto os autores Silva, quanto Lopes e Macedo partem desses mesmos pressupostos pós-estruturalistas, contudo vão por direções diferentes. Silva vai adicionar à visão do *discurso* a questão da identidade, pois, segundo ele, as diferentes teorias curriculares procuram responder perguntas cruciais como “o que ensinar?” guiadas por uma reflexão anterior, que seria “o que os alunos devem ser?”, “qual o ideal de ser humano que pretendo seguir?”. Dessa forma, “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (SILVA, 2017, p. 15). Vê-se, ainda que enquanto Silva (2017) parece ser “discreto” ao aspecto flutuante do seu próprio discurso sobre discursos, Lopes e Macedo (2011, p. 10) assumem sem reservas o caráter “ficcional” de seu texto sinóptico, reconhecendo que há no campo “sentidos mais ou menos compartilhados pelos sujeitos que o constituem” e que seu texto não passava de uma tentativa de comunicação, dentre as muitas existentes. Silva traz em si um traço de hibridismo das vertentes tanto críticas como pós críticas, por ter passado ao longo de seu trajeto de produção de conhecimento pelos dois caminhos. Aliás, o hibridismo, na verdade, poderia ser considerado como a marca das produções brasileiras no campo do currículo.

1.1 Currículo em território híbrido

Os estudos curriculares no Brasil tiveram seu próprio desenvolvimento, mesmo que, de certa forma, fossem acompanhando o ritmo das tendências do campo internacionalmente (MOREIRA, 1990). As origens do pensamento curricular brasileiro estão no movimento escolanovista das décadas de 1920 e 1930, que, apesar de não ser um movimento homogêneo, trazia uma predominância das ideias progressivistas ao refletir sobre a democratização da escola⁵. A influência da Escola Nova no campo vai perdurar até os anos de 1960, convivendo com os estudos curriculares de viés funcionalista (tecnicista, eficientistas sociais), sendo que estes, por fim, vão predominar nos anos seguintes, inclusive, por força de acordos de cooperação entre os governos brasileiros e norte-americanos (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13; SAVIANI, 2013, p. 362; MOREIRA, 1990, p. 124).

Já entre os anos de 1980 a 1990 houve uma predominância das vertentes marxistas, nas quais a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido disputavam hegemonia nas produções brasileiras. Por outro lado, a Nova Sociologia da Educação também teve importante papel na produção curricular brasileira, que passava a uma perspectiva mais sociológica, em relação à tendência dominante até então, pautando assim uma nova tradição para o campo: o entendimento que o currículo não só formava o aluno, mas também o próprio conhecimento, ao selecionar o que deve ser objeto da escolarização (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13-14).

No fim da primeira metade da década de 1990 enfoques pós-modernos começaram a surgir nas produções brasileiras com a incorporação de autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, Morin. A multiplicidade das tendências e orientações teórico-metodológicas que surgem inter-relacionam-se com outras perspectivas, fazendo com que, ao longo dessa década, o campo do currículo vá produzindo híbridos culturais. Está aí uma marca ressaltada por Lopes e Macedo para caracterizar as produções de estudos curriculares na segunda metade da década de 1990 no Brasil, terra de tantas outras mestiçagens e mesclas: ser um campo híbrido (LOPES; MACEDO, 2002 p. 16). É nesse recorte de tempo que as autoras focaram sua investigação e, usando como fonte de dados a produção científica de grupos de pesquisa institucionalizados, chegaram em três tendências principais que predominavam no período: pós-estruturalismo, currículo e conhecimento em rede, história do currículo e constituição do conhecimento escolar.

⁵ Segundo Saviani (2013, p. 252), seria uma característica peculiar ao movimento escolanovista brasileiro o fato de que ele pautou em seu Manifesto a defesa da escola pública.

Como já abordei o pós-estruturalismo anteriormente e irei desenvolver melhor a perspectiva do currículo e conhecimento em rede mais adiante, faz-se necessário discorrer um pouco mais sobre a vertente da história do currículo representada por Moreira, um autor que também é referência no campo dos estudos curriculares. Assim, segundo Lopes e Macedo (2002, p. 39-40), há duas linhas de estudos da vertente histórica do currículo, que é o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares.

A linha da história do pensamento curricular brasileiro desenvolvido por Moreira tem como objetivo a “compreensão dos movimentos de constituição do campo de currículo e das influências da teorização estrangeira nessa constituição” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 40). O autor, em uma pesquisa realizada entre 1984 e 1988, procurou ver a produção brasileira sobre currículo desde do surgimento do campo até o final dos anos de 1980, evitando interpretações reducionistas de que ela seria uma “cópia do tecnicismo” que se elaborava nos EUA – o que ia de encontro a alguns posicionamentos correntes da época –, mostrando assim movimentos de resistência, mediações e interações no campo curricular brasileiro (MOREIRA, 1990). Já em trabalhos posteriores, essa vertente procurou estudar o conceito de transferência no pensamento curricular e no ensino de currículo nas universidades do Rio de Janeiro e mais recentemente sobre o multiculturalismo e sua penetração na produção brasileira no campo do currículo, como também os conceitos de identidade (LOPES; MACEDO, 2002, p. 41).

Por sua vez, a linha dos estudos das disciplinas escolares busca compreender o desenvolvimento e a consolidação de disciplinas ou áreas de conhecimento, tendo como base a forma como elas se desenvolvem nas instituições (LOPES; MACEDO, 2002, p. 43). Essa linha de estudo também se relaciona com a constituição do conhecimento escolar, que é compreendido “como constituído por processos de transposição didática (Chevallard) e de disciplinarização (Goodson) que transforma o conhecimento científico e demais práticas sociais de referência segundo os objetivos sociais da escolarização” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 46).

Ao abordar essas principais vertentes dos estudos do currículo, Lopes e Macedo (2002, p. 46) chegam à conclusão de que há uma tendência ao hibridismo nos estudos do campo curricular brasileiro, sendo uma das principais características a “mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica”. Tal multiplicidade, afirmam as autoras, não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam, produzindo híbridos culturais⁶.

⁶ Notei que nesse determinado momento histórico, as autoras mostram um certo tom de preocupação acerca dessa multiplicidade, por ela causar “imprecisão na definição do que vem a ser currículo”, observando também que a valorização das discussões de cultura, “que associa a educação e o currículo aos processos culturais mais amplos”,

1.2 Currículo, conhecimento em rede e cotidiano

A vertente do chamado “currículo em rede” também se relaciona à noção de hibridização. Essa linha epistemológica, de uma forma diferenciada, vai buscar seus fundamentos teóricos fora dos autores do campo curricular, como na filosofia e na sociologia, tendo como referências principais Certeau, Lefèbvre, Morin, Guattari, Deleuze e Boaventura de Sousa Santos. Tratar dessa perspectiva curricular, como vai ficar claro ao longo desse capítulo, é trazer à baila outro conceito importante para seu desenvolvimento: o cotidiano.

Lopes e Macedo, em sua análise nos anos 1990 realizada nas produções do grupo de pesquisa de currículo, aponta que a vertente do “currículo em rede” era representada no Brasil por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Os primórdios do conceito de rede acompanham os estudos de Alves, quando em 1985 ela se centrou na categoria do cotidiano e na formação de professores. Assim, a autora identificou quatro esferas articuladas de formação dos profissionais de ensino: formação acadêmica, ação governamental, prática pedagógica e prática política, sendo que era na prática que essas esferas interagiam e se articulavam (LOPES; MACEDO, 2002, p. 32). Vale ressaltar que o termo “espaço-tempo”, utilizado ao longo deste trabalho, é uma das aglutinações encontradas em Alves (2008, p. 12; p. 27-44) e em outros autores que trabalham com essa perspectiva, como uma forma de expressar o caminho epistemológico que seguem⁷: termos como espaço-tempo e teoriaprática mostram um caráter de indivisibilidade e de indistinção entre elementos vistos antes como opostos; já o uso de palavras como *tecer*, *trançar*, *tessitura* expressam as formas “emaranhadas” de se criar no cotidiano.

Os estudos do cotidiano no currículo vão, justamente, enfocar as articulações entre esses múltiplos contextos que compõem os sujeitos e suas subjetividades: a ideia de “redes cotidianas de conhecimentos e práticas” parte da tentativa de teorizar essas articulações (LOPES; MACEDO, 2011, p. 160). Ao considerar a noção de “contextos” e evidenciar a prática social, a vertente do currículo em rede realiza uma crítica à forma de pensar o currículo na modernidade, afirmando que esta ainda seguia “princípios de linearidade, ordenação e hierarquização típicos da ciência moderna” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 160). Há, desse

contribui para tal situação (LOPES; MACEDO, 2002, p. 16-17; p. 49). Em alguns textos atuais das autoras, elas parecem ter dissipado essa preocupação e ter assumido o hibridismo da área como ponto de partida de seus trabalhos (MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011).

⁷ Percebi também, e isso se estende aos outros autores que estudam o cotidiano como Paes (2003) e Certeau (1994), que há uma forma de escrever que escapa da escrita acadêmica mais “formal”, o que permite uma escrita mais *cotidiana*, com uma dose de lirismo ou humor, pois, afinal, “ninguém vive só de coisas sérias” (OLIVEIRA, 2007).

modo, uma *inversão* que “permite perceber a prática como fatos culturais e como espaçotempo de tessitura de conhecimento que seguem uma lógica própria, diversa da científica, a lógica do cotidiano. Essa lógica é tecida como *em rede*[...]”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 160, grifo das autoras).

Macedo e colaboradores (2011, p. 15) denominam cotidianos como os “espaços/tempos” “em que vivemos concretamente nossa vida”, no plural “porque são diversos e diferentes”. Segundo eles, somos sujeitos imersos numa complexa teia que chamamos de realidade e criamos conhecimento na relação com o outro. O cotidiano, assim, é visto como espaço-tempo criativo, mutante, de possibilidades, um “ponto de fuga” ao qual convergem todas as paralelas em que o conhecimento é tecido. O currículo, a partir disso, é visto como processo em vez de produto: “*processo* através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das *redes de poderes, saberes e fazeres* das quais participam” (MACEDO et al, 2011, p. 41, grifos dos autores).

Por vezes, o cotidiano é visto apenas por seu lado maçante, como no poema de Drummond no qual a vida passa preguiçosamente pela janela (“êta, vida besta!”⁸). Embora se considere as diversas formas de criar conhecimento no cotidiano, não se pode negar esse outro aspecto de imobilidade. Assim, algumas perspectivas do cotidiano, como a de Penin (2011), consideram essa característica como reflexo da programação imposta pela vida moderna, na qual, por exemplo, temos hora para trabalhar, estudar, comer... Com base em Lefebvre, a autora afirma que estariam na *cotidianidade* – que é uma exasperação do cotidiano, do seu lado programático – forças de homogeneização, fragmentação e hierarquização (PENIN, 2011, p. 48-49). Já Ribeiro (2017), ao notar esses elementos de conformação na criação cotidiana dos professores de música, relacionou-os com o *habitus* bourdieniano. E mesmo para Certeau (2012) o cotidiano é definido com toda sua carga de opressão:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nessa outra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (CERTEAU, 2012, p. 31)

⁸ “Casas entre bananeiras / mulheres entre laranjeiras / pomar amor cantar. Um homem vai devagar. Um cachorro vai devagar. Um burro vai devagar. Devagar... as janelas olham. Êta vida besta, meu Deus”. (ANDRADE, 2013, p. 49).

Contudo, se esses autores consideram o aspecto imobilizador da cotidianidade, é para em seguida negá-lo, pois reconhecem que há nela ações de oposição que lhe dão movimento. Afinal, “é do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação” (PENIN, 2011, p. 54). Desse modo, enxergar o cotidiano como espaço-tempo de possibilidades para o currículo é enxergar no dia a dia da escola as possibilidades de mudança, é ver alternativas nas experiências curriculares em vez de buscar uma solução distante e externa: heterotópica no sentido trazido por Santos (1999, p. 278-280)⁹. Se é no cotidiano que as tessituras do conhecimento são criadas, é nele/com/dele que se costuram as perguntas e as respostas, que se criam as “alternativas curriculares” possíveis (MACEDO et al, 2011, p. 23).

Nessas perspectivas, cabe compreender da mesma forma que o currículo é bordado no emaranhado bilro escolar, mas que não se limita à escola: como parte da vida, transpassa os contextos dos indivíduos, realiza-se no/com o conhecimento em uma realidade rizomática¹⁰ (SIMONINI, 2015, p. 68). Desse modo,

É preciso compreender, assim, que, no currículo tecido em cada escola concreta, vamos encontrar em movimento, sendo trançados/destrançados/trançados de outra forma, múltiplos conhecimentos, o tempo todo e em todos os espaços (na sala de aula, nos corredores, na sala do cafezinho dos professores, no pátio de recreio, na biblioteca, na cozinha, no portão) [...] (MACEDO et al, 2011, p. 19-20).

Uma das consequências dessa visão é que, para além de questões metodológicas, há uma busca de flexibilização das fronteiras típicas do pensamento moderno, superando as dicotomias entre teoria e prática e quebrando hierarquias entre o senso comum e conhecimento científico (LOPES; MACEDO, 2011, p. 161; 2002, p. 37-38). Trazendo esse posicionamento para a reflexão sobre o currículo, ele é encarado por um aspecto de unidade em que múltiplos elementos se juntam, não havendo assim separação entre suas várias facetas. Foi através dessas perspectivas que adotam a visão de rede do currículo, que consideram o cotidiano do professor como espaço-tempo preñado de possibilidades e alternativas, que procurei desenvolver a presente investigação.

⁹ Em vez de considerar a utopia, que seria “uma arqueologia virtual porque só interessa escavar sobre o que não foi feito, ou seja, porque é que as alternativas deixaram de o ser”, Santos (1999, p. 278-280) apresenta a heterotopia, que seria “uma invenção de um lugar totalmente outro”, uma proposta de “uma deslocação radical dentro do mesmo lugar, o nosso”.

¹⁰ A ideia de rizoma, de Deleuze e Guattari, aprofunda uma outra vertente curricular. Baseando-se em um conceito da botânica, os autores afirmam que os rizomas são redes conectivas, que não tem começo nem fim, nem unidades, apenas dimensões e direções movediças (DELEUZE; GUATARI, apud SIMONINI, 2015, p. 67).

Da mesma forma, as ideias de movimento e da possibilidade de criação também podem ser percebidas quando se pensa em políticas curriculares. As políticas curriculares não podem ser encaradas como aspecto distante do currículo, pois é no cotidiano que essas políticas vão sendo tecidas e retecidas. Frangella e Oliveira (2017), através de Ball, explicitam esse movimento cíclico das políticas curriculares, através do conceito de rede de políticas, que vem problematizar a ideia de um centro fixo de decisão na produção de políticas “em favor de uma concepção que articula política à prática num ciclo contínuo que não se esgota nos textos legislativos, mas que é traduzida e reinterpretada continuamente”¹¹ (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 24).

A pesquisa aqui desenvolvida procurou compreender e refletir sobre o currículo de dois professores de música da rede municipal de ensino. A noção do cotidiano – em seu aspecto vivo, mutável e complexo – foi fundamental para chegar ao currículo imerso na tessitura escolar. Para poder enxergar as alternativas curriculares no cotidiano dos professores e vê-los como *consumidores* ativos, foi preciso também lançar mão de outra base teórica que ajudasse a compreender suas *táticas* e *burlas*. Portanto, as ideias de Certeau foram da mesma forma fundamentais para desenvolver uma análise reflexiva e compreensiva do currículo criado pelos professores.

1.3 Certeau, as burlas e táticas do/no cotidiano

As exigências do cotidiano na instituição escolar – fazer plano de curso no início do ano, desempenhar projetos de acordo com o calendário escolar, incluir uma atividade musical para o “dia das mães”, etc. – às vezes se impõem de tal forma para o professor que é comum vê-lo, em alguns discursos de pesquisas acadêmicas, como um ser passivo diante do “rolo compressor” da realidade, ou ainda numa visão de resistência às mudanças, no sentido de vê-lo como conservador. Sarti (2008), ao desenvolver uma pesquisa sobre as formas que os professores se relacionam com os discursos inovadores oferecidos em um âmbito de formação continuada, observa que há uma certa “visão negativa” disseminada nas produções de conhecimento sobre os professores, que procuram responsabilizá-los pelo mau funcionamento da educação. De caráter ideológico, tais pesquisas procurariam, assim, uma relação linear de causalidade entre a baixa qualidade do ensino público e a competência do professor, olvidando

¹¹ Esse tema será retomado no capítulo 2.

o papel das escolas e dos sistemas de ensino nesse processo (SOUZA apud SARTI, 2008, p. 49).

Como forma de problematizar esses posicionamentos, Sarti mostra as *formas de ler* dos professores ao participar das formações continuadas, notando que o que poderia ser considerado como atitudes refratárias da parte deles é, na verdade, a forma como eles conseguem jogar em um jogo de regras que lhe são estranhas, apontando ainda para diferentes perspectivas diante de assuntos educacionais entre as visões acadêmicas – voltadas ao discursivo – e as visões da escola – voltadas à pertinência, à coerência pragmática (SARTI, 2008, p. 47-63). Essas reflexões de Sarti foram possíveis porque a pesquisadora resolveu olhar para o cotidiano dos professores de um outro jeito, reflexão esta que foi possibilitada pela referência teórica que usou: o cotidiano na perspectiva de Certeau.

Certeau dedica seu trabalho ao “herói comum”, ao “caminhante inumerável”, que ao estar sempre presente nos “murmúrios da sociedade” vem, aos poucos, ocupando espaços também nas “cenas científicas”, como se houvesse um zoom na multidão de figurantes em lugar do foco nos atores principais (CERTEAU, 1994, p. 57). Colocar o ser comum, o indivíduo ordinário e vagante, sob as lentes de seu interesse de pesquisa é construir olhares outros sobre eles, é perguntar-se: afinal, no cotidiano, quando “nada parece passar” (PAES, 2003, p. 28-29), como age esse “homem ordinário”? Por vezes visto como fraco, dominado e passivo, Certeau vai assumir, contrariamente, o sujeito comum como um consumidor, ser inventivo, astucioso, que burla silenciosamente imposições culturais, pois “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38-39). Cabe salientar que a ideia de consumo em Certeau não é utilizada no sentido usual da palavra: consumir é, antes de tudo, usar, agir/produzir sobre o que foi dado.

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde terá o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 1994, p. 94).

Como forma de ilustrar esses tipos clandestinos de consumo, o autor utiliza o processo de colonização espanhola, processo esse vivido e conhecido por nós em sua versão portuguesa. Certeau vê nesse processo de colonização uma “subversão a partir de dentro” (sem rejeitar totalmente, transformando-a), um consumo cultural que a impossibilitou de ser

concluída por completo por haver inúmeras reapropriações e formas de usos das leis, das práticas ou das representações que foram impostas aos colonizados, que, ao traduzir esses aspectos, usavam uma outra lógica não comungada pelos colonizadores. Assim, sem poder escapar totalmente da colonização, os indígenas modificavam-na sem deixá-la (CERTEAU, 1994, p. 94-95). Não seríamos nós, pois, o resultado cultural desse consumo inventivo de nossos ancestrais? Nossa língua, nossas roupas e jeitos, o sincretismo religioso, a música, só para falar dos aspectos culturais mais visíveis, são também os resultados dessa fuga da compulsoriedade colonial para o consumo deliberado e liberto: consequências de *táticas de resistência*.

A tática é outra categoria importante do pensamento de Certeau. Ela é diferente da “estratégia” porque esta última é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 1994, p. 99). Já a tática é “a ação calculada pela ausência de um próprio”, que joga em terreno alheio, que “não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’” (CERTEAU, 1994, p. 100). A ideia de estratégia subentende poder, já a da tática é determinada pela ausência, ou melhor, da subversão do poder que lhe é alheio. A tática, ao pisar em território estrangeiro, reveste-se com as armas que tem e aproveita as ocasiões para se efetivar.

Considerando essas proposições de Certeau (1994), utilizarei nessa pesquisa tanto as categorias de burlas quanto a de táticas, por acreditar que elas oferecem possibilidades analíticas que permitem observar o currículo dos professores por seu aspecto criativo. Essa visão do cotidiano, dos professores consumidores que criam suas próprias táticas de resistência, possibilitam uma observação mais acurada sobre o fenômeno curricular. Ao praticar uma investigação que procura entender as lógicas próprias de ações e dos cotidianos dos professores, procurei estar mais atenta às “microdiferenças onde tantos outros apenas percebem uniformização e conformismo” (DURÁN, 2007, p. 121).

Partindo da suposição certauniana de que as pessoas agem de forma tática em seu cotidiano, a ida ao campo possibilitou que eu conhecesse alguns desses tipos de ações nas criações curriculares de cada professor. Essa compreensão certamente não teria sido possível se as escolhas metodológicas que fiz não fossem adequadas ou se eu não tivesse trilhado os caminhos teóricos que segui, caminhos estes que irei retomar a seguir.

2 MÚSICA NA DISPUTA CURRICULAR

Considerar o currículo no cotidiano escolar é também compreender sua forma de enlace com as políticas educacionais. Este capítulo tem o intuito de lançar luz sobre a música no currículo escolar, entendendo sua inserção em um discurso que é permanentemente disputado. Diante dos documentos e textos oficiais que visam nortear o currículo das escolas brasileiras, vê-se que nada está estabelecido e, que, mais ainda, desempenhamos um importante papel no processo de recriação desses mesmos documentos, que às vezes podem ser vistos como autossuficientes.

Para desenvolver tais reflexões, foi importante considerar as políticas curriculares numa dimensão discursiva, um processo de significação flutuante, negociado e provisório, que busca um “estancamento do fluxo de significação” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 27). Essa dimensão deve ser compreendida como complementar à ideia da política curricular como um texto aberto que permite múltiplas interpretações, enfatizando a ação do indivíduo que, através do texto de lei, apropria e recria políticas. Ambas as perspectivas estão presentes na abordagem denominada “ciclo de políticas”: tanto a ideia do discurso enquanto enunciação – que está mais relacionada aos limites do que é permitido pensar, bem como as vozes que são silenciadas através de disputas de discursos mais legitimados – quanto a do texto como um produto, que desloca o controle das políticas para as mãos dos leitores (MAINARDES, 2006, p. 53-54).

A noção do ciclo contínuo de políticas, desenvolvida por Ball em parceria com outros autores, é uma forma de analisar o percurso das políticas educacionais que cobre desde sua criação até os seus efeitos, buscando compreender as inter-relações entre os diversos contextos que elas atravessam¹ (MAINARDES, 2006). Por contestar o papel passivo dos indivíduos que interpretam as políticas educacionais, essa abordagem busca superar a dicotomia

¹ Há três contextos principais no ciclo contínuo de políticas, que não devem ser vistos como etapas lineares e nem por uma dimensão temporal. São eles: contexto de influência, que é o contexto no qual são iniciadas as políticas públicas e onde diferentes grupos de interesses disputam para influenciar definições sobre as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado; contexto da produção de texto, que são os resultados de disputas e acordos, a representação da política através de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, e etc.; contexto de prática, onde a política está sujeita à interpretação e continua seu processo de criação. Há ainda mais dois contextos, o dos resultados ou efeito, que se preocupa com os impactos das políticas e suas relações com as desigualdades existentes na sociedade e o da estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de estratégias necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006, p. 50-55).

entre formulação e implementação das políticas educacionais, enxergando nestes modelos analíticos uma tentativa de linearizar um processo que é também marcado por complexas disputas. Ball (2011, p.45) afirma que as visões correntes sobre as políticas, mesmo que implícitas, é que elas são *feitas para* pessoas, o que as reduzem a meras receptoras e “implementadoras” de tais propostas. No entanto, como observa o autor, toda política coloca questões que precisam ser resolvidas, fazendo com que as pessoas ajam na criação de suas respostas:

As políticas não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias, nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação criativa. (BALL, 2011, p. 45-46).

Assim, tais respostas de que trata o autor, ao ressaltar a dimensão textual da política citada anteriormente, vem contestar a noção simplista da “implementação” de políticas educacionais. Outra forma de contestar a dicotomia entre proposta e implementação é o questionamento da visão estadocêntrica sobre as políticas, pois tais abordagens “tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional”, localizando apenas no aspecto da implementação os processos de negociação e lutas que, na verdade, ocorrem desde o momento de sua criação (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 252-253). Fazendo emergir a natureza controversa da política também no momento de sua produção no âmbito do Estado, a abordagem do ciclo de políticas faz com que seja necessária a articulação entre as visões macro e micro para uma melhor compreensão das políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Apesar de ser uma forma de análise densa sobre as políticas educacionais, que não se limita aos posicionamentos que destaquei aqui, a perspectiva do ciclo de políticas traduz-se, para essa pesquisa, na percepção das políticas educacionais como algo vivo, complexo, que inserido em uma realidade também complexa, possui pluridimensões que não podem ser tratadas em seus aspectos estanques. Por conseguinte, considero o discurso curricular menos como uma ação solitária de um poder central e mais como processo/resultados de vários agentes que participaram ativamente de seus processos de negociação e tradução, sendo assim, ao

mesmo tempo, árvore e fruto (OLIVEIRA, 2016² apud FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 15). Através de uma visão cíclica, entendo que a política se entrecruza com diversos contextos da/na sociedade, produzindo sentidos que não se esgotam nos textos legislativos, mas que, de forma contínua, traduzem-se e são reinterpretadas (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 259-251).

Compreendo também que o prisma do ciclo de políticas dialoga com a perspectiva do cotidiano trazida neste trabalho, pois, se por um lado a visão cíclica compreende que o processo de criação curricular não se encerra na corporificação da lei, o cotidiano mostra que tampouco se inicia completamente nela: é possível notar que importantes mudanças no currículo de música tiveram início no cotidiano escolar, por mais que às vezes tendamos a enxergar apenas o imperativo papel do Estado nesse processo.

A presença/ausência da música nos currículos escolares também está intrinsicamente relacionada ao movimento histórico de ideias pedagógicas que, por sua vez, estabeleceram-se por embates em busca de hegemonia. Por isso, outro trabalho utilizado neste capítulo é a obra de referência de Saviani (2013), publicada originalmente em 2007, que trata sobre a história das ideias pedagógicas brasileiras. O autor definiu as ideias pedagógicas como ideias educacionais – ideias que se referem à educação, sejam advindas da análise do fenômeno educativo buscando explicá-lo, sejam advindas de concepções de mundo, de ser humano ou da sociedade – que orientam e constituem a prática educativa no movimento real da educação (SAVIANI, 2013, p. 6). Desde que iniciou seu caminho no Brasil Colônia, com o plano de instrução do padre Manoel da Nóbrega (SAVIANI, 2013, p. 43), a música atravessou distintos ideários pedagógicos. Alguns desses momentos serão trazidos aqui como uma forma de compreender os desafios atuais. Outros autores – como Freitas e Biccas (2009), Souza (2008), Penna (2010;2013) e Fuks (1991) – auxiliam nessa perspectiva.

Considerando a complexidade do tema música no currículo escolar brasileiro, não tenho a intenção de esgotá-lo, pois está claro que um trabalho investigativo desse porte não cabe nos objetivos desta pesquisa. Não obstante, acredito ser possível contribuir para que outras reflexões sobre a música no discurso curricular oficial sejam tecidas, buscando compreender traços que influenciam a criação cotidiana do professor. Neste capítulo, procurei enfocar o debate sobre a música e a polivalência em artes como questão não resolvida, trazendo alguns textos legislativos e dois documentos de orientação curricular nacionais para a reflexão.

² OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betânia de; PAZ, Sandra Regina (Orgs.). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

A escolha por focar a discussão sobre a polivalência em artes delineou-se por meio de minha ida ao campo, pois, ao coletar os dados para esta pesquisa, tive contato com a seguinte situação: dois dos quatro professores que participaram da coleta inicial mantinham práticas polivalentes em artes, isto é, ministravam conteúdos das quatro áreas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) em seu currículo, havendo ainda certa prevalência da área das artes visuais nas aulas observadas³. Apesar de não ser um fato generalizável na rede municipal pessoense, acredito que esses casos apontam que a superação da polivalência precisa ainda ser discutida.

Os currículos dos professores polivalentes em artes que encontrei em minha coleta de dados podem ser compreendidos por três justificativas: a existência de textos curriculares locais e nacionais contraditórios, permitindo que a diretora de uma escola impusesse a prática polivalente ao professor como condição de sua permanência⁴; a falta de materiais e infraestrutura, que dificultam uma aula voltada para as práticas musicais; e a formação de um dos professores no extinto curso de educação artística. Neste capítulo, irei refletir sobre o cenário curricular oficial da música que, por interpretações possíveis, ainda favorece que a tradição da polivalência em artes permaneça nas escolas, mesmo que não seja, de fato, o único fator para tal.

2.1 Polivalência no campo das artes em debate

Para compreender o processo que levou à consolidação da polivalência em artes nas escolas, é preciso entender um pouco das nuances do contexto educacional brasileiro e seu movimento histórico. Assim, no que diz respeito à construção de uma política global para educação brasileira, como um sistema nacional, é em 20 de dezembro de 1961 que é aprovada a Lei nº. 4.024, considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. A lei, que passou por 13 anos de debates e disputas no congresso nacional (ZOTTI, 2004, p. 117), procurou conciliar o grande embate político entre escola pública e escola privada, vivido na década de 1950. Por um lado, havia as aspirações dos renovadores em manter a autonomia dos

³ Vale ressaltar também que na escola em que leciono, dois professores – uma que já trabalha na rede há pelo menos dez anos e outro professor que havia entrado há pouco tempo – tinham formação em teatro, mas ambos lecionavam aulas de artes visuais.

⁴ Segundo depoimento do professor, para ratificar sua exigência, a diretora o informou sobre a existência de um documento da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) da PMJP que exigia a prática polivalente em artes. Talvez o documento referido seja a Proposta Curricular do Município de João Pessoa, que realmente indica a prática polivalente em artes. No entanto, esse documento – que não traz explícita a data de sua publicação, a qual pode ser deduzida pela indicação dos cargos públicos da PMJP e da SEDEC – tem cerca de 14 anos e está bastante desatualizado.

estados e negar a homogeneidade buscada pela anterior Reforma Capanema – reforma educacional gerada no Estado Novo, de caráter centralizador e burocratizador –, já por outro, houve também inúmeras concessões feitas à iniciativa privada, como a subvenção da União para compra de equipamentos, construção ou reforma de prédios e etc. (SOUZA, 2008, p. 231; SAVIANI, 2013, p. 307).

Até então, pode-se afirmar que a música vinha desde a época do Brasil Império marcando sua presença em alguns decretos e leis – geralmente voltados para o município da corte ou do Distrito Federal – que tratavam sobre a educação, estando “ora concentrada em algum dos níveis de ensino, ora presente em todas as séries” (QUADROS; QUILES, 2012, p. 187). Foi entre as décadas de 1930 e 1950, através da proposta do canto orfeônico coordenada nacionalmente pelo compositor Villa-Lobos, que a música atingiu o predomínio nos currículos escolares brasileiros. Contudo, com o fim do regime político ditatorial do Estado Novo, que sustentava essa proposta educativo-musical, e com as inúmeras dificuldades encontradas para a formação do professor (PENNA, 2010, p. 161-163; FUKS, 1991, p. 140-141), o canto orfeônico acabou arrefecendo com o passar dos anos.

No campo da educação musical, há certa dificuldade em analisar a LDB de 1961 e suas consequências para a área, por isso me deterei um pouco mais em sua compreensão. A visão mais corrente em nosso campo era de enxergá-la como a legislação que substituiu o canto orfeônico pela educação musical, algo inclusive afirmado pelos próprios PCNs (1997a, p. 22). O que pode estar por trás desse equívoco é, como apontam Quadros e Quiles (2012, p. 187), a existência do Decreto nº 51.215, aprovado cinco meses antes da LDB de 1961: de pouca divulgação na área, essa lei trata sobre o ensino da “educação musical” nos “jardins de infância, escolas pré-primárias, primárias, secundárias, e normais” (BRASIL, 1961b). No entanto, o decreto parece não ter tido tempo de se estabelecer por causa da aprovação da Lei 4.024/61, já que o termo “canto orfeônico” permaneceu sendo utilizado em algumas indicações curriculares oficiais do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962a, p. 16). Além disso, o espaço da música seria reduzido na LDB de 1961, não estando presente nas disciplinas obrigatórias listadas para o “ensino médio”⁵, por exemplo.

⁵ É importante destacar que o termo “ensino médio”, na LDB de 1961, não deve ser confundido com o atual termo referente ao último nível de ensino da educação básica da nossa LDB de 1996. O “ensino médio” na Lei 4.024/61 localizava-se depois do primário e abrangia os “cursos” secundário, técnico e formação de professores, estendendo para todos eles a organização em ciclos ginasiais (de quatro anos) e colegiais (de três anos) (BRASIL, 1961a, art. 34). Segundo autores como Saviani (2013, p. 307-308), Souza (2008, p. 232) e Zotti (2004, p. 120), a LDB de 1961 tentou atenuar o preconceito social em torno dos cursos profissionalizantes (técnico e formação de professores), expandindo a eles a organização em ginásios e colégios, bem como permitindo o acesso à universidade dos alunos que os cursassem, aspectos estes antes restritos apenas ao ensino secundário. Apesar disso,

Como já apontaram alguns autores⁶, não há menção nem ao termo “canto orfeônico” nem a “educação musical” no texto da Lei 4.024/61, havendo apenas uma vaga referência a “atividades complementares de iniciação artística” no que tange à organização do “ensino médio” (BRASIL, 1961a, art. 38, V). De inspiração liberal, a LDB de 1961 buscou flexibilizar os currículos das escolas brasileiras, não havendo, em seu texto grandes linhas norteadoras para a composição de matrizes curriculares, principalmente para o ensino primário⁷. A Lei 4.024/61 trouxe mais informações sobre a estrutura dos currículos do “ensino médio”, organizando-o em disciplinas e práticas educativas, podendo elas serem ainda obrigatórias ou optativas: as disciplinas obrigatórias seriam definidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE); as disciplinas complementares obrigatórias, as optativas e as práticas educativas⁸ seriam indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e, a partir dessas indicações, tanto as optativas quanto as práticas educativas seriam escolhidas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961a, art. 35, § 1º). Por ter esse caráter aberto, percebe-se a dificuldade da área em analisar essa legislação. No entanto, como previsto pela LDB de 1961, o CFE – criado em 1962, por decreto – delimitou algumas indicações e pareceres que podem ajudar a eximir as dúvidas quanto à permanência da música e do “canto orfeônico” nos currículos oficiais.

