



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

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DF: ESTABELECENDO
RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E O
CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNB**

SARA PARAGUASSÚ SANTOS DO VALE

BRASÍLIA
2019

SARA PARAGUASSÚ SANTOS DO VALE

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DF: ESTABELECENDO
RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E O
CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Música. Linha de pesquisa: Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música. Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius M. Pereira

**BRASÍLIA – DF
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD743m Do Vale, Sara Paraguassú Santos
A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DF: ESTABELECENDO
RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E O CURRÍCULO DE
PEDAGOGIA DA UNEB / Sara Paraguassú Santos Do Vale;
orientador Marcus Vinícius Medeiros Pereira. -- Brasília,
2019.
148 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Música. 2. Currículo. 3. Educação Infantil. 4. Formação
de pedagogos. 5. Distrito Federal. I. Pereira, Marcus
Vinícius Medeiros, orient. II. Título.

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

**A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DF: ESTABELECENDO
RELAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E O
CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNB**

Sara Paraguassú Santos do Vale

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Banca examinadora:

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

Prof. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio – Membro Externo
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – Membro Externo
Faculdade de Educação – UnB

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

Brasília, 31 de Maio de 2019

“Nunca me deixes esquecer que tudo que tenho, tudo que sou, o que vier a ser vem de Ti Senhor...”

AGRADECIMENTOS

Esses dias comentei com uma amiga
“-Você já viu alguém fazer um mestrado tão legal assim?”
Os agradecimentos são muitos, então vamos começar.

Prof. Dr. Marcus, você indicou caminhos para que essa fase fosse arquitetada e construída em bases sólidas de conhecimentos e experiências. Pela honra de ser sua orientanda, gratidão.

Ao meu esposo e exemplo, Rafael Paraguassú...
Vida, seu apoio e amor incondicionais são imprescindíveis, obrigada por ser, estar, sorrir, chorar, cuidar, amar e viver comigo diariamente.

À minha família...

Todo o apoio e incentivo vindos de vocês diariamente são meu combustível.
E mãe, a senhora é a inspiração e razão de todas essas conquistas!

Essa trajetória não teria se tornado tão extraordinária sem a companhia de vocês, em especial nas aventuras mundo afora, então meus amigos, muito obrigada!

Sidy, Eldom, Eli, Ana Paula,

professores e colegas do Departamento de Música da UnB.

Aos estimados professores, membros da banca, Profa. Dra. Claudia Bellochio, Prof. Dr. Francisco Thiago Silva e Profa. Dra. Delmary de Abreu pela cuidadosa leitura e valiosas contribuições. À querida professora Patrícia Pederiva, agradeço a oportunidade de presenciar o inspirador trabalho que desenvolve com a Educação Musical na formação de pedagogos. Um abraço especial aos colegas redatores de música do

Currículo em Movimento.

Às crianças.

O aprendizado vindo de vocês é o mais necessário e significativo.

Meu Deus, que grande amor!

A história que me destes de presente é perfeita.

Obrigada por ser bom o tempo todo.

RESUMO

O presente trabalho objetiva estudar e correlacionar a parte de música das prescrições curriculares para a Educação Infantil no DF e para a formação de pedagogos na UnB a fim de discutir a relação entre o que é exigido do pedagogo em sua função docente e o que lhe é dispensado em termos do ensino de música no decorrer de sua formação. Com bases na metodologia qualitativa de cunho bibliográfico e análise documental, o trabalho analisa os dados pelos processos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados. A intenção é correlacionar as categorias emergentes ao final dos processos de codificação do Currículo em Movimento do DF- Caderno de Educação Infantil e Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB (PACP), bem como ementas disciplinares correspondentes ao ensino da música e arte. O referencial teórico em Sacristán conduz a pesquisa pelo campo do Currículo Prescrito, determinando as limitações do trabalho ao estudo dos escritos. As ferramentas analíticas de correlação das categorias parte da teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Shulman. Os conhecimentos musicais encontrados por meio do processo de codificação resultaram na categoria central de experiências sonoro musicais em ambos os currículos. A busca por informações adicionais acerca do PACP e da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação agregou à dissertação uma entrevista com a Prof^a Dr^a Patrícia Pederiva. Foi apontado pelas análises que o curso de pedagogia da UnB oferta em seu currículo disciplinas que contemplam conhecimentos musicais que oportunizam os futuros professores ao trabalho com a proposta de música que integra o Currículo em Movimento da Educação Infantil, contudo, o caráter do fluxo dessas disciplinas é um fator complicador, por ser optativo, sendo assim podemos ver uma incongruência com a legislação, esta que constata a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica.

PALAVRAS CHAVE Música; Currículo; Educação Infantil; Formação de Pedagogos; Distrito Federal

ABSTRACT

The present work aims to study and correlate the music part of the curricular prescriptions for Early Childhood Education in the DF and for the formation of pedagogues in UnB in order to discuss the relationship between what is required of the teacher in his teaching role and what is dispensed in terms of teaching music in the course of its formation. Based on the qualitative methodology of bibliographic and documentary analysis, the work analyzes the data by the coding processes of the Theory Based on the Data. The intention is to correlate the emergent categories to the end of the coding processes of the Curriculum in Movement of the DF - Infant Education Book and Academic Project of the Pedagogy Course of the UnB (PACP), as well as disciplinary committees corresponding to the teaching of music and art. The theoretical reference in Sacristán conducts the research by the field of the Prescribed Curriculum, determining the limitations of the work to the study of the writings. The analytical tools of correlation of the categories part of the theory of the Pedagogical Knowledge of the Content of Shulman. The musical knowledge found through the coding process resulted in the central category of musical sound experiences in both curriculum. The search for additional information about PACP and the discipline of Foundations of Musical Language in Education added to the dissertation an interview with Dr. Patrícia Pederiva. It was pointed out by the analyzes that the pedagogy course of UnB offer in its curriculum disciplines that contemplate musical knowledge that opportune the future teachers to work with the proposal of music that integrates the Curriculum in Movement of the Childhood Education, however, the character of the flow of these disciplines is a complicating factor, because it is optional, so we can see an inconsistency with the legislation, which establishes the compulsory teaching of music in Basic Education.

KEYWORDS: Music; Curriculum; Childhood education; Formation of Pedagogues; Federal District

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1- Triangulação das prescrições curriculares- relação CM e PACP.....	23
Diagrama 2- A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	40
Diagrama 3- Sistematização das leis e documentos curriculares com base em Sacristán...	61
Diagrama 4- O sistema social	62
Diagrama 5- A Educação Musical no Currículo em Movimento.....	71
Diagrama 6- As experiências sonoro musicais do Currículo em Movimento da EI.....	73
Diagrama 7- Conteúdos da linguagem musical no CM.....	81
Diagrama 8- Integração de conteúdos musicais e metodologias do CM.....	87
Diagrama 9- Base de formação docente do PACP- UnB.....	101
Diagrama 10- Educação musical na formação de pedagogos do PACP- UnB.....	104
Diagrama 11- Conhecimento pedagógico do conteúdo de música.....	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Exemplo de codificação pela Teoria Fundamentada nos Dados.....	66
Quadro 2- Categorias da Educação Musical emergentes do Currículo em Movimento.....	73
Quadro 3- Conteúdos da Linguagem Musical do CM.....	82
Quadro 4- Regulamentações curriculares do curso de pedagogia.....	89
Quadro 5- Paradigma de codificação das categorias emergentes do PACP- UnB.....	101
Quadro 6- Categorias da Educação Musical emergentes do PACP- UnB.....	105