O CFE, através da Indicação⁹ de 24 de abril de 1962 (BRASIL, 1962a, art. 1º), estabeleceu as seguintes disciplinas obrigatórias para o “ensino médio”: português (em sete séries), história (em seis séries), geografia (em cinco séries), matemática (em seis séries) e ciências (sob a forma de “indicação [sic] à ciência”¹⁰, em duas séries, e sob a forma de “ciências físicas e biológicas”, em quatro séries)¹¹. Essas disciplinas poderiam ser somadas às disciplinas

é possível ver ainda, no texto da LDB de 1961, a permanência do caráter propedêutico do ensino secundário, ao estabelecer que, em sua terceira série do ciclo colegial, haveria um currículo diversificado visando ao preparo para o nível superior (BRASIL, 1961a, art. 44, §2º).

⁶ A respeito ver: Queiroz (2012, p. 29), Quadros e Quiles (2012, p. 187), Sobreira (2012, p. 76-77).

⁷ Vale explicar ainda que o “primário” da época seria relativo aos anos iniciais do atual ensino fundamental: ele tinha no mínimo quatro séries anuais, podendo ainda chegar a seis de acordo com os sistemas de ensino.

⁸ Com exceção da educação física, que foi a única prática considerada obrigatória no texto da lei (BRASIL, 1961, art. 22).

⁹ Segundo site da Câmara de Deputados, a Indicação é um “documento legislativo que tem como objetivo sugerir a outro Poder que adote providências ou sugerir que uma ou mais Comissões se manifestem sobre determinado assunto”. Nesse documento, há a sugestão para que os sistemas estaduais seguissem a organização curricular do sistema federal, enquanto seus conselhos não fossem criados.

¹⁰ Autoras como Zotti (2004, p. 124) e Souza (2008, p. 234) referem-se a essa passagem do documento como “iniciação à ciência”, o que eu acredito que seja realmente o termo correto.

¹¹ O número indicado em parênteses seria o número máximo de séries em que a disciplina estaria presente ao longo dos “cursos médios”. Havia uma limitação no ciclo ginásial de nove disciplinas e no ciclo colegial, nas duas primeiras séries, de oito disciplinas, sendo esse número formado por cinco até sete disciplinas, somadas às práticas educativas, e ainda a uma ou duas disciplinas optativas. Nota-se, nesses vários arranjos de disciplinas possíveis (e até confusos), a intenção da LDB de 1961 em tornar menos rígidos os currículos das escolas brasileiras.

complementares obrigatórias, definidas pelos conselhos estaduais de educação. Contudo, nesse mesmo documento, há disciplinas complementares obrigatórias para o sistema federal de ensino que poderiam ser sugeridas aos demais estados, até seus conselhos serem criados (BRASIL, 1962a, art. 3º, §1º), sendo elas: “o desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua estrangeira moderna, ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta apenas no 2º ciclo” (BRASIL, 1962a, art. 3º). Assim, inicialmente já se nota a ausência da música no rol das disciplinas obrigatórias e complementares obrigatórias, um espaço que parecia vir ocupando até pouquíssimo tempo atrás (vide o Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961).

O fato de que os Conselhos Estaduais de Ensino definiam as disciplinas complementares obrigatórias e de que os estabelecimentos de ensino tinham a possibilidade de escolher suas disciplinas optativas trazem alguma dificuldade em analisar a presença da música no currículo oficial das escolas brasileiras nesse período. Entretanto, percebe-se que no sistema federal de ensino, a música (canto orfeônico) foi listada como disciplina optativa, mesmo que apenas no ciclo ginásial¹², sendo indicada juntamente com as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas (BRASIL, 1962a, art. 5º).

O que pode ainda dar outras pistas sobre essa presença da música no ginásio secundário é uma pesquisa de âmbito nacional realizada em 1963 pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, que tratou de um levantamento dos currículos ginásiais dos estabelecimentos particulares de ensino após a LDB de 1961 (CUNHA; ABREU, 1965, p. 295). Nessa investigação, o canto orfeônico aparecia dentre as “disciplinas variáveis” de ocorrência em 246 currículos, num universo de 1409 currículos levantados, sendo, portanto, uma das mais preteridas¹³. Há ainda a referência à educação artística como “prática educativa” em 574 currículos, e à “educação musical” em 472, práticas abaixo apenas de religião (666) e educação moral e cívica (644) (CUNHA; ABREU, 1965, p. 303).

Logo, de acordo com o que sugere esses dados e ainda tendo como referência a Indicação do CFE, o que se pode afirmar é que, de fato, não houve uma substituição formal do canto orfeônico pela educação musical na vigência da LDB de 1961, havendo nos currículos

¹² Recordando que o ciclo ginásial seria os quatro primeiros anos dos “cursos médios” (secundário, técnico e formação de professor). O ciclo ginásial do curso secundário corresponderia atualmente aos anos finais do ensino fundamental.

¹³ O inglês e desenho foram as mais citadas, aparecendo em 1371 e em 1305 currículos, respectivamente. Depois viriam a disciplina organização social e política (886), latim (346), canto orfeônico (246) e, por último, as disciplinas vocacionais (151) (CUNHA; ABREU, 1965, p. 300-301).

possibilidades de ter tanto a disciplina música (canto orfeônico) quanto a prática educativa “educação musical”. O que se percebe também é que a presença da música nesse período, mesmo que, de certa forma, ainda prevista nos currículos escolares do sistema federal de ensino, foi mais reduzida do que outrora. Relegada ao rol das disciplinas optativas no ciclo ginásial, através do canto orfeônico, nota-se certa perda de “status” e de espaço que podem ter influenciado no início de seu longo processo de ausência nos currículos oficiais das escolas brasileiras.

Citada na pesquisa realizada pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, a educação artística foi listada como “prática educativa” na Indicação do CFE para o sistema federal de ensino, ao lado da educação física – a única prática prevista como obrigatória para todos os níveis e graus de escolarização –, educação cívica, educação doméstica, artes femininas e industriais (BRASIL, 1962a, art. 6º). O levantamento de currículos ginásiais de escolas particulares afirma que o termo “práticas educativas” era entendida de diferentes formas pelas escolas, sugerindo ainda haver dúvidas sobre o tema na comunidade escolar.

Por aparentemente causar confusões, a diferença entre “prática educativa” e “disciplina” foi tratada no Parecer nº 131, de 30 de julho de 1962, e é interessante entender o enquadramento da educação artística nessa categoria, porque revela visões acerca da área que a acompanham ao longo do tempo: as disciplinas seriam “atividades escolares destinadas à *assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos*, dosados conforme certos endereços [objetivos]”, possibilitando mensuração e sendo condição de prosseguimento dos estudos; já as práticas educativas abrangeriam “atividades que devem atender às *necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa*”, enfocando “a *maturação da personalidade*, com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos” (BRASIL, 1962b, p. 43, grifos meus). Assim, a ideia de “conhecimentos sistematizados”, que possibilitam “mensuração” (o que pode ser visto aqui como a necessidade de avaliação), não se aplicaria à educação artística.

A LDB de 1961 procurou trazer novas concepções para a educação brasileira, buscando modernizar seus currículos de acordo com as aspirações de um mundo cada vez mais técnico e voltado à ciência: as disciplinas relacionadas ao campo científico predominavam como disciplinas obrigatórias nos currículos do “ensino médio”, bem como as disciplinas orientadas para o trabalho (“artes industriais”, “técnicos comerciais e agrícolas”) começavam a ser previstas, mesmo que no campo das optativas (SOUZA, 2008, p. 234). A sociedade, por sua

vez, parecia resistir a tais mudanças, pois ainda eram preferidos e valorizados o secundário de “cultura geral”, em detrimento aos “cursos médios” técnicos¹⁴ (ABREU, 1968¹⁵ apud SOUZA, 2008, p. 241). Na mesma direção, as disciplinas optativas vocacionais pareciam ser também preteridas, já que estas apareceram como as menos citadas no levantamento de currículos ginasiais realizado pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (CUNHA; ABREU, 1965, p. 301).

Apesar dessas aspirações de modernidade, a Lei 4.024/61 mantinha ainda um traço histórico da educação brasileira, que era a sua forte seletividade: para ter acesso ao “ensino médio” era preciso, ao término do primário, realizar exames admissionais (BRASIL, 1961a, art. 36). Assim, a legislação brasileira vinha produzindo um sistema escolar dual, “uma escola primária destinada às grandes massas e uma escola secundária dirigida às elites, como estratégia de preparação para o ensino superior” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 182). Para se ter ideia do caráter extremamente exclusivista da educação brasileira da época, Freitas e Biccass (2009, p. 185), ao trazer os dados do INEP referentes ao ano de 1959, afirmam que em relação ao número de crianças que entravam no primeiro ano do primário (2.664.12), 8,6% (230.567) conseguiam chegar no primeiro ano do “ensino médio” e apenas 0,8% (21.928) no primeiro ano do ensino superior. Já em 1965, o número de alunos matriculados no “ensino médio” era de 2.154.400, que representava apenas 17,9% da população em idade de 12 a 18 anos (ABREU, 1968 apud SOUZA, 2008, p. 241).

A partir do golpe militar de 1964, no entanto, houve uma expansão da rede de ensino e da escolaridade básica, expansão esta que contou, inclusive, com a cooperação entre o Ministério da Educação e Agency for International Development (USAID) (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 267-268). Em 1968, como uma forma de conter as pressões por reforma universitária pautadas principalmente pelo movimento estudantil, o regime militar aprova a Lei 5.540, lei que, dentre muitas modificações que transformaram o ensino superior, estabeleceu uma importante mudança para a área da educação musical: o ensino superior seria ministrado em universidades, excepcionalmente em outras instituições (BRASIL, 1968, art. 2º), o que

¹⁴ É importante compreender de onde vêm essa preferência social pelo ensino secundário de cultura geral em detrimento da formação profissional. Segundo Kuenzer (2001, p. 27), a educação profissional iniciou-se com a criação das escolas de artes e ofícios em 1909, tendo uma “perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho” e uma “finalidade moral de repressão”: “educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”. Assim, a educação profissional relacionou-se em sua constituição e desenvolvimento à classe mais empobrecida, principalmente porque, durante décadas, nem sequer possibilitava o acesso à universidade. Isso reflete também o reconhecimento social em torno dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, que eram considerados os *conhecimentos válidos* pela classe mais abastada (KUENZER, 2001, p. 28).

¹⁵ ABREU, Jayme. **Educação, sociedade e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1968.

retirava dos conservatórios de música a formação e certificação do professor (BRAGA, 2004, p. 144).

Intrinsecamente relacionada a essa lei que reformou o ensino superior, menos de 10 anos depois da LDB de 1961 ter sido homologada, a Lei 5.692, que fixou diretrizes e bases apenas para o ensino de 1º e 2º graus, foi aprovada em 11 de agosto de 1971. Seja por buscar responder à defasagem histórica de vagas nas escolas, seja por encarar a educação como apenas meio de gerar o desenvolvimento econômico para o país, o fato é que “por vias tenebrosas o direito à educação estava se tornando um dos direitos constitucionais do cidadão brasileiro” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 183). Assim, a Lei 5.692/71 trouxe importantes mudanças para a educação do país: foi a primeira lei a estabelecer o compromisso de o Estado oferecer educação pública e gratuita por oito anos; juntou no 1º grau tanto o antigo primário quanto o ciclo ginásial, que era a primeira etapa do secundário, e aboliu definitivamente os exames de admissão, existentes desde 1925; trouxe, de forma compulsória, o ensino profissionalizante para o 2º grau¹⁶, que correspondia ao antigo ciclo colegial. Tudo isso causou um grande impacto no crescimento de alunos matriculados e uma progressiva e efetiva expansão da rede de ensino e do acesso à escola (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 278).

De uma forma geral, Saviani (2013, p. 365) compreende nesse período o desenvolvimento da concepção produtivista em sua vertente tecnicista, que buscava entender a educação como aliada no desenvolvimento e consolidação das relações capitalistas, revestindo-a dos princípios de “‘racionalidade, eficiência e produtividade’, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’”. De base filosófica behaviorista, o tecnicismo, de forma geral, centrou-se na otimização metodológica do ensino em busca do discurso de eficiência, tendo como expressão legislativa a Lei 5.692/71.

A Lei 5.692/71 é especialmente importante para a música na escola porque trouxe a obrigatoriedade da “educação artística” para os estabelecimentos de 1º e 2º graus, afirmando sua inclusão obrigatória ao lado de educação moral e cívica, educação física e programas de saúde (BRASIL, 1971a, art. 7º). A Lei 5.692/71 foi, por vezes, vista na área da educação musical como a legislação responsável pela ausência da música na escola, um equívoco já questionado por Penna (2010, p. 123; 2013, p. 57). Além do fato de que a educação artística já aparecia na LDB de 1961 como “prática educativa” – aliás, o termo “educação artística” já

¹⁶ Apesar dessa diretriz na Lei 5.692/71, Kuenzer (2001, p. 30) aponta que, apenas quatro anos depois, o Parecer nº 76/1975 do CFE já restabelecia a modalidade da educação geral. Esse parecer viria a ser confirmado pela Lei 7.044/1982 (BRASIL, 1982). A visão dual diante da educação geral propedêutica e da formação profissional, mais uma vez resiste às transformações pretendidas pela legislação.

estava entre os objetivos do canto orfeônico de Villa-Lobos na década de 1930¹⁷ –, as práticas pedagógicas relativas à educação artística, incluindo seu traço de polivalência, é fruto da confluência de vários fatores que foram anteriores à Lei 5.692/71.

Um dos fatores que influenciaram essas práticas pedagógicas características da educação artística institucionalizada pela Lei 5.692/71 foi o movimento “pró-criatividade”. Influenciada pelos movimentos contraculturas, a pró-criatividade era inspirada por concepções libertárias advindas do momento pós Segunda Grande Guerra e tinha a criação e a experimentação como nortes (FUKS, 1991, p. 124-136). Essa nova forma de ensinar, imbuídas do pensamento libertário, buscava romper também com as fronteiras nas diversas áreas das artes, em nome da ação criativa: “as artes e a literatura seriam congregadas para uma mesma ação criadora, na qual importava menos o que se iria criar e mais o ato de se estar criando” (FUKS, 1991, p. 149-150). Outro movimento que influenciou a educação artística foi o da arte-educação, que tinha a Escolinha de Arte do Brasil, criada no Rio de Janeiro em 1948, como centro divulgador. Embasada no pensamento de Herbert Read, que considerava a criação como grande objetivo a ser seguido, a arte-educação procurou contestar as concepções acadêmicas de ensino da arte, abrindo espaço para a experimentação e ampliando os limites das artes plásticas e de outras formas de expressão artística (FUKS, 1991, p. 135).

Seja pela frágil formação dos professores, seja pela concordância com as ideias de ruptura em voga na época, o fato é que houve uma forte aderência dos professores de música às ideias da criatividade. O aspecto da formação é ressaltado por Fuks (1991, p. 140-141), já que ela observa que a maioria dos professores de escola pública da época havia se formado nos cursos rápidos do canto orfeônico nas décadas anteriores. Portanto, para a autora, muitos desses professores se utilizariam da liberdade anunciada pela pró-criatividade para camuflar a falta de conhecimento específico que tinham, como forma de afastarem-se “da situação incômoda na qual se encontravam: desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos”.

Dessa forma, dentre outros aspectos, tanto os movimentos da pró-criatividade quanto da arte-educação marcaram a concepção da educação artística institucionalizada pela Lei 5.692/71, sendo a polivalência em artes uma importante característica. Os dispositivos normativos do regime militar mantiveram os ideários da expressão, do desenvolvimento da

¹⁷ Segundo Fuks (1991, p. 120), os objetivos do canto orfeônico, “em ordem de importância”, seriam: a disciplina, o civismo e a educação artística.

sensibilidade do sujeito e da diluição de fronteiras das diversas áreas das artes¹⁸, que já eram correntes no cotidiano escolar. O Parecer nº 540/77 evidencia esses traços:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo – e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977, p. 138; grifos meus).

É preciso ressaltar ainda que a educação artística – juntamente com a educação física, educação moral e cívica e programas de saúde – estava no restrito rol das áreas previstas no corpo da Lei 5.692/71 para os currículos plenos dos estabelecimentos de ensino do 1º e 2º graus (BRASIL, 1971a, art. 7º). As demais matérias que pertenciam ao “núcleo comum”¹⁹ só iriam ser definidas com os posteriores pareceres e resoluções do CFE. Tendo em vista a concepção tecnicista que sustentava a Lei 5.692/71 e o ideário em torno da educação artística – que era voltado à expressão, à comunicação e sensibilidade – pode-se dizer que há uma aparente contradição entre ambas as concepções. O que estaria por trás desse possível descompasso?

Como aponta Saviani (2013, p.336), na década de 1960 a concepção renovadora encontrou seu auge na educação brasileira e tanto o movimento pró-criatividade quanto a arte-educação eram expressões desse momento histórico, no qual as ideias de ruptura com as velhas formas de ensinar e a ideia de experimentação eram o tônus das práticas renovadoras de ensino. Com a ditadura militar, essas concepções pedagógicas foram por partes suplantadas pela concepção tecnicista, mas, como já dito, o ideário em torno da educação artística não só sobrevivera como foi institucionalizado. De acordo com Fuks (1991, p. 150-151), na década de 1970 o governo militar – já desgastado e “buscando uma imagem mais simpática” – promoveu diversos cursos com o objetivo de sensibilizar os professores para seus trabalhos artísticos com os alunos, trazendo arte-educadores para lhes ensinar “a ‘maneira certa’ de realizar um trabalho criativo”. Desse modo, nota-se que, ao institucionalizar as concepções em torno das práticas pedagógicas das artes que já existiam no cotidiano escolar em sua legislação, o governo militar

¹⁸ Como mostra Penna (2013, p. 55), considerando alguns documentos do CFE ao tratar sobre a formação em educação artística, essas áreas das artes seriam as artes plásticas, artes cênicas, música e desenho, já que estas eram as habilitações específicas da licenciatura plena em educação artística.

¹⁹ Segundo o Parecer nº 8 de dezembro de 1971 do CFE, o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º graus era formado por três eixos: comunicação e expressão, que tinha a matéria de língua portuguesa; estudos sociais, que abrangiam as matérias de história e geografia; e ciências, formada pelas matérias de matemática, ciências físicas e biológicas (BRASIL, 1971b).

permitiu que as ideias em torno da educação artística sobrevivessem ao discurso tecnicista também como forma de mascarar sua imagem autoritária, assim como, o próprio caráter da Lei 5.692/71, omitindo momentaneamente sua função de “criador único” de políticas educacionais.

De forma geral, a polivalência na educação artística consistiu em apenas um professor ser responsável por lecionar todas as áreas das artes, sendo essas áreas a artes plásticas, artes cênicas, música e desenho, segundo o Parecer nº 1278/73 do Conselho Federal de Educação (PENNA, 2010, p. 124). De formação frágil, o que se evidenciou ao longo das décadas foi que muitas vezes esse professor polivalente não conseguia aprofundar de forma consistente nenhuma dessas áreas, causando uma “diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2010, p. 125). O espaço da arte na escola, ao longo do tempo, foi também se tornando uma mescla de várias concepções educacionais, na qual coexistiam o “laissez-faire/deixar fazer” da pró-criatividade, o desenho geométrico, as perspectivas da criatividade da arte-educação, os trabalhos manuais, dentre outras práticas pedagógicas. Com o predomínio das artes plásticas tanto nas práticas pedagógicas correntes, nas atividades dos livros didáticos de educação artística, quanto na formação do professor, a música foi gradativamente perdendo seu espaço na escola ao longo das décadas do século XX (PENNA, 2010, p. 146).

Diante da grande expansão de matrículas que houve a partir da Lei 5.692/71, é preciso fazer algumas ponderações em torno dessas dificuldades da educação artística. Penna (2013, p. 58) considera que, em certa medida, elas refletiram “o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas”. Se a expansão de vagas na educação básica sacrificou a já tênue qualidade das escolas públicas brasileiras – causando a diminuição do salário do professor e a deterioração das condições de seu trabalho (PENIN, 2011, p. 70) – também é verdade que possibilitou que parcelas historicamente excluídas do processo de escolarização tivessem, enfim, acesso a um direito básico.

Com o processo de redemocratização brasileira nos fins dos anos de 1980 iniciou-se o processo de discussão para uma nova Constituição, que envolveu uma ampla participação de associações e sindicatos da área da educação através das Conferências Nacionais realizadas entre 1980 e 1984, cujas ações visavam entrar nas construções dos discursos em torno da educação na Carta Magna brasileira (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 314). Depois da Constituição de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – fruto das mobilizações nas conferências nacionais, que reunia uma expressiva base de apoio – procurou entrar na disputa da criação de uma nova LDB (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p. 6). A Lei de Diretrizes

e Base da Educação Nacional 9.394/96 levou oito anos para ser aprovada no congresso nacional e entre reveses, manobras do governo e idas e vindas de substitutivos, em 20 de dezembro de 1996 a lei foi promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como tentativa de suplantar os debates acerca da qualidade social da educação travadas em projetos anteriormente discutidos (SAVIANI, 2013, p. 365), o texto final

[...] tinha a marca da interferência do Poder Executivo e o talhe que o Senador Darcy Ribeiro imprimiu ao documento desde maio de 1992 quando protocolou um projeto seu, que, nos momentos seguintes, mostrou-se mais maleável às chamadas demandas operacionais reclamadas pelo Ministério da Educação e Cultura. A LDB tornou-se uma peça menor se comparada aos sonhos acalentados por muitos educadores. Porém, em relação a vários aspectos, tornou-se expressão de vitória para anseios populares que há décadas aguardavam encaminhamento. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 332).

No campo das ideias pedagógicas, desde a década de 1980 há uma revisitação de posicionamentos anteriores, que foram sendo reinterpretados para dar sustentação às transformações do sistema capitalista. Dessa maneira, são expostas as visões: neoprodutivista, que seria voltada para “interesses privados”, como forma de conseguir construir capacidades e competências necessárias para os sujeitos se tornarem “empregáveis”; neoescolanovista, que é o “aprender a aprender” revisitado, diante da necessidade de atualização constante como forma de ampliação de uma empregabilidade; neoconstrutivista, que são as teorias construtivistas em um discurso mais “reformado”; e neotecnicista, esta última usando como expressão máxima a “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2013, p. 429-441).

Para a área das artes, que passaram por todo o processo de estabelecimento da educação artística, a LDB foi também um espaço para que elas buscassem sua reconfiguração. Assim, foi através da LDB atualmente em vigor que se conseguiu substituir o termo “educação artística” por “arte”, tratado como um “componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º). No entanto, a substituição de designações por si só não deixava claro quais áreas essa “arte” abrangeria, mantendo, assim, certa inconsistência, como aponta Penna (2010, p. 123). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trariam alguns esclarecimentos, já que, apresentando propostas para a música (e também para as outras linguagens artísticas), lhe dão um espaço curricular *potencial* (PENNA, 2013, p. 60). Pelo trajeto histórico que as áreas das artes passaram, no qual houve uma significativa predominância das artes plásticas, garantir que cada modalidade artística tivesse um espaço no componente curricular arte tornou-se um embate que esses campos começaram a travar. A reação da música veio, principalmente, pela conquista da homologação da Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008.

A lei 11.769/08, que modificava o artigo 26 da atual LDB, envolveu para sua aprovação movimentos nacionais de músicos, educadores musicais e membros da sociedade em geral, nas palavras de Figueiredo e Meurer (2016, p. 516). Já bastante abordada no campo da educação musical, seu teor estabeleceu que a música deveria ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte (BRASIL, 2008). Figueiredo e Meurer (2016, p. 536-537), ao realizar uma pesquisa na região Sudeste sobre os impactos dessa lei em documentos oficiais e editais de concurso disponíveis online, em níveis estadual e municipal, apontam consequências positivas no que diz respeito ao aumento da presença dos profissionais licenciados em música nessa região do país após a Lei 11.769/08. Os autores citam ainda a relevância da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a), que, ao oferecer orientações específicas para a efetivação da música nos currículos, tem sua relevância, embora ainda repitam algumas ambiguidades dos textos legislativos anteriores.

No entanto, o cenário dinâmico das legislações educacionais foi mais uma vez alterado pela aprovação da Lei 13.278 em maio de 2016. Essa lei substituiu a Lei 11.769/08 ao definir a dança, as artes visuais, a música e o teatro como linguagens que formam o componente curricular arte (BRASIL, 2016b). Alvarenga e Silva (2018) encaram o processo de tramitação da Lei 13.278/16 como um dos avanços dos últimos 45 anos no que diz respeito à arte na educação básica, afirmando que ela foi:

[...] resultante do esforço conjunto dos professores de Arte que, ao longo das últimas décadas, através das associações da área, publicações de livros e artigos, organização de eventos em todo o Brasil e mobilizações constantes junto ao governo, e ainda diante de reorganizações de políticas públicas educacionais, lutaram pela manutenção e melhoria do ensino de Arte (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 12)

De fato, a especificação das áreas que formam o componente curricular arte já podia ser previstos por outros documentos de orientação curricular como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sendo assim até esperado que essa especificação aparecesse de forma mais clara no texto da LDB 9.394/96. Não obstante, para a área de educação musical, que já tinha como referência a Lei 11.769/08, essa nova lei pode ser recebida com certa parcimônia, ou mesmo como um retrocesso. Continuam persistindo, tanto na LDB atual quanto nos outros documentos de orientação curricular que serão comentados posteriormente, as indagações quanto a como as áreas das artes vão ser

efetivadas nos currículos da educação básica e por quais profissionais, ou seja, por profissionais com qual formação.

Apesar de poder ser interpretada como uma lei que pode enfrentar as inconsistências da área quanto à formação do professor e o embate à polivalência (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 6-7), o fato é que a Lei 13.278/16 – que já modificou o artigo 26 da atual LDB, mas prevê o prazo de cinco anos para os sistemas de ensino se adequarem – pode permitir da mesma forma uma leitura polivalente, de um só professor que contemple essas múltiplas áreas. Como não há maiores definições na lei quanto à formação específica desse professor (a lei fala vagamente sobre a “necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente”), nem tampouco quanto à forma como esse componente será desenvolvido na escola, seria necessária, assim, uma normatização mais clara para sua realização na prática escolar – como, em certa medida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica deram à Lei 11.769/08.

Pode-se observar nesse panorama de leis que abordam o ensino das artes e os documentos nacionais de orientação curricular da década de 1990 até os dias de hoje é que há um traço em comum entre eles: o silêncio em torno da formação desse professor. O que se nota é que a partir de 2004 houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação de música (BRASIL, 2004a), dança (BRASIL, 2004b), teatro (BRASIL, 2004c) e artes visuais (BRASIL, 2009), que possibilitaram a formação específica do professor em cada campo de conhecimento das artes. Conhecendo um pouco o percurso da aprovação dos DCNs dos cursos de graduação, vê-se que foi aberto um edital de chamamento às instituições de ensino superior em 1997, para que, de acordo com o Parecer 195/03 do CNE, elas:

[...] realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino [CEE] de cada área. (BRASIL, 2003).

Assim, Oliveira (2000, p. 30) relata que a CEE/Artes, formada prioritariamente por professores universitários, elaborou um documento chamado “Descrição da Área de Artes”, que, somado às “recomendações dos participantes do seminário sobre o ensino de Artes no país”, veio a subsidiar as elaborações das “Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de

Música”, estas sendo elaboradas pela posterior CEE/Música²⁰. O que se pode perceber é que a primeira CEE foi iniciada reunindo todas as áreas das artes em uma comissão única, que depois foi desmembrada nas áreas específicas. Essas CEEs, em cooperação com a Secretaria de Ensino Superior (SESU), elaboraram as propostas de diretrizes para cada curso de graduação, trazendo as particularidades de cada campo epistemológico.

Desta forma, as DCNs para os Cursos de Graduação em cada área das artes estão em descompasso com as demais legislações para a educação básica, que parecem não as considerar. O que pode estar por trás disso é a própria falta de articulação entre o mundo das instituições superiores e o mundo da escola, que tantas vezes se escuta e se sente ao frequentar esses espaços-tempos distintos e por vezes distantes. É possível perceber ainda que, na elaboração das DCNs para os Cursos de Graduação, foi prevista uma participação maior de outros segmentos da sociedade, principalmente das instituições de ensino superior, um processo que pode ter sido menos tenso do que o que envolveu a aprovação da LDB de 1996, ou ainda da BNCC.

Fato é que, ao longo de duas décadas e com o impulso das DCNs para os cursos de graduação, houve um aumento progressivo de cursos de licenciatura nas áreas específicas das artes, enquanto os números de cursos de formação de professor de caráter polivalente em artes decaíram. Alvarenga e Silva (2018, p. 8), a partir de dados do INEP, mostram que os números de cursos de formação de professor presenciais e à distância nas áreas específicas das artes (artes visuais, dança, teatro e música) cresceram de 22 cursos em 2000 a 350 em 2015. Em contrapartida, os números de cursos de arte (educação artística) diminuíram de 81 em 2000 para 45 em 2015. Dados mais recentes do Censo da Educação Superior de 2016 mostram que essa tendência continua: foram 356 cursos de graduação existentes no país para as áreas específicas das artes em 2016 e apenas 35 cursos de graduação em educação artística (BRASIL, 2016d)²¹.

Diante desse quadro, é possível afirmar que cada vez mais haverá professores formados em graduações específicas nas áreas das artes, o que irá, inevitavelmente, entrar em contradição com as indefinições que existem nas legislações e nos documentos de orientação curricular: as DCNs para o Curso de Graduação em Música e para as demais áreas específicas

²⁰ Por sua vez, as DCNs para o Curso de Graduação de Música, aprovadas pelo CNE em 2004, baseiam-se na proposta da CEE/Música, sendo menos detalhadas e mais genéricas.

²¹ Especificamente em relação às licenciaturas em música, nota-se que elas cresceram de 11 licenciaturas em 2000 para 119 em 2015 (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 8), chegando em 2016 ao número de 128 graduações presenciais e à distância (BRASIL, 2016d).

das artes são os documentos que enfrentam a ambivalência dos termos legais e infralegais²² a respeito do ensino da música e artes na educação básica.

2.2 A música entre parâmetros e bases

Trazer para a discussão os documentos nacionais de orientação curricular para a área da música é fundamental para pensarmos a criação curricular dos educadores musicais. Aqui, procurei refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta aqui não seria analisar de forma exaustiva essas orientações, mas sim trazer pontualmente alguns aspectos que indicam como a música é tratada nelas, bem como o tema da polivalência em artes.

Como já discutido, o processo que envolve a elaboração de políticas educacionais é complexo e dinâmico, o que revela constantes disputas políticas em torno delas. Para a elaboração de documentos de orientação curricular com caráter nacional percebe-se ainda mais os entraves desse caminho, por mais que depois os discursos em torno deles tentem homogeneizar seus percursos. Assim, é possível notar que tantos os PCNs quanto a BNCC passaram por processos de tensões e conflitos para serem elaborados.

Feito por especialistas da área de currículo e tendo influência dos compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro, os PCNs foram bastante criticados, uma vez que a participação da sociedade não aconteceu da forma mais ampla. Uma questão que primeiramente se coloca é o fato dos PCNs terem começado a serem elaborados antes mesmo da atual LDB ter sido aprovada e até antes do CNE ter sido constituído²³, considerando que o MEC já havia, em 1995, encomendado à Fundação Carlos Chagas uma análise das propostas curriculares oficiais existentes nos estados e municípios, com a intenção de subsidiar a criação dos parâmetros. No entanto, como afirma Neves (1999, p. 28, grifos do original), esse documento – intitulado de “As Propostas Curriculares Oficiais”, datado de outubro de 1995 – nem chegou sequer a ser considerado, pois “*paralelamente* a ele, a SEF/MEC [Secretaria de Ensino Fundamental] determinou a elaboração de versões preliminares de parâmetros, por equipes de áreas de conhecimento”.

²² Normas infralegais são aquelas que, mesmo sendo obrigatórias, estão em posição inferior à lei na disposição hierárquica jurídica (PENNA, 2017, p. 120).

²³ O CNE foi instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), que modificou os artigos da LDB de 1961 que se referiam ao Conselho Federal de Educação.

Assim, os conselheiros do CNE que iriam iniciar seus mandatos apenas em fevereiro de 1996 já iniciaram suas atividades lidando com uma forte contradição: como poderiam exercer suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministério da Educação se os parâmetros curriculares chegaram ao conselho por “vias indiretas”, “após terem passado por um processo longo de elaboração e de detalhamento” anterior à criação do conselho? (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 371). O MEC, portanto, adiantou-se ao próprio conselho, apresentando propostas curriculares que, segundo a LDB de 1996, “deveriam ser fundamentadas por diretrizes que compete ao CNE baixar” (NEVES, 1999, p. 37).

Assim, diante dos “ímpetus curriculares” dos PCNs e tendo a competência de deliberar sobre o tema, a Câmara de Educação Básica conseguiu chegar a uma resposta “de reafirmar a importância da proposta pedagógica da escola” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372), colocando os PCNs como documentos que poderiam orientar os estabelecimentos de ensino e os sistemas educacionais, mas não considerando-os obrigatórios (BRASIL, 1997b). Bonamino e Martínez (2002, p. 372-373) notam nesse episódio uma das marcas das políticas do governo da época, que era de tentar centralizar decisões em torno da educação.

Saviani (2013, p. 433) afirma que uma das ideias pedagógicas presentes nos PCNs é a do “aprender a aprender” presente no “Relatório Jacques Delors”²⁴. O autor relaciona essa premissa do aprender a aprender ao “neoescolanovismo”, porque ressignifica uma expressão que tem raiz naquele movimento renovador:

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significa adquirir a capacidade de buscar o conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. [...] Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. (SAVIANI, 2013, p. 432).

Apesar de sua “não obrigatoriedade” formal, os PCNs constituem um documento oficial de orientação curricular a nível nacional, que, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso foram utilizados para nortear as ações do MEC e os investimentos na educação básica. Os PCNs foram organizados da seguinte forma: o primeiro documento é voltado para os anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ciclos, 1ª a 4ª série) e foi lançado em 1997; o segundo é

²⁴ Relatório feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – a qual Jacques Delors era o presidente – para Organização das Nações Unidas (UNESCO). Sob o título de “Educação: um tesouro a descobrir” foi lançado originalmente em 1996.

de 1998 e trata sobre os anos finais do ensino fundamental (3º e 4º ciclos, 5º a 8º séries), já o último, menos citado do que os demais, foi lançado em 1999 e aborda o ensino médio. Tendo em vista que meu campo de pesquisa abrangeu apenas os professores de artes que atuavam no ensino fundamental, irei aqui focar apenas os PCNs para esse nível de ensino.

Os PCNs para o Ensino Fundamental são um “referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país” (BRASIL, 1997a, p. 13), uma proposta de reorientação curricular para “as secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1998, p. 9). De caráter não obrigatório e pretendendo ser um documento flexível, os PCNs estabelecem alguns aspectos curriculares importantes, tais como objetivos gerais, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para áreas de conhecimento presentes no ensino fundamental. Especificamente para o componente curricular arte, traz propostas curriculares para as artes visuais, dança, música e teatro.