LISTA DE SIGLAS

ABEM-	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
CAIC-	Centro de Atendimento Integral à Criança
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED-	Centro Educacional
CEF-	Centro de Ensino Fundamental
CEI-	Centros de Educação Infantil
CEPI-	Centro de Educação da Primeira Infância
CM-	Currículo em Movimento
CNE-	Conselho Nacional de Educação
CRO-	Campo Recontextualizador Oficial
DCNEB-	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI-	DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DEPMUS-	Departamento de Música da UnB
DNMEB-	Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica
DP-	Discurso Pedagógico
DPO-	Discurso Pedagógico Oficial
DPL-	Discurso Pedagógico Local
DF-	Distrito Federal
EB-	Educação Básica
EC-	Escola Classe
ECA-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI-	Educação Infantil
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
FE-	Faculdade de Educação da UnB
GDF-	Governo do Distrito Federal
IBICT-	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JJ-	Jardim de Infância
LDBEN-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-	Ministério da Educação
MTC-	Departamento de Métodos e Técnicas
NDE-	Núcleo Docente Estruturante
PACP-	Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB
PAD-	Departamento de Planejamento e Administração
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCD-	Pessoas com Deficiência
PCK-	Pedagogical Content Knowledge (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
PNE-	Plano Nacional de Educação
PPP-	Projeto Político Pedagógico

PPPC-	Projeto Político Pedagógico do Curso
RA-	Região Administrativa
RCNEI-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEEDF-	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB-	Subsecretaria de Educação Básica
TEF-	Departamento de Teorias e Fundamentos
TECLE-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD-	Teoria Fundamentada nos Dados
UFSM-	Universidade Federal de Santa Maria
UNB-	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	14
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	29
CAPÍTULO 1- Do currículo	37
1.1 O Currículo Prescrito	39
1.2 Seleção dos conhecimentos	42
1.3 Na dinâmica escolar	46
1.4 Na formação de professores	48
CAPÍTULO 2- A Música no Currículo da Educação Infantil.....	53
2.1 Educação Infantil em diálogo.....	53
2.2 Os espaços da Música na Educação Infantil	55
2.3 Prescrições curriculares para o DF.....	58
2.4 O Currículo em Movimento	60
2.5 Análise do Currículo em Movimento- Educação Infantil- 1ª Edição.....	65
2.5.1 Conhecimentos e experiências musicais	69
CAPÍTULO 3- A Música no Currículo da Formação de Pedagogos.....	88
3.1 Aspectos históricos da formação de pedagogos	88
3.2 Prescrições curriculares para a formação de pedagogos	93
3.3 O Curso de Pedagogia da UnB.....	97
3.4 Análise do PACP.....	100
3.5 Análise das ementas disciplinares	103
CAPÍTULO 4- Relação entre as categorias emergentes	108
4.2 Fundamentos da Linguagem Musical na Educação em diálogo	118
4.3 Entrevista de 11/02/2019.....	120
4.4 Algumas considerações	124
4.5 Os novos currículos.....	127
NOTAS FINAIS	129

REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE 1	146
APÊNDICE 2	147

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a proposta curricular de música presente nos documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil, no Distrito Federal e para o curso de pedagogia da UnB, este último, que tem por finalidade formar os professores que trabalharão nas primeiras etapas da educação básica. Voltarei a alguns anos atrás para explicar a constituição da minha musicalidade da infância até o âmbito profissional e parte dos motivos que me levaram à construção do presente problema de pesquisa.

Acredito que devo atribuir minha iniciação musical ao fato de ter estudado piano aos 7 anos, já que não me recordo de atividades musicais durante a Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica. Alguns anos depois, ingressei na Escola de Música de Brasília para o curso de piano erudito, o qual infelizmente não tive oportunidade de concluir por já estar trabalhando, porém, a Educação Musical iniciada por um instrumento, melódico e harmônico como o piano, auxiliou na facilidade da aprendizagem de outros instrumentos como a flauta doce, o violão e instrumentos de percussão, que mais tarde iriam compor o conjunto necessário de habilidades docentes necessárias para as aulas de musicalização infantil.

Pelo meu gosto teria ingressado na faculdade de música, porém dadas as incertezas do mercado de trabalho, ao menos conhecidas por nós, ingressei na faculdade de pedagogia, à distância, o que me permitiria continuar a trabalhar como auxiliar de classe, na etapa da Educação Infantil. Mesmo com pouca experiência e ainda desvendando o universo infantil e pedagógico, desenvolvia algumas atividades musicais com as crianças, cantarolando cantigas e brincadeiras de roda com o violão e alguns instrumentos de percussão existentes na escola.

No final de 2007 e com as primeiras notícias sobre a implementação da Lei 11.769/2008, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, fui convidada pela diretora a preparar um projeto de musicalização que contemplasse a etapa da Educação Infantil para ser iniciado no próximo ano letivo. Começou então, em 2008, a constituição da minha “profissionalidade” (MACHADO, 2016, p. 301), no exercício da profissão como educadora musical, proporcionando o desenvolvimento de formas de trabalhos, aptidões, valores e outras características subjetivas e importantes para essa constituição.

O processo que se desenvolvia entre os estudos na faculdade e o progressivo equilíbrio entre a prática pedagógica e o conhecimento teórico ofereceu segurança à equipe gestora da escola para concordarem com a minha contratação como professora de musicalização infantil ainda não licenciada em Pedagogia ou Música.

Criei um projeto que atendesse a todas as turmas do segmento, que possuía turmas com crianças de 2 anos (Maternal I), 3 (Maternal II), 4 (1º Período) e 5 (2º Período), e em 2008 as aulas de Musicalização Infantil já compunham 1 hora/ aula semanal para cada turma. Ainda não havia um currículo estabelecido, nesse momento o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), existente desde 1998, trouxe importantes orientações para a composição de um plano anual que compreendia conteúdos específicos indispensáveis às vivências e experiências musicais, mas também atendia às necessidades do calendário comemorativo da escola, conforme as exigências da coordenação.

Nos 5 anos posteriores, além da musicalização infantil também lecionei como professora de artes e iniciação musical para crianças em violão, teclado, canto coral e flauta doce. No ano de 2013 fui convocada, por meio do concurso da Secretaria de Educação, e assumi o cargo de professora efetiva de atividades¹, e, portanto, unidocente, responsável por lecionar todos os conteúdos do currículo da Educação Básica, direcionados à primeira etapa do Ensino Fundamental. Sendo uma realidade muito diferente da qual estava habituada, como continuaria a desenvolver um trabalho diferenciado, não podendo trabalhar apenas com artes e música? A resposta logo se mostrou: incorporando esses conteúdos ao planejamento diário de maneira intercalada e adaptando seus processos à gama de recursos reduzidos encontrada na rede pública de ensino.

Ao levar as propostas de atividades musicais para as coordenações coletivas realizadas com os colegas, professores das demais turmas de 5º ano, ano que escolhi ao assumir o concurso, ouvi frases recorrentes como “Não sei cantar”, “De música eu não sei nada”, e algumas falas dispostas a realizar as atividades, porém sem muita complexidade, fato representado e descrito por algumas pesquisas encontradas, o que demonstra uma característica cultural da relação entre os não músicos e a música: “Na formação inicial do professor, é preciso superar o ‘eu não sei nada de música’ e abrir espaço para que a inserção da educação musical parta do desejo dos futuros docentes e do reconhecimento do valor desse conhecimento” (POÇANO, 2013, p. 71).

¹ Na SEEDF a nomenclatura é atribuída ao cargo de professor unidocente, assumido pelo pedagogo por meio de concurso público para atender as turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Durante a formação inicial do professor essa abertura mostra-se mais acessível, tendo em vista os muitos conhecimentos que estão sendo adquiridos. Após o término da licenciatura, talvez reencontremos a abertura apenas quando parte do próprio professor a disponibilizar para uma formação continuada. Não é bom que a experiência musical da criança dependa apenas dessa disponibilidade, o que ressalta a importância de existir a proposta de música no currículo da formação do pedagogo.

Após planejarmos as atividades semanais, separávamos o horário onde pudesse ser efetuada a troca de professores, nesses horários eu ia até as demais turmas realizar atividades de música e artes e os demais professores vinham até minha sala lecionar outros conteúdos. Essa experiência por nós vivenciada representou um ensaio do que em 2016 seria disposto nas Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, em seu Artigo 1º:

§ 1º Compete às escolas:

[...]

II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;

III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;

(BRASIL, 2016, p. 1. Grifos da autora)

Apesar de ter sido uma experiência positiva, a observação da prática pedagógica diária, tanto dos professores do meu segmento quanto dos demais anos despertou-me a curiosidade sobre terem recebido formação em música durante a graduação em pedagogia. Muitos professores haviam sido formados por meio da escola normal, e haviam cursado Pedagogia posteriormente, eram esses que demonstravam mais disponibilidade para a realização de atividades de arte e música diferenciadas. Os que demonstravam resistência para a realização de atividades haviam cursado apenas a licenciatura em Pedagogia. Ao questionar os pares sobre sua formação, era recorrente ouvir que durante a formação em pedagogia não haviam cursado a disciplina de música, e os que declararam ter recebido essa formação haviam estudado na escola normal ou na Universidade de Brasília. Essas foram conversas cotidianas, não tendo sido os dados recolhidos e catalogados a partir de um projeto, métodos e código de ética exigidos na pesquisa científica. São, portanto, situações que ajudam a

despertar reflexões e contribuem com a questão de pesquisa acerca da proposta curricular de música nos cursos de pedagogia.

Em 2014, paralelamente ao trabalho, iniciei o curso de licenciatura em música. A intencionalidade na escolha de iniciar outra faculdade em meio ao trabalho e outras responsabilidades perpassava o sonho de alcançar o nível superior em música.

Nos anos posteriores assumi o cargo de coordenadora da Educação Integral, ainda na mesma escola, por acreditar no projeto de música oferecido aos alunos participantes do horário integral, que seria extinto 2 anos mais tarde por falta de recursos governamentais. Desde então assumi o cargo de coordenadora da Educação Infantil, onde iniciei a reflexão sobre a proposta curricular de música para o segmento. A etapa da educação infantil tem seu corpo docente composto por algumas professoras que muitas vezes, infelizmente, escolhem a turma por falta de opção, pois as turmas de alfabetização (1º ao 3º ano) e 4º e 5º ano são escolhidas preferencialmente por professoras que somam mais pontos e tempo de serviço, conforme a portaria anual para a escolha de turmas. Quando não selecionadas por professoras efetivas da escola, as turmas são assumidas por professoras de contrato temporário.

Em virtude da rotatividade de professores nessa etapa da educação básica em algumas escolas, o trabalho pedagógico na educação infantil sofre rupturas de um ano letivo para o outro, onde o processo se reinicia com novas educadoras. O conforto reside em saber que as educadoras (na maioria das vezes mulheres) são docentes com formação em pedagogia e que o curso oferece a didática para se lidar com crianças tão pequenas.

Refletindo acerca da importância de proporcionar experiências significativas de aprendizagem e acolhendo as propostas do currículo prescrito, a equipe gestora da escola e eu, enquanto coordenadora pedagógica, organizávamos uma formação no início do ano, que contava com a participação das educadoras da Educação Infantil, momento em que eram discutidas questões pertinentes à importância da ludicidade nesta etapa da Educação Básica, intencionalidade nas atividades, metas a serem atingidas nos 1º e 2º períodos, ou seja, com crianças de quatro e cinco anos de idade, além de avaliação e planejamento.

As aulas de música, uma vez mais, ficavam a meu cargo. Realizadas semanalmente abrangiam os conteúdos e propostas para o trabalho com música dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e no caderno de música do Currículo em Movimento do DF. As docentes participavam tanto do planejamento quanto das aulas, que, por não serem dissociadas do planejamento diário, compunham um momento

de aprendizado tanto para os alunos quanto para as professoras, que desenvolviam, nesse momento, maior segurança para trabalhar o conteúdo.

Vinda de uma realidade diferente, na rede privada de educação básica, onde as crianças possuíam professores específicos para diversos conteúdos como Educação Física, Karatê, Ballet e Música, e onde os professores regentes não precisavam se preocupar em lecionar tais conteúdos, os primeiros questionamentos surgiram acerca de como esses conteúdos estariam sendo trabalhados na rede pública de ensino, tendo em vista a incumbência ao professor unidocente de trabalhar com todos os conteúdos prescritos à etapa da Educação Infantil. Vislumbrando a própria experiência e inquietações acerca do conteúdo de música, concebi o primeiro questionamento, que perpassa a presente pesquisa e mais tarde se tornaria a principal questão: Teriam os professores experenciado durante sua formação em pedagogia uma proposta curricular em música que lhes oferecesse segurança para trabalhar com o conteúdo na Educação Infantil?

A questão levantada foi sendo parcialmente respondida pela observação da prática escolar nos anos em que se seguiram enquanto atuava na rede pública de ensino, no entanto, compreendi que seria necessário atrelar o conhecimento advindo da prática com os conhecimentos advindos da pesquisa e fundamentados nas teorias e documentos oficiais acerca do currículo, transformando assim observações em constatações e identificando, não apenas para descobrir, mas para gerar conhecimento e contribuir com a Educação Musical enquanto área de conhecimento.

A pesquisa realizada em 2017 em teses e dissertações, sobre a proposta curricular de música, tanto na educação infantil em redes de educação pública pelo Brasil, quanto em cursos de pedagogia, do ano de 2008 – ano em que se aprovou a lei n. 11769/2008 – até 2016, revelou parcialmente o cenário que compreende os conhecimentos em música adquiridos pelos licenciandos durante sua formação em pedagogia.

Questões sobre o ensino aprendizagem da música e da arte na formação do pedagogo nortearam a pesquisa, cujo foco manteve-se em dados recolhidos sobre a formação acadêmica e não sobre cursos de formação continuada, nem pesquisas ação, cujo objetivo é desenvolver atividades e projetos de música que interferem no decurso da licenciatura. A análise central remete-se, portanto, a pesquisas centralizadas na proposta curricular de música para a formação de pedagogos.

Ao todo 16 trabalhos foram selecionados, todos nacionais, tendo em vista o estudo do currículo de música no segmento da Educação Infantil e a proposta de música no currículo

da formação de pedagogos de algumas universidades. Destes, 15 caracterizam em sua abordagem metodológica, em algum momento do percurso, pesquisa exploratória de caráter qualitativo que apresentaram um panorama dos contextos educacionais e curriculares nas regiões propostas (estados, municípios, cidades e escolas), com 4 pesquisas em São Paulo (27%), 2 em Minas Gerais (13%), 3 no Rio Grande do Sul (20%), 1 no Mato Grosso (6%), 1 na Bahia (6%), 1 no Paraná (6%), 1 no Espírito Santo (6%), 1 em Roraima (6%) e 1 no Centro-oeste (6%) que trouxe as disciplinas com música ofertadas, no curso da UnB no DF, entre outras universidades.

Os questionamentos levantados para justificar as temáticas dos trabalhos, demandaram dos pesquisadores a investigação a campo, já que se trata de questões práticas, como verificar a aplicação do conteúdo de música nas escolas, e o conteúdo de música oferecido na formação em pedagogia. A ida a campo, que é a soma do fator tempo ao deslocamento mais a quantidade de lugares para coletar informações e analisar, exigem do pesquisador um recorte, que para algumas pesquisas representou a escolha de algumas escolas ou universidades, o que possibilitou a este levantamento a representação das localidades que ainda não foram investigadas em pesquisas como estas, impossibilitando uma visão geral da educação musical na Educação Infantil no Brasil.

No decorrer da busca sobre a formação de educadores, encontrei similaridade entre as pesquisas em relação à proposta curricular de música dos cursos de pedagogia. Na maioria dos cursos superiores apontados nas pesquisas, pelo viés da concepção dos professores unidocentes entrevistados, o trabalho com música deveria ser mais aprofundado durante a formação, tendo em vista a complexidade do conteúdo.

O panorama apresentado pelas pesquisas acerca da presença da música no curso de pedagogia apontou poucas presenças e muitas ausências da música nos currículos dos cursos de algumas faculdades nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Belo Horizonte.

O caso do curso de Pedagogia da UFSM que, desde 1984, possui em seu currículo a disciplina de Metodologia do Ensino da Música para os Anos Iniciais e Metodologia do Ensino da Música para a Educação Infantil, é um trabalho pioneiro e representa uma das poucas presenças que encontramos da educação musical na formação de pedagogos (STORGATTO, 2011, p. 26).

É preciso ponderar que as pesquisas encontradas configuram a análise de apenas algumas faculdades, e, portanto, podem não representar o que ocorre em todos os cursos de

pedagogia, no entanto contribuem significativamente para a visualização do cenário pedagógico geral da presença da música no curso de Pedagogia no país.