Penna e Alves (2001, p. 60) reconhecem nos PCNs de arte para os anos iniciais algumas marcas de romantismo em sua fundamentação teórica, que traz certa visão redentora acerca do fenômeno artístico, bem como parte do pressuposto da arte como “expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções”. Penna (2001) aponta ainda outras fragilidades para um documento que pretende ser de orientação curricular, como a sua abrangência, a falta de clareza necessária para concretizar o trabalho pedagógico e a ausência de sequenciamento de conteúdos, o que implica em uma demasiada liberdade que pode ser prejudicial:

Esta liberdade – que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte – é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa”, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir. Conforme depoimentos que nos têm chegado, mesmo professores com formação na área, responsáveis e dedicados, podem se sentir, ao iniciar o exercício profissional, inseguros sobre “o que dar para cada turma”, sendo impelidos a buscar apoio em livros didáticos para o planejamento de aulas. (PENNA, 2001, p. 48).

De fato, a trajetória das artes no currículo escolar brasileiro faz com que as preocupações apontadas por Penna sejam reais, ainda hoje, para o professor que inicia seu percurso na educação básica. Não obstante, essa “demasiada liberdade” pode ser vista por um

outro ângulo, no sentido de que é possível explorar criativamente as lacunas deixadas por esses documentos.

Os PCNs dos anos finais trazem mais elementos para as linguagens da área arte, explicitando para cada uma delas objetivos gerais, conteúdos e critérios de seleção de conteúdos, bem como critérios de avaliação. O documento apresenta ainda uma perspectiva abrangente sobre a música, que dá ênfase à vivência musical dos indivíduos: “a consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências”, estando aí a “necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas” (BRASIL, 1998, p. 80).

Ao trazer as quatro linguagens que fazem parte da área arte, os PCNs sinalizam para a necessidade da presença dessas linguagens no currículo escolar, o que dá pistas sobre o que constitui o componente curricular arte previsto no Art. 26 da LDB de 1996. Contudo, ambos os documentos colocam a cargo da escola a definição de quais linguagens abordar, como está claro nos trechos abaixo:

Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares [...] Sabe-se que, nas escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis; portanto, considerando a realidade concreta das escolas, ressaltam-se alguns aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos. É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. (BRASIL, 1997a, p. 41).

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (BRASIL, 1998, p. 62-63)

Desse modo, ao afirmar que os projetos curriculares “se preocupem em variar as formas artísticas”, mas que isso ocorra “de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada”, o documento fica em um “meio termo” que não permite clareza quanto à questão da polivalência em artes. Aliás, como já notado, isso é algo corrente nos termos normativos desde esse momento de estabelecimento dos PCNs e da LDB de 1996 até os dias atuais: por um lado, uma compreensão sobre a multiplicidade da área das artes, por outro um silenciamento sobre a formação desse professor. Há ainda um outro fator, especificamente para os PCNs do ensino fundamental: a presença do professor generalista, formado em pedagogia – o “professor de referência da turma” – que pode assumir o ensino das artes nas escolas nos anos

inicias, como, inclusive, é previsto nas DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010, art. 31).

Apesar de serem de 1997 e 1998, estando assim desatualizados quanto à atual organização do Ensino Fundamental em 9 anos, que foi estabelecida em 2010, os PCNs foram os únicos documentos de orientação curricular oficial citados pelos quatro professores entrevistados. Apontados como orientação significativa no momento de suas criações curriculares, os professores que entraram na análise dos dados desta pesquisa realizaram as seguintes leituras do documento: o Professor A capturou a ideia do envolvimento ativo do aluno para o desenvolvimento do seu currículo; já o Professor B o utilizou para elaborar seus objetivos gerais de ensino em todas os anos finais do ensino fundamental, reconhecendo, da mesma forma, a necessidade de sua adaptação.

Outro documento que se propõe a orientar os currículos nacionalmente é a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento já previsto em algumas legislações anteriores²⁵, mas que teve sua elaboração iniciada em 2015, no governo da então presidente Dilma Rousseff. A elaboração do documento passou por uma turbulenta troca de governo, já que a presidente foi destituída em 2016, e, por conseguinte, também passou por trocas de conselheiros no CNE, o que acabou influenciando em seu trajeto: uma das modificações mais marcantes foi a retirada da parte do ensino médio do documento, por conta da polêmica reforma pela qual passou, o que já fragiliza a questão do “conjunto orgânico” que a base pretendia ser.

Vale a pena abrir um parêntese para tratar da Reforma do Ensino Médio, mesmo que rapidamente, pois ela atingiu também as áreas das artes. Uma das polêmicas em torno da Reforma do Ensino Médio foi o fato dela ter sido instituída por medida provisória (MP) pelo governo de Michel Temer, não passando, desse modo, pelos longos processos de discussão e tramitação que tiveram, por exemplo, as LDBs e o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁶ no legislativo, pois termos normativos como esses colocam em confronto diversas concepções de educação. A MP nº 746/2016 modificou vários artigos da LDB 9.394/96, sendo a retirada das artes, da educação física, sociologia e filosofia do currículo obrigatório do ensino médio um

²⁵ A Base Nacional está prevista no Artigo 26 da atual LDB (BRASIL, 1996), no Artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e no PNE de 2014 (BRASIL, 2014). A Constituição Federal também faz referência à fixação de “conteúdos mínimos” em seu Artigo 210 (BRASIL, 1988).

²⁶ O PNE orienta as políticas educacionais do país, determinando diretrizes, metas e estratégias para serem seguidas durante 10 anos. Depois de três anos de discussão no congresso após o fim da vigência do PNE 2001-2010, o atual PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005, em 2014, com considerável atraso, passando por diversos embates em seu processo de elaboração.

dos vários pontos controversos. Depois da grande pressão social sofrida, ao converter a MP na Lei nº 13.415/2017, o governo voltou atrás em alguns pontos da referida reforma, mas outras importantes modificações persistiram. É importante ressaltar algumas mudanças advindas dessa lei, visto que elas estão relacionadas à formação do professor e estreitamente ligadas à BNCC.

É importante destacar as modificações trazidas pelo artigo 6º da referida lei, que incluiu dois incisos no artigo da LDB que trata dos profissionais da educação escolar básica (BRASIL, 1996, art. 61). Um dos incisos trouxe a presença dos “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino”, que podem “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017a, art. 61). Mesmo que a Lei 13.415/17 restrinja essa atuação à área da formação técnica e profissional dos currículos do ensino médio²⁷, é necessário refletir que as consequências dessa modificação permitem que profissionais sem uma formação pedagógica suficiente estejam “habilitados” para se inserirem na educação básica, o que vai de encontro, inclusive, ao exposto na própria LDB²⁸. Nesse sentido, especialmente para a área da educação musical, vale recordar a provocação já feita por Penna (2014): para ensinar música, principalmente considerando as particularidades e os desafios da educação básica, basta tocar? O outro inciso desse artigo foi de incluir como profissional da educação aqueles que possuem graduação com “complementação pedagógica”, o que revela o “aligeiramento” da formação pedagógica desse profissional que atuará na educação básica (BRASIL, 2017a, art. 6º).

Outro ponto importante no que tange à formação do professor diz respeito à relação que a Lei 13.415/17 impõe entre os currículos dos cursos de formação docente e a BNCC, tornando-a como uma referência (BRASIL, 2017a, art. 7º; BRASIL, 1996, art. 62, §8º). Tendo em vista as fragilidades e até alguns retrocessos trazidos pelas BNCCs, essa associação obrigatória acrescenta ainda mais elementos ao impasse entre o ensino superior e a educação básica. Mesmo que a presença das artes nos currículos da educação básica tenha sido restabelecida por esta lei (em relação à medida provisória que a antecedeu), a verdade é que a mesma propõe uma flexibilidade curricular²⁹ para o ensino médio que foi pouco esclarecida

²⁷ O artigo 36 da LDB de 1996, que trata sobre o currículo do ensino médio, foi substancialmente alterado pela Lei 13.415/17. Essa lei atrelou o currículo desse nível de ensino à BNCC e colocou ainda “itinerários formativos”, sendo um deles a formação técnica e profissional.

²⁸ O artigo 62 da LDB de 1996 afirma que a formação dos docentes que atuam na educação básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura plena, aceitando-se como formação mínima a modalidade normal, para a educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996, art. 62).

²⁹ A flexibilidade curricular proposta pela BNCC do ensino médio e pela Lei 13.415/17 recorda o que propunha a LDB de 1961 com seus inúmeros arranjos curriculares. No entanto, há uma importante diferença: na LDB de 1961 estava prevista a participação dos estabelecimentos de ensino no processo de escolha de disciplinas e áreas, já na Lei 13.415/17 a escolha dos “itinerários formativos” – os quais passam pelas áreas de linguagens e suas

quanto à sua efetivação no cotidiano escolar. Dessa forma, considero que o currículo do ensino médio e a presença das artes e da música nele ainda permanecem em plena disputa.

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio vêm encontrando bastante resistência no campo da educação para sua aprovação. Já a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, mesmo que aparentemente não tenha encontrado tantas dificuldades para ser aprovada, também teve os seus percalços. Com um grande apoio de entidades privadas e tendo como parceiros o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental passou, ao longo de três anos, por várias consultas públicas, nas quais eram debatidas suas versões. Segundo a linha de tempo mais “oficial”, foram três as versões pelas quais passaram a BNCC: a primeira versão é de 16 de setembro de 2015; a segunda versão é de 3 de maio de 2016; e a terceira versão foi entregue para análise no Conselho Nacional em 6 de abril de 2017, passando por um debate e posterior homologação em 20 de dezembro de 2017³⁰ (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017). No entanto, o processo da homologação foi cercado por tensões, pois após o CNE ter debatido a terceira versão, o MEC realizou modificações ao documento, que precisou ser reavaliado mais uma vez pelo conselho.

A tensão em torno da versão “revisada” proposta pelo MEC, chamada por alguns de “quarta versão”, foi causada pelas modificações feitas no texto, sendo as mais reveladoras as supressões aos termos gênero e sexualidade, que havia na terceira versão preliminar, bem como, a inclusão do ensino religioso com status de área de conhecimento – junto às linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas –, o que antes não havia sido previsto. Esta foi a versão homologada em dezembro de 2017.

Fazendo uma análise pontual do componente arte na BNCC, noto que o que poderia ter sido um processo crescente de melhoramento, na verdade foram mais processos de “involução”, principalmente entre a segunda versão e a versão final, no que diz respeito à questão das especificidades das artes. Os posicionamentos oficiais e as sugestões da Associação

tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, etc. – serão definidas pelos sistemas de ensino, de acordo com sua “possibilidade” e “conforme a relevância para o contexto local” (BRASIL, 2017a, art. 4º, grifos meus), o que pode se distanciar das escolhas dos próprios estudantes.

³⁰ Informações retiradas da página do Movimento Pela Base Nacional Comum. A participação ativa desse grupo exemplifica o grande envolvimento da iniciativa privada na defesa pela BNCC, já que ele reúne, dentre outros parceiros, instituições privadas como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú Cultural, etc.

Brasileira de Educação Musical (ABEM) tampouco parecem ter sido levadas em consideração na última versão do documento, versão esta que tratarei melhor a seguir.

A BNCC procura definir um conjunto de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017b, p. 7). De caráter obrigatório, a Base pretende orientar a elaboração ou adaptação dos currículos dos sistemas de ensino que integram a educação brasileira, dando o curto prazo preferencial de um ano ou, no máximo, dois anos, para suas adequações (BRASIL, 2017c, art. 15). A versão final da BNCC para o componente curricular arte no ensino fundamental frustrou quem acompanhava as versões anteriores do documento, pois enquanto as versões anteriores tentaram *fixar* com certa clareza a questão das particularidades das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura de acordo com a área (BRASIL, 2015, p. 85; BRASIL, 2016c, p.112), a versão final trouxe um texto mais evasivo:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*. (BRASIL, 2017b, p. 194)

As áreas das artes, que na segunda versão eram tratadas por “linguagens” (BRASIL, 2016b, p. 115), transformaram-se em “unidades temáticas” na versão homologada, que o documento define como “um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017b, p. 27). Para se ter uma noção do que seja uma unidade temática, o exemplo que o documento traz é “vida e evolução” como uma unidade temática do componente ciência. Ou seja, todas as áreas das artes, cada qual com seu campo epistemológico, com metodologias, avaliações e concepções próprias, foram reduzidas a algo próximo a uma ideia de “temas” pela BNCC, o que considero um retrocesso até para o que já vinha sendo tratado pelos PCNs.

Outro ponto problemático da versão homologada é a inclusão de uma nova “unidade temática” no componente arte, as “artes integradas”, que explorariam “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017b, p. 195). Na prática, as artes integradas são uma junção de objetos de conhecimento das demais artes sob

termos abrangentes como “patrimônio cultural”, por exemplo, tendo como ênfase a exploração de recursos tecnológicos. Como afirma Iavelberg (2018, p. 80), se as artes integradas podem ser vistas como uma “atualização” diante de propostas contemporâneas que integram as artes e as tecnologias, por outro lado, podem ser vistas como a porta de entrada declarada da polivalência nas escolas.

A autora aponta ainda a diferença de estruturação entre o componente arte e demais componentes, não apresentando o de arte, por exemplo, conteúdos relativos a cada habilidade estipulada, nem a ideia de itens progressivos por séries (IAVELBERG, 2018, p. 75-78). Para a autora, isso explicita a desvalorização de uma área que procura desenvolver “um sujeito sensível e crítico”, o que não é apreciado por uma perspectiva de educação voltada para a formação para o mercado de trabalho e os interesses do capital.

Mesmo alardeando ampla participação nesse trajeto, através da realização de audiências públicas e da participação da sociedade civil por meio de sugestões em seu site, o fato é que entidades representantes do campo científico – como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2017), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC, 2017) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2017) – têm se colocado contrariamente a vários aspectos da Base e pouco foram ouvidas. As maiores críticas dessas entidades residem na preocupação sobre a tentativa de hegemonizar os currículos das escolas brasileiras, na volta da noção de “competências” – relacionadas ao campo do trabalho e às ideias neoliberais na educação –, bem como na falta de organicidade e integração do documento, uma vez que o ensino médio foi retirado por causa da questionável reforma pela qual passou.

A ideia da centralização curricular tem como pano de fundo o discurso de garantir a qualidade da educação, o que é contestado por alguns autores, tendo em vista que para isso seria necessária uma preocupação anterior com outros aspectos mais significativos, como uma boa formação de professores e a valorização profissional (MACEDO; FRANGELLA, 2016, p. 16). Sobre o tema da valorização profissional, Alves (2014, p. 1476) lança ainda o pertinente questionamento: por que a meta 18 do PNE – que trata sobre o plano de carreira para professores de todos os sistemas de ensino brasileiro – não foi tratada com a mesma diligência que a questão da BNCC, também prevista no próprio PNE? A desconfiança é de que a criação de uma base nacional curricular esteja, na verdade, relacionada à ideia do currículo como controle e prescrição, sob uma justificativa difusa de justiça social, através do discurso da garantia dos direitos de aprendizagem a todos (MACEDO, 2016, p. 63).

Essa ampla discussão sobre a BNCC parece ainda não ter sido tão aprofundada na área das artes e da música (cf. ROMANELLI, 2016; IAVELBERG, 2018). Os posicionamentos tomados diante da BNCC – tanto pela ABEM quanto pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) – foram no sentido de dar contribuições para a melhoria do documento, considerando como um fato dado a sua existência³¹. Em busca de garantir seu espaço no currículo, entendo que essas associações encararam o documento da base como uma possibilidade de firmar os espaços das quatro áreas artísticas como áreas específicas, procurando resolver, no âmbito do discurso oficial, o impasse histórico da polivalência.

Assim, a ABEM, logo depois da primeira versão do documento em 2015, fez um fórum especial que discutiu o tema e, como resultado, lançou uma proposta com algumas concordâncias e sugestões de mudanças ao documento: uma delas era para que as artes fossem tratadas como componentes “independentes” entre si, e não como subcomponentes do componente arte (ABEM, 2015). Já a FAEB (2018), que lançou um documento após a homologação da versão final, teceu reflexões sobre as áreas de artes serem consideradas de acordo com suas particularidades, incluindo a formação do professor nos cursos de graduação das áreas específicas.

Considerando o que foi discutido até aqui sobre os documentos de orientação curricular, leis, pareceres e decretos, aproximo-me dos momentos de fechar (e abrir) algumas reflexões. Neste capítulo, pretendi compreender o panorama dos discursos oficiais e como a música era trazida neles, enfocando a questão da polivalência que se revelou em minha ida ao campo. Tendo em vista o aspecto de multiplicidade de interpretações, exerci aqui a minha própria em diálogo com alguns autores da área da educação musical, do currículo e da pedagogia. Essa tarefa foi, de fato, desafiadora, pois, quando se parte para uma análise dos textos legislativos considerando uma perspectiva histórica, que considera inevitavelmente as concepções que se homogeneizaram em determinado período, às vezes se torna difícil não construir uma narrativa linear. Assim, com este capítulo, busquei contribuir para que os discursos curriculares fossem vistos por seu aspecto dinâmico, observando os embates em seus momentos de elaboração, bem como refletindo sobre os papéis dos professores ao lê-los e utilizá-los em sua elaboração curricular. As políticas curriculares só se corporificam através de nossas ações: a leitura peculiar que o Professor A e o Professor B fizeram dos PCNs, borrando

³¹ Contudo, vale acrescentar que a ABEM se posicionou contrariamente à BNCC do Ensino Médio, lançando uma minuta – construída depois de um fórum de discussão realizado nos dias 8 e 9 de junho de 2018, em Natal (Rio Grande do Norte) – na qual rejeita o documento e apela para a revogação da Reforma do Ensino Médio.

aspectos imprecisos do texto e guardando apenas o que lhes interessava, demonstra a dinamicidade desse processo.

Ao trazer ainda os documentos nacionais de orientação curricular, os enfrentamentos que algumas autoras da área de currículo fazem diante da ideia de centralização curricular e, ao notar os posicionamentos que a ABEM e a FAEB tiveram sobre a base nacional, lanço ainda o seguinte questionamento: realmente precisamos de um documento oficial curricular que estabeleça bases obrigatórias para os currículos de todas as escolas do país? É importante notar que esse posicionamento é apoiado também por outros estudiosos do campo do currículo e da pedagogia, sendo, inclusive, notada a presença e o apoio de Michael Young em alguns debates sobre a BNCC. Libâneo, por exemplo, coloca como cerne da questão a conquista da democracia em nossa sociedade, para a qual a escolarização obrigatória seria um requisito:

Este é o princípio que justifica o dever social e ético do governo em oferecer subsídios para um currículo básico comum e propiciar os suportes financeiros, operacionais e técnicos necessários ao atendimento universal da demanda por escolarização. Um currículo básico comum representa um benefício para a democratização do acesso e permanência na escola, consideradas a heterogeneidade social e cultural e as disparidades econômicas do país, bem como as condições de aprendizagem das crianças e jovens que se apresentam desiguais conforme cada contexto social. (LIBÂNEO, 2001, p. 166).

Apesar desse posicionamento do autor ter sido diante dos PCNs, acredito que ele também se adeque à BNCC, visto que a ideia central de ambos os documentos – a necessidade de se ter uma orientação nacional curricular – é a mesma. Assim, para o autor, seria fundamental garantir que todos, de forma igual, pudessem acessar os conhecimentos historicamente sistematizados para conseguirmos uma sociedade mais democrática e justa.

Diante do meu cotidiano escolar, como professora, acreditava com veemência que ter um documento de orientação curricular nacional seria imprescindível para uma área que vinha recentemente retomando seu lugar no currículo oficial da escola: sem livro didático, sem um apoio qualificado de orientação pedagógica na escola, sem ter uma infraestrutura necessária, senti-me despreparada e insegura para lidar com esse grande desafio de construção curricular, como já previa Penna (2001, p. 48), anteriormente citada. Já como pesquisadora, não posso mais ignorar que os processos de elaboração de uma base nacional curricular, por exemplo, envolvem inúmeras relações de poder que levam, inevitavelmente, ao silenciamento das vozes que ficaram pelo caminho (que vozes seriam essas? E por que foram caladas?). Esse receio se traduz numa constatação trazida por Macedo e Frangella (2016, p. 14; grifos meus): “depois de

décadas de pensamento crítico no campo do currículo, entende-se que qualquer base comum curricular se torna, pelo menos, o resultado de uma *seleção que atende, sempre, a determinados interesses*”.

Considerando os dados desta pesquisa e o que eles sugerem sobre o tema, um documento nacional de orientação curricular mostrou-se, de certa forma, válido para a criação curricular cotidiana dos professores de música que encontrei. Por isso, acredito que o problema em torno desta base nacional curricular que se construiu no Brasil gira em torno do seu processo de estabelecimento e criação, pois, para um documento que se propõe a orientar de forma obrigatória os currículos de um país de grandes dimensões como o nosso, é preciso que ele traduza, no mínimo, um projeto de escola pública mais democrática e justa possível. Diante das várias modificações pelas quais passou a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental (nas quais as diversas retiradas das menções ao gênero e sexualidade são emblemáticas) e do tumultuado processo de debate sobre a BNCC para o ensino médio, penso que a base que está sendo colocada tem se distanciado desse ideal democrático, o que pode torná-la um documento sem efetividade no dia a dia dos milhares de professores brasileiros.

Outra questão que se coloca é o tema da polivalência nos discursos oficiais. Como afirmam Figueiredo e Meurer (2016, p. 517), a polivalência ainda “se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje” e, na verdade, não se pode afirmar que a legislação educacional brasileira e as orientações curriculares oficiais dissipem tal interpretação. No entanto, o aspecto de interpretação/apropriação/recriação que desempenhamos diante de textos curriculares precisa ser notado nesse processo.

Nesse ponto de vista, coloco aqui uma questão levantada por Lopes³²: se nada está fixamente estabelecido no texto legislativo, a intenção ao lê-lo poderia se transformar do “querer entender o que o texto quer que se faça” para “entender o que se quer que ele diga”. Mesmo compreendendo que o aspecto do discurso estabelece limites para seu entendimento, se somos peças fundamentais no jogo de “signifiXação” (MACEDO, 2016, p. 47) das políticas curriculares, que nós consigamos tirar proveito das suas próprias imprecisões e realizar a leitura que mais nos favoreça ao criarmos os currículos em nossas escolas. Sem desconsiderar o desequilíbrio de poder que existe no cotidiano, acredito que há espaço também para a rebeldia certauniana na leitura dos discursos curriculares: se o debate da polivalência ainda está em

³² Debate sobre a BNCC para o ensino médio: <https://www.youtube.com/watch?v=sjRz22g5OxM&t=4242s>. Acesso em: 11/06/18.

aberto, uma das respostas possíveis e buscadas é que nós, professores, em nossa prática cotidiana, disputemos palmo a palmo o lugar da música e das artes nos currículos da educação básica, ocupando os espaços possíveis com práticas educativo-musicais significativas, conscientes da importância de nosso papel como educadores musicais na formação dos sujeitos.

3 CAMINHOS E CAMPO DE PESQUISA

3.1 Procedimentos metodológicos

Dada a importância da metodologia para que a pesquisa seja desenvolvida de uma forma consistente (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 45-46), este capítulo vai enfocar os caminhos metodológicos que segui para desenvolver essa investigação. Aqui serão explicitados os referenciais metodológicos, as técnicas para coleta de dados, os critérios de seleção dos participantes, a caracterização da rede municipal de ensino e dos professores, bem como alguns desvios que precisei tomar ao longo do trajeto.

Para alcançar os objetivos elencados neste trabalho e compreender como os professores de música constroem seus currículos, utilizei como norte metodológico a pesquisa qualitativa com a abordagem do estudo de caso. Merriam (1998, p. 27) a partir de alguns autores, discute certas características e definições sobre essa abordagem: pode-se enfocar seu caráter de unidade do estudo, pode-se considerar o processo de pesquisa, chegando à conclusão de que o estudo de caso é uma investigação de um fenômeno contemporâneo em um contexto real; e ele pode ser definido ainda por seu produto final, como “intensa descrição holística e análise de um exemplo singular, fenômeno ou unidade social”¹.

A autora afirma ainda que se pode definir de uma forma simples o estudo de caso nos termos de uma delimitação do objeto de estudo (o caso). Destarte, um estudo de caso se realiza quando se pode “cercar” o que vai ser interpretado e analisado, como uma entidade única na qual há contornos bem delimitados (MERRIAM, 1998, p. 27). Goldemberg acrescenta que “o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2009, p. 33).

Seguindo esses posicionamentos, realizei um estudo multicaso com professores de música da rede pública municipal de João Pessoa, procurando encontrar em suas práticas particulares aspectos que lhes são singulares e congruentes. O estudo multicaso mantém os direcionamentos e as características do estudo de caso (PENNA, 2015, p. 107), acrescentando

¹ “a qualitative case study is an intensive, holistic drescription and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit”. Em caso de original em língua estrangeira, a tradução é minha.

a possibilidade de diálogos entre eles como uma forma de aprofundar a compreensão. Para isso, foi preciso lançar mão de algumas ferramentas metodológicas.

Dessa forma, utilizei como uma das ferramentas a análise documental dos planos de ensino dos professores, as entrevistas semiestruturadas e as observações não-participantes das aulas dadas pelos professores que participaram da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas, que utilizam um roteiro flexível para a condução da entrevista (PENNA, 2015, p. 137), aconteceram em dois momentos da investigação: um antes das observações, com a intenção de caracterizar o professor e sua formação, e outro depois das observações das aulas, já procurando aprofundar questões sobre a elaboração do currículo em música. Também utilizei como recurso complementar aplicativos de conversas por celular que permitiam gravar áudio, buscando esclarecer pontos da entrevista que mereciam melhor entendimento. Através da entrevista semiestruturada com os professores participantes, busquei compreender suas concepções, os motivos de selecionar certos conteúdos e entender objetivos de ensino-aprendizagem elegidos por eles.

Para o desenvolvimento das entrevistas, foram importantes as reflexões de Zago no que diz respeito à compreensão de que não há “receita metodológica” para realiza-las, uma vez que é na concretude das ações que se vai construindo a melhor forma de entrevistar (ZAGO, 2003, p. 294-295). A preocupação com a ética no desenvolvimento das entrevistas, bem como em “garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada” também foram alguns nortes que segui, mesmo sabendo que “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294).

As entrevistas foram gravadas em áudio através de gravador digital e foram transcritas em ortografia padrão². Para não comprometer a fluidez da leitura, a transcrição retirou o excesso de “marcadores conversacionais”³ quando estes prejudicaram a compreensão das falas, como sugere Penna (2015, p. 141). Frases que perderam o fio narrativo e que fugiram do tema em questão também foram cortadas na transcrição, com as devidas sinalizações.

O processo de transcrição mostrou-se como parte viva do processo de pesquisa e de um despertar da análise dos dados, pois, como afirma Gibbs (2009, p. 28), toda transcrição “é um processo interpretativo” que coloca em jogo formas de representação do entrevistado por meio das escolhas do pesquisador: “a questão não é se a transcrição é, em última análise,

² Contudo, mantive algumas expressões regionais e a contração do “né” (em vez de “não é”), como forma de não descaracterizar tanto a fala dos participantes da pesquisa.

³ Baseada em Marcuschi, Penna (2015, p. 141-142) afirma que “marcadores conversacionais” são “palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência [...]”, como o “né” ou “tá”. No prisma da linguística, elas ajudam a organizar as falas, funcionando como um recurso de comunicação e interação.

precisa, e sim se ela representa uma tentativa bem-sucedida e cuidadosa de captar alguns aspectos da entrevista”. É importante, assim, que os pesquisadores sejam cuidadosos com suas transcrições e que procurem evitar a descontextualização de falas, sempre retornando à gravação de áudio para captar o que na transcrição textual pode escapar. Foram esses direcionamentos que orientaram as transcrições que realizei das entrevistas.

Em se tratando das observações não-participantes⁴, busquei realizar oito observações consecutivas de aulas dadas pelos professores de música. Esse número mínimo foi estabelecido porque esse período cobriria um pouco mais de um mês de aulas, considerando que nos casos analisados as aulas dos professores aconteciam em dois dias na semana, em cada turma⁵. Nas observações, procurei descrever como as atividades pedagógicas foram realizadas, os conteúdos musicais trabalhados, o repertório, recursos utilizados e possíveis objetivos de ensino, além de outros aspectos necessários para melhor compreender os currículos dos professores. Já quanto aos registros dessas observações, elas foram transcritas no diário de campo, atentando para a diferenciação de reflexões realizadas por mim, paráfrases e falas literais dos observados. Zago (2003, p. 298) foi, da mesma forma, referência para pensar a observação como técnica metodológica indispensável para compreender o contexto pesquisado e por fornecer outras informações importantes sobre o currículo elaborado pelos professores.

Nas observações pude também realizar alguns registros fotográficos, mesmo que eles não façam parte do corpo dessa dissertação, por não terem sido previstos no Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁶. Assim, tirei algumas fotos de atividades práticas ou de alguma atividade no caderno dos alunos como forma de registro pessoal. Do mesmo modo, realizei a gravação apenas em áudio de alguns momentos da aula que continham experiências musicais dos estudantes.

No processo de observação, seja nos momentos em sala de aula ou nas conversas informais que tinha com os professores, o exercício do estranhamento antropológico era fundamental para mim, posto que ele “é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço

⁴ Nesse sentido, vale esclarecer que, como afirma Penna (2015, p. 131), tenho ciência de que toda observação interfere em maior ou menor grau na realidade pesquisada, seja por meio da reatividade (efeito do observador), seja pela própria dinâmica da realidade. Nessa pesquisa, procurei não intervir no cotidiano escolar do professor e sua turma. Assim, com base no grau de envolvimento do pesquisador com o grupo observado, classifiquei minha observação como não participante, como indicam também Vianna (2007, p. 18) e Laville e Dionne (2009, p. 178)

⁵ Para ver os quadros com as observações, entrevistas e suas respectivas datas de coletas com o Professor A e o Professor B, ver os itens 3.2.1 e 3.2.2, respectivamente.

⁶ Como não estavam previstas pelo TCLE, as fotos foram autorizadas verbalmente pelos professores antes de serem tiradas.

observado” (TURA, 2003, p. 195). Por também ser professora da rede, muitas vezes tive que me despir de ideias pré-concebidas para poder melhor realizar o registro e análises necessários.

Antes de minha entrada efetiva no campo, foi realizada uma aplicação piloto tanto da entrevista quanto da observação. Como reitera Penna ao se dirigir aos pesquisadores em formação, a aplicação piloto “servirá tanto para seu próprio treinamento com o instrumento de coleta de dados, quanto para checar a adequação do mesmo” (PENNA, 2015, p. 140). Essas aplicações pilotos das duas entrevistas foram realizados com um professor que leciona música na rede pública de uma cidade vizinha, já a observação foi realizada em duas aulas de música de outro professor que ensina música no ensino fundamental (no 4º ano e no 2º ano) em uma escola particular de João Pessoa. Após esse momento, foi preciso realizar alguns ajustes no roteiro de entrevistas e na forma de transcrever a observação no diário de campo, e assim pude me sentir um pouco mais preparada para selecionar os casos e iniciar as coletas de dados.

A seleção dos professores para participar da pesquisa seguiu critérios que acredito ser necessário explicitar. Desse modo, o primeiro critério foi os professores serem servidores efetivos da rede municipal que tivessem entrado por concurso público específico para professor de música, posto que o vínculo empregatício mais estável sugere uma relação mais duradoura com a função de professor na rede, bem como condições melhores de desenvolver o trabalho pedagógico. Da mesma forma, foi importante ser *professor de música* que entrou na rede para esse cargo, já que ainda há na área a tradição do professor de artes polivalente, fato este ratificado por alguns casos encontrados. O segundo critério consistiu em convidar professores que atuavam no ensino fundamental no espaço curricular destinado à música (que seria o componente arte, segundo a LDB 9.394/96), não incluindo, pois, professores que atuavam em projetos e programas como “Mais Educação” ou outros de caráter “extracurriculares”⁷. Já o terceiro critério foi o de considerar apenas os professores de música que tivessem participado da Formação Continuada de 2016 oferecida pela rede municipal de ensino, pois foi nesse espaço que consegui encontrar os professores que estavam atuando na rede e que pude realizar as primeiras aproximações. E, por último, mas não menos importante, os critérios de se dispor livremente em participar— conforme os princípios éticos da pesquisa —, como também de ter compatibilidade de horários, já que eu realizei essa fase de investigação ainda atuando em sala de aula.

⁷ Toda prática educacional faz parte do currículo escolar, o que coloca em questão o termo “extracurricular”. No entanto, o “extracurricular” aqui está no sentido de não fazer parte dos componentes curriculares elencados pela escola, pela LDB 9.394/96 e pelas DCNs do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, partindo de um levantamento inicial feito durante a Formação Continuada de 2016, cheguei a um número de quatro casos seguindo os critérios estabelecidos⁸. No entanto, mesmo realizando a coleta de dados desse número de casos e de transcrever os dados obtidos, fui impelida a reduzir os casos que vão figurar nessa pesquisa para *dois*, em virtude da viabilidade, especificamente em termos de tempo disponível para realizar uma análise apropriada.

Ainda que os dados desses outros casos não sejam analisados mais profundamente nessa pesquisa, acredito que vale a pena trazê-los, mesmo que pontualmente, para dar uma visão mais geral do que encontrei em minha ida ao campo. Sendo assim, encontrei um determinado perfil de professores de música: homens, que têm entre 30 e 45 anos, todos com pós-graduação, sendo que dois deles possuem mestrado. Inicialmente acreditei que esse perfil de professor, de ter mestrado e especialização, poderia não coincidir com o cenário mais amplo dos professores de música que atuavam na rede municipal de João Pessoa, sendo então uma particularidade. Não obstante, segundo dados preliminares da pesquisa de Souza (2018, no prelo), que tem como um de seus objetivos traçar um perfil dos professores de música da rede pública municipal pessoense, esses professores, em sua maioria, têm uma formação que vai além da graduação: dos 34 professores de música que responderam seu questionário – em um universo de 35 professores encontrados por ele –, 24 afirmaram ter uma especialização e 9 citaram ter o mestrado⁹. Desse modo, os casos observados por mim acabaram indicando uma tendência de formação dos professores de música da rede.

Algo que não consegui estabelecer relação com um quadro mais amplo na rede municipal pessoense foi o fato de ter encontrado professores com práticas polivalentes, pois os dois casos que fizeram parte de minha coleta de dados (mas não entraram no momento de análise) foram professores que, mesmo ingressando na rede por meio de concurso público para o cargo específico de professor de música, atuavam como professores polivalentes em artes, ou seja, lecionavam as quatro modalidades artísticas durante o ano letivo¹⁰. Mesmo com as

⁸ Na Formação Continuada de 2016, passei uma lista pedindo para que apenas os professores de música que atuassem no ensino fundamental deixassem seus números de telefone e as escolas em que atuavam para um futuro contato, explicando resumidamente do que se tratava minha pesquisa. Vinte professores assinaram a lista e foi a partir disso que comecei a contatá-los. Para chegar ao número de quatro casos, entrei em contato com vários colegas, sendo que alguns não retornaram o contato e, com outros, não consegui compatibilizar seus horários de aula com a minha disponibilidade.