Como discorrido por Luciana Del Ben em 2009, o desenvolvimento da pesquisa na área da educação musical tem revelado a presença, cada vez mais frequente, de trabalhos que analisam a produção científica através dos índices, autores e assuntos, e que tem se revelado importantes especialmente “pela identificação de estratégias de pesquisa utilizadas e de referenciais teóricos adotados” (DEL 2009, p. 27) apontando, “lacunas ou ausências” sugerindo, por fim, temas a serem tomados como objeto de pesquisa.

Ao ler as transcrições das entrevistas realizadas nestas pesquisas, percebe-se o recorrente apelo dos educadores por cursos de formação continuada em música, que lhes proporcionem segurança para realizar atividades do conteúdo proposto que não representem a música apenas como recurso lúdico, mas sim de forma mais complexa, como área de conhecimento. Algumas falas trazem a questão mais a fundo e narram o desejo de possuir um professor especialista na área que atenda os alunos – cf. DUARTE (2010), HENRIQUES (2011), STORGATTO (2011), CAVALLINI (2012), BRITO (2013):

Os relatórios das investigações apontam para a necessidade de que os cursos de Pedagogia insiram em suas matrizes curriculares, disciplinas relacionadas à Educação Musical do professor, tanto do ponto de vista da realização de vivências musicais, como da compreensão da área como processo de produção de conhecimentos. É claro que a formação inicial por si só não é encaminhada como a única solução dos problemas da educação musical na escola brasileira, mas deve ser considerada como o ponto de partida para que este profissional tenha uma formação que o permita desenvolver os conteúdos propostos para a área de Música na Educação Infantil (DUARTE, 2010, p. 63).

O trabalho mais próximo à presente pesquisa, foi realizado em 2007 por Thaís Aquino e trouxe análises da presença da música nos currículos de pedagogia do Centro Oeste. No decurso da investigação, ao observar o critério optativo ou obrigatório das disciplinas dos cursos, a autora posicionou-se no sentido de não acreditar que disciplinas optativas possam garantir um contato com a música suficiente para contribuir com a prática pedagógica, portanto, as contribuições acerca dos conhecimentos musicais apenas se tornam efetivas durante a formação quando presentes em disciplinas obrigatórias, e, entre outras questões, concluiu que:

De modo geral, excetuando-se pouquíssimas instituições [o que inclui a UnB], o pedagogo egresso de cursos de Pedagogia da região Centro-oeste, não está sendo formado de forma suficiente para atuar com a música nas séries iniciais da escola regular (AQUINO, 2007, p. 95).

Algumas pesquisas como: LOUREIRO (2010), RIBEIRO (2012), VIANA (2016), SOLER (2008), PRATES (2012), CARVALHO (2010), SOUZA (2013), NIÉRI (2014), realizadas com professores unidocentes em escolas de Educação Infantil também contribuíram com a construção do panorama sobre a presença de música na formação dos pedagogos. Durante as entrevistas os educadores revelaram que a formação musical ofertada no curso de pedagogia foi insuficiente e por vezes inexistente. É comum encontrar no decorrer das leituras frases que revelam uma triste e intrigante realidade das licenciaturas, como: “nenhuma professora entrevistada teve a oportunidade de estudar a linguagem musical durante o curso de Pedagogia” (VIANA, 2016, p. 74), “Relembro que a Educação Musical não faz parte da matriz curricular do Curso de Pedagogia” (SOUZA, 2013, p. 92), “Surpreendeu-nos a constatação de que nenhuma das educadoras infantis possuísse algum preparo formal para desenvolver práticas pedagógico-musicais na educação infantil” (LOUREIRO, 2010, p. 152).

A concepção utilitarista da música, predominante nesse contexto somada à dificuldade, tais como ausência de recursos materiais e didáticos, desconhecimento e falta de esclarecimentos sobre os documentos curriculares para o ensino de Música, acústica inadequada e espaço insuficiente, são apontados pelos pesquisadores como os principais complicadores para a realização do trabalho com música na escola (NIÉRI, 2014, p. 95).

A falta de uma proposta musical durante a formação não constitui o fator único das dificuldades encontradas pelos docentes, no entanto, sabemos que uma coisa leva à outra. Analisando por um viés mais amplo, não há investimento ou atenção ao conteúdo durante a formação porque o mesmo é considerado, muitas vezes, de menor importância, o que gera a falta de destinação a recursos que o subsidiariam no decorrer da prática pedagógica.

Devo lembrar que anterior à formação existe o processo de formação dos currículos, “uma série de princípios que ordenam a seleção, a organização e os métodos para a transmissão, e isso é um código que condiciona a formulação do currículo antes de sua realização” (SACRISTÁN, p. 75) o que justifica a proposta da pesquisa, esta que trilhando um caminho contrário às demais encontradas, procura ir inicialmente à prescrição curricular, confrontando a realidade até então identificada e ciente da diversidade de contextos e propostas no ensino superior para o campo curricular, endossando o que o autor afirma “Podemos encontrar graus e modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas e modelos políticos, que têm diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o sistema” (SACRISTÁN, 2017, p. 108).

Nesse sentido tão importante quanto relatar e analisar a proposta de música no currículo de pedagogia da UnB, é relatar o código que condiciona a formulação desse currículo. O conceito de código é expresso por Sacristán como:

[...] qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores. Os códigos provêm de opções políticas e sociais (separação da cultura intelectual da manual, por exemplo), de concepções epistemológicas (o valor de método científico na prática da aprendizagem das ciências ou o da 'nova história no ensino'), de princípios psicológicos ou pedagógicos (o sentido educativo da experiência acima dos conteúdos abstratos elaborados, a importância da aprendizagem por descoberta, o valor expressivo da linguagem, etc.), de princípios organizativos (a ordenação do ensino por ciclos ou por cursos, etc) e outros mais (SACRISTÁN, 2017, p. 75).

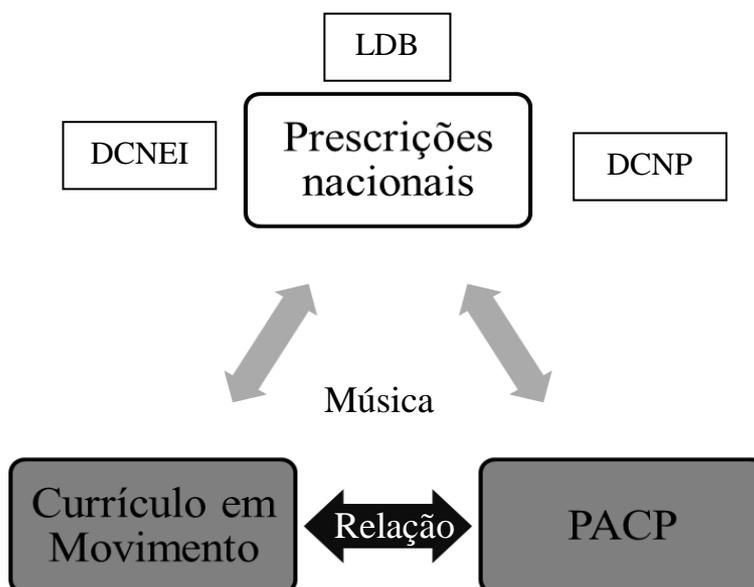
As pesquisas selecionadas apresentaram em algum momento, como uma contextualização, a análise sucinta dos currículos: algumas apresentam os currículos dos cursos superiores de pedagogia, afirmando de modo geral a necessidade de revisão/ ampliação da proposta de música na maioria dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, outros trabalhos trazem a análise da proposta de música no currículo prescrito da EI dos estados, alguns optaram por comentar acerca dos projetos político pedagógicos das escolas, apontando a falta do conteúdo de música e projetos educacionais para a inserção da música no segmento da EI .

Analisando os 16 trabalhos selecionados, pude verificar que 1 é da área de Gestão e inovação, 1 da área de Artes, 4 da área da música e 10 trabalhos foram realizados na área da educação. Essa atenção atribuída à área da educação musical pela educação, reflete a importância da música enquanto área de conhecimento, reconhecida como essencial ao desenvolvimento integral das crianças. São pesquisadores cientes da necessidade de reconhecer a problemática que circunda a educação musical no ambiente escolar na intencionalidade de promover mudanças na formação dos pedagogos, para que não deixem de ter e proporcionar vivências e experiências –essenciais na fase da educação infantil- em música.