⁹ A pesquisa que está sendo realizada por Souza (2018, no prelo) inclui tanto professores efetivos quanto professores contratados temporariamente, bem como professores que entraram através de concurso público para professor de música e também para professor de arte.

¹⁰ Um desses professores era formado no antigo curso de educação artística com habilitação em música, mas o outro havia se formado na licenciatura em música com habilitação em práticas interpretativas.

mudanças na formação do professor através da criação do curso de licenciatura em música em 2004 (BRASIL, 2004), como já aprofundado no segundo capítulo, parece ser comum o professor de música ainda sofrer certa pressão na escola para atuar de forma polivalente, como aponta Penna (2013, p. 65). Esse fato foi ratificado por um dos professores que encontrei nessa pesquisa, que justificou sua atuação polivalente relatando que foi uma condição imposta pela gestão escolar da escola em que lecionava.

Apesar de serem casos interessantes e que trazem outros temas que mereciam ser discutidos, no momento de decidir sobre quais os casos que permaneceriam no *corpus* dessa pesquisa, foram esses que acabaram sendo excluídos do processo mais aprofundado de análise, por se tratarem de professores que, durante o período da coleta, não abordaram a música no desenvolver de suas aulas de forma mais efetiva: nas aulas de um professor foram desenvolvidas atividades relacionadas às artes visuais (criações de roteiros e gravações de curta-metragem); nas do outro, a história dos movimentos artísticos com enfoque nas artes plásticas.

É preciso ressaltar ainda o processo da análise dos dados, haja vista sua importância para uma investigação científica. A partir das transcrições das entrevistas, como também dos registros das observações e dos planos de aula dos professores, os dados foram organizados por categorias que se revelaram nesse trajeto, sendo eles: percurso musical e formação, conteúdos utilizados, metodologias, recursos didáticos, objetivos de ensino, repertórios musicais, critérios de seleção de conteúdos e concepções. Com os cuidados apontados por Silverman (2009, p. 251) em buscar dados representativos, e não apenas “anedóticos”, tecer as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho. As análises também foram norteadas pelas noções desenvolvidas por Certeau (1994) de táticas e burlas, já que procurei evidenciar esse tipo de fazer cotidiano dos professores.

Sobre a preocupação ética, procurei que ela fosse uma constante no caminho que trilhei nessa pesquisa. Visando proteger as pessoas que, de bom grado, participam das pesquisas acadêmicas, é sempre necessário lembrar, como atenta Queiroz, que:

[...] é preciso agir com transparência e cuidado, pois quando se investiga a realidade das produções musicais, bem como os processos de criação, performance e transmissão de música, pode-se lidar com questões que, se para os pesquisadores são, sobretudo, somente questões de pesquisa, para outras pessoas podem ser definidoras de sua vida. (QUEIROZ, 2013b, p. 10).

O cuidado com a ética é mais complexo do que apenas garantir anonimato dos participantes e firmar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, algo que também foi garantido nesta pesquisa. Ilari (2009, p. 178) já adverte sobre o risco não calculado de

comprometer os participantes da pesquisa por *pistas* dadas pelo pesquisador que permitam identificá-lo, por isso tomei algumas medidas para maiores precauções. Dessa forma, para manter o anonimato, não só os nomes dos professores participantes da pesquisa não foram mencionados, mas também outras características, como os seus cursos de pós-graduação e a especificação de instrumentos que tocavam. Assim, não diferenciei se o professor era cantor ou tocava algum instrumento, pois tratei todos como instrumentistas e, da mesma forma, não especifiquei as áreas de suas pós-graduações, nem suas idades exatas. O mesmo posicionamento foi tomado diante das escolas, pois não apresento seus nomes nem os bairros em que se encontram, ou as datas exatas de suas construções. É realmente desafiador caracterizar o caso, ou seja, buscar o que lhe é distinto, sem, todavia, dar informações que possam levar à sua identificação. Contudo, é preciso buscar sempre esse limiar para garantir o acordo que foi estabelecido com os participantes, sem causar danos às pessoas que se dispuseram a contribuir livremente com o meu trabalho.

Traçar os percursos metodológicos descritos neste capítulo foi realmente um processo de contínuo crescimento. Como atenta Brandão (2002, p. 30-32), a pesquisa qualitativa é laboriosa e tem peculiaridades que podem se transvestir de “facilidades”, se não encaradas com o devido rigor acadêmico. Na verdade, realizar uma pesquisa acadêmica – de minha parte, um estudo multicaso que envolveu pessoas e suas concepções de mundo numa realidade concreta – além de exigir habilidades para dar sentido e relacionar os dados advindos de várias técnicas de coleta, requer também certa dose de responsabilidade e comprometimento consigo mesmo, com o mundo da produção de conhecimento e com a sociedade em que vivemos. Assumir, conjuntamente com minha orientadora, os direcionamentos de uma pesquisa é ainda para mim uma construção de um caminho que se desvela a cada novo momento.

3.2 A rede municipal de João Pessoa como campo de pesquisa

As reflexões que trouxe anteriormente sobre os casos encontrados, bem como as que trarei neste momento sobre o campo de pesquisa e os professores que efetivamente participaram da investigação, são considerações possibilitadas pelos dados obtidos. A coleta de dados e a ida ao campo oportunizaram diferentes formas de perceber o fenômeno investigado, que foram essenciais para que uma compreensão fosse sendo aos poucos elaborada. A rede municipal pública da cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, traz uma realidade complexa, que precisa ser vista por diferentes perspectivas, exercício este que procurei aqui realizar.

A rede municipal pessoense oferece no ensino básico a educação infantil, o ensino fundamental e a modalidade de educação de jovens e adultos. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017d), há 94 estabelecimentos de ensino fundamental na capital paraibana. Embora a rede municipal ainda tenha um longo caminho para percorrer, pode-se dizer que ela vem alcançando e até superando suas metas nas avaliações nacionais medidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), seja nos anos iniciais do ensino fundamental – atingindo 4,6 quando a meta era de 4,3 – seja nos anos finais – chegando à meta estabelecida de 3,8¹¹ (BRASIL, 2015). Em comparação com a rede pública estadual da Paraíba, a rede municipal tem algumas vantagens para o professor, como melhores condições de trabalho e salários, o que pode explicar em parte seus índices melhores (a rede estadual atingiu sua meta de 4,4 nos anos iniciais do ensino fundamental; já nos anos finais, chegou à 3,3, quando a meta era de 3,7).

Pode-se afirmar ainda, através do Censo Escolar (BRASIL, 2017d), que a maioria das escolas de ensino fundamental possui dependências que poderiam, em uma primeira análise, serem consideradas satisfatórias: 93% têm laboratório de informática, 84% têm biblioteca, 71% têm quadra de esporte, 74% têm sala de atendimento para alunos com necessidades especiais. Não obstante, é importante refletir sobre esses dados quantitativos e o que encontrei em minha ida ao campo. Pude observar, por exemplo, que nas quatro escolas em que estive, como na própria escola em que ensino, há a seguinte condição: existe laboratório de informática, mas não há computadores funcionando; há as bibliotecas, porém não estão em condição de pleno uso dos alunos por estarem sucateadas. Se os dados quantitativos mostram a existência do espaço, a realidade com que tive contato – mesmo que não seja de fato representativa do universo do qual faz parte – pode indicar a necessidade de certa relativização. A infraestrutura influi de diferentes formas no currículo dos professores, sendo que, dos quatro casos que observei, dois professores indicaram a sua precarização como um fator que interferia negativamente em suas práticas. A falta ou má administração do espaço e dos recursos da escola afetaram especialmente o currículo do Professor B, como poderá ser visto posteriormente.

¹¹ O IDEB é um indicador que reúne dois conceitos de qualidade na educação: o fluxo escolar (número de aprovação de alunos nos anos) e as médias dos desempenhos em avaliações externas, que no ensino fundamental é medida pela Prova Brasil. As únicas séries avaliadas são as últimas de cada ciclo: o 5º e o 9º ano. Como a avaliação é realizada bianualmente, os dados de referência utilizados neste trabalho são da avaliação do ano de 2015, pois a avaliação de 2017 ainda não estava disponível para consulta. É importante ressaltar ainda que, apesar de estar sendo usada como uma referência neste trabalho para situar a rede e as escolas observadas em um contexto mais amplo, as políticas de avaliação de qualidade da educação básica já são problematizadas por diversas pesquisas, principalmente por seu caráter de política educacional homogeneizadora e culpabilizadora (cf. OLIVEIRA, 2011; BONAMINO; SOUSA, 2012).

Abordando um pouco outro aspecto que influencia no cotidiano dos professores da rede, é possível constatar que a remuneração dos professores é um diferencial, fato este bastante alardeado pela atual gestão. Com uma carga horária de 30 horas semanais, sendo 10 horas reservadas para o planejamento escolar, o professor efetivo da rede municipal de ensino com licenciatura plena ganha acima do piso nacional dos professores, que é calculado sobre 40 horas semanais de trabalho, como também ganha mais que os professores da rede estadual da Paraíba¹². Novamente, fazendo um exercício de interpretar números, deve-se considerar que os salários são acrescidos por uma bolsa de gratificação – que pode ser retirada com mais facilidade pelo poder público – e que nem todos os professores recebem esses salários, pois muitos são contratados temporariamente. Todavia, o fato de que os professores efetivos recebem um soldo razoável, somado ainda a um Plano de Cargos e Carreiras que possibilita boas progressões salariais de acordo com a formação¹³, reflete-se no perfil de professores encontrados nesta pesquisa: nenhum dos quatro professores trabalhava em outra escola e apenas um deles citou a falta de tempo para planejar suas aulas por ter outro vínculo de trabalho em uma área afim. Essa realidade encontrada relaciona-se com a pesquisa de Souza (2018, no prelo), que mostra que lecionar em duas escolas é uma realidade desconhecida por 76,5% dos professores de música da rede pública municipal encontrados por ele.

Outra característica singular da rede, esta já citada anteriormente, é o fato de que desde 2007 ela oferece concursos para professores das áreas específicas das artes, quais sejam: artes visuais, música e artes cênicas (que se dividiu posteriormente em teatro e dança). Depois de alguns processos de discussões com a sociedade civil acerca das artes no currículo das escolas, nos quais a Universidade Federal da Paraíba teve um importante papel mobilizador (NASCIMENTO, 2008; PENNA, 2008), a rede municipal de ensino pessoense vem tratando as artes em suas áreas específicas através da Resolução 009/2006.

A Resolução 009/2006 é um marco para o ensino das artes na cidade e trouxe pontos importantes para seu contexto curricular, tais como: a presença das artes em todos os anos,

¹² Os valores brutos dos salários dos professores da rede municipal de ensino, do piso nacional dos professores e dos professores da rede estadual da Paraíba no ano de 2018 são, respectivamente: R\$ 2.955,03, R\$ 2.455,35 e R\$ 2.835,20, respectivamente. É necessário ressaltar que os professores da rede estadual podem ter um salário maior, pois existe no Estado uma bonificação pecuniária ao professor que consegue preencher os diários escolares em dia. No entanto, sendo também um salário que é acrescido por “bolsas”, o professor do estado, ao se aposentar, perde todos os acréscimos em seu salário, ficando com o salário base (atualmente, o professor com licenciatura plena se aposentaria com o salário base de R\$ 2.025,66), fato este que não acontece com os professores do município.

¹³ Segundo tabela do Sindicato dos Profissionais de Educação de João Pessoa, no ano de 2018 as progressões seguem os referidos níveis funcionais e salariais (valores brutos): licenciatura plena – R\$ 2.955,03; mestrado – R\$ 4.928,14; doutorado – R\$ 6.324,20.

níveis e modalidades da educação infantil e ensino fundamental; a carga horária de duas horas semanais para a disciplina, o ensino equilibrado de cada linguagem artística, o ensino de arte ministrado por professor com formação superior em licenciatura respeitando sua área artística de formação, dentre outros (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2006). Dessa forma, João Pessoa vem se distinguindo inclusive da perspectiva curricular do Governo do Estado da Paraíba, o qual, em seus últimos dois concursos para professor da educação básica, abriu vagas apenas para professor de arte em uma perspectiva polivalente (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2012; GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2017).

Desde essas mudanças, houve um crescimento de professores de música que atuam nas escolas municipais públicas de ensino fundamental em João Pessoa, contando atualmente como o número de 35 professores¹⁴ (SOUZA, 2017, no prelo). Para usar algum parâmetro comparativo, utilizando um recorte da pesquisa quantitativa realizada entre os anos de 1999 a 2002 coordenada por Penna (2002), a qual envolveu todas as escolas públicas da Grande João Pessoa – que abarca também as cidades de Cabedelo, Bayeux e Santa Rita – foram encontrados num universo de 186 professores de artes no ensino fundamental apenas *nove* professores de educação artística com habilitação em música (PENNA, 2002, p. 10, grifo meu). Não há como saber o número exato de professores de música que atuavam apenas na rede municipal de ensino através dessa pesquisa, já que ela incluía a rede municipal e estadual, mas o número inexpressivo diante do universo de professores de artes encontrado só demonstra que, comparando-o com a quantidade de professores apenas na rede municipal de ensino encontrado por Souza (2018, no prelo), houve um crescimento significativo de professores de música que atuam na rede¹⁵.

¹⁴ Vale refletir ainda sobre esse número encontrado por Souza (2018, no prelo): nos últimos concursos realizados pela rede foram abertas um total de 54 vagas para professores de música, sendo 34 no concurso de 2007 e 20 vagas no concurso de 2013 (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2007; 2013). Assim, deveria ter um número bem maior do que o encontrado pelo pesquisador, mesmo considerando que alguns professores tenham ficado de fora de seu levantamento por motivo de licenças e afastamentos. O que pode estar em jogo é a dificuldade dos professores de música em ocupar o espaço da educação básica, dada as dificuldades que eles encontram nesse contexto, como também suas preferências por outros espaços de ensino, como as escolas especializadas (PENNA, 2002; 2013, p. 61-62).

¹⁵ É importante ressaltar que a pesquisa coordenada por Penna (2002) foi realizada nos níveis do ensino fundamental e médio, alcançando no ensino fundamental apenas as turmas de 5ª a 8ª séries por “serem aquelas em que costuma atuar o professor com formação superior na área específica de arte” (PENNA, 2002, p. 8), o que indica que a presença do professor com formação específica em música nos anos iniciais do ensino fundamental praticamente não existia. Atualmente, talvez uma consequência da Resolução 009/2006, há uma maior presença dos professores de música na rede municipal de ensino, tanto nos anos ao longo do ensino fundamental quanto na educação infantil, mesmo que estes últimos sejam em sua maioria prestadores de serviço e que façam parte de um outro projeto que não figura no quadro da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município.

Da mesma forma, nesses concursos foram abertas vagas para supervisores, psicólogos e assistentes sociais, mostrando assim que a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) busca ter em suas escolas uma equipe pedagógica multiprofissional. Nas quatro instituições que visitei, as equipes não estavam completas, mas todas elas tinham ao menos dois desses profissionais presentes. A interação dos professores de música com essa equipe era, nos quatro casos encontrados, quase inexistente. Na verdade, três desses professores comentaram ter dificuldades nos relacionamentos com a equipe técnica ou com a gestão escolar, havendo ainda relatos sobre “perseguição” (Professor B, entrevista em 05/05/17). O relacionamento entre professor e gestão escolar mostrou-se como um dos fatores de influência sobre a prática curricular do professor nos dois casos selecionados para esta investigação.

A rede municipal oferece ainda anualmente uma Formação Continuada que envolve todos os professores e demais profissionais que atuam na educação. A participação dos professores nessa Formação Continuada é *quase* obrigatória, pois sua frequência é um dos critérios utilizados pelo Projeto “Escola Nota Dez”. Esse projeto avalia vários aspectos da atuação das escolas e creches do município durante o ano¹⁶, bonificando todos os funcionários dessas instituições com um décimo quarto salário proporcional à nota tirada no projeto (dessa forma, se a escola tira 90 pontos na avaliação, ganha 90% do salário, se tira 100 ganha 100% e assim sucessivamente). A frequência dos professores na Formação Continuada é quase obrigatória porque se um desses profissionais falta na formação, prejudica todos os demais funcionários da escola. E assim, por mais que não haja uma compulsoriedade expressa em participar, há uma obrigação velada para que todos participem em busca de conseguir a maior nota possível para a escola.

Por isso, o espaço da Formação Continuada foi o ponto de partida que escolhi para iniciar a coleta de dados para essa investigação, pois acredito que ali estava a grande maioria dos professores que atuavam na rede. Sendo assim, criei uma lista em que os professores participantes da Formação Continuada pudessem escrever seus nomes, as escolas e os níveis de ensino em que lecionavam, como também telefones para contato. Foi a partir dessa lista que comecei a contatar os professores e apresentar a proposta de pesquisa em busca de interessados em participar da mesma. Nessa busca, alguns professores não retornavam ligações, outros não

¹⁶ O Projeto Escola Nota 10 avalia – além da frequência dos funcionários da educação nos cursos de Formação Continuada, o preenchimento adequado dos diários de classe pelos professores, os projetos desenvolvidos pela equipe técnica, dentre outros aspectos – o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de tema único para todas as escolas e creches da rede. Neste ano de 2018, por exemplo, todas as escolas deverão desenvolver projetos interdisciplinares com o tema “Artes visuais na Paraíba”. Esse tipo de ação da gestão municipal acaba, de certa forma, tendo grande influência no currículo das escolas municipais, nortando muitas de suas ações.

conseguiram compatibilizar horários e ainda outros manifestavam interesse em participar, mas depois não prosseguiram com o contato. Diante de algumas “dificuldades e descobertas”, que são comuns a qualquer pesquisador que se lança ao campo (ZAGO, 2003, p. 293), consegui coletar os dados dos quatro casos, optando posteriormente pelos dados de apenas dois professores.

Procurei acompanhar uma turma de cada professor, observando com continuidade oito aulas. A carga horária de arte na rede municipal é de duas horas-aula semanais, então inicialmente a observação estava prevista para acontecer durante quatro semanas. É importante relatar ainda que, em alguns casos, o processo de observação foi interrompido por motivos que estavam alheios à minha vontade, como a falta de aula por motivo de chuva ou por enfermidade do professor.

Nesse processo, quem me inseria na escola eram os próprios professores e eu conhecia a realidade escolar através de suas perspectivas, sendo apresentada à gestão de cada instituição por meio deles e, portanto, não encontrando resistência por parte dos outros profissionais da escola. As escolhas das turmas a serem observadas foram tomadas conjuntamente, normalmente em função da compatibilidade de horários entre mim e o professor participante. Os anos escolhidos para serem observados foram o 3º ano com o Professor A e o 6º ano com o Professor B, o que possibilitou conhecer dois momentos do ensino fundamental.

A entrada no campo me ofereceu diversas oportunidades de aguçar a forma de enxergar o fenômeno pesquisado, encontrando no inesperado uma possibilidade de aprendizagem. Um desses ensinamentos foi valorizar os momentos mais “descontraídos” com os professores, de conversas corriqueiras e *cotidianas* como fonte de dados. Sem olvidar meu papel de pesquisadora, esses momentos de diálogos se revelaram como instantes preciosos de observação e conhecimento sobre os participantes da pesquisa. Além disso, quando ultrapassávamos as paredes da sala de aula, quando pegava uma carona com um deles ou quando pegávamos ônibus juntos, íamos aos poucos galgando uma relação de confiança.

3.2.1 Professor A

A escola em que o Professor A leciona encontra-se em um bairro da periferia de João Pessoa e por isso está mal conectada, em termos de transporte, com os outros bairros da cidade. Apesar disso, a escola está bem localizada em uma avenida principal, próxima a uma

feira e a outra instituição de ensino. Conforme o Censo Escolar¹⁷ (BRASIL, 2017d), a Escola A atendia a mais de 260 alunos, possuindo seis salas de aula, biblioteca, sala de informática (sem funcionar), sala de direção, sala dos professores, sala para os especialistas, um pequenino ginásio e uma sala de banda, na qual havia vários instrumentos (inclusive, instrumentos de bandinha rítmica). Não há refeitório nessa escola, por isso os alunos faziam fila para pegar a merenda e iam comê-las dentro de suas salas. Apesar de ser bem pequena, a escola parecia cuidada e eu via que estava sempre limpa e organizada, possuindo ainda um bonito jardim em que os alunos brincavam antes de entrar para suas salas. Ela atende a pré-escola e somente os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), não oferecendo a EJA.

Nas avaliações externas, a escola está ligeiramente abaixo da média municipal, não conseguindo atingir sua meta de referência¹⁸. Apesar disso, o Professor A tecia muitos elogios à escola, aos funcionários e a sua gestão, dizendo que fora bem acolhido por eles e que tinha liberdade e apoio para desenvolver seu trabalho. Ao comparar os horários disponíveis, fiquei de observar as aulas do 3º ano.

Quando cheguei à escola, o professor apresentou-me à gestora e fui recebida com atenção. Mostrei minha carta de apresentação e expliquei-lhe resumidamente meus objetivos de pesquisa, com a qual ela assentiu sem muitas delongas. Ao me dirigir à sala em que o professor estava, notei que os alunos sempre estavam, no momento da entrada e no lanche, saindo ou entrando na sala por filas, o que pode dar pistas da forma como a escola enxerga a organização dos alunos e do seu espaço.

A sala de aula do 3º ano tinha um tamanho razoável. Nas paredes havia vários trabalhos dos alunos pendurados, um deles inclusive sobre manifestações musicais afro-brasileiras feitas por outra turma. Os alunos inicialmente se mostravam muito atentos ao que eu fazia, sempre perguntando o que eu tanto escrevia, o que eu era do professor, enfim, o que eu estava fazendo ali. A turma tinha em média 24 alunos (mas em um dia de observação chegou a ter 28 crianças) e era uma turma muito animada: vez por outra, quando o Professor A saía da sala, suando, comentava algo como “é muita energia!”.

¹⁷ Todos os dados relativos ao IDEB e ao Censo Escolar foram retirados do QEDu, um site que foi lançado em 2012 e que organiza os dados do Censo Escolar e das avaliações nacionais, apresentando a partir deles diversos indicadores por escola, por estado e nacionalmente. O site faz parte do Banco de Propostas Inovadoras em Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (FONSECA, 2014).

¹⁸ O IDEB da escola é de 4,5 (o da rede municipal pessoense é 4,6). Sua meta para a avaliação de 2015 era de 5,7. (BRASIL, 2015).

Realizei a primeira entrevista com o Professor A na biblioteca da escola, em um dos intervalos de suas aulas, e, apesar de ele estar naquele ritmo de escola (guardando material, conversando com outras professoras, indo pegar chave de sala...) conseguimos ter um momento para sentar e realizar uma conversa tranquila. Para a segunda entrevista, foi necessário que o professor fosse à escola em que dou aula, pois, por causa das festividades do final de ano, ele havia saído mais cedo de suas atividades e por isso resolveu ir ao meu encontro. Aproveitei, nessa segunda entrevista, para checar algumas impressões e para retomar alguns temas que apareceram naquelas “conversas desinteressadas”. Com respostas mais concisas do que o Professor B, as duas entrevistas com o Professor A duraram menos, mas foram substanciais.

Através das entrevistas cheguei a conhecer melhor o percurso musical do professor, descobrindo alguns detalhes de sua vida. Assim, o professor iniciou seus estudos musicais aos 13 anos, tocando em uma banda de música de uma cidade do interior. Por ter chegado havia pouco tempo na cidade, a família o colocou na banda com a esperança de que ele se socializasse e pudesse fazer novas amizades. Ele não só aumentou seu círculo de amigos, como acabou seguindo seu caminho profissional na música.

O professor teve sua experiência musical vivida em sua maioria nas bandas de música, fosse militar, como músico temporário, fosse em bandas de outras cidades. Por isso, segundo ele, só começou a estudar mais a fundo a teoria musical quando prestou concurso para atuar em bandas e quando entrou no curso de licenciatura em música, chegando a se formar no ano de 2011. Ele acredita que seu percurso musical “foi mais pela vivência”, e atualmente participa de grupos musicais que tocam tanto em casamentos quanto em sua igreja. Também possui um vínculo empregatício, através de concurso público, como músico em uma “banda de fanfarra” de uma cidade próxima. O professor tem ainda duas pós-graduações: uma especialização e um mestrado.

Sobre o seu percurso como professor, ele com franqueza me relatou que “não foi nada romântico”: a necessidade de ter mais possibilidades em prestar concursos e ter um emprego estável foi o que o levou a fazer a licenciatura em música. Ele começou a atuar na escola no ano de 2015 e, antes disso, nunca havia tido a experiência de lecionar na educação básica, apenas no estágio curricular da graduação, e comentou que seu primeiro ano foi “terrível”, mas que hoje já está mais tranquilo do que estava quando começou (Professor A, entrevista em 25/10/17). Antes de entrar para a rede municipal, sua experiência tinha sido como monitor do Mais Educação e como professor particular.

Atualmente, o professor ensina em todas as turmas da escola, desde o pré-escolar ao 5º ano, lecionando assim em doze turmas. Para conseguir assumir todas essas turmas, a diretora lhe propôs um acordo: diminuir seu tempo de aula em todas as classes de forma que, com essa “sobra”, fosse possível acrescentar mais uma turma. Assim, suas aulas duravam, em vez de 45 minutos, como é a duração das aulas nas outras escolas municipais, apenas 40 minutos (cinco minutos a menos); já as aulas no pré-escolar, eram de 25 minutos de aula.

Segue abaixo a tabela da coleta de dados realizada com esse professor¹⁹.

Quadro 01 – Coleta de dados do Professor A.

Técnica de coleta de dados	Data realizada
Entrevista 1 Duração: 14:10	25/10/2017
Observação 1	31/10/2017
Observação 2*	07/11/2017
Observação 3	09/11/2017
Observação 4	14/11/2017
Observação 5	16/11/2017
Observação 6	21/11/2017
Observação 7	23/11/2017
Observação 8*	30/11/2017
Entrevista 2 Duração: 32:35	12/12/2017

Fonte: diário de campo da pesquisadora.

Um importante diferencial desse professor é que ele participava do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID — e recebeu ao longo do ano dez bolsistas em suas salas. Os bolsistas davam aulas em algumas das turmas do professor e ele estava sempre presente nas aulas para acompanhar esse processo. Por causa da sua participação no PIBID, o professor era liberado do planejamento na escola para fazer seu planejamento com os demais integrantes do Programa. De acordo com Ribeiro e Marinho (2017, p. 255-256), o PIBID Música UFPB começou em março de 2014 e teve como objetivos: fortalecer a formação inicial de professores de música, bem como as atividades cotidianas realizadas nas escolas em que o Programa funcionava, além de promover “debates, reflexões e práticas voltadas para o fortalecimento da atuação docente”. O professor mostrou-se preocupado com as ameaças de extinção do PIBID, pois reconheceu que ele trouxe vários benefícios para sua prática pedagógica.

¹⁹ Os asteriscos indicam interrupções no processo de observação causadas por conta de um feriado (dia 02/11) e por enfermidade do professor (dia 28/11).

3.2.2 Professor B

A escola em que o Professor B dá aula destaca-se por ser uma escola ampla, com um pátio de árvores frondosas. Segundo dados do último Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017d), no referido ano a escola atendeu mais de 690 alunos através dos níveis pré-escolar, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e da modalidade da EJA, sendo que no turno observado havia apenas os anos finais do ensino fundamental. Foi criada na década de 1980 e está localizada em um bairro de classe média baixa da capital pessoense, próxima a uma creche e com acesso por rua calçada, com ponto de ônibus próximo. A Escola B oferece uma boa estrutura, apesar de ser um pouco antiga: possui cerca de nove salas de aula, sala de vídeo, sala do Mais Educação, quadra coberta, sala de atendimento especial, sala para os professores, direção, refeitório e, apesar de ter as salas da biblioteca e de informática, elas não são frequentadas por não terem condições de uso.

A Escola B tinha um quadro de especialistas completo, com assistente social, psicólogo, supervisor e orientador escolar. Contudo, segundo o professor, não havia muita influência do trabalho desses profissionais em sua prática pedagógica, pois suas atuações ou eram inexistentes para com o mesmo ou aconteciam no sentido de “supervisionar” o trabalho pedagógico num sentido bem estrito, como olhar o caderno dos alunos para saber se algum conteúdo estava sendo dado (Professor B, observação em 31/05/17). O Professor B relatou também ter sofrido perseguição pela gestão atual da escola por conta de sua atividade na greve dos professores do ano de 2016, afirmando que depois disso ele tinha “recuado mais” e que hoje em dia eles haviam feito as pazes (Professor B, entrevista em 05/05/17). No entanto, pude observar que seu relacionamento com a gestão teve influência nas práticas curriculares desse professor, prejudicando-as em alguns momentos.

Para situar a escola em seu contexto local no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, vê-se que a escola está abaixo da média municipal, tanto no IDEB dos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental²⁰. As falas do professor, que lecionava para as turmas dos anos finais do ensino fundamental, já traziam essa preocupação quanto ao baixo desempenho dos alunos em avaliações da escola, justificando que por isso em música não

²⁰ O IDEB da escola em sua última avaliação foi 4,4 nos anos iniciais e 3.2 nos anos finais do ensino fundamental. Apesar de não acompanhar a média local da rede municipal de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental tem alcançado suas próprias metas de referência, já nos anos finais não vem conseguindo realizar esse feito (BRASIL, 2015).

havia prova, para “evitar a chuva de zeros” (Professor B, observação em 31/05/17). O professor relatou também que foi necessário a intervenção do Conselho Tutelar da região em algumas turmas, por conta da violência e da indisciplina. Da mesma forma, o professor apontou que havia turmas em que ele realizava um bom trabalho, usando em vários momentos como exemplo o desempenho do 9º ano. Por incompatibilidade de horários, não pude observar essa turma e acabei acompanhando o 6º ano, que, se não era uma turma exemplar, também não era uma turma de mau desempenho. O 6º ano tinha em média 20 alunos, chegando a ter 25 alunos em um dia de observação.

Logo quando cheguei à escola dirigi-me à direção para mostrar uma carta de apresentação assinada por minha orientadora, a qual explicava os objetivos da pesquisa e explicitava os preceitos éticos que a balizava. Fui recebida de forma cordial pela gestora, mas ao mesmo tempo notei que ela não deu muita atenção às explicações que eu preocupadamente tecia. E assim segui para encontrar o professor, com aquela “tranquilidade irrequieta” de saber que se por um lado não tive cativa a atenção da diretoria, por outro não encontraria maiores resistências em desenvolver a investigação.

Os alunos me receberam com a curiosidade normal de quem recebe uma visitante, e alguns deles sempre arrumavam um jeitinho para iniciar uma conversa comigo, seja perguntando da minha vida, observando o que eu escrevia ou comentando sobre outros colegas. Na ausência do professor, que uma vez teve que resolver algo na direção com um estudante, cheguei a auxiliar alguns alunos que pediam minha ajuda para fazer uma atividade, o que fez com que minha posição de observadora não-participante fosse relativizada pela imposição da dinâmica do cotidiano.

As duas entrevistas com o Professor B foram realizadas em sua casa e talvez por isso ele se sentiu tão à vontade em falar, permitindo-se divagar sobre diversos assuntos. Nas idas à sua casa, ele me contou sobre uma escola de música que funcionou no mesmo espaço, mostrou-me com empolgação alguns de seus trabalhos relacionado às artes visuais, sua “outra paixão”. Pareceu-me que o professor sentia uma certa satisfação em estar sendo entrevistado, ora ressaltando que já havia passado por essa experiência antes, ora comentando detalhadamente sobre êxitos e percalços em sua escola de música, ou ainda sobre seu percurso de gravação e produção de música autoral. Talvez a oportunidade de falar e ser escutado era sentida por ele como uma forma de reconhecimento de seu percurso e atuação profissional.

Apesar de sempre ter atuado no cenário local como instrumentista, o Professor B preferiu não fazer o bacharelado em música, escolhendo a graduação em Educação Artística

com habilitação em Música, concluída no ano de 2007, tendo também uma especialização. Relatou que se interessou por música desde criança e que começou a estudar seu instrumento por “revistinha” e através de amigos na igreja. Depois, foi estudar seu instrumento em escolas especializadas de música e enfrentou algumas dificuldades para terminar seus estudos: precisou da ajuda de políticos, teve que tocar na noite, dar aulas particulares para se sustentar.

A escolha em ser professor de música e fazer a licenciatura foi influenciada pela orientação de seus professores da escola especializada, que lhe mostraram a possibilidade de poder ter emprego na área mais facilmente. Não obstante, o professor cita também a influência da mãe pela escolha da profissão, pois ela também era professora e ele muitas vezes precisou ajudá-la a preencher cadernetas e corrigir provas. O professor afirma ainda estar satisfeito com essa escolha e que se tornou professor da escola pública por ter um “desejo de fazer uma coisa maior”, relatando, inclusive, que havia deixado um emprego em um banco estatal (Professor B, entrevista em 05/05/17).

O professor atualmente se envolve em projetos de artes visuais, atua como instrumentista e faz shows solos e acompanhando outros músicos; tem ainda um CD gravado com composições autorais, que foi elogiado por uma revista de circulação nacional. Ele leciona apenas nessa escola e está nela desde 2012, dando aula em dez turmas do 6º ao 9º ano. Antes de prestar concurso e ingressar na rede municipal de ensino, havia atuado como professor particular, como monitor em alguns projetos como Ciranda Curricular e Mais Educação, tendo também um contrato de prestação de serviço temporário relativo à licença de uma professora da educação básica.

As observações realizadas com esse professor algumas vezes foram um pouco tumultuadas pela própria organização da escola: em duas aulas, o professor teve que estar em duas salas “ao mesmo tempo”, para cobrir a falta de um outro professor; em outro dia de observação, as aulas foram canceladas pela forte chuva. Por esse motivo, com o Professor B consegui realizar a observação de sete aulas. Para compensar essa aula a menos, tentei postergar por mais um dia a observação, contudo, por ser final do bimestre e da aproximação do recesso junino, a aula que queria observar foi ocupada por provas de outras disciplinas, o que acabou impossibilitando esse intuito. Ressalto que, mesmo não acontecendo a aula no dia de chuva, estava na escola com o professor pois fomos pegos de surpresa pela notícia de suspensão das atividades. Sendo assim, aproveitei a oportunidade para fazer aquelas “conversas interessadas” com o professor e conhecê-lo melhor.

Segue abaixo a tabela com as datas de coleta de dados, na qual a aula que não aconteceu está destacada com um asterisco.

Quadro 02 – Coleta de dados com o Professor B.

Técnica de coleta de dados	Data realizada
Entrevista 1 Duração: 59:66	05/05/2017
Observação 1	15/05/2017
Observação 2	17/05/2017
Observação 3	22/05/2017
Observação 4	25/05/2017
Observação 5*	29/05/2017
Observação 6	31/05/2017
Observação 7	05/06/2017
Observação 8	07/06/2017
Entrevista 2 Duração: 01:34:43	05/07/2017

Fonte: diário de campo da pesquisadora.

As salas de aula dessa escola não possuíam uma estrutura adequada de acústica, pois as paredes que davam para o corredor da escola eram vazadas com cobogós, deixando passar todo o ruído dos alunos que conversavam e corriam do lado de fora. Algumas vezes eu sentia dificuldade em escutar o professor e algumas outras vezes o professor saía para chamar a atenção dos que faziam barulho no corredor. Em outros momentos ainda, o Professor B tentava driblar esses problemas da sala indo para outros espaços da escola: uma vez, quando fazia muito calor, fomos ao pátio fazer as atividades do livro ao ar livre; em outro, fomos à sala do Mais Educação em busca dos instrumentos que ali estavam sem uso.

Um fato interessante é que a escola tem uma banda marcial de destaque na rede municipal de ensino e há ali muitos alunos que participam dela. Segundo o professor, os alunos se mostram tão orgulhosos de fazerem parte da banda que, por vezes, tentam usar disso para se beneficiar nas outras disciplinas da escola, inclusive na dele. Eles acreditavam que, por participarem da banda, se sairiam bem nas avaliações das disciplinas sem precisar se esforçar tanto: “os alunos da banda acham que são intocáveis, mas não é assim não” (Professor B, observação em 22/05/17), comentou o professor tentando reafirmar o seu espaço. Tirando essas dificuldades, o Professor B afirmou que o fato de ter uma banda marcial bastante atuante na

escola fez com que ele desenhasse o seu currículo de uma outra forma, explorando caminhos que talvez não fossem possíveis em outros contextos.

Poder conhecer mais sobre esses professores, como também os seus cotidianos nos espaços-tempos escolares, foi de grande aprendizagem para mim enquanto pesquisadora e professora. Apesar de nós estarmos em uma mesma rede de ensino, de compartilharmos algumas similaridades, vi que cada escola é única, uma “obra em construção” nas palavras de Penin, com toda a densidade do termo²¹. Cada professor encontrou suas próprias formas de enfrentar a realidade de suas escolas, e foi no cotidiano que eles foram moldando suas ações para responder ao cenário único que lhes era apresentado.

²¹ A ideia de obra é discutida por Penin (2011, p. 56) através de Lefebvre (1983) e “inclui desde a obra de arte, o urbano, o monumental, a sociabilidade e a individualidade, o cotidiano e o insólito, a instituição, a linguagem, até o Estado [...]”. A obra possuiria assim uma presença, seria única e se situaria “ao redor” das representações, atravessando-as, utilizando-as e superando-as.

4 PROFESSOR A: O CURRÍCULO CENTRADO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL E NA CONSTRUÇÃO DO SENSO CRÍTICO DO ALUNO

Os capítulos 4 e 5 foram realizadas buscando compreender os currículos criados pelos professores, as formas como eles os criaram e as concepções que moveram tais processos de elaboração. Para tal, irei trazer os dados coletados pelos diversos procedimentos metodológicos – os registros das observações das aulas escritas no diário de campo, os planos de ensino elaborados por eles para essas turmas, as entrevistas semiestruturadas – em diálogo com os referenciais teóricos, de forma a possibilitar um entendimento abrangente sobre o fenômeno pesquisado.

É preciso lembrar ainda que, de acordo com as perspectivas teóricas que venho trabalhando ao longo desta investigação, não farei distinções entre o currículo planejado (o plano de ensino) e o currículo vivido, no sentido de não intencional fragmentá-los. Tal perspectiva poderia me fazer cair na tentação de buscar descompassos entre um e outro, como se ambos pertencessem a espaços-tempos duais, por vezes tratados como irreconciliáveis. No ponto de vista adotado nesta pesquisa, procurei ver o currículo em seu aspecto de unidade multifacetada, já que tanto o currículo pensado como o vivido pertencem ao campo da “produção de sentido” do professor e ao mesmo “texto curricular” organizado e vivido por ele (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42; MACEDO, 2006, p. 289). Se diferencio esses dois aspectos do currículo ao longo destes capítulos é mais por uma “exploração mineira” investigativa, o querer esmiuçar terreno em busca de descobrimentos (PAES, 2003, p. 54), sempre levando em conta a visão do todo.

Os elementos que fazem parte do processo de elaboração do currículo pelos professores, como os conteúdos selecionados, objetivos, fontes consultadas e os motivos que os levam a tomar tais decisões curriculares são aspectos que se cruzam no palco do cotidiano. Dessa forma, Certeau (1994) balizará as discussões acerca das táticas de resistência e as formas de uso desses professores nesse processo de criação. Tanto o Professor A quanto o Professor B apresentaram, a suas maneiras, suas próprias táticas de agir no cotidiano escolar para a criação dos seus currículos, construindo possibilidades curriculares que dialogaram com a complexa realidade escolar na qual estavam inseridos.

Ao refletir sobre os currículos dos professores, dois pontos rondavam minhas análises. A primeira preocupação era se os seus currículos estariam voltados para música – com conteúdos, objetivos e formas de avaliar que nos são peculiares –, haja vista o percurso histórico

da área e a tradição da polivalência em artes já anteriormente discutidos. A outra preocupação era, considerando que os professores se voltam às especificidades da área, de que forma eles concretizam isso?

Como já comentado antes, o Professor A se colocou como um profissional que não tinha uma grande experiência na educação básica, que teve seu percurso musical trilhado “mais na vivência” – não estudando em escolas especializadas de música – e que participava de um programa institucional que o colocava em contato com outros professores em formação e com a universidade. Todos esses aspectos vão se mostrar no dia a dia do professor, o que tornou o seu cotidiano um espaço-tempo de diversas possibilidades de invenção.

Iniciando a análise sobre o currículo elaborado pelo Professor A, noto que, de uma forma geral, ele se volta principalmente para o desenvolvimento musical dos alunos. De acordo com o plano de ensino do ano de 2017 cedido pelo professor, os conteúdos elencados por ele são: o som, ritmo, notação musical tradicional e alternativa – as notas musicais, a escala, claves, figuras de ritmo e suas respectivas pausas– as famílias dos instrumentos musicais, os parâmetros do som e a afinação. Há ainda uma menção ao que o professor chamou de “conteúdos extramusicais”, esclarecendo “que o aluno terá condições, *também, durante o processo de aprendizagem*, de desenvolver diversos aspectos importantes ao seu desenvolvimento cognitivo, como: coordenação motora, sensibilidade, memorização, sociabilidade, concentração, dentre outras habilidades” (Professor A, plano de ensino, grifo meu). O professor deixa claro, assim, que apesar de reconhecer que esses conteúdos estão presentes em suas aulas, eles não seriam sua preocupação principal, mas sim corolários da aprendizagem musical.

Como foi exposto em seu devido capítulo, a forma como a área das artes e da música se desenvolveu ao longo da história da educação brasileira, mais marcadamente ao longo dos anos 70, deixou um legado de ausência de conteúdos musicais na escola que ainda estamos tentando superar²². Por isso, o professor me contou como impôs seu posicionamento quando chegou à escola:

[...] Mas, assim, quando chegou o livro, no primeiro ano quando eu estava na escola, aí falaram “olha, chegou um livro aqui de artes, toma aqui para você seguir”. Aí eu falei, “opa, beleza, deixa eu ver”. Eu vi que era “artes”, né, misturado, e eu falei “olha, não, eu sou professor de música, eu sou formado em música, eu não vi nada de outras artes, então eu vou ficar como professor

²² Relembro ainda que em minha própria coleta de dados me deparei com dois professores que mantinham uma prática pedagógica voltada para a polivalência em artes, na qual havia um espaço curricular significativamente reduzido para os conteúdos musicais (ao menos nas aulas que pude observar).

de música”. E, assim, foi aceito muito tranquilamente e pronto, não chegou a ter estranhamento”. (Professor A, entrevista em 12/12/17).

Usando como argumento sua formação específica na licenciatura em música, o professor soube fazer prevalecer a perspectiva mais atual defendida nas áreas das artes, que é o respeito às especificidades de cada campo artístico. E não foi apenas uma questão de argumentação: como percebi, a formação do professor influenciou vários aspectos de sua prática curricular, principalmente no que diz respeito às suas concepções sobre a educação musical, como vai ficar claro ao longo deste capítulo. O professor afirma, por exemplo, que sua formação na licenciatura em música foi importante porque trouxe “a questão da educação musical contemporânea [de] se preocupar com o aluno, do fazer musical”, o que fez com que ele enxergasse o aluno como um “agente ativo” e tivesse a preocupação de envolvê-lo nas atividades em sala de aula (Professor A, entrevista em 12/12/17).

A forma como o Professor A enxerga seu aluno, como “um agente ativo”, que precisa participar vividamente no processo de aprendizagem musical, relaciona-se com paradigmas trazidos pelas ideias pedagógicas renovadoras do final do século XIX para começo do século XX (SAVIANI, 2013, p. 199; MARIANI, 2011, p. 28), dos “métodos ativos” da educação musical. O professor demonstrou nas aulas observadas que esse pressuposto se concretiza em seu cotidiano, fazendo com que seus alunos, em algum nível, participassem também do processo de construção do currículo, influenciando o professor principalmente no que diz respeito à escolha do repertório musical.

Essa visão do professor, inclusive, é patente na pesquisa desenvolvida por ele em seu mestrado, a qual consegui ter acesso: por se tratar de uma pesquisa-ação que se voltou aos processos pedagógico-musicais, o professor traz em seu trabalho, dentre outras preocupações, a questão do espaço da criação e da improvisação do aluno nas aulas de música, como também a necessária abordagem de sua vivência musical e cultural, questões estas que ele relaciona às tendências da educação musical contemporânea. Todos esses elementos estarão presentes nas falas analisadas aqui, o que mostra que há uma intrínseca relação entre sua pesquisa, suas concepções e seu cotidiano. Nesse sentido, a formação do Professor A mostrou-se como um dos fatores importantes a considerar quando se trata dos currículos dos professores, algo também apontado por Ribeiro (2017) em sua investigação com professores de um Instituto Federal.

Por ter tido possibilidades de participar de discussões mais atuais sobre o campo da educação musical através de uma licenciatura e ainda das suas pós-graduações, o Professor A

refletia em sua fala as preocupações de uma “educação musical contemporânea”. Assim, pode-se perceber o esforço do professor não só em trazer os conteúdos musicais em seu currículo, mas também em como abordá-los. À primeira vista, por exemplo, ao ver os conteúdos do currículo do professor que listei anteriormente, poder-se-ia pensar que esse currículo pertenceria a qualquer escola especializada em música. No entanto, esses conteúdos são trabalhados seguindo uma linha de temas que se relacionam às festividades populares e/ou ao repertório de música popular, sendo eles: os “ritmos e músicas do carnaval (Marchinhas de carnaval, Frevo e Maracatu)” no 1º bimestre, as “canções, ritmos, danças e músicas do São João (Coco, Baião, Xote, Xaxado, Pé de serra, Arrasta pé...)”, no 2º bimestre, “as músicas [pop?] do Brasil (Samba, Rock, Rap²³)” no 3º bimestre e, por último, as “manifestações musicais do Natal” no 4º bimestre (Professor A, plano de ensino anual).

A organização por temas acaba dando outras feições a esses conteúdos, pois procura abarcar as festas e/ou os gêneros musicais populares, que fazem parte de uma cultura mais próxima do aluno (cultura nordestina) e, assim, dá sentido aos conteúdos musicais elencados. Ao inserir esses conteúdos no âmbito cultural dos alunos, o professor impede que os elementos da teoria musical se percam em um vácuo, contextualizando-os com a vida social e cultural. A necessidade de tornar viva a música na cultura pode soar óbvio hoje em dia, mas foi um paradigma construído paulatinamente pela área da educação musical.

As decisões curriculares do Professor A, na verdade, têm elo com posicionamentos da área relativos à abordagem sociocultural da música. Sobre essa vertente e seu desenvolvimento, Margarete Arroyo (2002a, p. 19) afirma que, no início do século XX, o foco da educação musical na sociedade ocidental era centrado nos conservatórios e nas escolas, tendo suas bases epistemológicas fundadas numa forma cartesiana e positivista de compreender os fenômenos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem musical. Essa visão evolucionista tinha a música de concerto dos séculos XVIII e XIX da tradição europeia como ápice.

Ao longo do século passado, no entanto, novas abordagens surgiram na educação musical para refutar tais cânones voltados ao ensino tradicional e formal da música: uma delas é o que se configurou como a abordagem sociocultural. Em comunhão com as transformações nas ciências sociais – principalmente a partir das contribuições da antropologia –, a abordagem sociocultural “se assenta sobre as ideias do relativismo cultural e sobre a ideia das

²³ O professor diferenciou os estilos “rap” e “hip-hop” em seu plano, mas ao entender que o rap é a manifestação musical do movimento hip-hop, nesta dissertação ocultei o segundo termo.

músicas como construções socioculturais” (ARROYO, 2002a, p. 20). As consequências desse entendimento são de que há inúmeros espaços e possibilidades de empreender a educação musical – não se limitando, pois, à escola e ao conservatório –, bem como a compreensão da música como processo e não só como produto cultural, que deve ser vista através do contexto social em que foi construída.

Desde então, de forma mais geral, considera-se que toda prática musical é relevante e deve ser encarada considerando seu contexto sociocultural, evitando, assim, hierarquizações valorativas de aprendizagens²⁴. Assim, tanto a música veiculada pela mídia, quanto as festividades tradicionais da cultura popular ou a música erudita, dentre outras várias manifestações musicais, são “lugares” para os quais a educação musical contemporânea volta seu olhar. Nota-se que o currículo do Professor A apresenta em algum grau essas preocupações, pois traz, inicialmente, a relação entre os conteúdos musicais e os temas das festividades nordestinas, dando espaço para que haja uma relação entre música e vida. Apesar de parecer um tanto lógico a relação intrínseca entre música, vida, cultura e sociedade, vê-se que é ainda um desafio na área tecer tais relações: por vezes logramos o feito de separar o inseparável.

Essa forma como o Professor A concebe a educação musical também se expressa em como ele vivencia seu currículo, pois em suas aulas os alunos tinham espaço para escolher o repertório cantado e as formas de experienciá-lo. Era comum ver em suas aulas uma participação ativa dos alunos no que diz respeito ao fluxo nas aulas, seja dando sugestões de atividades, na forma de realizá-las e no repertório cantado. Em uma de suas aulas, presenciei a seguinte cena, sobre a qual o professor vai referir no momento da entrevista:

O professor apresenta as músicas que serão cantadas na festa do final do ano, na escola. Começa a tentar ensinar aos alunos uma das canções, mas não há muito entusiasmo em aprendê-la. O professor ainda insiste um pouco mais, mas ao perceber que não havia tanta resposta, pegou o microfone e perguntou: “existe alguma música que vocês querem cantar? Não precisa ser de Natal”. E os alunos imediatamente começaram a cantar uma outra música, que falava sobre amizade (eu não conheço). O professor chega a mim e diz: “olha, se não for uma música que eles queiram cantar, não rola de jeito nenhum...”. É só colocar a música que os alunos pediram e a mudança foi instantânea: suas caras mudam e as vozes também! Os alunos cantam, dançam e teve até coro de “de novo, de novo”. “Vocês não querem lanchar, não?”, pergunta o professor, ao ver que sua aula já havia terminado, ao que os alunos respondem juntos: “nãããããã”. (Diário de campo, 23/11/17).

A música do aluno é bem importante, quando o aluno traz a sua música, e eu sempre procuro ouvir, sempre. Nem sempre é possível a gente atender 100%

²⁴ Mais sobre o tema, ver: Arroyo (2000; 2002a; 2002b), Queiroz (2013).

pela questão que quando você tem um planejamento, você vai falar sobre determinado tema e não dá muito para gente ficar só nela [na sugestão do aluno], mas eu procuro sempre os ouvir. Um exemplo foi a apresentação do final do ano, né. Eu trouxe umas músicas e eles não quiseram de jeito nenhum. Aí quando colocou a música deles...pronto, foi uma festa. Eu vou contra, aí eu não posso. (Professor A, entrevista em 12/12/17).

O professor abriu mão, assim, do que havia planejado para realizar as festividades natalinas, acolhendo a vontade dos alunos. Desse modo, é importante ressaltar a clareza do professor quanto à necessidade de considerar as sugestões dos alunos e a bagagem cultural que eles trazem em um ambiente escolar, no qual muitas vezes não encontram como lugar para respaldar suas experiências e aprendizagens que foram tecidas ao longo da vida. Em suas aulas, além do repertório de parlendas e de canções partirem também da vivência cultural dos alunos, nota-se que os alunos, ao participarem ativamente das aulas, tinham certa liberdade em delinear atividades, dando outras ideias de possíveis realizações de práticas que eram acatadas pelo professor. Assim, compreende-se que eles participavam do processo de criação curricular do Professor A, mesmo que este parecesse não se dar conta disso.

Ao mesmo tempo que o professor abarca as sugestões dos alunos, que trata os repertórios de vida deles como significativos, também os enxerga como ponto de partida para traçar novos direcionamentos. Segundo seu relato, ele considera muito importante a música do aluno, mas que não fica só nela, “porque também os Parâmetros falam isso, né, a educação musical fala que não é ficar nela, mas partir dela, da música do aluno”. De fato, dos PCNs para arte dos anos iniciais do ensino fundamental pode-se depreender tanto a necessidade de considerar a vivência musical do aluno quanto de diversificá-la (BRASIL, 1997a, p. 53-54). É lugar comum na produção de conhecimento da área da educação musical a imprescindibilidade em oportunizar a ampliação do horizonte musical dos alunos, mesmo que algumas vezes haja certa confusão sobre isso.

O professor demonstra também certa tensão nesse processo, afirmando que para ele “há um certo conflito nisso”: “porque, por exemplo, esse mês eu vou falar sobre maracatu. De um modo geral, eles gostam muito, mas assim... uma catira, por exemplo, eles não gostaram de jeito nenhum, ‘não, vamos funk, vamos funk’” (Professor A, entrevista em 12/12/17). Para que o aluno possa fruir e conhecer outros repertórios musicais e culturais, o professor comenta que “é preciso fazer costuras”, o que o levou, por exemplo, a relacionar a letra de um coco com a base de rap em uma atividade, dentre outras negociações (Professor A, entrevista em 12/12/17). Trazer essa reflexão também é necessário porque traz os contornos da realidade ao mostrar quão complexo é trabalhar com o repertório musical dos alunos, fazendo pensar sobre os limites e

possibilidades em realizar tais práticas, já que o bordão “considerar a bagagem musical dos alunos” não se realiza de forma mágica.

Ainda sobre o modo como o professor constrói seu currículo no cotidiano, vale destacar seu uso da linguagem como forma de vivenciar o ritmo, sendo ela trabalhada através da criação e/ou da imitação acompanhada por percussão corporal. O uso da fala como meio de aprendizagem musical remete aos trabalhos do educador musical Carl Orff, que encontra na linguagem “a base para a vivência de padrões rítmicos, improvisações melódicas e atividades corporais” (BONA, 2011, p. 140). Penna (2010, p. 227) afirma que “com base na fala, é possível desenvolver alternativas metodológicas que promovam a apreensão das estruturas da linguagem musical a partir da vivência de sua concreticidade sonora – através do explorar, fazer, criar”, demonstrando através de sugestões de exercícios múltiplas possibilidades de se trabalhar a fala como recurso para a aprendizagem musical. Os recursos da fala, aliados à percussão corporal, também são especialmente interessantes para as práticas musicais na educação básica, porque não requerem maiores infraestruturas para serem realizados. Assim, através do uso de parlendas e trava-línguas, o professor consegue vivenciar elementos musicais de uma forma diversificada e ativa com os seus alunos, inclusive colhendo a vivência deles nesse quesito para o repertório de atividades.

Para construir e vivenciar esse currículo, o professor mobilizou vários recursos e fontes, sendo destacadas por ele: os Parâmetros Curriculares Nacionais, planos de ensino de outros colegas professores, busca na internet, livro didático, e ainda as discussões e direcionamentos construídos no PIBID. Inicialmente, o Professor A relata ter encontrado certa dificuldade em elaborar seu currículo, sendo assim importante o contato com os planos de ensino de outros colegas da área:

Foi muito importante essa troca de experiência, para mim foi excepcional porque quando eu entrei foi muito difícil, né, sem experiência em sala de aula, a experiência que eu tinha foi com o estágio, que era uma vez na semana, então uma turma só... Então, quando a gente pega todas as turmas para montar um plano, é bem difícil. A gente tem uma certa ideia ali, mas uma ideia para você ter continuidade, pensar de forma holística do começo ao fim... Para mim foi muito difícil. (Professor A, entrevista em 12/12/17).

No entanto, foi a entrada no PIBID que parece ter sido fundamental para as decisões curriculares do professor. A construção dos temas bimestrais, por exemplo, foi resultado de uma discussão no grupo do PIBID, na qual cada professor ia colaborando com sugestões na busca de criar um elo com a cultura nordestina, mais próxima dos alunos (Professor A, mensagem em áudio em 22/03/18). Pelos relatos do professor, percebe-se que havia uma

comunicação dinâmica entre o grupo do PIBID e sua prática curricular na escola, levando-o a afirmar que sua entrada no programa possibilitou “uma melhora significativa em todos os aspectos, [como a] questão de concepção em sala de aula, questão de abordagem de atividades foi muito bom, melhorou bastante” (Professor A, entrevista em 12/12/17). A convivência com outros professores da rede e da universidade, bem como com os alunos bolsistas do curso de graduação também foram ressaltados pelo professor. Sobre o tema, Ribeiro e Marinho (2014), ao relatar a experiência do PIBID na UFPB, reiteram a importância do mesmo no desenvolvimento pedagógico-musical dos participantes do programa, afirmando que ele reduz as fronteiras entre a formação docente e a atuação profissional.

O uso do livro didático²⁵ pelo professor é feito através de uma adaptação à sua realidade. Ele não segue o livro “do começo ao fim”, apenas se apropria de ideias e vai ajustando-as conforme a turma (Professor A, entrevista em 12/12/17). Ferraz e Siqueira (1987, p. 29-35), ao pesquisar a adoção do livro didático pelos professores de artes da educação básica, problematiza o seu uso como forma de compensar algumas dificuldades encontradas no âmbito da escola básica, como a falta de infraestrutura, a grande carga horária do professor – o que dificultava a realização um planejamento mais adequado – e as deficiências na formação do então professor em educação artística. Embora os autores rechacem a adoção do livro didático, posição movida quiçá pelo espírito da época²⁶, acredito que suas reflexões acerca do uso acrítico do livro didático são relevantes em um contexto no qual ele por vezes é exageradamente o protagonista. Contudo, essa não é o uso que o Professor A realiza, como ele esclarece ao relatar sobre os livros que encontrou e sobre o que acabou utilizando em suas aulas:

[...] muito descritivos e muito teóricos, digamos, que não dava muita margem à vivência, ao aluno experimentar. [Já] esse [livro] tem. Não é completamente assim, mas tem muita coisa, por exemplo, os playbacks para [os alunos] fazerem em cima, a base para fazer ritmo com o corpo, por exemplo, para improvisar... Dá muitas ideias. (Professor A, entrevista em 12/12/17).

²⁵ A coleção “Batuque Batuta”, da editora Saraiva, escrito por Márcio Coelho e Ana Favaretto (2010), traz livros didáticos voltados para a música na educação básica, que vão do 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental. O livro aborda alguns dos conteúdos da área – como compassos, forma musical (cânone), figuras de ritmo – por meio de brincadeiras, trava-línguas e parlendas. Como os livros didáticos escolhidos pela rede municipal de ensino abordam as quatro áreas juntas, o professor acabou escolhendo um livro didático que abordasse apenas a música, mas de uma forma mais “prática”, como ele mesmo afirma.

²⁶ O livro é do final dos anos 1980, quando o discurso da arte-educação estava em alta. Em um dos trechos do texto, as autoras embasam suas críticas à adoção do livro didático na disciplina de Artes na justificativa de que ele traria como ideia implícita a objetividade, a lógica e a racionalidade, o que seria diametralmente oposto à abordagem da arte-educação, pois, segundo Herbert Read, a arte é um “processar dinâmico na vida, é uma articulação do fluxo sem forma da experiência sensível” (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987, p. 12).

A justificativa que o professor utiliza para embasar o uso do livro didático, tanto para planejar quanto para realizar algumas atividades do livro em sala com os alunos, é o de abrir maiores possibilidades para sua prática pedagógica. Além disso, essa sua perspectiva reflete ainda seu posicionamento acerca da necessidade da aprendizagem musical ser baseada na vivência de elementos musicais pelo aluno. O mesmo argumento é utilizado quando o professor comenta sobre os PCNs:

O que mais ficou na minha cabeça foi isso, em detrimento de uma aula mais tradicional que a notação musical era o critério para aprender música... [...] Isso ficou muito para mim... do aluno ser um agente ativo na sala de aula, de criar, improvisar, essa questão de explorar diversos sons, do ambiente, do corpo... Isso que ficou mais forte na minha cabeça, é isso que eu procuro fazer na sala de aula. (Professor A, entrevista em 12/12/17).

Como já dito, os PCNs foram o único documento oficial de referência apontado como aportes para a construção do currículo do professor, o que mostra que, apesar das suas limitações, o documento contribuiu na forma como o professor encara seu currículo e sua prática de ensino. A fala do Professor A, na verdade, remete a vários trechos do documento de artes e traz mais um traço geral, revelando certa diluição do documento em seu uso inventivo como forma de ratificar suas visões pedagógico-musicais.

Pelo exposto, as concepções que envolvem o currículo do Professor A encontram respaldo em todo um posicionamento da área, concepções estas possibilitadas tanto por meio de sua formação quanto de sua participação em um programa institucional desenvolvido pela universidade. Segundo Penna (2011, p. 55), analisando a produção contemporânea da educação musical, pode-se chegar a três questões que a norteia: “a necessidade de ensinar música musicalmente”, “a relação entre educação musical e cotidiano” e “a preocupação com a formação global do indivíduo”. Dentre essas três linhas, a primeira se mostra bastante presente no currículo do Professor A, que é ensinar música através da sua vivência sonora e não somente *falando sobre ela* (PENNA, 2011, p. 56-64; MILLS, 2007, p. 9).

A questão da educação musical e o cotidiano – o que nesse campo “significa romper a oposição entre música da escola e música da vida” (PENNA, 2011, p. 64) – pode ser vista no discurso curricular do professor tanto em sua perspectiva de considerar a música do aluno como significativa para as aulas de música, quanto em prever em seu plano de ensino gêneros musicais difundidos pela indústria cultural, como o samba, rock e rap. Como já exposto, o esforço do professor ao considerar tais perspectivas em sua construção curricular é patente, no entanto também se precisa refletir que há uma predominância no seu currículo por práticas mais

voltadas à cultura popular tradicional, como a escolha pelo maracatu, frevo, coco, parlendas e trava-línguas. Isso por um lado indica uma intenção de aproximar a aula de música do universo simbólico regional, mas por outro pode indicar uma “supervalorização” do material folclórico, o que acabaria relegando a segundo plano a bagagem musical dos alunos (PENNA, 2011, p. 64). Assim, sob o risco de cair em contradição em minha análise, ao mesmo tempo que reconheço que essa vertente se mostra no discurso curricular do professor, problematizo-a.

Já quanto à ideia de formar globalmente o indivíduo, vejo que é necessário passar para a reflexão sobre os objetivos pedagógico-musicais que o professor busca. Anteriormente, afirmei que o currículo do professor estava voltado para o desenvolvimento musical dos alunos, mas existe algo a mais nas entrelinhas do seu texto curricular que sustenta essa perspectiva? Ao refletir sobre o currículo do professor, coloco em discussão uma tendência de supervalorizar aspectos “intrínsecos” da música, como se apenas vivenciá-la fosse importante por si só. Nesse sentido, esses aspectos intrínsecos da música estariam relacionados às posturas essencialistas – que estariam voltadas ao desenvolvimento de um conceito central forte e relacionadas a referenciais artísticos – em oposição aos posicionamentos contextualistas, que encarariam a arte não importante em si mesma, mas como meio e veículo para outros fins (LANIER, 1997²⁷ apud PENNA, 2011, p. 72-73).

De acordo com seu plano de ensino, o professor busca “proporcionar a compreensão de que a música é uma linguagem específica, dotada de sentido, e uma forma de expressão dos povos em diferentes épocas e lugares” (Professor A, plano de ensino anual); assim, intencionando com suas aulas fazer com que os alunos vivenciem os conteúdos musicais para que possam futuramente ter mais parâmetros para analisá-la e situá-la (Professor A, entrevista em 12/12/17). Apesar da breve referência à música como “uma forma de expressão de várias culturas”, vê-se ao longo do seu plano de ensino a prevalência de objetivos específicos ligados a desenvolver apenas habilidades musicais como: “trabalhar o conceito de som”, “desenvolver células e sequências rítmicas a partir dos sons do corpo”, “reconhecer as notas musicais, vivenciando a altura e a afinação”, dentre outros aspectos (Professor A, plano de ensino anual). Considerando, inclusive, as orientações curriculares e a legislação educacional vigente no país, que colocam como função da educação básica e do ensino fundamental a formação do

²⁷ LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

cidadão²⁸, ao focar o desenvolvimento de habilidades musicais, o professor estaria voltado apenas para essa visão essencialista da música em seu currículo?

Considerando tais questionamentos, é importante perguntar ainda: estaria o currículo do professor refletindo algumas marcas de uma visão romântica que acredita que “a música é em si e por si (absoluta), sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo” (DUARTE, MAZOTTI, 2006, p. 65)? O próprio professor responde ao ser questionado sobre “qual seria a função da música na escola, o seu diferencial”:

A função ali é entreter, também, né, trazer alegria também, mas não só a visão romântica da coisa... “A música, ela eleva o ser humano...”, não só isso, mas também, a gente sabe que está ali também [...]

Então a função da música dentre várias, assim, a parte técnica: ele pode melhorar a questão da afinação, ele pode melhorar a questão rítmica... [...]. Além da possibilidade dele [do aluno] melhorar afinação, melhorar a questão rítmica, coordenação motora [...], mas que ele possa ter um senso crítico melhor, que possa analisar a música, não só a batida mas a letra [...] (Professor A, entrevista em 12/12/17).

Através da fala do professor, vejo que ele ao mesmo tempo que reconhece uma certa “visão romântica” em torno da música, que “também está ali”, da mesma forma aponta para um outro objetivo em torno da função da música na escola que vai além de uma aquisição de habilidades musicais por si só, relacionando-as com o desenvolvimento do senso crítico do aluno em torno da “letra da música”. Letra de música é, antes de mais nada, uma “mensagem cultural” que se veicula, por isso tornar-se crítico diante “da letra” é também analisar criticamente os produtos culturais que chegam aos alunos. E o professor continua:

Às vezes tem letra que denigre a imagem da mulher, que incita a violência, a sexualidade precoce, né. Eu não proíbo isso em sala de aula (é claro que algumas sim, não tem como) mas eu procuro pelo menos levar uma discussão sobre aquilo, seja em escrita, seja em debate mesmo, tem turmas que entram nesse debate, o 5º ano, e é legal... Então, assim, a função da música é trazer, eu acredito, dentre as diversas funções, trazer um senso crítico para o aluno, para ele ouvir a música e poder “não, essa eu vou ouvir porque eu quero”, seja qual for. Ele pode ter a escolha dele ouvir a letra que ele quiser, mas de forma consciente [...] (Professor A, entrevista em 12/12/17).

Dessa forma, acredito que a questão dessa quase “autossuficiência” da música vista em seu discurso curricular é menos resultado de um reflexo romântico e mais por uma questão

²⁸ A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996, art. 22; art. 32), ratificada pelos PCNs (BRASIL, 1997b, p. 14), em seu artigo 22 afirma que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]”. Já no artigo 32, a lei especifica que o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

de delimitação de espaço curricular e de reafirmação das especificidades da música no jogo macro curricular da instituição escola, fato este exposto inclusive nos termos que usou ao trazer o objetivo geral do seu plano de ensino: “buscar proporcionar a compreensão de que a música *é uma linguagem específica*” (Professor B, plano de ensino anual, grifos meus). Pelo movimento histórico que a música realizou, por figurar tantas vezes como “muletas” para outras disciplinas e outros objetivos que não justificavam sua presença na escola regular brasileira, há esse posicionamento essencialista na área, quase de inércia física newtoniana, como forma de afirmação de sua importância no currículo escolar partindo de si mesma. Penna (2011, p. 72-73), inclusive, relacionou essas movimentações com a teoria da curvatura da vara (SAVIANI, 1999, p. 48-49; p. 54) e a necessidade de se tensionar asperamente o campo em busca de superações²⁹.

Considerando esses pontos de tensão – nos quais destaco ainda o trecho em que o professor afirma não trazer algumas músicas para a aula, o que ilustra a falta de preparação dos professores ao se depararem com músicas que trazem temas tabus, como a sexualidade, para o público infantil e infanto-juvenil – reflito que sua tentativa em trazer ao debate a música e sua relação com a cultura e a sociedade que a produz, com o objetivo de desenvolver “o senso crítico” do aluno para que ele escute e escolha a música que queira por si só, é um objetivo que dialoga tanto com as funções da educação básica e do ensino fundamental trazidos em nossa legislação educacional quanto com a perspectiva de uma formação global do indivíduo, que vai além das habilidades técnicas musicais. Há, assim, um enfoque curricular do professor para o desenvolvimento musical dos alunos com um objetivo em si mesmo, mas também há esta outra preocupação, que é o de possibilitar a escuta crítica.

Diante as reflexões realizadas, pode-se afirmar que o currículo do Professor A pretende trabalhar as habilidades musicais mais “técnicas”, como afirma ele, tendo em vista também o desenvolvimento do senso crítico do aluno e a busca de sua autonomia ao consumir a música como produto cultural. Para tal, o professor lança mão de recursos metodológicos baseados na vivência de elementos musicais, buscando que o aluno aprenda de uma forma ativa, de acordo com o que se preconiza a produção de conhecimento da área de educação musical e algumas orientações curriculares oficiais. O professor, de acordo com sua formação superior e

²⁹ A teoria da curvatura da vara foi enunciada por Lênin e trazida na clássica obra de Saviani, *Escola e Democracia*, de primeira edição em 1983. O autor propõe a superação das visões tradicionais e renovadoras do ensino, opondo-as e analisando criticamente os limites das duas: “com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum” (SAVIANI, 1999, p. 70).

suas pós-graduações, em consonância com sua vivência em um programa institucional no qual mantém contato com o ambiente que tradicionalmente produz esse conhecimento, reflete e vivencia os discursos correntes da área: *consume-os, usa-os*.