No entanto, não foram encontrados trabalhos que trouxessem o estudo da relação entre a proposta de música presente em um curso de Pedagogia e no currículo das redes que ofertam a Educação infantil como objeto de estudo, culminando na seguinte questão de pesquisa: Em que medida a proposta curricular de música do curso pedagogia da UnB dialoga com a proposta para o trabalho com música da etapa da Educação Infantil presente no Currículo em Movimento do DF? A proposta de análise documental da presente pesquisa de mestrado analisará os documentos em sua especificidade para então estudar a relação

existente entre os mesmos, o que pode ser representado por um movimento de triangulação, expresso no diagrama 1.

Diagrama 1- Triangulação das prescrições curriculares- relação CM e PACP



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos curriculares nacionais e a proposta da pesquisa.

Triviños (1987), em sua proposta de análise com base na triangulação de dados, sugere que o pesquisador alcance “(...) a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto da pesquisa” (TRIVINÓS, 1987, p.138). Sendo assim, a opção pelo estudo organizado em três vértices de investigação, é fundamentada na importância do reconhecimento de cada um destes vértices em suas especificidades e complexidades, para que, quando integrados ao todo, consolidem sujeitos, objetos e fenômenos que constituem o objeto central deste estudo: a relação entre os currículos da formação e da prática pedagógica.

O lado esquerdo do diagrama 1 compreende as prescrições nacionais como sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Currículo em Movimento do Distrito Federal como recontextualização delas. O lado direito compreende as Prescrições nacionais como sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB (PACP) como recontextualização delas. Os dois âmbitos serão analisados para que então possa ser realizada a análise da relação existente entre a proposta dos conhecimentos musicais dos dois documentos da parte inferior do diagrama: o Currículo em Movimento do DF- caderno da

Educação Infantil e o Currículo de Pedagogia da UnB, ou seja, o objeto de estudo se encontra entre dois vértices da triangulação.

A fundamentação do termo “recontextualização” parte da teoria do Discurso Pedagógico do sociólogo inglês Basil Bernstein (1924-2000), e representa regras que criam “seletivamente os sujeitos pedagógicos, por um processo de deslocação e de recolocação” (DOMINGOS et al, 1986, p. 289). Analisar a reprodução das propostas nos currículos pelo viés das regras recontextualizadoras legitimará o processo de análise e compreensão dos elementos transcritos, a fim de compreender os aspectos que levaram os constructos e fundamentos dos currículos recontextualizados.

Seu princípio “seletivamente apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Essa recontextualização citada pelo autor é a do conhecimento e acontece em âmbitos educacionais como estado, secretarias de educação e instituições de formação de professores, que no caso da presente pesquisa, configuram-se respectivamente na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e na UnB.

Ao longo de sua carreira acadêmica, Bernstein evidenciou particular interesse pela área da Educação, atuando como professor de Sociologia da Educação a partir da década de 1960 na Universidade de Londres. Participou do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), contribuindo com as discussões referentes aos princípios de controle para a reprodução cultural e social, relacionadas em especial ao currículo e às relações de poder que o permeiam. Seu propósito foi elaborar uma teoria que, fundamentada no estruturalismo², oferecesse um instrumento de investigação para a compreensão do sistema educativo e da estrutura das classes sociais. “O foco do estudo é então o sistema educativo, explorando-se explicar a relação entre a distribuição do poder, do conhecimento e da consciência.” (DOMINGOS, et al 1973, p 11). Em uma aproximação mais detalhada acerca de sua obra, Santos descreve que Bernstein, a partir do próprio “conceito de código, baseado nos códigos linguísticos e estabelecendo analogias entre este e os processos educacionais, constrói sua teoria sobre o processo de constituição dos conhecimentos escolares” (SANTOS, 2003, p. 17).

Ainda segundo Santos (2003), Bernstein identificou nas teorias da reprodução a ausência da análise interna da estrutura do discurso pedagógico e sua lógica, meio pelo qual seria possível compreender as relações externas de poder e como são transportadas.

² Teoria segundo a qual o estudo de uma categoria de fatos deve focar especificamente as estruturas.

A partir desta questão o autor mostra que sua preocupação é entender como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como sofrem mudanças (SANTOS, 2003, p. 26).

Essa fala revela apenas um dos objetivos de Bernstein em sua teoria do Discurso Pedagógico (DP), que ocorre em específico em âmbitos diferenciados do contexto educativo, porém representa significativamente sua presença nessa pesquisa, o que poderá ser percebido no decorrer do texto. A fim de sistematizar a teoria do DP, para que fosse possível o analisar nos âmbitos de sua produção e reprodução, Bernstein criou o dispositivo pedagógico, que fornece uma gramática intrínseca através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

A recontextualização, como processo social, não é desenvolvida por uma pessoa, o professor, por exemplo. Existe um contexto recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos. Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitem sua ressignificação (LOPES e MACEDO, 2014, pos. 1585).

Dessa forma, a recontextualização é um conceito que visa entender a reinterpretção e modificações discursivas da prescrição oficial em diversos âmbitos e por isso vem contribuindo com a compreensão dos processos de reinterpretção aos quais os textos políticos são submetidos “para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aula” (LOPES e MACEDO, 2014, pos. 1618).

O dispositivo pedagógico é, portanto, a forma de comunicação específica que efetua a aquisição e transmissão diferencial do DP. As regras de distribuição regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência, de prática, de produções e reproduções. Para regular a prática pedagógica específica existem as regras de avaliação. Já as regras recontextualizadoras, regulam a constituição do discurso pedagógico específico, trata-se de um princípio que “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.” (BERNSTEIN, 1996, p. 259)

É nessa perspectiva de recontextualização que o presente estudo compreenderá o nexu entre os Currículos Prescritos Oficiais de nível Nacional e os locais, que tratam da Educação Infantil e do curso de Pedagogia da UnB. O Discurso Pedagógico Oficial (DPO) “regula as regras de produção, distribuição, reprodução e as inter-relações entre transmissão e

aquisição (prática) e a organização de seus contextos.” (BERNSTEIN, 1996, p. 276). Segundo o autor, essas ações são incumbidas ao Campo Recontextualizador Oficial (CRO), que é regulado pelo Estado por meio do poder legislativo e administrado por meio da administração pública, que pode ou não incorporar serviços especializados de agentes e agências externas a ele.

A principal função dos campos recontextualizadores é a de instituir o “quê” e “como”. O “quê” se refere aos campos intelectuais, expressivos (artes e música) e manuais, é a recontextualização de conteúdos e relações a serem transmitidos. O “como” se refere os aspectos de transmissão, é a recontextualização de teorias das ciências sociais. Embora existam exceções, no geral os criadores do discurso original não são os mesmos agentes do discurso recontextualizador (BERNSTEIN, 1996, p. 277). Corroborando com a ótica deste enquadramento, podemos conferenciar que os agentes criadores dos discursos pedagógicos DCNEI e DCNP são recontextualizados no Currículo em Movimento e no curso de Pedagogia da UnB, respectivamente. Mais à frente, na sessão de análise destes últimos documentos citados, veremos o “quê”, ou seja, os conteúdos musicais dispostos nos currículos e o “como”, que são as orientações para o trabalho com estes conteúdos.

Diante do exposto, a importância e relevância deste estudo para a área de Educação Musical voltam-se para a necessidade de analisar a proposta para o ensino de música no currículo do curso de Pedagogia da UnB, relacionando-o com a proposta curricular oficial de música para a etapa da Educação Infantil, na rede pública do DF. Os objetivos específicos compreendem partes da pesquisa que são necessárias para a compreensão do todo, como:

- Analisar a proposta curricular de música para a educação infantil no Currículo em Movimento do DF, considerando as habilidades exigidas para a realização das atividades nele dispostas, por um professor unidocente da Educação Infantil;
- Identificar disciplinas no curso de pedagogia da UnB que ofereçam leituras, práticas pedagógicas e reflexões acerca da educação musical que sejam paralelas à proposta do ensino de música disposta no Currículo em Movimento do DF.
- Correlacionar as propostas curriculares para o trabalho com música emergentes das análises dos dois documentos (caderno de Educação Infantil do Currículo em Movimento do DF e ementas disciplinares do curso de Pedagogia da UnB) a fim de compreender as relações entre o que o pedagogo recebe em sua formação e o currículo que direcionará sua prática pedagógica.