No entanto, o cotidiano tem o poder de emergir *rebeldias*, que uma reflexão mais descuidada não consegue alcançar: seria o professor apenas um mero reprodutor de posicionamentos reiterados na área da educação musical? Seu cotidiano mostra que não seria bem assim.

4.1 “Se falar isso numa universidade...”: táticas no/do/para o cotidiano

Como dito anteriormente, o Professor A mostrou-se um professor concatenado com os posicionamentos da área e com as orientações vigentes em alguns documentos curriculares, como os PCNs. Através do cotidiano que une esses aspectos com as demandas escolares e com a participação ativa dos alunos em suas aulas, o professor vai delineando suas escolhas e concepções curriculares, dialogando, adaptando e refletindo sobre o que consome.

A noção da tática, como deixa claro Certeau (1994) em vários trechos de sua obra, subentende um terreno de guerra, uma “queda de braço” na qual estruturas macro e micro lançam suas redes de poder e subversão. Se por um lado a perspectiva de inventividade do cotidiano é ressaltada aqui como prisma central, não se pode desconsiderar as relações de poder que tornam o cotidiano seu campo de batalha. Como já dito antes, as forças homogeneizadoras, fragmentárias e hierárquicas presentes no cotidiano abordadas por Penin (2011) a partir de Lefebvre, subjagam de tal forma os indivíduos que seria necessária sua conquista para que as mudanças sociais ocorressem:

Nossa crença básica é que o cotidiano, apesar de programado, é também o nascedouro de mudanças sociais. Todavia, acreditamos que o poder do cotidiano na orientação de transformações sociais depende da conquista da sua situação de cotidianidade ou programação pelos sujeitos que o vivenciam e, sobretudo, da vontade desses sujeitos em transformá-lo. (PENIN, 2011, p. 154).

Os movimentos de conquista dessa cotidianidade encontrados por Penin apontaram, inclusive, para transformações na rede macro de poder, na qual a ideia de um ciclo básico de alfabetização já aparecia em uma das escolas pesquisadas antes de ser institucionalizada pela rede paulista (e muitos anos depois nacionalmente, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC), o que reforça a ideia de que “as práticas cotidianas

são a base de decisões institucionais e do Estado e não o contrário” (PENIN, 2011, p. 147). Contudo, mesmo notando as ações de resistência de alguns agentes (professores, coordenadores, diretores...) frente a sua cotidianidade, vê-se em alguns momentos da sua obra que as forças “imobilizadoras” do cotidiano parecem prevalecer, principalmente no que diz respeito à relação um tanto quanto determinista que a pesquisadora traça entre classe social e as representações sociais dos professores e pais sobre a escola.

Diante disso, é preciso pensar que, como afirma Certeau (1994, p. 105), as instituições e os seus mecanismos de repressão subentendem também as práticas heterogêneas que elas reprimem ou acreditam reprimir. Certeau, ao enxergar as “práticas gazeteiras” do cotidiano, tão sorrateiras, não *condiciona* a inventividade à sua conquista, ou a qualquer outra coisa, por isso sua escolha se fez tão necessária para esta pesquisa. Diante da realidade complexa do cotidiano escolar, nem sempre tudo que parece realmente é. Considerando o espaço curricular da música nas escolas municipais (duas aulas por semana, de 40 minutos nesse caso) e o poder que a instituição escola tem, amplamente discutido pelas teorias críticas do currículo, cabe “apurar a visão” em busca de subversões, caças, astúcias e surpresas criadas pelo professor para conseguir firmar também sua força nessa guerra velada (CERTEAU, 1994, p. 101).

Dessa forma, se por um lado encontrei no currículo do professor reflexos de posicionamentos reiterados da área de educação musical, por outro também encontrei algumas táticas que jogam com essas perspectivas. A primeira diz respeito a um fato comum para o professor de artes e de música na escola, que é a utilização das artes como “ornamento” em festas do calendário escolar: o apresentar a “musiquinha”. Santos (1994, p. 10), ao analisar alguns aspectos da educação musical na educação básica, faz uma dura crítica aos professores que aceitam preparar “eventos culturais”, que na sua visão se permitem ser um “professor ‘festeiro’”, que “objetivando culminâncias” em busca de um produto, acaba sacrificando o processo.

Com um calendário escolar repleto de datas comemorativas³⁰, os professores do município de João Pessoa vez por outra devem se deparar com essa situação. No entanto, ao ser questionado sobre se as demandas da escola interferiam em seu planejamento, o Professor A comenta como realiza esse trabalho:

³⁰ O calendário da rede municipal pública de João Pessoa traz ainda várias indicações de temas para serem trabalhados nas escolas em determinados períodos do ano, como “semana da alimentação saudável”, “semana de educação para a vida” e etc.

Lá na escola não interfere em nada. Até porque a gente já procura fazer o planejamento já pensando nessa data e a gente tenta fazer ao máximo que não seja tão engessado, né... Assim, daqui a dois meses vai ter dia das mães, por exemplo, então vamos fazer uma coisa só para o dia das mães... Não, a gente não faz isso, a gente trabalha e quando chega perto a gente atende a escola também [...] Falam, “vai ter semana do trânsito, prepara alguma coisa”, “pronto, beleza”. Aí tem uma música que eu já trabalhei com eles de Lenine, que é “Rua da passagem”, bem interessante, né. Então, assim, a gente pode trabalhar diversos conteúdos musicais, questão de timbre, questão de ritmo... (Professor A, entrevista em 12/12/17).

O professor em sua forma de consumir as festas escolares acaba tornando-as como aliadas na aprendizagem musical, como uma oportunidade de retomar os conteúdos vistos em sala de aula, utilizando inclusive repertórios que já foram desenvolvidos. Dessa forma, o Professor A age abarcando as festas do calendário escolar como processo e produto, sem sacrificar um ou outro, de forma tal que sequer reconhece a interferência dessas demandas em sua prática curricular. Ao analisar esses “estilos de ação” no cotidiano, Certeau afirma que:

[...eles] intervêm num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (é o que acontece com a “sucata”). Assimiláveis a modos de emprego, essas maneiras de fazer criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes [...] Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos. (CERTEAU, 1994, p. 92-93; grifos meus).

Assim, *tomando partido* do que foi dado, o professor toma a ocasião ao seu favor e nega com veemência a alcunha de “professor festeiro”, apesar de participar de todas festas da escola: nos ensaios que presenciei para a festa de Natal, um dos elementos que o professor trabalha estava sempre presente, que foi a vivência do ritmo através da percussão corporal acompanhando o canto.

Outra forma de burla inventiva do Professor é em relação a alguns elementos vistos por um enfoque pedagógico tradicional, tal qual tratado por Saviani (2013, p. 58-59) para conseguir lograr objetivos maiores.

Hoje a sala estava em polvorosa. Depois de tentar contê-los, sem muito êxito, o professor anuncia uma pequena atividade no quadro, colocando um texto sobre parlendas e propondo uma atividade de casa sobre o tema. Os alunos se sentam e voltam a se concentrar na aula. Isso foi intencional? (Diário de campo, 16/11/17).

Ao realizar a entrevista com o professor, confirmei que essa ação havia sido, de fato, proposital. O professor relatou uma dificuldade comum a quem ousa sair das formas cristalizadas do lecionar, que é a falta de entendimento de que ludicidade é aprendizagem, descritas abaixo pelo professor:

A gente chega com uma atividade mais lúdica, mais de fazer e às vezes o aluno tem aquilo como uma recreação, “êêê, chegou o recreio”, né. E a gente vê que quando coloca para escrever, por exemplo, que às vezes eu boto para escrever porque a turma não ajuda, não coopera, não consegue fazer nada, aí eu coloco texto. Você vê que fica todo mundo quietinho... Se falar isso numa universidade... [...] Quando eu estava na universidade eu via essa questão, eu via o professor falar: “um absurdo o professor colocar letra de música”. Eu também acho, no sentido se for só isso, se aquilo for o fim da aula, mas como estratégia de você... [...] ter a atenção, isso é preciso também. Então, assim, a escola é muito tradicional. É um processo contínuo de aprender ser professor [...] (Professor A, entrevista em 12/12/17, grifo meu).

Essa fala do professor é bastante reveladora e coloca em discussão alguns posicionamentos da área. Penna (2003, p. 34), ao discutir sobre as atividades “teóricas” (no sentido de “aulas baseadas em explicações e exposição do professor ou em trabalho sobre textos”) dos professores de artes do ensino médio, reconhece que eles as veem como uma forma de “controlar melhor a turma”, o que acabou revelando “uma tendência à atividade mecânica e reprodutivista” naquele contexto. Contudo, acredito que esse não é o caso em que o professor se encontra. Entendo, pois, que não é possível confundir o uso de um recurso relacionado a uma pedagogia mais tradicional com sua própria manifestação. O professor, ao reconhecer a arena de guerra em que se encontra, faz assim um uso deliberado e subversivo de um dos recursos tradicionais solidificado no ambiente escolar, que é a escrita no quadro e a “tarefa de casa”. De acordo com suas próprias palavras, ele utiliza tais recursos como “estratégia” (ou *tática*?) para conseguir alcançar a um objetivo maior: nessa mesma aula, depois da atividade escrita, houve uma atividade de criação com parlendas e acompanhamento de percussão corporal (Diário de campo, 16/11/17).

Como afirma Certeau (1994, p. 102, grifos do autor), as táticas se aproveitam das circunstâncias, da ocasião, em “*uma hábil utilização do tempo*” para intervir no cotidiano de forma inventiva. O professor tem consciência dos embates que trava e de seu papel de *caçador* à espreita, e, apesar de utilizar as mesmas armas, ele *sabe* que está de um lado oposto à pedagogia tradicional:

“Tem tarefa de casa?”, tem turma que cobra muito isso. Então eu não vou romper com isso de uma hora para outra, né, não vai ser eu que vou estar nos

livros “professor rompeu com o tradicionalismo”, mas a gente tenta ir puxando... Então, “tarefa de casa: traga cinco compositores assim e assim”, aí nisso a gente trabalha não só o nome, mas aí o som dele...” (Professor B, entrevista em 12/12/17).

Dessa forma, ao jogar com os recursos que possui, o professor – no território de guerra escolar – afirma que vale fazer uso das armas “do inimigo” para conseguir alcançar seus objetivos. Reconhecendo seu papel de *fraco*, pois não vai romper com toda uma cultura escolar do dia para a noite, o Professor A *capta no voo* a chance de desenvolver seu trabalho (CERTEAU, 1994. p. 46) e impõe, dissimulada e disfarçadamente, suas concepções.

Esse processo de enxergar o currículo no cotidiano do professor com outras lentes, fez com que eu procurasse entender as lógicas nas/das burlas e táticas utilizadas tanto do Professor A quanto do Professor B para elaborarem seus currículos. O Professor A, por ter uma forte relação com uma instituição produtora de conhecimento, ao mesmo tempo que traz posicionamentos reiterados pela área da educação musical, faz da mesma forma um uso inventivo de ideias “superadas” por essa mesma área, como a noção do “professor festeiro” ou do “professor tradicional”. Certeau, em sua forma de encarar o cotidiano, faz com que se evidencie aspectos de construção do currículo do professor que estariam submersos sem esse olhar dos que ousam *caçar caçadores*.

5 EM BUSCA DE OUVINTES CRÍTICOS E DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: DESLIZAMENTOS E MESCLAS NO CURRÍCULO DO PROFESSOR B

O Professor B, como visto, desenvolve suas atividades na segunda etapa do fundamental, lecionando do 6º ao 9º ano. Essa fase tem algumas diferenças em relação ao contexto dos anos iniciais, sendo uma das mais marcantes a atuação dos professores licenciados nas várias áreas do conhecimento, em vez da centralização das práticas pedagógicas em um professor regente formado em pedagogia. Também é nessa fase que se nota um movimento de diminuição de matrículas, um traço histórico que é menos dramático que outrora, mas que ainda se mantém. Como consta no Censo 2017, há uma redução progressiva de matrículas ao longo dos anos finais do ensino fundamental no país, bem como piores índices de avaliação em relação à primeira fase do ensino fundamental³¹. A própria Escola B apresenta traços dessa tendência nacional, apresentando perda de seu desempenho nos anos finais do ensino fundamental, como já visto.

Diante dessa realidade dos anos finais do ensino fundamental, o Professor B relata que quando chegou à escola em 2012 e percebeu que não havia “programa específico em nenhum lugar”, precisou refletir e organizar o que “seria mais interessante” para todas as séries (Professor B, entrevista em 05/07/17). Assim, pensou “do antigo para o mais novo”, estruturando os anos finais nos seguintes temas: no 6º ano seria a história da música e teoria musical; no 7º ano músicas brasileiras e regionais; no 8º ano as “músicas do mundo”, que são músicas populares tradicionais de outros países; e, por fim, no 9º ano a questão da indústria musical fonográfica, cultura de massa e poluição sonora (Professor B, entrevista em 05/07/17). Ao pensar nesses eixos para todos os anos finais do ensino fundamental, o professor afirmou que, às vezes, a depender da turma, intercambia os temas e inclui outros assuntos, pois “são quatro planejamentos diferentes, quatro tipos de metodologias” e que, assim, precisam ser adaptadas de acordo com a turma (Professor B, entrevista em 05/07/17).

Como apontado pelo professor, especificamente para o 6º ano, ele procura explorar a história da música e a teoria musical, desdobrando os temas nos seguintes conteúdos: música medieval, música renascentista, música barroca, música clássica, música romântica, música do

³¹ Nacionalmente, as matrículas no 6º ano nas escolas públicas chegaram ao número de 2.867.165, já no 9º ano foram 2.233.118 estudantes matriculados, representando assim uma diminuição de mais de 630.000 matrículas (BRASIL, 2017d). Segundo ainda dados do INEP (BRASIL, 2015), o IDEB do país no ensino fundamental nos anos finais foi de 4,2, quando a meta era de 4,5; já nos anos iniciais o índice é de 5,3, quando a meta era de 5,0.

século XX, teoria e percepção musical (Professor B, plano de ensino anual). Já nas aulas que presenciei, foram ensinadas a teoria musical (cifra, escala cromática) e a história da música através de leitura de texto sobre o compositor Beethoven. Dessa forma, o professor desenvolveu seu currículo sobre conteúdos musicais, tendo certa prevalência a teoria e a história da música ocidental erudita.

Com a mesma preocupação inicial em saber se os conteúdos das aulas de música estariam voltados para o nosso campo de conhecimento, tendo em vista a tradição da polivalência em artes, vejo que o currículo do professor, nesse aspecto, traz uma resposta contundente. No entanto, diante desse enfoque sobre os conteúdos de história da música e da teoria musical, algumas outras perguntas se fazem necessárias: de que forma eles são construídos no currículo do professor? E ainda, por que e com quais objetivos? Partir das perspectivas epistemológicas que escolhi nessa pesquisa foi fundamental na busca de possíveis respostas a essas perguntas, já que a procura de compreensão das marcas do cotidiano “exige uma atenta *tessitura* que vai colocando perguntas de todas as ordens (éticas, epistemológicas, teóricas e práticas) durante o processo de buscar saber como é o currículo em ação em uma determinada escola”(MACEDO et al, 2011, p. 22). Ao analisar a forma como o professor criou seu currículo, notando os fatores que incidiram nesse processo, as concepções nas entrelinhas de suas decisões curriculares e como tudo isso se trança no cotidiano, fui, aos poucos, compreendendo as tramas desse processo.

Como já citado antes, as aulas observadas na escola do Professor B foram cheias de situações inesperadas: em um dia os alunos foram liberados sem aviso prévio ao professor, em outros o professor se dividiu em duas turmas, e em outros ainda “fugimos” da sala de aula para *usar* outros espaços da escola. Nessas ocasiões uma forma de ensinar prevaleceu: aulas expositivas, usando atividades escritas ou de leitura. Essas atividades condiziam com as metodologias apontadas no plano de ensino do professor, que foram: aula expositiva dialogada, estudo dirigido e produção rítmica (Professor B, plano de ensino anual).

O professor começa a escrever no quadro uma coluna com o nome dos dedos (polegar, indicador, etc.) e números de tecla ou da corda de violão, dizendo “quem for tocar violão, anota a parte do violão, quem for tocar teclado, anota a parte do teclado”. Os alunos copiam sem fazerem maiores perguntas sobre o conteúdo, concentrados no quadro. O professor faz a chamada e pouco depois a aula termina. Os alunos saem naquela euforia e, como não deu tempo de explicar, saem sem saber o que tinham copiado. (Diário de campo, 15/05/17)

Como o trecho acima aponta, as aulas do professor traziam o conteúdo de música, mas pouca música se escutava em suas aulas. Mills (2007, p. 8), ao discutir se existiriam valores globais para nossa área, coloca o ensinar de forma musical (tendo com centro a experiência musical) como um desses possíveis princípios que norteariam a prática do ensino de música em qualquer lugar, para estudantes de qualquer idade e com músicas de qualquer tipo. Assim, a autora esclarece:

Isso significa que atividades de sala de aula como olhar para um violino, olhar para uma foto de um violino, desenhando uma imagem de um violino, aprendendo a soletrar a palavra "violino", ou aprender que o grande compositor para violino JS Bach teve 12 filhos – ou que violinos tem quatro cordas – não são experiências musicais. Também não é "musical" ter música tocando no fundo – como papel de parede – enquanto alunos fazem cálculos, ou realizam pesquisas de ciências, ou percorrem os corredores ou reuniões, ou fazem desenhos ou escrevem coisas que não estão relacionadas com a música que está sendo tocada³². (MILLS, 2007, p. 10).

Música é, antes de mais nada, a concretude do som: ensinar valores de figuras de ritmo, clave musical ou nome de notas tampouco é colocar experiências musicais como cerne da aula de música. O fazer música musicalmente, como diria Swanwick (2003), é uma tecla tocada desde os autores dos métodos ativos e, como se viu, é também uma das questões que balizam a educação musical na contemporaneidade (PENNA, 2013, p. 55-56).

Contudo, é importante destacar que a metodologia de ensino escolhida pelo professor para lecionar teoria e história da música – o que Libâneo chama de “método de exposição” – não é por si só problemática, pois é possível nesta metodologia incentivar a participação ativa dos alunos. Dessa forma, “a exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos” (LIBÂNEO, 1990, p. 161) que, no caso da música, seria principalmente explorar o fazer musical e/ou sua audição consciente. Contudo, em alguns outros momentos de aula – mesmo sem a presença das experiências musicais – houve espaços para uma aula “expositiva dialogada”, na qual os alunos participaram através de leitura e perguntas incentivadas pelo professor, momentos estes possibilitados quando saímos das quatro paredes da sala de aula.

³² “This means that classroom activities such as looking at a violin, looking at a picture of a violin, drawing a picture of a violin, learning to spell the word “violin”, or learning that the great violin composer JS Bach had 12 children – or that violins have four strings – are not musical experiences. Neither is it “musical” to have music playing in the background – rather like wallpaper – as students do mathematics, or carry out science investigations, or move around the corridors or into assembly, or do drawing or writing that is unrelated to the music being played”.

Houve também algumas tentativas de fazer uma aula mais prática e os alunos sempre se mostravam ansiosos por esses momentos, mas só pude presenciar essas experiências musicais uma vez, pois para elas serem feitas o professor precisava acessar o espaço da sala do Programa Mais Educação, o que, dada a algumas particularidades da escola que serão tratadas mais adiante, nem sempre era possível. Os trechos abaixo mostram tanto uma cena em que “a aula prática” foi realizada, quanto as expectativas que rondavam esses momentos:

A turma se divide em três grupos: grupos de quatro/cinco alunos ficam no violão, teclado e zabumba, cada um ficando no grupo que bem entender. “Você viu a sala? Se eu não vier para cá, eles ficam cobrando. Essa sala tem tudo!”, fala o professor empolgado. Saio para acompanhar os alunos que ficaram na zabumba, um deles, com desenvoltura, reproduz o que o professor sugere, inclusive, criando outras pequenas células rítmicas. O professor, depois, para mim, diz “está vendo, esse aluno bom de ritmo? É um dos mais bagunceiros!”. (Diário de campo, 17/05/17)

Logo que o professor chega os alunos começam a perguntar: “hoje é dia de instrumento?”, “é aula teórica?”, “é aqui ou lá?”. “Mudança de planos, pessoal: hoje vou ter que ficar em duas salas, não tem como não. (Diário de campo, 07/06/17).

As aulas práticas transformavam os alunos, antes mais passivos na escrita, em alunos participativos, o que conseguiu até envolver um dos mais “bagunceiros” nessas atividades. A ansiedade na espera dos alunos pela aula mais prática respalda a necessidade de tratar a experiência musical como centro da aula de música, fato cobrado e desejado pelos alunos e, de certa forma, também pelo professor. Uma vez que levar os instrumentos para as salas de aulas não era tão fácil – o professor relatou que as aulas práticas atrapalhavam as demais turmas da escola – a necessidade de ir a outros espaços para realizar tais atividades acabou criando um binômio bem conhecido pelos estudantes das escolas especializadas de música, o que pode trazer limitações para o currículo do professor: a aula de teoria/teórica x aula prática/instrumento.

No entanto, há também mais um fator de limitação no currículo do professor, além da dificuldade de tratar a música em seu aspecto concreto: o fato de que o professor afirma não considerar a bagagem musical do aluno para elaborar suas aulas. Os gostos e preferências musicais dos alunos não são levados como materiais para sua aula porque, para ele, a sua função como professor é possibilitar vivências que os alunos não teriam fora do espaço escolar. Assim, circundando esse posicionamento, estão também as concepções que o levaram a selecionar determinados conteúdos e não outros:

Quando eu ouço música no meu bairro, é a música que eu quero ou a música que é imposta? [...] “eu estou trazendo isso aqui porque é diferente e vocês nunca ouviram”. Fado, por exemplo, eu não digo que é melhor que a música deles, eu digo “olhe, vocês nunca ouviram, vocês vão ter a oportunidade de ouvir”. Eles riem mas aí depois vão se acostumando. [...]. Aí eu digo, é por que eles gostam ou por que é imposto? Ou eles não têm escolha? Ah, minha experiência me diz que eles não têm escolha, então eu continuo levando aquilo que eles não ouvem no dia a dia. [...]. Também tem música de Luiz Gonzaga que acaba com a mulher, também eu não vou fechar os olhos e dizer que Luiz Gonzaga é a melhor música do mundo e que Aviões do Forró é ruim. (Professor B, entrevista em 05/07/17).

Assim, na perspectiva do professor, não é uma questão de sobrevalorização de estilos musicais, mas sim de alargar as possibilidades de vivências culturais dos alunos para que eles, futuramente, possam escolher o que querem ouvir de uma forma mais crítica. Meu entendimento é que há confusão entre o *partir* e o *permanecer*, já que considerar a vivência musical dos alunos é “inseparável de sua abordagem crítica” e deve ser “direcionada para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida” (PENNA, 2010, p. 46- 47). Possibilitar que o trabalho pedagógico-musical aborde a bagagem musical dos alunos é enxergar a escola como um espaço-tempo onde “mundos musicais” se entrecruzam, é perceber o fenômeno musical, as representações sociais da realidade e as identidades construídas socioculturalmente em torno da música (ARROYO, 2002b, p.114-115).

Mesmo o Professor B afirmando em outros momentos que não pode “privá-los do que eles gostam” e trazendo, em outros espaços da escola, as músicas dos seus alunos – nos eventos festivos escolares, os alunos têm “carta branca” para tocar com o professor o que eles escolherem (Professor B, entrevista em 05/07/17) –, a confusão entre o *partir* e o *permanecer* faz com que possíveis relações entre a vivência musical dos alunos e outras músicas que eles não têm acesso não sejam construídas/pensadas como possibilidades curriculares, o que, de fato, pode oferecer dificuldades para que o professor alcance o que almeja.

Uma questão que apareceu com bastante frequência nas falas do professor foi o outro lado dessa abordagem que se propõe a considerar a vivência do aluno, mas que a faz de forma caricatural, o que eu acredito ser um ponto importante de se ressaltar:

Uma coisa que eu vejo em todo livro é que aluno de periferia só gosta de hip-hop e funk. E não é verdade. [...] Tem uma menina lá, Letícia, do 6º ano, o pai dela escuta jazz em casa. Ela escuta. Eu fiz um trabalho com os meninos lá, botei vários tipos de música... Ela disse “é jazz, professor”, “por quê?”, “porque meu pai escuta”. Quer dizer... [...] Ontem meu aluno estava cantando Dominginhos em sala de aula. Eu ouvi, parei e não disse nada. [...] Não fui

eu que botei para ele ouvir Dominginhos, entendeu? Então eu acho que os professores, nós, deveríamos começar a escrever os livros de acordo com a realidade da gente. (Professor B, entrevista em 05/07/17).

E teve aluno que chorou escutando música da Idade Média, eu botei um canto gregoriano teve uma menina que chorou, “professor, que coisa linda, eu nunca tinha ouvido um negócio desse”. Aí isso vai em confronto com aquela história que aluno de periferia só gosta de hip hop. Eu nunca trabalhei com a música deles, desde que eu estou ensinando lá, eu digo “olha, o que vocês escutam aí vocês já escutam todos os dias, eu tenho que apresentar o que eu tenho para vocês hoje”. Aí sempre vai ter alguém que gosta. (Professor B, entrevista em 05/05/17).

Se por um lado desconsiderar a vida musical do aluno dificulta que seus objetivos em ampliar o horizonte cultural dos alunos no ensino de música sejam alcançados, por outro, realizar isso de uma forma estigmatizante, também não traz soluções efetivas. Ao mostrar exemplos de alunos que têm gostos musicais que afrontam a ideia reducionista de que os alunos de periferia só escutam funk, o professor mostra que percebe a pluralidade de sua sala de aula, mesmo que não a aborde mais profundamente em seu currículo. Por outro lado, ao comentar que alguns alunos se comovem com músicas distantes de sua realidade cultural o professor demonstra que as “pontes sobre fossos” (PENNA, 2010, p. 46), as relações entre a vivência e o que não é (ainda) o mundo cultural dos alunos, são possíveis, mas ficam relegadas apenas a relações subjetivas e pessoais de cada um.

Pelo que se viu até aqui, o fato de ter um predomínio de aulas expositivas, de utilizar os conteúdos mais legitimados no campo da música (teoria e história da música) e de não considerar a vivência musical dos alunos como norte de seu currículo, poderia indicar que há no currículo do professor concepções relativas ao modelo conservatorial de ensino. Penna (2010 p. 52-55), afirma que esse modelo privilegiaria “a escrita como fonte de conhecimento musical”, supervalorizando a partitura em detrimento das demais práticas musicais que não dependem de uma notação, bem como apresentando visões hierárquicas e dicotômicas acerca da música erudita ocidental e músicas populares. Contudo, como exercício investigativo, cabe ir mais a fundo nessa questão: essa visão conservatorial estaria mesmo sustentando tais decisões curriculares do referido professor? A complexidade da tessitura cotidiana do Professor B dá alguns indícios através da identificação de fatores que o influenciaram em sua criação curricular.

Ao refletir sobre os motivos que, primeiramente, levaram o professor a partir da teoria musical e da história da música no início desse nível de ensino, cheguei, assim, a um fator inesperado: as particularidades do cotidiano escolar em que o professor se encontra.

Apesar do professor afirmar que chegou com o planejamento “pronto” para a escola, tanto em momentos da entrevista quanto em outros momentos de conversas informais na observação, ele deixou transparecer que suas decisões curriculares tiveram como importante influência o contexto diferenciado da escola em que se encontrava, ou seja, seu cotidiano:

Eles chegavam para mim: “professor, o senhor não vai dar aula? Aí eu parei, “ah é? pois agora prepara a munheca”. No 3º bimestre, eu estava passando escala diatônica, transposição de clave, passando prova... Eu acho massa quando me dizem que conseguem fazer percussão corporal e tal, mas aqui não funciona: os alunos cobram e a gestão cobra. Aqui tem simulado, tipo ENEM, aí eu tenho que fazer. (Diário de campo, 22/05/17).

A fala do professor aborda certa cobrança tanto da gestão quanto dos alunos para que práticas mais legitimadas pela escola fossem adotadas por ele, aspecto que reflete as particularidades desse nível de ensino e sua aproximação com o ensino médio. Na “cobrança dos alunos” também reside um outro fator, que é a forte presença da banda da escola no cotidiano escolar, como o professor deixa transparecer abaixo:

Aí eu fico muito na teoria, sabe. Fazia exercícios práticos de leitura rítmica e tal, para tentar dinamizar a aula... Mas é muito complicado, porque a sala de aula já tem aquela ideia de que aquela sala ali é para copiar, então... Repara só, no primeiro ano a gente vai com aquele conceito de apreciação musical, Schafer, eu fui com isso. Aí os alunos disseram, “oxe, o senhor não vai dar aula não é”. Eu não sabia que a banda tinha um reflexo muito grande na escola e que os meninos queriam estudar música, sabe... [o tom da voz sugere que a “música” que querem aprender é aquela da teoria musical]. Tem muitos alunos que tocam, a escola é muito musical, você não tem noção, que canta, que toca, tem muito mesmo. E aí os alunos da banda, “ah, professor... [com tom desapontado]”, eu fiquei meio que “agora eu vou lascar”. Aí eu comecei no primeiro ano, os alunos aprendiam até campo harmônico, escala diatônica, transposição entre claves, provas, eles aprendiam, eles gostavam daquilo. Eu disse, “rapaz, e agora?”, eu digo, “vou ter que ensinar isso”. Aí eu acrescentei a história da música, né. (Professor B, entrevista em 05/07/17).

Desse modo, compreendo que um dos fatores que influenciou a tomada de decisão de investir na teoria musical foi a grande parte de seus alunos participarem da banda da escola, sendo assim possível avançar em conteúdos musicais pelo respaldo dessa prática musical. Por ser um espaço em que os alunos, através de atividades extracurriculares, têm contato com o ensino de instrumento, as concepções educativas que rondam o projeto de bandas influíram de forma incisiva no currículo do professor.

O projeto de bandas tem uma grande amplitude na rede e chega ao número de 93 das 96 escolas existentes (NÓBREGA, 2018 p. 80). Nóbrega (2018, p. 75), através de uma pesquisa quantiqualitativa, buscou compreender a função e as concepções educativas e musicais

que norteavam o ensino das bandas marciais a partir da visão dos regentes que atuavam nesse projeto, chegando a alguns dados que destaco: em um universo de 66 regentes, 84% (56) consideravam que a experiência anterior com as bandas foi a principal base para a sua prática de ensino e 71,2% (47) usavam como metodologia tanto a notação musical quanto a imitação/reprodução por audição, sendo que 25,8% (17 regentes) adotavam apenas a primeira como forma de ensinar (NÓBREGA, 2018, p. 61).

As reflexões de Nóbrega perante isso são que as práticas nesses espaços são marcadas por uma concepção de ensino tradicional de música, nas quais os regentes reproduzem uma visão educacional voltada para a performance instrumental, ensinando da forma que aprenderam, inclusive, pela falta de formação pedagógica suficiente (NÓBREGA, 2018, p. 70). O autor acrescenta que:

Analizando ainda esses dados, podemos observar que 25,8% (17 regentes), afirmaram que só utilizam a notação musical como procedimento de ensino e apenas 4,5% (três regentes), trabalham com imitação. Esses dados refletem bastante o modelo conservatorial de ensino, em que o trabalho utilizando a notação musical é um dos objetivos centrais do ensino de música. (NÓBREGA, 2018, p. 61).

Perante o exposto, pela escola ter uma banda de destaque no cenário local e pelo forte sentimento de pertencimento que os alunos da escola sentem, essas visões acerca do ensino e aprendizagem de música influenciaram a criação curricular do professor. O peso das práticas pedagógicas mais correntes na escola, que apontam para concepções tradicionais do ensino, também podem tê-lo influenciado. Além disso, o percurso de vida do professor, que teve um relevante trajeto em escolas especializadas de música, contribuiu para que a escolha pelos conteúdos musicais e as suas metodologias de ensino fossem possíveis.

Outra demanda do cotidiano que notei ter influenciado essas escolhas, bem como interferido em outros aspectos do currículo do professor, foi a referência ao papel da gestão, que, na fala do Professor B, “cobra” um conteúdo mais “teórico”. Foi perceptível a interferência da gestão no cotidiano do professor: em duas aulas, ele precisou ficar em duas turmas ao mesmo tempo para cobrir a falta de outro professor por exigência da direção: em outra aula, os alunos foram liberados mais cedo sem seu conhecimento prévio e, ainda, há relatos seus de que a supervisão cobra sua atividade escrita, vistoriando o cadernos dos alunos (Diário de campo, 07/05/17). Como dito antes, o uso dos instrumentos e da sala do Mais Educação, que possibilitava as experiências musicais, também era uma questão relativa à gestão, pois havia inúmeras dificuldades para o professor poder usufruir desse espaço.

A questão dos embates para conseguir a sala será aprofundada em outro momento, mais adiante, sendo, por agora, importante apenas ressaltar as tramas de poder que incidem na criação curricular do professor, de tal forma que ele coloca a indisciplina dos alunos – tema tão recorrente nas queixas dos professores – em segundo plano. Curiosamente, essas tramas de poderes também repercutiram nos outros dois casos que ficaram de fora das análises aqui realizadas, fazendo com que, ao término do ano de 2017, os dois professores tivessem mudado de escola: um alegou ter mudado por causa dos constantes embates com a diretora e o corpo de especialistas; o outro, que antes disse ter uma relação “neutra”, foi tirado da escola pela gestão sem maiores explicações.

Sobre o tema, Paro (2010, p. 770) encontrou relações entre o diretor escolar e o diretor de empresa, notando como um dos elos a relação de poder que cada um exerce dentro do seu contexto: tanto na empresa, quanto na escola, o diretor é o mais alto cargo e é responsável por administrar recursos objetivos (materiais e técnicos) e subjetivos (coordenando o esforço humano coletivo) em busca dos fins da instituição. Apesar de admitir que esse direcionamento pode ser feito de uma forma coletiva, o autor afirma que, em uma “sociedade onde domina o mando e a submissão”, a visão corrente sobre a direção é a de um “exercício do poder de uns sobre outros” (PARO, 2010, p. 774).

Contudo, o autor nega que seja possível uma relação tão direta entre escola e empresa, tendo em vista que os fins da educação – de formar o sujeito, consciente do movimento histórico em que se insere e voltado à cidadania – são antagônicos aos empreendimentos capitalistas. Analisando tal controvérsia, o autor reflete ainda que talvez isso seja um dos fatores que façam a escola tradicional resistir aos métodos pedagógicos modernos, por estes serem galgados numa premissa de “autoridade democrática” e de liberdade do sujeito que uma sociedade capitalista tem dificuldade de conceber (PARO, 2010, p.775). Assim, o desencanto do professor ao chegar à escola e trazer Schafer – educador musical que na primeira fala dele personifica sua tentativa de usar ideias e métodos mais modernos – pode ser compreendido nesse sentido de concepções controvertidas entre uma premissa educacional galgada na liberdade e uma escola mais tradicional que, formada no seio capitalista, com fortes relações de poder, tem dificuldade em conceber tais proposições.

Ao afirmar ainda que “no primeiro ano a gente vai com aquele conceito de apreciação musical, Schafer [...]” e fazer referência aos professores que conseguem fazer “percussão corporal” com os alunos, o professor aponta para outras questões que podem ter

interferido em suas decisões curriculares, estas relativas a sua formação. Por isso, após responder que sua graduação não havia lhe ajudado em sua prática na sala de aula, eu indago:

Eu: Você é formado em educação artística, né?

Professor B: Sou. Não, mas não pelo curso em si, não foi a estrutura do curso. Eu acho que a academia ainda está longe da realidade da escola pública...

Eu: A academia em si mesmo, né.

Professor B: É como se a gente estudasse para fazer concurso, na universidade, né, a gente não estuda para dar aula. Porque o que é discutido, não sei hoje, mas o que a gente discutia em sala de aula sobre metodologia, quando chega na sala de aula [na escola] a gente não... [...] eu tenho a impressão que o cara acorda de madrugada com insônia e vai escrever alguma coisa sobre educação, o que você tem que fazer, né. (Professor B, entrevista em 05/07/17)

Para o professor, a distância entre sua formação e a realidade escolar se deve mais ao fato de a universidade e a escola pertencerem a “mundos diferentes”. Sarti (2008), como já citado, aponta que esses estranhamentos se devem às lógicas diversas utilizadas por um e outro espaço, apresentando assim uma limitação da universidade em propor mudanças nas práticas dos professores:

Os discursos acadêmico-educacionais são produzidos, pois, segundo uma lógica específica vinculada às regras do jogo acadêmico. Disto decorre um primeiro limite para a atuação da universidade na efetiva transformação dos professores e de suas práticas. Os discursos acadêmicos educacionais não constituem, necessariamente, avanços para o que é vivido pelos professores na escola. Eles não são produzidos a partir do jogo que é jogado no interior do magistério, não se tratando em todos os casos, portanto, de respostas a questionamentos assumidos e legitimados pelos professores. (SARTI, 2008, p. 54).

Na pesquisa desenvolvida pela autora, os professores subvertiam a leitura de textos acadêmicos através de uma leitura inventiva certauniana, partindo da lógica da *pertinência* dos discursos da universidade no seu cotidiano escolar como uma forma de validá-los. O Professor B parece também estar de acordo com esses apontamentos da autora, afirmando: “é difícil aguentar papo de professor da universidade, que não conhece minha realidade” (Professor B, observação em 17/05/17). Isso não parece ser um fato isolado, pois Ribeiro (2017, p. 172-174) notou que, tanto nas pesquisas acadêmicas sobre formação de professores quanto nas análises das práticas curriculares de um dos professores que acompanhou, há indícios dessas desarmonias entre o mundo da universidade e da escola, o que faz com que os professores

sintam lacunas em sua formação. Os movimentos históricos, vistos no segundo capítulo, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação nas diversas áreas das artes, e sua falta de articulação com os outros dispositivos legais que agem na escola básica, também é uma outra dimensão desse impasse.

Somado a isso, o fato de que a formação em educação artística oferecida pela UFPB apresentava dificuldades reais para a formação do professor atuar na escola básica (PENNA, 2003, p. 37), corroboram com a aparente distância entre o espaço-tempo da universidade e da escola, o que deixou lacunas em sua formação. As decisões curriculares do professor em seguir pelo terreno “seguro” da teoria musical e da história da música no 6º ano pode ter sido também reflexo desse percurso formativo.

Assim, ao destacar alguns fatores que se revelaram no cotidiano do professor e que influenciaram em suas decisões curriculares – as demandas do cotidiano escolar exemplificadas pelas exigências dos alunos da banda e da gestão, as lacunas de sua formação e seu percurso musical que teve o conservatório como um espaço formativo – alguns caminhos de respostas começam a ser elucidadas diante a indagação sobre suas aproximações (ou distanciamentos?) do modelo conservatorial de ensino. Agora iremos avançar em outras dimensões do currículo do professor, que devem mostrar, cada vez mais, como se move a sua criação curricular.

Considerando as fontes utilizadas pelo professor para construir o seu currículo, ele indicou buscas em sites na internet, mas também consultas a livros de teoria e história da música. Foi quando falamos sobre os livros de artes na escola que a questão da polivalência em artes apareceu. O professor contou que, uma vez, fez o seguinte comentário a uma autora que comemorava que seu livro (que tratava das quatro áreas das artes) havia sido escolhido como livro didático: “economicamente viável, pedagogicamente uma catástrofe. Por que, como é que você escreve um livro polivalente para os professores especialistas?” (Professor B, entrevista em 05/07/17). Aproveitando o tema, fiz a seguinte pergunta:

Eu: Você usa o livro que foi escolhido pela escola?

Professor B: Pouquíssimo. Eu não vou me obrigar a ser polivalente sem ter conhecimento de causa. Já tenho um monte de coisa de música para estudar. Eu acho um desrespeito mesmo... Não sou herói não, sou professor. (Professor B, entrevista em 05/07/17)

Nota-se que o livro didático que vem sendo escolhido nas escolas públicas do município de João Pessoa, tanto na fala do Professor A quanto na fala do Professor B, é também uma das representações da divergência que existe entre as políticas educacionais da escola

básica e as diretrizes de formação dos professores de artes, fato que, inclusive, foi notado pelos dois professores através de falas que ressaltam suas formações específicas. O Professor B, da mesma forma, fez frente a esse posicionamento polivalente, reconhecendo que abordar com profundidade as quatro áreas das artes é um feito “heroico” inatingível.

O professor afirma ainda que os livros didáticos que chegaram à escola eram “mais voltados para matemática e língua portuguesa do que para música”, o que fez com que ele selecionasse apenas algumas coisas que servissem. Como o professor pouco usou esses livros, ele acabou preferindo alguns específicos do campo da música, citando como uma das referências os “resumidinhos” de Roy Bennet³³. Ele afirmou que os utiliza com uma adaptação para “a linguagem dos meninos”, sem “dar tudo o que tinha nele” (Professor B, entrevista em 05/07/17).

A citação a Roy Bennet, referência também para quem estuda teoria musical em escolas especializadas, aparentemente segue uma tendência encontrada por Pereira (2016, p. 18) em sua pesquisa parcial sobre a configuração curricular do conteúdo música nas diferentes formas disciplinares em que este conteúdo foi trabalhado ao longo da história da educação básica brasileira. Pereira (2016), ao analisar livros didáticos da coleção particular de uma professora, identificou neles indícios de uma permanência seletiva de princípios de teoria musical para uso na prática musical e noções de história da música, seleções curriculares estas movidas pela influência do “habitus conservatorial”. O autor explica como a influência do conservatório opera na escola:

O conservatório institucionalizou o ensino da música, sistematizando, organizando e rotinizando – adequando à forma escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001)³⁴ – as práticas das corporações de ofício. Ora, essa forma escolar privilegia um vínculo especial com o conhecimento a partir da linguagem escrita, o que irá refletir sobremaneira no trabalho com música no ambiente escolar. Logo, forja-se e dissemina-se a crença de que *aprender música* é aprender a ler partitura para poder tocar ou cantar e essa crença torna-se paradigma de organização da música como disciplina escolar. (PEREIRA, 2016, p. 30).

Assim, mais uma vez questões relacionadas às concepções conservatoriais do ensino aparecem, acrescentando ao panorama os referenciais de livros teóricos que fazem parte da mesma seara de algumas escolas especializadas de música. No entanto, um outro elemento,

³³ Pelas falas posteriores do professor, os livros de Roy Bennet citados por ele parece ser “Uma breve história da música” e “Elementos básicos da música”. Esses livros pertencem à série “Cadernos de Música da Universidade de Cambridge”, que tem as primeiras edições originais datadas da década de 1980.

³⁴ VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p.7-47, 2001.

relacionado aos textos curriculares oficiais, vai dar novos contornos ao currículo do professor, que é a indicação dele do uso dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental como outra fonte para sua criação curricular.

A citação do professor aos PCNs não foi uma referência vaga ou difusa, tendo uma clara relação ao se analisar os objetivos gerais no seu plano de ensino. O professor explica como foi seu uso dos PCNs:

Assim... Eu acho que serve, tem sua utilidade. Eu digo assim...Os objetivos abrangem bastante coisa. Mas eu adapto bem os objetivos, até porque eu tive uma professora de didática que me fez enxergar os PCNs com outros olhos. Para os objetivos, dá para utilizar alguma coisa. Porque assim, objetivo não é uma regra, não é uma obrigação. O livro está ali como parâmetros, não como uma obrigatoriedade. Eu uso como objetivos, boto no plano de curso, né, num dos objetivos gerais, pelo menos dos objetivos gerais paro o ano. Os específicos sou eu que faço mesmo junto com o conteúdo. Eu uso, acho legal nesse ponto. Tem suas falhas, eu sei, mas eu trabalho bastante coisa dele. É útil. (Professor B, entrevista em 05/07/17).

Desse modo, o professor tem a clareza do seu papel de criação quando não adota como *verdade* ou “regra” as coisas que estão ali escritas, criando outros objetivos e selecionando os conteúdos que acredita serem possíveis ou necessários de serem trabalhados em sala de aula.

Quando se analisa os objetivos principais de ensino colocados para o 6º ano, percebe-se o quanto os PCNs foram importantes para o professor. Seus objetivos gerais foram assim definidos: “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 e etnias”; e “desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros” (Professor B, plano de ensino anual). Estes dois objetivos, como já indicado pelo professor anteriormente, foram retirados dos PCNs com as mesmas palavras (BRASIL, 1998, p. 82-83). Já os objetivos específicos, sua margem de elaboração, foram descritos como “compreender aspectos históricos da música clássica [erudita]”, “escrever e ler música”, “diferenciar linguagens e estilos de cada período histórico” e “reconhecer instrumentos musicais de cada época”. (Professor B, plano de ensino anual).

Considerando que seguir ou não os PCNs foi uma escolha do professor – talvez motivada em algum curso de formação – e a importância que eles tiveram como fonte na criação do seu currículo, acredito que há, a partir daqui, um deslizamento mais claro do que seriam inicialmente visões mais conservatoriais de ensino para uma perspectiva de educação voltada

para funções sociais e culturais. Esse movimento é ratificado pela forma como o professor percebe a própria função da escola e música na educação básica, que é o que ele busca alcançar com seu currículo.

As perspectivas do professor quanto às funções da escola já apareciam quando ele justificou sua escolha em não abordar o repertório musical dos alunos: o fundamento da escola seria a escolarização, trazer o que o aluno não tinha acesso seria uma forma de alargar sua vivência musical/cultural. Naquele momento de análise, questionei a efetividade de suas escolhas para a consecução desse objetivo, mas agora aprofundarei a reflexão sobre essas concepções. Inicio a partir de uma fala do Professor B em que ele questiona a ação dos projetos na escola, a, trazendo seu ponto de vista quanto ao que ele acredita ser o papel da instituição escolar e dos professores:

Professor B: O aluno da escola pública, como ele quer ascender, a gente trabalha muito essas questões sociais e debate muito sobre isso, então eu acho que é esse um dos medos do governo hoje... Porque vai criar uma classe pobre consciente, né. Então isso é problema. Por isso que a gente é massacrado, né por outro motivo não.

Eu: Que o professor é massacrado?

Professor B: É porque a gente tem essa habilidade de conscientizar... Aí alguns escritores dizem “olha, a quantidade de projeto é tão grande que às vezes sai do fundamento da escola”, que é o que, escolarizar. [...] A quantidade de projeto que chega hoje na escola... Eu vi no cafunú [bloco de carnaval da cidade], vários alunos meus catando latinha no chão. [...] Eu prefiro que tenha no mínimo, mas que a gente procure escolarizar mesmo os meninos, a leitura mesmo, botar para ler, sabe. Eles vão precisar, vão precisar de leitura. (Professor B, entrevista em 05/07/17)

Existe nesse posicionamento do professor uma relação entre o processo de escolarização e exclusão social, o que faz com que ele defina o papel do professor em conscientizar o aluno que busca a ascensão. Por isso a importância do ler, e, por conseguinte, da teoria musical e da história da música, pois o aluno precisaria desses conhecimentos como forma de enfrentar sua condição de excluído. As relações entre o processo de escolarização brasileiro e exclusão social, inclusive, vendo o analfabetismo como indicador dessa exclusão, são já percebidas por alguns trabalhos do campo da educação (cf. FERRARO, 1999; FERRARO; ROSS, 2017), no entanto o que enxergo a partir das imagens trazidas pelo professor – a do aluno que cata latinha precisar ler – é uma questão que permeia o debate no campo curricular sobre as formas de encarar o conhecimento, que Macedo (2016, p. 46) colocou como a oposição entre o “conhecimento para fazer algo” e o “conhecimento em si”.

O “conhecimento para fazer algo”, de forma concisa, seria uma concepção pragmática que se hegemoniza na articulação de diferentes perspectivas sobre o currículo, como as ideias gerencialistas neoliberais do “aprender a aprender” progressivista, da pedagogia das competências (de Morin e Perrenoud³⁵, por exemplo), como também das ideias da pedagogia voltadas ao trabalho. Assim, a relação entre objetivos e conteúdos é contraposta à ideia de competências ou capacidades gerais (MACEDO, 2016, p. 56). Já o “conhecimento em si”, que tem um longo percurso de embate com as perspectivas pragmáticas do conhecimento, de uma forma geral, valorizaria o conhecimento disciplinar abstrato como meio de conseguir a justiça social³⁶. Atualmente, essa perspectiva tem como um dos representantes no campo do currículo os trabalhos de Michael Young, que revê seu próprio percurso crítico nas teorias curriculares (MACEDO, 2016, p. 58-59).

Pela centralização dos conhecimentos mais legitimados no currículo do 6º ano, que ressalta o campo disciplinar da música, compreendo que o posicionamento do professor é de valorizar o conhecimento em si, no que Young vem chamando de “conhecimento poderoso”: o currículo deve ter base no conhecimento estruturado pela área, já que seu domínio condiciona o alcance da justiça social (YOUNG, 2013). Considerando que o direito do aluno ao conhecimento, sem ignorar as correlações de poder que existem no campo (o “conhecimento dos poderosos”), o autor afirma que uma das questões norteadoras nas teorias do currículo deveria ser “quais sentidos se abrirão para os meus alunos com este currículo?” ou “será que este currículo leva os meus alunos para além da experiência deles e permite que vislumbrem alternativas com alguma base no mundo real?”, em vez de “este currículo faz sentido para os meus alunos?” (YOUNG, 2013, p. 233). Como já tocado por Macedo (2016, p. 58-59), há certa relação entre a linha do “conhecimento em si” e as ideias pedagógicas desenvolvidas por autores brasileiros, como a pedagogia histórico-crítica – abordada na obra clássica de Saviani (1991), lançada em 1983 – e da crítica social dos conteúdos – tratada em outra obra clássica de Libâneo (2003), que teve sua primeira edição publicada em 1985. Por mais que essas vertentes partam de pressupostos divergentes e que tenham diferentes perspectivas, há um ponto em comum entre elas, que é considerar o potencial do conhecimento disciplinar abstrato como forma de combater a desigualdade social.

³⁵ A autora cita a obra de Morin (2011) “Os 7 saberes necessários à educação do futuro” e Perrenoud (1999) “Construir as competências desde a escola” (MACEDO, 2016, p. 56).

³⁶ É importante não relacionar o “conhecimento em si” com uma perspectiva essencialista do conhecimento, pois, como irá ficar claro, o “em si” aqui trazido refere-se ao “valor em si (valor de uso)” (MACEDO, 2016, p. 58).

Dessa forma, o professor acredita que a aprendizagem de conhecimentos disciplinares estruturados conseguirá, com a consciência política fomentada pelo professor, trazer a justiça social ao aluno que busca ascender socialmente. Há um deslizamento, assim, de posicionamentos antes mais próximos de concepções conservatoriais para outros caminhos e visões. A escolha pelos conhecimentos teóricos e históricos no currículo do 6º ano não seriam, assim, por eles oferecerem experiências estéticas “enriquecedoras por si só”, mas sim porque através deles se pode democratizar um conhecimento a que poucos têm acesso.

Outro elemento que indicaria diferentes concepções sobre o currículo do professor é a forma como ele enxerga a música na escola. Quando o professor comenta sobre quais os conteúdos que a aula de música “tem que ter”, há a seguinte resposta:

Professor B: Eu acho que história da música é importante...

Eu: E quando você fala de história da música é história da música mais erudita, barroco...

Professor B: Não, como te falei, depende do ano, se for música brasileira tem que ter história da música brasileira, história da música erudita, porque é na história que a gente vai descobrindo as coisas. Quando eu digo história da música eu incluo os instrumentos musicais, essa classificação dos instrumentos, e principalmente a parte de aprender a ouvir música identificando os elementos da música. Porque o que tem de precioso na música é aprender a ouvir, é classificar as músicas, os ritmos, saber diferenciar o que é forró, o que é samba, o que é choro, eu acho importante, né. Saber ouvir e identificar aquilo como busca de elemento de identidade cultural, eu acho que é o mais importante. (Professor B, entrevista em 05/07/17).

Assim, ao indicar o estudo da história da música o professor relaciona ao conteúdo diversos elementos que a dinamizam, principalmente o “aprender a ouvir” identificando os elementos da música na busca de uma identidade cultural. E o professor continua, citando outros conteúdos que a aula de música precisaria ter:

É, tem que ter a discussão da identidade cultural. Quando a gente discute o samba, a gente lembra logo do Rio de Janeiro porque construíram essa identidade. O axé da Bahia, Paraíba, qual a identidade da gente, né... [...] Então tem que ter essa discussão sobre identidade, a questão da indústria fonográfica e pirataria tem que ter. Isso eu faço no 9º ano, por uma questão de entendimento do que essa indústria cultural fonográfica faz com o artista. O jabá na rádio eu discuto com eles, se eles escutam realmente a música que eles querem ouvir ou se realmente é imposta. Levo os compositores paraibanos para lá, para gente ouvir... Violeiro, emboladores de coco, eles adoram as coisas engraçadas dos emboladores. Eles gostam disso, pô, é só levar... Há aqueles que ficam “bota um funk, professor”... [...] Ah, são

crianças, pô, decide mas não tem uma clareza do que é o mundo ainda... Nem a gente tem direito. [...] Aí tem um menino de 12 anos, ele vai saber se a música que ele gosta é porque ele escolheu, eu tenho que dar essa escolha a ele. (Professor B, entrevista em 05/07/17).

A música na escola, segundo seu posicionamento, além de um meio para que o aluno conheça a sociedade e a cultura em que vive, é também uma forma de construir e conhecer sua própria identidade cultural. O professor ratifica, da mesma forma, sua decisão curricular de enfocar as músicas que os alunos não conhecem como meio de possibilitar outras escolhas, meios estes que, evidentemente, encontram também a resistência dos alunos (“bota funk, professor”). Assim, os currículos dos professores A e B, mesmo que tenham modos de fazer opostos, encontram-se no que diz respeito às concepções sobre a música na escola, acreditando que ela possibilitaria uma outra forma de consumo musical e entendendo-a como parte da cultura e da sociedade em que vivemos. Como se viu, as decisões curriculares que o Professor B tomou de não tratar a música do aluno como ponto de partida de sua aula, tensionam a consecução desses objetivos, mas observo que há uma lógica própria nessa tomada de decisão que se relaciona com as concepções do Professor B acerca da forma como vê o conhecimento, a função da escola e da música.

Desse modo, o professor nega que seu currículo seja sustentado por visões conservatoriais acerca da música e do seu ensino. Ele afirma, ao ser questionado sobre o que a música tem de diferencial a oferecer na escola, que ela está sempre ligada ao contexto social, por isso a importância de fazer os alunos tomarem consciência do que escutam: “se a gente ler a história da música da Idade Média, a religião e o social impõem muita coisa e hoje não é diferente...”. O trecho que se segue resume bem os posicionamentos do professor que, ao mesmo tempo que afirma o lugar incontestável da teoria musical em seu currículo, compreende que ele não é apenas isso, pois há também as dimensões sociais e culturais da música que tornam importante sua presença na escola:

*Mas eu acho que ela [a música] traz essa coisa da identificação cultural. “Ah, mas tem que ensinar música pelo fato de que música tem que aprender música”... **Eu não acho que seja só isso, né.** Eu ensino teoria também, ensino. [...] **Teoria tem que ter.** [...] **Mas eu foco mais na discussão social.** Quando eu ouço música no meu bairro é a música que eu quero ou a música que é imposta? (Professor B, entrevista em 05/07/17, grifos meus).*

Considerando esse deslizamento do professor diante de suas concepções, trago ainda mais um elemento. Em todas as falas do professor, ao ser questionado sobre como construiu seu currículo, ele traz sempre a forma como pensou os conteúdos *em todos os anos*

finais do ensino fundamental e não apenas no 6º ano. O professor, inclusive, assume claramente a “rigidez” do 6º ano através de falas como: “a não ser o 6º ano que tem uma sequência lógica, né, o 7º, 8º e 9º o plano já é mais flexível” ou “6º ano é mais restrito assim, como eu falo mais de música erudita, música clássica e tal, então a gente se limita muito ainda...” (Professor B, entrevista em 05/07/17) . Manter essa “sequência lógica” no 6º ano é necessária, na visão do professor, porque “são os anos iniciais, eles nunca estudaram música e tal, então eu mantenho essa sequência, né” (Professor B, entrevista em 05/07/17).

Por isso, perante o que venho discutindo aqui, entendo que o currículo do professor no 6º ano não pode ser visto de uma forma estanque, porque ele mesmo não enxerga seu currículo assim: o professor o vê de uma forma relacional aos demais anos do ensino fundamental. Se certa rigidez é vista no 6º ano, se há predominância de conteúdos de teoria musical e da história da música erudita ocidental, é para depois serem contrabalanceados pela flexibilidade dos anos seguintes, pela discussão contemporânea de temas como indústria fonográfica, poluição sonora, música popular brasileira... Todos esses elementos como busca de uma compreensão de cultura, na construção de identidades culturais, bem como na possibilidade de encará-la como processo e produto de nossa sociedade.

O professor, assim, como indivíduo também inserido nas múltiplas redes do cotidiano, marcado por seu percurso de vida e de formação, lidando com as mil demandas que aparecem no dia a dia, com as relações de poder que marcam sua escola, criou um currículo que é uma mescla de concepções voltadas para as dimensões sociais e culturais da música com traços de ensinar influenciados pela perspectiva tradicional de ensino. No entanto, um outro fator que não foi explorado aqui, mas que foi citado pelo professor como uma influência em sua construção curricular, foi o fato de que ele tem poucos recursos *disponíveis* em sua escola, pois os instrumentos musicais e uma sala ampla que ele poderia utilizar, ele acaba não tendo acesso. Apesar da falta de recursos disponíveis não ser determinante para as formas de lecionar do professor, acredito que elas também têm seu peso nas escolhas em adotar o quadro e o caderno.

As formas de ensinar, as metodologias escolhidas do professor, para mim são o que reflete mais fortemente concepções voltadas para uma perspectiva mais tradicional do ensino, não sendo, pois, posicionamentos do modelo conservatorial, apesar do que uma análise inicial indicava. O professor não supervaloriza a escrita musical nem a história da música erudita europeia, pois a previu dentro de um currículo maior que abordaria outros temas. A decisão de não tomar as outras vivências musicais dos alunos como fonte dos seus trabalhos, por exemplo,

em meu entendimento, é menos reflexo de visões conservatoriais e mais a forma como o professor enxerga a escola, a música e o conhecimento: espaços e meios de oferecer experiências outras que levem à participação na cultura e na sociedade de uma forma mais justa.

5.1 “A sala dos sonhos”: burlas do cotidiano e usos dos *espaços* escolares

Conhecendo um pouco do cotidiano do professor, percebe-se que ele encontra maiores dificuldades em construir seu currículo do que o Professor A, que tinha uma gestão mais acessível e, apesar da infraestrutura modesta, usufruía de aparelho de som e microfone. O cotidiano do Professor B, além de não apresentar alguns desses elementos, ainda tinha uma tradição escolar marcada por visões metodológicas mais tradicionais relacionadas à música, o que foi um dos fatores que o levou a ensinar determinados conteúdos mais legitimados. Somando isso ao fato das dificuldades com a gestão escolar, seria possível o professor ter algumas “margens de manobra” (CERTEAU, 1994, p. 44) que lhe permitissem formas de agir dentro dessa realidade?

Dentro de um cotidiano escolar que demandava algumas práticas curriculares mais legitimadas, o professor conseguiu burlar as dificuldades de sua sala dando novos usos a outros lugares da escola que não seriam vistos comumente como espaços possíveis – ou até permitidos – de se terem aulas nos dotes tradicionais: o pátio, o jardim, uma sala sem uso de um projeto. Ao todo foram três aulas que saímos da sala para ocupar outros espaços da escola.

Fazia muito calor na sala. O barulho no corredor parecia que deixava o clima ainda mais quente. Observando isso, o professor decidiu tirar os alunos da sala e ir ao pátio, mas na verdade ficamos em um jardim, que era próximo do pátio. O clima da aula muda, tem vento, tem verde, tem sombra. O professor faz uma aula sobre Beethoven, mostrando a figura dos livros (“esse vocês conheceram no começo do ano, é o fagote”) e falando mais “curiosidades” do compositor. Os alunos pareceram intrigados com o fato de um compositor fazer música e não escutar bem. No entanto, houve alunos que acabaram ficando pelo caminho e o professor vai atrás deles, pedindo que os demais iniciem a atividade do livro. Escuto uma aluna dizer: “se fosse todo dia aula de música ia ser tão bom”. (Diário de campo, 24/05/17).

Nesse relato de uma das aulas que observei do professor, há de fato uma aula “expositiva dialogada”, que possibilitou uma troca maior entre o professor e a turma, fazendo com que uma aluna externasse seu prazer em estar ali. Tratando-se de um caso concreto, existiram os alunos que aproveitaram a ocasião de mudança de sala para “escapar”, porém a maioria se mostrou envolvida na atividade proposta. Usar outros lugares escolares, que não

seriam inicialmente destinados para isso, é jogar com concepções pré-estabelecidas e explorar outras possibilidades de ação no cotidiano. As táticas desviationistas não obedecem à lei do lugar e não se definem por este.

O uso inventivo do espaço é tratado por Certeau em suas análises sobre as artes de fazer do cotidiano (que incluem também modos de ler, de morar, de cozinhar, etc). O autor diferencia “lugar” de “espaço”, pois entende que “lugar” é “a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” e o “espaço” “existe sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidades e a variável tempo” (CERTEAU, 1994, p. 201-202). Dessa forma, o lugar estaria relacionado a ideia do “próprio”, de uma configuração espacial na qual elementos se distribuem lado a lado, indicando, assim, uma noção de estabilidade. Já o espaço seria um “lugar praticado”, animado pelo valor de uso que damos a ele, por operações que o orientam e o temporalizam, que, assim, não tem a estabilidade de um “próprio”: para existir, toma emprestado o “lugar” e dá outras significações a ele.

Diante disso, alguns *lugares* da escola foram transformados em *espaços* pelo Professor B, que sempre falava da sua ocupação na sala do Mais Educação, por mais que a gente só tenha podido ir, durante o período da coleta de dados, apenas uma vez lá. A sala tinha um espaço amplo e vários recursos que poderiam ser utilizados, inclusive instrumentos musicais, como já mostrado anteriormente. Por ser uma sala que pertencia ao Programa Mais Educação, seu uso pelo professor encontrava grande resistência da gestão, que utilizando seu lugar de poder, oferecia dificuldade em ceder o lugar, talvez por temer a deterioração dos materiais e por esperar que o programa voltasse (no 1º semestre de 2017, período dessa coleta de dados, havia várias incertezas sobre a continuidade do projeto nas escolas municipais da rede). O professor, ao longo das entrevistas, sempre colocava o caso da sala do Mais Educação. No trecho abaixo, deixa transparecer as relações de poder que interferem em suas práticas:

Eu acho que o que atrapalha mais, pela pesquisa que eu fiz na pós-graduação, é a política, a economia, atrapalha mais o ensino de música do que os alunos. Porque jogar peteca é normal, conversar é normal, xingar a mãe do outro é normal, eu fazia isso na minha época...[...] É normal, é adolescente. O problema hoje que eu vejo é mais, por exemplo, eu passei quatro anos para poder invadir uma sala, para poder dar aula e nem está garantida ser minha. Não é garantida ser minha. Com todos os recursos lá, laptop, datashow, TV de 42 polegadas, dentro dessa sala, é a sala dos sonhos lá. Está lá... [...] Eu passava por lá todo dia... Mas agora eu invadi, né. Sempre com probleminha ainda, algumas coisas assim que vem afetando, né, mas eu estou lá. E os alunos estão do meu lado, isso que é legal. Quando a gente conseguiu a sala, eles vibraram assim, né, “professor a conquista é sua”, tal. Foi legal isso. (Professor B, entrevista em 05/07/17).

Como já explorado, no cotidiano do professor, a figura da gestão personifica a posição de poder, já o professor e os alunos surgem como contrapesos que tensionam essa trama. Oferecendo uma resistência através de táticas, o professor, inclusive, capitaliza o apoio dos alunos como forma de se fortalecer e subverter seu papel de “fraco”, incentivando para que eles chamem o *espaço* de “sala de música”: “eles já estão chamando de sala de música. [...] Eu quero que continue assim. Eu digo ‘a sala de música’ que é para ir lá com esse conceito de sala de música, né” (Professor B, entrevista em 05/05/17).

Apesar de, nas falas do professor, os alunos demandarem conteúdos e metodologias mais legitimadas do ensino de música, pareciam apreciar essas aulas na sala do Mais Educação (ou na “sala de música”?), demonstrando que se por um lado havia essa exigência, por outro também não queria permanecer apenas nas aulas teóricas.

Os alunos se concentram cada um em seu grupo. Alguns exploram os instrumentos, outros tentam relacionar a numeração dos dedos com a corda do violão/tecla do teclado (era essa a atividade proposta). As meninas do teclado animadas, dizem: “professor, vem vê a música que a gente aprendeu só...” [e excitadas tocam a sequência da música “Havia um pastorzinho”: dó-ré-mi-fá-fá-fá/dó-ré-dó-ré-ré-ré]. (Diário de campo, 17/05/17).

Nesses outros *espaços* utilizados pelo professor, as aulas de música se modificavam, tornavam-se mais fluídas e havia lugar para uma participação mais efetiva por parte do aluno: no caso acima, os alunos tinham uma atividade para realizar, mas também tinham liberdade para explorar e “aprender sozinhos” a tocar as músicas que conheciam. Isso mostra que, ao dar outras funções aos espaços da escola, ocupando-as, invadindo-as, usando-as de uma forma tática, o professor encontra um jeito de resistir ao poder que lhe é alheio, sem se subordinar totalmente.

Certeau (1994, p. 79), ao analisar o “uso popular” da religião como forma de contestar as hierarquias de poder através da devoção ao Frei Damião, afirma que essas “mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas”. Assim, entendo que “invadir a sala dos sonhos”, como forma de proporcionar outras experiências de aprendizagem musical aos alunos, é uma das mil maneiras de ação inventiva no seu cotidiano, uma forma de burlar o posicionamento *estratégico* da gestão. São nesses momentos que o professor, inclusive, escapa

das formas mais tradicionais de seu ensino, possibilitando que o aluno participe de forma mais ativa em sua aula.

Ao perceber a força que a gestão possui, que, segundo o professor, faz com que os demais “baixem a cabeça” para ter o que se quer, ele vai encontrando suas próprias maneiras de ação frente a esse poder, reconhecendo a necessidade de agir *dissimuladamente* para conseguir o que se quer: “hoje estou mais paz e amor. Não vale a pena brigar com o sistema que está aí agora se implantando, né. Brigando no sentido de enfrentamento, tem que arrumar outras estratégias [ou táticas?] para poder driblar”. Como as táticas têm “que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (CERTEAU, 1994, p. 101) o professor foi ao longo de quatro anos preparando sua ocupação, “passando por lá todo dia...”, contagiando os alunos para angariar apoio e até fazendo a linha “paz e amor” para não colidir de frente com a direção, sempre mirando no intento de subversão do seu jogo.

Desse modo, nota-se que o Professor B, como também o Professor A, encontraram suas próprias formas de negociação, criação e resistência na tessitura cotidiana em que se encontram. O modo como o currículo do Professor B foi se desenovelando nas minhas observações e nas análises dos dados mostra como é importante a reflexão sobre a criação curricular, pois permite que as lógicas internas desse processo de elaboração sejam percebidas. A perspectiva do cotidiano permitiu, assim, que mesclas e deslizamentos entre práticas pedagógicas tradicionais e concepções que refletiam o valor social do conhecimento fossem compreendidas, bem como a percepção de que, mesmo dentro de uma trama de poder mais firme, há diferentes meios, discretos e silenciosos, de se resistir e burlá-la.

CONCLUSÕES

(e algumas provocações)

Compreender como os professores tecem seus currículos no cotidiano permitiu-me refletir sobre as suas próprias lógicas de ação, como um viajante que busca escapar das obviedades de um roteiro de cartão-postal (PAES, 2003, p. 53-54). Para conseguir trilhar esse caminho foi essencial a perspectiva dos estudos do cotidiano, qual me possibilitou perceber a rede de contatos diversos em que estamos imersos e na qual criamos nosso conhecimento, costurando-os com os conhecimentos de outros sujeitos (MACEDO et al, 2011, p. 18). Neste momento de considerações finais retomarei alguns achados desta pesquisa, apontando para seus limites e as contribuições para área, contribuições que revesti de provocações, porque pensar sobre o currículo é, antes de mais nada, desafiar o estabelecido.

Uma das questões que primeiramente destaco é o panorama brasileiro de políticas educacionais que, como é importante recordar, deve ser vista como parte de um cenário internacional mais amplo (PEREIRA, 2006; FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017). As políticas educacionais brasileiras apontam para uma marcante dualidade: de um lado, a formação do professor que cada vez mais vem acontecendo no campo específico das artes, tendo em vista que desde 2004 há diretrizes dos cursos superiores que apontam para isso; do outro, os vários dispositivos normativos da educação básica, que, ao silenciarem essa formação específica do professor, não esclarecem como as áreas se desenvolveriam no componente curricular arte previsto na atual LDB de 1996. É nesse cenário de desarticulação entre as políticas educacionais dos cursos de graduação e da educação básica que estamos, como área, inseridos. Desta forma, o descompasso entre o mundo da universidade e o da escola apareceu em vários momentos da criação curricular desses professores, ora nos livros escolhidos pelas escolas – que chegam através de uma política nacional –, ora na cultura escolar, que por vezes exige do professor práticas polivalentes em artes, ora ainda na percepção da distância que há, por vezes, entre esses dois espaços-tempos.