A intencionalidade é que os principais aportes desta pesquisa auxiliem na compreensão da configuração curricular da música no Distrito Federal nos âmbitos da Educação Infantil e do Ensino Superior, a partir da crucial reflexão acerca do espaço para a música nessas configurações curriculares. Espera-se que a reverberação dos resultados do trabalho se constitua em contribuições para o campo da pesquisa em Educação Musical.

A Educação Musical é um campo definido por Cláudia Bellochio (2000) como um importante componente potencializador para o desenvolvimento do ser humano nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda se referindo ao desenvolvimento humano, outro ponto que justifica o trabalho com música na educação básica é o desenvolvimento da sensibilidade através da educação estética, esta que viabilizada por meio do ensino das artes “diz respeito à educação de si mesmo, das relações com os outros e o mundo: educamo-nos esteticamente para tornarmos-nos humanos e à medida em que nos fazemos humanos” (CORRÊA E OSTETTO, 2018, p. 26).

A educação musical envolve aspectos de transmissão e apropriação dos conteúdos, como uma introdução ao seu universo, que abrange o que é realizado com os conhecimentos compreendidos, esses que à medida de seu aprofundamento rompem tanto barreiras técnicas e epistemológicas, quanto sociais. Portanto não se trata de envolver apenas o instante em que ocorrem a apropriação e transmissão dos conteúdos, até porque delimitar os momentos também importaria limites ao alcance da educação musical no desenvolvimento das crianças. Trata-se do que é realizado com o saber musical nas mãos dos que transmitem e quais as maiores influências para si e para aqueles que estão se apropriando do saber.

Ao citar a educação musical no segmento da Educação Infantil o objetivo é que os professores proporcionem experiências e vivências musicais, não a formação de instrumentistas, o que delimitaria as ações à iniciação teórica e instrumental. Trata-se, portanto, da audição, apreciação, livre criação das experimentações e do fazer musical, da contação de histórias acompanhadas de trilhas sonoras autônomas e originais, entre muitas outras possibilidades.

Na educação infantil existe a oportunidade de que a música seja trabalhada de forma mais direcionada, tendo em vista a imersão da criança no universo lúdico e na experimentação. Digo isso porque a partir do 1º ano, o foco passa a ser a alfabetização, não que nesse momento as professoras devam deixar de trabalhar a música, a questão é que na Educação Infantil possui-se maior liberdade e tempo para que os conhecimentos musicais sejam trabalhados e as experiências musicais façam-se presentes em mais atividades. A

organização de conteúdos, tempos e espaços desses conhecimentos e experiências musicais, é consolidada no currículo escolar, um conceito chave da pesquisa.

O currículo escolar configura-se como a constituição da carreira do estudante, “aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16) e ainda “a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES e MACEDO, 2013). Entretanto existe um caminho com elementos de influência, bases e alicerces, que fundamentam toda a constituição curricular até sua conversão em prática pedagógica.

Gimeno Sacristán traz em suas obras, concepções acerca do currículo, que apresentam desde seu significado mais conhecido, até uma descrição detalhada dos processos que conduzem o currículo a uma prática pedagógica contextualizada. O autor expõe a importância e necessidade da compreensão da filosofia que embasa a política curricular e, dessa forma, determina a organização do espaço escolar teórico e prático. Por configurar de maneira clara e detalhada os saberes que compreendem o espaço do currículo na escola, e o espaço da sociedade no currículo, o autor foi eleito como um dos principais referenciais teóricos da presente pesquisa.

Esse conjunto de embasamentos, representações, imagens, códigos e reflexões, compõe campos de estudos que definem-se pelos conceitos que utilizam para definir o que é currículo, são concebidas como teorias curriculares, as quais também são importantes para compreender outros aspectos do todo que compõem o tema. Tomaz da Silva diz que “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 2015, p. 11), ou seja, é precedida pelo currículo e entra em cena a fim de descrevê-lo.

Ainda sobre o currículo, Michael Apple nos alerta para o pouco questionamento acerca dos currículos que se recebem nas escolas e o efeito dos mesmos como parâmetros de análise e comparação entre sistemas escolas e comunidades escolares “O conhecimento que chega à escola geralmente é aceito como algo dado, neutro, de maneira que é possível fazer comparações entre grupos sociais, escolas, crianças, etc” (APPLE, 2008, p. 46)³

Um modo de nos conectarmos para além dos documentos curriculares que recebemos nas escolas, pré prontos, é explorar e criar laços com as “instituições produtoras

³ Original: “El conocimiento que llega a la escuela suele aceptarse más bien como algo dado, como neutral, de modo que pueden hacerse comparaciones entre grupos sociales, escuelas, niños, etc.” (APPLE, 2008, p. 46)

do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa)” consideradas pelos autores Antônio Moreira e Vera Candau como um dos “âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA e CANDAU, 2007). Aqui podemos compreender a conexão entre o currículo da Educação Básica e o da formação de professores, por serem os cursos de formação de professores aqueles que oferecem a formação inicial dos profissionais que irão conduzir o processo de ensino aprendizagem desses conhecimentos na escola.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

É fundamental apresentar as limitações deste trabalho, que objetiva o estudo das prescrições e não das práticas, ou seja, é um nível da prática curricular, porém não é capaz de detectar e revelar o que de fato ocorre no cotidiano escolar – embora tenha papel de grande relevância na construção deste cotidiano.

Portanto, esta é uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica e documental, tendo em vista o objetivo de verificar, analisar e relacionar a proposta de música presente no documento curricular oficial para a Educação Infantil do Distrito Federal, bem como no curso de pedagogia da UnB. A finalidade da pesquisa de acordo com Gil (2010) corresponde à pesquisa básica estratégica, esta que busca “novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos” (p. 27).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois suas características, como trazem as autoras Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009), objetivam o “fenômeno”, que no caso da pesquisa é o currículo de música em 2 âmbitos, sob a “hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar”, respeitando o “caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32). O método qualitativo também

fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais [...] e enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser (HAGUETTE, 1999, p. 59).

Stake (2011, p. 68) afirma que “a pesquisa qualitativa geralmente é uma tentativa de obter descrições e interpretações situacionais de fenômenos que o pesquisador pode fornecer a seus colegas, estudantes e outras pessoas para modificar as percepções delas sobre

esses fenômenos”, ou seja, existe um propósito funcional de descrição e interpretação acerca da pesquisa, com intencionalidades de compreensão factual e correlações para além das análises.

A seleção de referências teóricas publicadas como livros, artigos científicos, escritos eletrônicos e páginas da internet são a base da pesquisa bibliográfica, que me permite conhecer o que já foi estudado e considerado acerca do tema currículo, desde o início da integração do conteúdo de música na educação básica até os dias atuais no Brasil e especialmente no Distrito Federal, foco desta pesquisa. Para Lakatos:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (LAKATOS, 2019, p. 173).

Cellard (2008) ressalta a importância do documento para a compreensão factual e organização temporal dos eventos originários: “O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social”. A compreensão da origem, tanto dos fatos quanto do tempo que levaram à construção do documento ou da lei, proporciona autenticidade à pesquisa, além de uma estrutura ampla e original, em resumo, ajudando a “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA, 2009, p. 2)

Os documentos que compõem esta pesquisa são a LDB Nº 9.394 (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o caderno de Educação Infantil do Currículo em Movimento do Distrito Federal, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (DNMEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB (PACP) – e suas ementas disciplinares. É importante manifestar que as análises serão nas seções dos documentos que apresentam concepções acerca dos conhecimentos musicais. O PACP é o currículo do curso de Pedagogia da UNB que esteve em vigor até o ano de 2018. É importante apresentar a significativa influência exercida por este currículo, em relação à formação de pedagogos, considerando os egressos do curso, estes que agora, possivelmente exercendo suas funções docentes no Distrito Federal são os sujeitos que estão em contato com o Currículo em Movimento do DF, um dos fatos que ilustra o olhar dessa pesquisa.