Como abordado no segundo capítulo, o processo de formulação desses dispositivos normativos acontece em contextos dinâmicos e envolve inúmeros conflitos na fixação de seus sentidos. Diante disso, o professor de música, ao reinterpretar o texto curricular e criar o seu próprio, é um personagem fundamental na mudança ou perpetuação dessas políticas: como mostrado pelos Professores A e B, como também pelos outros dois casos que não entraram na

análise desta pesquisa, o tensionamento entre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação das artes e as políticas educacionais da educação básica incide em nossas ações na escola, nos nossos currículos. Assim, é preciso entrar na disputa por nosso espaço como campo específico das artes, tanto no contexto macro político quanto, também, nos nossos currículos criados cotidianamente. O Professor A e o Professor B revelam que essas ações de criação e disputa não são *utópicas*, pois já acontecem, de várias maneiras, em seus cotidianos.

Pesquisar o processo de criação curricular desses professores me fez percebê-los como seres complexos, que criam seus currículos na tessitura cotidiana entrelaçando elementos e fatores múltiplos que, nessa investigação, procurei desatar. Os currículos dos dois professores aproximaram-se em algumas concepções que os fundamentam, pois ambos enxergaram a música como produto cultural e seu ensino como meio de possibilitar um consumo crítico, oportunizando uma participação na cultura e na nossa sociedade. Ambos selecionaram seus conteúdos, priorizando os conhecimentos musicais em sua especificidade, como um meio de instrumentalizar seus alunos para poderem fazer as escolhas do que escutam mais conscientemente. Apesar de compartilharem esses posicionamentos, a forma como o fazem são bem diferentes.

O Professor A, como buscava o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos, priorizava as experiências musicais em suas aulas, explorando principalmente a fala e a percussão corporal como possibilidades criativas. Como foi visto, o professor acreditava ser importante o desenvolvimento musical dos alunos “por si mesmo”, mas a ênfase nesses conteúdos sistematizados pelo campo da música, foi também uma forma de afirmar seu espaço na escola. Assim, o que o levou a selecionar seus conteúdos e seus objetivos foi também a necessidade de demarcar a importância da música no espaço escolar, o que reflete os embates que a área vem travando, ao longo dos anos, para efetivar seu lugar na escola. A organização de seu currículo por temas, que remetem ao universo simbólico regional, resultou da influência das discussões do PIBID, como forma de dar sentido à organicidade dos conteúdos trabalhados em cada bimestre.

Já o Professor B, também buscou com seu currículo desenvolver sujeitos mais críticos diante das músicas que escutam, assim como a construção do que ele chamou de “identidade cultural”. Para isso, o professor selecionou, no 6º ano, elementos da notação tradicional e da história da música, mas lecionava-os de uma forma que remetia a aspectos mais tradicionais do ensino, sem abordar a vivência musical dos alunos como ponto de partida. Por outro lado, percebi que sua escolha em não abordar as músicas da vivência dos alunos se

baseava na sua lógica de encarar o acesso aos conhecimentos musicais sistematizados como meio de alcançar a justiça social. Da mesma forma, esse é um dos motivos que o levou a selecionar tais conteúdos e a enxergar seu currículo como um ciclo. Ainda há o fato de, quando usava outros *espaços* da escola, o professor ter conseguido desenvolver uma aula musical e participativa, que ocorria com mais fluidez.

Os rios caudalosos do cotidiano por vezes levaram minhas análises dos currículos dos professores para outras margens, indo a uma visão essencialista da música ou ainda ao modelo conservatorial, mas, finalmente, essas perspectivas foram afastadas diante das concepções e das formas que foram organizados seus currículos, por mais que alguns traços desses posicionamentos ainda persistam; afinal, viu-se que elementos de teoria musical se colocam como algo *já estabelecido*. Com isso, não quero dizer que o ensino da notação tradicional não precise estar nos currículos – já que ela é um conhecimento sistematizado que é específico do nosso campo –, mas é fundamental que possamos exercitar o questionamento de onde vem essa “unanimidade” em torno desses conteúdos e, principalmente, com quais finalidades ensiná-los.

Dessa forma, trago ainda as seguintes provocações: o ensino da teoria musical ou da história da música, por si só, dão recursos para que os alunos apreciem de forma mais crítica as músicas que escutam? Aliás, por que ser um ouvinte mais crítico é tão importante para a vida do indivíduo? Por que priorizar como pontos de partida o universo folclórico regional, a história da música erudita, e não o funk ou o rap¹ e a história da música popular? Por que aprender notação musical tradicional é imprescindível para o aluno da educação básica, afinal de contas? Como foi visto, essas respostas são percebidas nas falas dos professores : uma forma de refletir sobre a cultura, sobre as letras das músicas e o que elas querem dizer, segundo o Professor A; uma forma de construir sua “identidade cultural”, para ter acesso aos conteúdos sistematizados historicamente como forma da democratização do saber, de alcançar a justiça social, segundo o Professor B. No entanto, ambos os professores deixaram transparecer certo resquício da ideia da “importância do conteúdo musical por si só” ou do “porque esse conteúdo tem que ter”. Assim, pergunto-me até que ponto nós, professores, temos clareza sobre a relação intrínseca entre esses conteúdos, objetivos de ensino e as nossas concepções em torno da música e a escola.

¹ Para saber mais sobre o rap e a forma como ele se relaciona com a socialização da juventude das periferias brasileiras, ver Dayrell (2005).

Nesse sentido, toco nas reflexões de Bowman (2007, p. 117-118) sobre as noções de “intrínsecos” e “extrínsecos” em música, já que o autor problematiza a pertinência desses elementos: a música, como um fenômeno humano, eminentemente cultural e social, seria sempre um meio. Não existiria, assim, o aprender música por ela ser importante em si mesma, mas porque há inúmeros valores e significados sociais e culturais em aprendê-la. Essa perspectiva tornaria impossível uma visão purista da música e da sua aprendizagem, sendo inatingível, pois, a dissociação entre o que é de “dentro” e o de “fora”: como Queiroz (2017) resume, de forma simples e densa, educação musical é cultura. Os currículos dos professores trazem essa indissociabilidade e seus objetivos e concepções se aproximam, inclusive, do que Penna (2010, p. 49) define como musicalizar:

[...] um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante.(PENNA, 2010, p. 49).

Desse modo, pensar a música e seu ensino-aprendizagem como meio/fim faz com que miremos os contornos da criação curricular com mais clareza, porque compromete o seu processo de elaboração com a função sociocultural da educação. Evidente que essa função da educação não está estabelecida (e algum dia estará?), mas penso que a área de educação musical irá cada vez mais alinhar-se a essas discussões, que já são feitas há tanto tempo no campo da pedagogia e do currículo, e que vá refletindo suas próprias respostas para a inquietante pergunta de qual a função do ensino de música na educação básica. Nesse aspecto, não posso deixar de citar o texto clássico de Rodrigues (2001, p. 240), que, ao dissecar o paradigma kantiano de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”, nega a função pragmatista e reducionista da “educação para a cidadania” – presentes em nossa legislação educacional, por exemplo – para apontar que essa função maior da educação esteja voltada para a formação humana ética.

Sobre as referências que os professores de música destacaram para a criação de seus currículos, ao contrário dos currículos criados pelos professores observados por Ribeiro (2017, p. 248-249), eles trouxeram como uma das referências um documento de orientação nacional, que foram os PCNs para o ensino fundamental, sendo que um dos professores, inclusive, incorporou os objetivos de ensino presentes neste documento em seu currículo. Ao mesmo tempo, nenhum deles, e aí também incluo todos os quatro professores junto aos quais coletei dados, conheciam a Base Nacional Comum Curricular, provavelmente pelo documento ainda

estar em processo de discussão na época da coleta de dados (2017). Como apontei no segundo capítulo, a BNCC traz algumas inconsistências que, em minha perspectiva, podem trazer à tona a questão da polivalência em artes, mesmo que as DCNs para os Cursos Superiores em cada área das artes tensione esse entendimento. Não obstante, mesmo que haja a penetração das políticas curriculares no cotidiano do professor, a perspectiva do ciclo de políticas aponta para os diversos embates nas fixações desses discursos, que se dão desde o momento de suas elaborações. Os professores, como mostrado, encontram suas próprias margens de elaboração, apropriando-se desses documentos de orientação curricular, e certamente entrarão na disputa de fixação de sentidos da BNCC: por mais que o MEC alardeie, a ideia da *implementação* da base é, de acordo com a base epistemológica que segui, inatingível.

A tessitura do cotidiano trouxe ainda outros fatores de influência na criação curricular dos professores. O Professor A trazia em sua fala um posicionamento galgado em um campo de conhecimento, “a educação musical contemporânea”, como também, por ter pós-graduação e por participar de um programa institucional, transitava pelos mundos da universidade e da educação básica. Já o Professor B, ao não reconhecer sua formação superior como positiva, expressava a distância que por vezes há entre esses mundos, apesar de também ter uma pós-graduação. A formação e a aproximação entre os espaços-tempos da escola e da universidade marcaram a criação curricular desses professores. No entanto, como já alertado, essa relação não pode ser encarada de forma determinista, já que todo professor tem sempre a possibilidade de refletir e transformar seu processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2017, p. 248).

Outro fator que incidiu na criação curricular dos professores foi o seu relacionamento com a gestão escolar, que influenciava positivamente a prática do Professor A e negativamente a do Professor B, sendo ainda que os outros dois professores que participaram apenas do processo de coleta de dados mostraram descontentamento com as ações de suas gestões. Mesmo que o Professor B tenha encontrado suas táticas de resistência, seu currículo foi marcadamente afetado pelas decisões da diretora de sua escola. Entre esses diretores, há ainda uma característica em comum: todos eles estavam no cargo há anos, quase décadas. Dessa forma, o personalismo marca essas gestões de modo que a ideia de gestão participativa e democrática definida por Libâneo (2001, p. 119-120) – com tomada de decisões coletiva, com avaliação compartilhada, com relações humanas produtivas que busquem o bem comum – parece ser uma realidade distante para esses professores.

A gestão, nesta pesquisa, afetou de tal forma o currículo dos professores que acredito que influenciou mais do que as próprias condições infraestruturais das escolas, que tantas vezes são ressaltadas pelos professores da educação básica. A escola do Professor A, por exemplo, tinha uma estrutura física mais precária do que a escola do Professor B, mas era aparentemente mais cuidada; já na escola do Professor B havia instrumentos musicais (violão, instrumentos de percussão, teclado) e uma sala ampla em que poderiam ser utilizados, mas a gestão dificultava a utilização da sala pelo professor, mesmo que ele conseguisse por vezes “furar” esse bloqueio. Não estou querendo dizer com isso que a falta de infraestrutura e de recursos não influencie no currículo do professor – a própria sala de aula do Professor B apresentava muitas dificuldades estruturais e o professor também reclamou, por exemplo, da falta de aparelho de som para realizar atividades de apreciação musical –, mas que também há relações de poder que se sobressaem no chão da escola e que, inclusive, afetam a disponibilidade desses recursos didáticos, tema este que é pouco abordado pela área da educação musical.

Cabe ainda tratar de um ponto que não foi explorado neste trabalho, que é a questão da avaliação e seu íntimo relacionamento com o currículo. Passei por esse ponto principalmente nas falas do Professor B, que naquele momento citou o ENEM como influência para desenvolver seu currículo do modo que desenvolve. Como o Professor B atuava nos anos finais do ensino fundamental, a questão das avaliações institucionais nacionais² acaba aparecendo com mais ênfase, assim como a cobrança de uma avaliação de aprendizagem mais tradicional (simulados). Para um professor que desenvolve atividades mais práticas, como o Professor A, seria interessante observar como ele desenvolveria a avaliação de aprendizagem em seu discurso curricular, principalmente porque nos anos iniciais, a área da música e das artes se “beneficia” por não interessar às avaliações institucionais nacionais e locais. Como o tema da avaliação tem suas próprias complexidades, senti que não ia conseguir abordá-la da forma que deveria e preferi prosseguir na caminhada, mas o aprofundamento dessa relação entre currículo e avaliação pode ser um campo fecundo de aprendizagens para nossa área.

Diante do que foi visto até aqui, fica claro que o campo do cotidiano acabou fazendo com que algumas bifurcações assomassem ao longo do caminho. Como os desvios são sempre bem-vindos neste olhar investigativo, irei aqui explorar um termo que se revelou e tomou forma

² Segundo Libâneo (2001, p. 201), a avaliação institucional tem o objetivo de obter “dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais” etc. Já a avaliação de aprendizagem é aquela realizada pelo professor, que se centra em critérios quantitativos e qualitativos, estando a serviço das funções sociais da escola. Aqui utilizo os dois termos com essas definições.

durante o processo de pesquisa, que foi a ideia da *criação curricular*. Sacristán (1991, p. 119), traz esse termo tangencialmente, relacionando-o com os diversos níveis que o currículo apresenta em seu desenvolvimento (o currículo prescrito, o currículo apresentado pelos professores, o currículo modelado, o currículo em ação, o currículo realizado e currículo avaliado). Segundo o autor, a multiplicidade em torno do termo currículo, além de ser influenciada pelos vários enfoques paradigmáticos possíveis, dá-se por essas fases distintas pelas quais o currículo passa e pelo recorte desses níveis, que normalmente se faz em investigações. Portanto, para Sacristán, a “construção curricular” passa pelo destrançamento desses níveis e fases que o currículo apresenta. Esse destrançamento pode acontecer na fase analítica desse processo, mas como considero que o ato de criar está estritamente ligado à falta de ordem da vida, à ação rebelde dos sujeitos, irei deliberadamente deixar o termo no seu emaranhado, com alguns fios puxados aqui e acolá.

A criação curricular tem como seu referencial o cotidiano, porque é nele que (e)merge, é nele que encontra sua condição de existência no mundo e é dele que toma sua concreticidade. Pelo fato de a criação curricular se manifestar com mais clareza na elaboração do currículo escrito – o plano de ensino anual, o plano de aula –, por vezes pode se resumir apenas a esse processo, mas a ele não se limita. O processo de criação curricular põe em movimento nítidos elementos desse currículo – como objetivos de ensino, conteúdos propostos, as metodologias vividas, a avaliação pensada, as fontes teóricas utilizadas –, mas também alcança concepções, interpret(ações) das políticas curriculares, decisões tomadas. Todos esses elementos são inter-relacionados na busca de fixação de sentidos do texto curricular que cada professor cria.

Sendo uma prática criada *na* e voltada *para* a tessitura cotidiana, a criação curricular é dinâmica e envolve múltiplas dimensões da vida de quem a cria. Como meu foco de pesquisa foi o professor, focalizei o seu processo de criação, mas está claro que o currículo é feito também por todos da comunidade escolar (também pelo Estado, pelas agências internacionais, pelos campos disciplinares, etc.). O professor é o agente que tenta ordenar os afluentes da criação do currículo, o que possibilita que esse processo seja marcado por seu percurso de vida e por sua formação profissional.

Os alunos são o outro lado desse processo, pois, ao pedirem/trazerem outras músicas, outros conteúdos, outras metodologias, agem também – na surdina e às vezes sem que se perceba – como influências nessa criação, tendo, da mesma forma, seu quinhão de criadores. Os dois professores desta pesquisa não perceberam em suas falas que os alunos participavam

da criação curricular, mas a participação lá estava: o Professor A, tinha a sua linha de repertório, mas acolhe as vivências culturais dos alunos como pontos de partida de seu currículo; já o Professor B, iniciou e aprofundou a notação musical tradicional por ser uma demanda dos alunos da escola que participavam da banda marcial. Para que a criação curricular ganhasse contornos mais claros, seria preciso que os professores e alunos se enxergassem como atuantes no processo de elaboração curricular, que se percebam nele, mesmo que isso não seja, de fato, uma condição para que o currículo seja criado e compartilhado.

Outro aspecto que por vezes se esconde na criação curricular são os posicionamentos e decisões, que envolvem o aspecto de escolha e seleção do que o professor acredita ser relevante (ou possível de fazer) para determinado contexto. Criar currículo requer um posicionamento político, às vezes não consciente de si, diante das demandas encontradas em seu cotidiano, o que toca especificamente na dimensão de suas crenças, concepções, seus objetivos, do que acredita ser o fim da música na educação básica. Como essas decisões curriculares são movidas por concepções histórico-socio-culturalmente compartilhadas – que Ribeiro (2017) aprofundou sob a visão do *habitus* bourdieniano – cabe perguntar também: quem é este eu/nós que toma essas decisões curriculares, que cria o currículo no cotidiano? Essa foi uma provocação já feita por Bowman (2007), que explicita:

No centro de todo fazer e experiência musicais está um "nós", um sentido de identidade coletiva que influencia poderosamente a identidade individual. "Eu sou", então, não tanto porque "eu penso" ou porque "eu percebo", mas porque "nós somos", e mais particularmente eu quero afirmar aqui, porque "nós somos, musicalmente". O que eu proponho é que nós comecemos aqui nossa teorização profissional, com a música como um ato social e um fato social, em vez de música como uma entidade com a qual meu relacionamento é estético, receptivo e de alguma forma individual na natureza³. (BOWMAN, 2007, p. 109).

Assim, é preciso ter uma *consciência crítica* (FREIRE, 1979, p. 40) também diante de nosso processo de decisão curricular, pois por vezes ele pode esconder um “nós” que realiza inclusões ou exclusões de acordo com concepções compartilhadas.

³ “At the center of all music making and musical experience lies a “we,” a sense of collective identity that powerfully influences individual identity. “I am,” then, not so much because “I think” or because “I perceive,” but because “we are,” and more particularly I want to assert here, because “we are, musically.” What I propose is that we start our professional theorizing here, with music as a social act and social fact, instead of music as an entity to which my relationship is aesthetic, receptive, and somehow individual in nature”.

Aliás, a própria criação curricular, por se fundamentar nas artes do cotidiano, em um espaço-tempo que ardilosamente urde distintas dimensões de nossas vidas, por vezes acontece de forma sorrateira, sem que os seus criadores percebam sua real magnitude. Os professores que participaram dessa pesquisa (inclusive eu, no início do meu trajeto) pareciam ter essa visão de “ponta de iceberg” sobre o currículo que criavam, vendo-o pelo aspecto da prescrição ou até como uma “grade” (o próprio Professor A, ao empregar essa palavra ao se referir ao currículo, surpreendeu-se em como ela soava estranha à sua realidade de tantas possibilidades de criação!). Assim, espero que essa pesquisa traga, como outra provocação para a área, a percepção do importante papel que temos como agentes criadores de currículo: que nós possamos enxergar nossos currículos como alternativas que já estão acontecendo. Para isso, devemos atentar para que a formação dos professores de música provoque cada vez mais a centelha do pensamento curricular e que possibilitem as perguntas que movem esse processo de criação: como e por que tomar tais decisões curriculares? Por que escolher tais conteúdos e, principalmente, com quais finalidades mobilizamos os múltiplos elementos que fazem parte desse complexo caminho?

As táticas e burlas de Certeau (1994) foram essenciais para revelar o professor como agente criativo de seu currículo no cotidiano. O Professor A, ao se sentir representante de uma educação musical contemporânea, jogava com métodos tradicionais para atingir seus objetivos; já o Professor B transformava os espaços da escola com seu uso inventivo, num cabo de guerra disfarçado com a gestão escolar, em que os alunos o ajudavam a “puxar a corda”. Sem superestimar o papel do professor nesse processo de criação, há o reconhecimento do seu lugar de “fraqueza”, mas não de submissão: como a arte milenar da camuflagem na natureza, ele se esconde no jogo de poder alheio para dar, finalmente, seu bote (CERTEAU, 1994, p. 104).

Partindo dessas compreensões ancoradas em Certeau, pode-se afirmar que todo professor encontra formas de resistir no seu dia a dia, encontrando outros modos de consumo do que lhe é imposto, em um constante processo de negociação, deglutição e clandestinidade na sua criação curricular. Foi possível perceber, por exemplo, em um dos casos que acabaram não entrando nesse trabalho, que o mesmo professor – cuja metodologia e conteúdos poderiam ser encaixotadas como concepções pedagógicas tradicionais, com toda a carga negativa que essa concepção subentende – também organizou uma peça de teatro em que envolveu alunos de várias turmas da escola, deixando evidente o orgulho que sentiram ao término da peça. Em uma análise mais apressada, de quem não percebe as táticas e as artes do fazer dos professores

no cotidiano, talvez eu não tivesse visto que em outras turmas, em outros contextos, o referido professor conseguia desenvolver também outras possibilidades de trabalho.

De uma forma geral, essas reflexões tecidas por Certeau, como também as possibilitadas pelos estudos do currículo no/do cotidiano, puderam possibilitar diversas transformações nas minhas formas de perceber a pesquisa e seus pontos de partida, mas não somente isso. Compreender que o cotidiano pode ser palco das mais diversas transformações (mudança é um processo construído pelas migalhas de pão dos dias vividos), enxergar a capacidade de subverter políticas curriculares e educacionais de todo professor, olhar o conhecimento como construção coletiva que se dá em tessituras complexas, no qual se tem consciência de sua provisoriedade, e perceber que somos seres multifacetados, são posicionamentos que foram essenciais não só para esta investigação, mas que certamente vou levar para outras tessituras de minha vida.

REFERÊNCIAS

- ABDC. Associação Brasileira de Currículo. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Olga/Downloads/Documento%20produzido%20pela%20Associação%20Brasileira%20de%20Currículo_VF_OK%20(1).pdf>. Acesso em 07 jun. 2018.
- ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Proposta da ABEM para a BNCC, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=129>>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol.43, n.3, p.1009-1030, 2018. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362018000301009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 49.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Posição da ANFOPE sobre a BNCC: repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/11/bncc-anfope-divulga-novo-documento/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em 07 jun. 2018.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 13 – 20, set. 2000.
- _____. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2, 2002a, Goiânia, *Anais...* Goiânia: UFG, 2002a. p. 18-29.
- _____. Mundos musicais locais e educação musical. **Em pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-122, jun. 2002b.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Rio de Janeiro: São Paulo, 2011. p. 21-53.
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 125-156.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12937.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 1-16, fev. 2012. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2012nahead/aopep633.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organizador da coletânea: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. p. 123-155.

BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? **Rethinking professionalism in music education. Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 6, n. 4, p. 109-131, dez. 2007.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-43.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação s/n./62, de 24 de abril de 1962, do CEPM – CFE. Normas para o ensino médio. Rio de Janeiro, 1962a.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71, **Fórum**, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 0195/2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 03/97. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 7679, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14615-pceb003-97&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 set. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 33, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016. Define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, dez. 2017c. Disponível em:

< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 11, 2004b. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 24, 2004c. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. **Diário Oficial [da República dos Estados Unidos do Brasil]**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 7602-7605, ago. 1961b. Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

_____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1961a. Disponível em: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971a. Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1982. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 30 mai. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 1ª versão. Brasília: MEC, setembro de 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016c. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília: MEC, dez de 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**, 2017d. Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/4586-joao-pessoa/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, 2016d. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica**, 2015. Disponível em: <<http://qedu.org.br/cidade/4586-joao-pessoa/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2015>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**, Brasília, v. 6: arte, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**, Brasília, v. 7: arte, 1998.

_____. Parecer nº 8, de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

_____. Parecer nº 131, de 30 de julho de 1962, do CFE. Disciplinas e práticas educativas. Documenta, Rio de Janeiro, Conselho Federal da Educação, n. 7, 1962b. p. 35-43.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 7, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/286>>. Acesso em: 04 jun 2017.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CARVALHO, Mauricio Braz de. Tendências curriculares no ensino de música: indefinição e permanência de um presente eterno. **Revista eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 281-299, nov 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/23/showToc>>. Acesso em: 08 ago 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Anais do cotidiano. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 31-33.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Currículo ginásial secundário no Brasil, depois da lei de diretrizes e bases. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 295-309, out./dez. 1965. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedagógicos+\(RBEP\)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedagógicos+(RBEP)+-+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1)>. Acesso em: 02 jul. 2018.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

DUARTE, Monica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 59-66, set. 2006.

DURÁN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ESPIRIDIDÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo de graduação da Escola de Música da UFMB. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.10, n. 7, set. 2002, p. 69-74. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/433>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FAEB. Federação de arte-educadores do Brasil. Recomendações da FAEB para implementação da BNCC, 2018. Disponível em: <<https://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/05/Recomendações-FAEB-para-implementação-BNCC-8-maio>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, p. 22-47, 1999. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_04_ALCEU_RAVANELLO_FERRARO.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-26, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27553035019.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. SIQUEIRA, Idméa Semeghi Próspero. **Arte-educação Vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Campo Grande**, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, João Pessoa, v. 22, n. 22, dez. 2016.

FONSECA, Anna Cristina Cardozo da. Portal QEdu: um estudo de caso. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 1., 2014, Franca. **Anais eletrônicos...** Franca: UNESP, 2014. Disponível em: < <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/anna-cristina-cardozo-da-fonseca.pdf> >. Acesso em: 17 fev. 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre-Ester B. de. (Org). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017, p. 11 – 42.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 40-41

FREIRE, Vanda Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n. 6, set. 2001, p.69-72. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/443>>. Acesso em: 16 abr 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção de ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia – FE/ UNICAMP**. 1993. 635 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000064082>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 01/2012/SEAD/SEE**. João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://www2.ibfc.org.br/concurso/seepb-1231/docs/seepb-01-2012-edital.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 01/2017/SEAD/SEE**. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://www2.ibfc.org.br/concurso/seepb-1231/docs/seepb-01-2012-edital.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>>. Acesso em: 07 jun. 18.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. **Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios e perspectivas**, v.1, p. 167-198, 2009.

KUENZER, Acacia (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre/ Belo Horizonte: Artmed/ Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Alternativa: Goiânia, 2001.

_____. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

LOPES Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-54.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas curriculares. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. Rio de Janeiro: São Paulo, 2011b. p. 248-282.

LUEDY, Eduardo. Batalhas Culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 4, n. 15, set. 2006, p. 101-107. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/306>>. Acesso em: 11 mar 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285- 372. 2006. LPÑDisponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, out./dez. 2014. < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abri./jun. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abri./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00013.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 25-54.

MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. Movimento social e educação: o caso do Forum Nacional em Defesa da Escola Pública: um movimento? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016. **Anais...** Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 1-11.

MERRIAM, Sharan. Case studies as qualitative research. In: _____. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass, 1998. p. 26-46.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 18, p. 7-14, out. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/268/199>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Linha do tempo. 2017. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Oficialização e implantação do ensino de artes no município de João Pessoa/PB em consonância com as diretrizes atuais: uma articulação entre gestão pública e pesquisa acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2008. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/index.html>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

NEVES, Joana. Os bastidores dos PCNs: o que eles nos dizem sobre a política educacional. In: PENNA (Org.). **Caderno de textos: Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte**, João Pessoa: CCHLA Pesquisas, 1998. p. 27-42.

NÓBREGA, Matheus Lopes Costa. **A cidade das bandas: o projeto de bandas marciais da rede municipal de ensino de João Pessoa**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2018. Versão para qualificação.

OLIVEIRA, Alda. A nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999. **Anais...** Salvador: ABEM, 2000.

OLIVEIRA, Ana Paulo de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PAES, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set/dez 2010.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Maura. A lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, p. 31 – 55, 2001. Disponível em:

<http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em: 30 mai 2016.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articled/view/259/190>>. Acesso em: 30 mai. 2016

_____. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed revista e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articled/view/291/221>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em arte no ensino médio. In: PENNA, Maura (Coord.). **O dito e o feito: política educacional e a arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003, p. 26 – 39.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2002. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/articled/view/427>> 2002.> Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. Questões sobre a educação musical na contemporaneidade. In: ALCANTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edvânia Brax Teixeira (Orgs). **Abrangências da música na educação musical contemporânea: conceituações, problematizações e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011. p. 55-80.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p.57-80.

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

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira. Globalização e políticas educacionais: (re)significando o currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira; MOURA, Arlete Pereira (Orgs). **Políticas educacionais e (re)significações do currículo**. Campinas: Alínea, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, **Edital n.º 01/2013**. João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/edital_peg-jp_14-01-15.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 009/2006**. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

_____, Secretaria de Administração. **Edital n.º 01/2007**. João Pessoa, 2007. Disponível em: <<http://www.movens.org.br/arquivos/pmjp/ED%201%20Pref%20João%20Pessoa%202007%20Abertura.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta curricular da rede municipal de João Pessoa**: uma construção coletiva. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura. [2004?].

QUADROS, João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hódie**, Goiânia, v.12, n.1, p. 175-190, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21584/12674>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. Debates - Unirio, Rio de Janeiro, n. 18, p.163-191, mai. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebate/article/viewFile/6524/5838>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. Intermeio, Campo Grande, vol. 19, n. 37, p. 95-124, jan/jun, 2013a.

_____. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per mus**, Belo Horizonte, n. 27, p. 7-18, jun. 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992013000100002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88/73>><http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_musica/ed1/pdfs/5_praticas_para_o_ensino.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

RIBEIRO, Robson Rodrigues. **Educação musical no ensino médio integrado**: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2017. 281 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RIBEIRO, Fábio Henrique; MARINHO, Vanildo Mousinho. PIBID Música UFPB:

algumas reflexões sobre experiências de formação. In: LIMA, Rivete Silva de; SILVA, Marluce Pereira da.(Orgs.). **Formação de professores**: contribuições do PIBID/UFPB. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, v. 1, p. 253-266.

RIBEIRO, Sonia Tereza da Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 5, n. 5, p. 59-66, set. 2000. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/453>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 76, out. 2001. Disponível em:
< <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200100>. Acesso em: 30 mai. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7 ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: Análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, 1994. v. 2, p. 07-112.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Revista Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n.30, p. 47-65, 2008.

SENA, Ibsen Perucci de. **A organização do conteúdo de música no componente curricular arte**: dois estudos de caso com professores da rede pública de educação básica do DF. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22580/1/2016_IbsenPeruccideSena.pdf>. Acesso em: 22 abri 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e devir In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: De Petrus/NUPEC/UFES, 2015.

SOBREIRA, Silvia G. Conexões entre educação musical e o campo do currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 95-108, jul. dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articled/view/354>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, José Reinaldo de. **Formação continuada em música na rede pública de João Pessoa**: dados cedidos pelo autor. 2017. Dissertação (Mestre em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. No prelo.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183- 206.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em música, 2009. Disponível em: < <http://www.ccta.ufpb.br/demus/contents/documentos/ppp-licenciatura-em-musica-ufpb-2009.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a obseração. Brasília: Liber Livro, 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 44, n. 151, p. 190 – 202, jan. mar. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742014000100010>. Acesso em: 30 mai. 2016.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 286-309.

APÊNDICE A

Roteiro da primeira entrevista

- 1) Conhecendo o entrevistado: “apresente-se”. Nome, idade, que instrumento toca, o que faz nas horas livres?
- 2) Como aprendeu a tocar/cantar? Fale um pouco do seu percurso na música. E como avalia esse seu percurso musical?
- 3) Em que e onde se formou? Que ano se formou?
- 4) Como se tornou professor? Por que quis (ou não) ser professor?
- 5) Quando entrou na rede municipal de João Pessoa? Quais níveis, séries, modalidades você já lecionou?
- 6) Atualmente, quantas escolas trabalha? Quantas escolas e quais redes? Quantas e quais turmas leciona? E como fica o tempo?
- 7) Nesta escola, há um planejamento de aulas coletivo?

Roteiro da segunda entrevista

- 1) Como você fez seus planos de ensino? Teve alguma ajuda (escola, colegas...), levou em consideração mais sua experiência, inspirou-se em outros modelos de planos?
- 2) Usou algum material de apoio para fazer seus planos de ensino? Algum livro, algum site em especial?
- 3) Em relação a sua formação e a prática na sala de aula: você acredita que sua formação foi satisfatória?
- 4) Para você, a formação continuada te ajuda a pensar na prática em sala de aula?
- 5) Conhece os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica? Se sim, o que você pensa deles?
- 6) Como você planeja suas aulas? Algum livro em especial, algum site, da própria vivência?
- 7) Como é essa relação entre as músicas que os alunos escutam e as músicas que você traz para a sala de aula? Como você lida com essas experiências musicais dos alunos?
- 9) O que você acha que interfere na sua aula, no seu plano de ensino?
- 10) Quais são os conteúdos que a aula de música tem que ter, que não pode faltar? E por quê?
- 11) O que a música, no espaço de artes, tem a oferecer de diferencial na escola?
- 12) O que é para você “currículo”?
- 13) Para você, quais as funções da música na escola?

APÊNCIDE B



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação Turismo e Artes
Departamento de Educação Musical
Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

João Pessoa.

Prezado(a) Sr(a),

A pesquisa *“Tecendo caminhos: o currículo na prática dos professores de música na rede municipal de João Pessoa”* estuda especificamente o currículo em música desenvolvido em algumas escolas municipais públicas em João Pessoa. A referida pesquisa está sendo desenvolvida por Olga Verônica Alves de Oliveira, aluna do mestrado em Música (Educação Musical) pela UFPB, matrícula 20161021333, com orientação da Prof^a. Dra. Maura Penna, do Programa de Pós-graduação em Música da UFPB.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os educadores musicais do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa constroem seus currículos em música. A finalidade deste trabalho é refletir, através de uma pesquisa científica sistemática e rigorosa, sobre perspectivas e concepções acerca da música e seu currículo, analisando visões e práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos professores.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo entrevistas e permitindo a observação das aulas da turma do turno na escola..... . As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Já as observações das aulas serão registradas pela pesquisadora em caderno de campo, com eventuais gravações em áudio de momentos de execução musical.

Esse material será posteriormente analisado, com base na produção científica da área de pedagogia e de educação musical, buscando-se compreender criticamente os processos de elaboração curricular desenvolvidos na prática pedagógica. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de educação musical, **sem identificação das escolas** que farão parte da pesquisa ou das pessoas envolvidas na pesquisa, cujos nomes **não serão mencionados**

em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o **anonimato de todos os participantes**.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois não há a intenção de intervir nas atividades desenvolvidas na escola ou nas aulas de música. Assim, a realização do trabalho de pesquisa não implicará em qualquer mudança nas atividades regulares das escolas ou do professor, nem trará qualquer ônus financeiro para a escola ou qualquer participante da pesquisa. Entre seus benefícios, acreditamos que, ao se pesquisar a construção do currículo feita pelos professores de música, fomentamos uma reflexão aprofundada sobre nossas práticas pedagógicas, o que nos ajudará a tecer caminhos curriculares em busca de uma educação musical de qualidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para o(a) senhor(a). As pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora
Olga Verônica Alves de Oliveira

Assinatura da Orientadora
Profa. Dra. Maura Penna

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa** e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa,.....de de 2017

assinatura

Nome completo:

() professor(a) de música () diretor(a) da escola