Assim sendo, após o levantamento das fontes documentais via downloads, a coleta de dados é realizada seguindo etapas de recolhimento de trechos que trazem informações sobre propostas de atividades, trabalhos e conteúdos acerca dos conhecimentos musicais. Os trechos selecionados compõem a primeira parte para a codificação dos dados, se caracterizando como “unidades de análise”. Dos documentos citados acima, as unidades de análise para investigação aprofundada foram extraídas do Currículo em Movimento da EI e do PACP da UnB, a fim de estabelecer a relação existente entre os dois currículos. O tipo da leitura influencia o recolhimento dos dados, sendo importante que seja realizada de forma analítica, possibilitando assim “ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (GIL, 2010, p. 60)

O levantamento de fontes primárias, ou seja, produções desprovidas da análise de outros pesquisadores é um dos pontos elementares para a legitimação de uma pesquisa documental (CELLARD, 2008), outro ponto é considerar a proveniência desses documentos. Por essa razão, importa a necessidade de trazer para o diálogo, em certos momentos do texto, outros documentos, estes que desempenharam uma função colaboradora na concepção, composição, estruturação, idealização e implementação dos documentos analisados, como o RCNEI, que manteve uma notória contribuição no processo de elaboração da primeira edição do Currículo em Movimento da Educação Infantil, apesar de sua data- 1998- e substituição pelas DCNEI em 2010.

O RCNEI integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados conforme as determinações dispostas na LDB de 1996, de maneira a servir como um guia educacional para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, definindo os conteúdos dispensados à Educação Infantil, propostas de atividades e orientações didáticas. A partir desse ponto, prossigo com a apresentação sucinta dos documentos que compõem a pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 apresenta não somente disposições legais sobre o trabalho pedagógico na EI, mas em toda a Educação Básica, e para nós, determinações sobre a educação superior e currículo. As DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), instituídas no dia 7 de abril de 1999 e atualizadas em 2010 no dia 17 de dezembro, compõe o quadro de documentos oficiais que tratam da Educação Infantil. Além desse, temos as DCNEB (Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Básica) que conta com apontamentos mais abrangentes sobre o segmento.

As DCNP, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 definem os princípios, condições de ensino, aprendizagem e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e instituições de educação superior do país, no planejamento e avaliação de seus cursos de graduação em Pedagogia – Licenciatura. As DNMEB, instituídas pela resolução Nº 2 de 10 de maio de 2016 assomam no que se refere às especificidades dos conhecimentos musicais na área de artes, seja para as secretarias de educação, instituições formadoras de Educação Superior, ou para os currículos das escolas de Educação Básica, conforme a Lei Nº 11.769/2008 que, apesar de alterada pela redação dada pela Lei Nº 13.278/2016, mantém a música como componente curricular obrigatório e, portanto, configuram diretrizes válidas.

Através da análise do PACP- UnB foi possível localizar cinco disciplinas com especificidades ou referências musicais, todas optativas, cujas ementas também se tornaram unidades de análise, três disciplinas pertencem à Faculdade de Educação: “Fundamentos da arte na educação”, “Fundamentos da linguagem musical na educação” e “Arte, pedagogia e cultura”. As outras duas disciplinas pertencem ao departamento de Música: “Oficina básica de música” e “Canto coral 1, 2 e 3”.

O Currículo em Movimento é o Currículo de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, implantado em 2013 e em vigor na rede pública, é uma versão em 8 cadernos, um de Pressupostos Teóricos, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e o objeto deste estudo, o caderno de Educação Infantil. Como documentos analisados, o Currículo em Movimento e o PACP da UnB retornam a este texto, mais à frente, em trechos específicos e de caráter aprofundado.

Sobre o caráter bibliográfico deste estudo, selecionar autores que trazem embasamento teórico à interpretação do significado dos dados e fatos levantados é imprescindível para que a pesquisa alcançasse um de seus propósitos, o desenvolvimento de um caráter interpretativo (LAKATOS, 2019, p. 245). O trabalho que fornece os principais conceitos e reflexão teórica acerca do currículo para esta pesquisa é de Gimeno Sacristán no livro “O currículo – Uma reflexão sobre a prática”. O autor desenvolve um trabalho de perspectiva sobre o currículo como algo que adquire significado educativo à medida que sofre processos de transformação pelas práticas que o tem como objeto, podendo apenas ser

compreendido numa visão pluralista que envolve a cultura, os sistemas educativos, a prática pedagógica, a política e a prescrição curricular.

A construção da análise qualitativa dos dados transcorre sob a perspectiva da teoria fundamentada, inicialmente conforme as diretrizes dispostas no livro “A construção da teoria fundamentada” de Kathy Charmaz. O livro traz diretrizes que descrevem e fornecem um caminho para a construção de uma análise teórica fundamentada nos dados recolhidos, como um conjunto de práticas e princípios, flexíveis à pesquisa aqui apresentada (CHARMAZ, 2009, p. 23). Originalmente desenvolvida pelos sociólogos americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, a “grounded theory”, ou em português: Teoria Fundamentada nos Dados, é um método que permite construir indutivamente uma teoria que emerge da análise qualitativa dos dados recolhidos no decorrer da pesquisa, e que pode trazer novos conhecimentos à área do fenômeno analisado, quando agregada a outras teorias.

Uma pesquisa adepta à teoria fundamentada trilha o caminho de estudar os primeiros dados separando, classificando e sintetizando-os por meio da codificação qualitativa, que significa refinar os dados e associá-los a marcadores, para que seja possível estabelecer comparações entre os segmentos de dados. (CHARMAZ, 2009 p. 16). Ainda de acordo com a autora, os estudiosos Glaser e Strauss propuseram que a análise qualitativa sistemática tivesse sua própria lógica, podendo assim gerar a própria teoria. Para eles os componentes determinantes da prática da teoria fundamentada abrangem:

- O envolvimento simultâneo na coleta dos dados.
- A construção de códigos e categorias analíticas a partir dos dados, e não de hipóteses preconcebidas e logicamente deduzidas.
- A utilização do método comparativo constante, que compreende a elaboração de comparações durante cada etapa da análise.
- O avanço no desenvolvimento da teoria em cada passo da coleta e da análise dos dados.
- A redação de memorandos para elaborar categorias, especificar as suas propriedades, determinar relações entre as categorias e identificar lacunas.
- A amostragem dirigida à construção da teoria, e não visando à representatividade populacional.
- A realização da revisão bibliográfica após o desenvolvimento de uma análise independente (CHARMAZ, 2009, p. 19).

A codificação dos dados implica em estabelecer categorias interpretativas que auxiliem na compreensão dos conhecimentos musicais selecionados e que permitam a relação entre o que o currículo em movimento solicita dos pedagogos, e o que o curso de formação de pedagogia da UnB oferece nesse sentido. Ou, como apresentado por Charmaz “incidente por

incidente”, um estudo comparativo entre os novos incidentes e a conceitualização dos incidentes codificados anteriormente. (CHARMAZ, 2009, p. 80)

Para a autora “A teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los.” (CHARMAZ, 2009, p. 24). Portanto a intencionalidade é fornecer controle sob as ações relativas ao fenômeno, este que no caso da presente pesquisa se manifesta via as propostas de conhecimentos musicais dispostas nos documentos selecionados para a análise. Os processos de codificação permitem compreender para então descrever a relação existente entre essas propostas.

Por fim, contextualizando o problema: O conteúdo de música existe no curso de pedagogia da UnB, resta saber se sua proposta curricular dialoga com o currículo oficial de música para a etapa da Educação Infantil nas escolas de educação básica, o que subsidiará os futuros professores unidocentes à uma prática pedagógica que os possibilite oportunizar as crianças do segmento às vivências e experiências musicais, conforme a proposta dos documentos curriculares oficiais.

Após essa etapa a pesquisa alcança sua última fase, que culmina em correlacionar os dados. Durante os processos de codificação emergiram códigos que evidenciaram dois tipos de conhecimento nos currículos analisados, o conhecimento do conteúdo que também pode ser concebido como o “o quê” ensinar, e o conhecimento pedagógico que se trata de “como” ensinar. A partir das codificações, observou-se a possibilidade de diálogo com as propostas de Lee Shulman (2014) a respeito dos conhecimentos imanentes à ação docente. Embora suas pesquisas sejam extensivas a todos os conhecimentos que compõem a formação e a atuação do professor, para a presente pesquisa concentraremos o foco em sua teoria sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Os estudos de Shulman sobre o PCK (da sigla em inglês “*Pedagogical Content Knowledge*”) relacionam o conhecimento à possibilidade criativa do professor de lidar com esse conhecimento em sala de aula, o que está ligado ao planejamento. A fim de sustentar os limites dessa pesquisa ao nível da prescrição curricular, ou seja, não trazer à discussão a prática pedagógica, a teoria de Shulman contribui, principalmente, no sentido de definir o tipo de conhecimento apresentado nos currículos, e principalmente como esses conhecimentos favorecerão o futuro professor em sua prática docente, o que envolve tanto o currículo que forma esse professor, quanto o currículo que esse professor vai manipular em sua prática.

Shulman defende que o conhecimento que os professores têm acerca de determinados conteúdos afeta tanto o que priorizam ensinar quanto a maneira que optam por fazê-lo, e também explica que “a maior parte dos processos de ensino iniciam por alguma forma de ‘texto’, um livro didático, um roteiro ou um outro tipo de material que o professor ou os estudantes gostariam de compreender” (FERNANDEZ, 2011, p. 3). Para esta pesquisa, podemos entender o “texto” citado por Shulman, com o qual os professores gostam de iniciar sua aprendizagem, como o currículo.

A estrutura da dissertação corresponde à triangulação das prescrições curriculares sugerida no diagrama 1 (cf. p. 23). O primeiro capítulo traz conceitos gerais sobre o âmbito do currículo, bem como as questões gerais sociais, estruturais e políticas que o permeiam, oferecendo concepções acerca da temática essenciais à compreensão do texto. Neste capítulo ainda se discute sobre os processos para a seleção dos conhecimentos curriculares, sob uma ótica ideológica e de disputas dos conhecimentos musicais pelo espaço nessa seleção. Conduzindo à temática do trabalho, é realizada uma exposição acerca do currículo na dinâmica escolar e da formação de professores.

O capítulo 2 direciona o diálogo para o contexto da Educação Infantil, e apresenta as prescrições curriculares oficiais para o segmento, nacionais e locais, e o lugar da música nesses documentos. Também é um espaço onde os estudos das leis e de concepção dos documentos da E.I. revelam pontos do processo que auxiliam na compreensão acerca do lugar da música, por uma perspectiva histórico cultural constitutiva. É nesse espaço que se apresentam as análises realizadas no caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento do DF. As análises, pelos processos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados emergem, de cada documento, categorias que mais à frente são correlacionadas às categorias emergentes das análises do capítulo três.

O terceiro capítulo se volta para o contexto curricular da formação de pedagogos, direcionado ao curso de Pedagogia da UnB, com o objetivo central de localizar a proposta de música nas disciplinas do curso. Ocorre então a análise do PACP da UnB e por consequência a análise das disciplinas oferecidas relacionadas à música e às artes. Emergem do processo analítico categorias que compõem a segunda parte de dados necessários à correlação realizada no 4º capítulo.

Por fim, o capítulo quatro traz uma visão sistematizada das análises dos documentos: Caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento e Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (PACP) da UnB. As categorias emergentes são então correlacionadas

a partir da teoria do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 2014) e culminam em respostas para a pergunta central da presente pesquisa, que busca compreender a relação entre as propostas curriculares de música do curso de Pedagogia da UnB e do Currículo em Movimento para a E.I. do DF.

CAPÍTULO 1- Do currículo

O conceito de currículo é conduzido por inúmeras teorias e carrega em si elementos geradores e originadores. Etimologicamente, o termo currículo encontra a sua raiz na palavra latina *curriculum*, derivada do verbo *currere* – caminho ou percurso a seguir ou já seguido. “Pista de corrida”. Na Roma Antiga o *cursus honorum* fazia referência às honras acumuladas pelos cidadãos à medida que iam desempenhando cargos eletivos e judiciais, significava carreira, determinando a representação de seu percurso, o que se converte nas duas definições que temos em nossa cultura para o termo: por um lado o percurso da vida profissional, uma vitrine pessoal dos próprios conhecimentos adquiridos, por outro o currículo do âmbito escolar.

Goodson (1995) atribui ao conceito referido acima a emergência da ideia de escolarização como um período dividido em partes, no qual se vai trespassando os níveis, ação que demanda a construção de valores e conhecimentos, definidos pelo próprio currículo, este que para ser reproduzido no âmbito escolar e contribuir com o processo precisa ser construído e pensado a partir do contexto social. A busca por sistematizar a operacionalização do currículo escolar concebeu o modelo de prescrição curricular. A partir dessa concepção o autor se aproxima dos processos que a sistematização curricular pode envolver antes, durante e após o processo:

A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização (GOODSON, 1995, p. 43).

Das questões discorridas por Goodson destacaremos o campo que define as prioridades intelectuais para o discurso oficial do currículo. Para Arroyo (2013, pos. 626) é um território de disputas de espaço e poder, entre conhecimentos e é essa dinâmica que garante o avanço, o enriquecimento, a revitalização e reflexões acerca desse território. O autor também manifesta que:

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade [sendo] preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (ARROYO, 2013, pos. 638).

Michael Young também alerta para a importância da discussão acerca dos conhecimentos que compõem o currículo por uma perspectiva reflexiva: “Quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo.” (LOPES e MACEDO, 2013, pos. 1190)

Em um debate que perpassa os limites do âmbito escolar, a reflexão sobre o currículo aloja-se como tema central nas propostas dos sistemas de ensino, nas pesquisas e teorias pedagógicas, bem como na formação inicial e continuada dos docentes e nos projetos político pedagógicos das instituições de ensino, onde inicialmente não se concebe o currículo como um arremate de conteúdos prontos a serem reproduzidos nas aulas e absorvidos pelos alunos, mas sim uma seleção de saberes desenvolvidos, selecionados e executados, fundamentados na dinâmica social, política, histórica e cultural do meio comum.

De acordo com Sacristán, organizando as diversas definições, acepções e perspectivas, o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados, de onde resulta a compreensão da prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Entretanto, é preciso reafirmar que “essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares” (APPLE, 2008, p. 105), ou seja, todo currículo é pensado para algum lugar, por alguém e estruturado com uma intencionalidade. Nos deparamos neste momento com dois pontos significativos para o desenvolvimento da fala que se pretende focalizar neste primeiro capítulo: 1º) O lugar da música na seleção dos conhecimentos para o currículo prescrito da

Educação Infantil e da formação de professores no Brasil e 2º) As estruturas econômicas, sociais e ideológicas que cercam esses currículos. O decorrer do texto apontará as questões acerca das ideologias, disputas e seleção desses conhecimentos, em especial no que se refere à música. Inicialmente traremos as discussões para o campo onde culminam essas discussões: o currículo prescrito.

1.1 O Currículo Prescrito

Sacristán (2017) propõe um modelo explicativo da estrutura curricular e suas possíveis configurações e espaços, que visa explicar as esferas hierárquicas de autonomia e forças concorrentes. No topo no diagrama 2, p. 40 em destaque, encontra-se o Currículo Prescrito, que “como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido” (p. 103) representa, em especial no que se refere à escolaridade obrigatória, as orientações dos conteúdos, a elaboração dos materiais, além de referenciar a ordenação do sistema educativo. Trazendo para a pesquisa, esse espaço de prescrição é representado pelas diretrizes curriculares nacionais (DCNEI, DCNEB, DCNP, DNMEB) e locais (Currículo em Movimento do DF e PACP da UnB) recontextualizadas. As “regulações inexoráveis” que o submetem se referem às esferas de pesquisa e leis de educação nacional, presentes no campo econômico, político, social, cultural e administrativo.

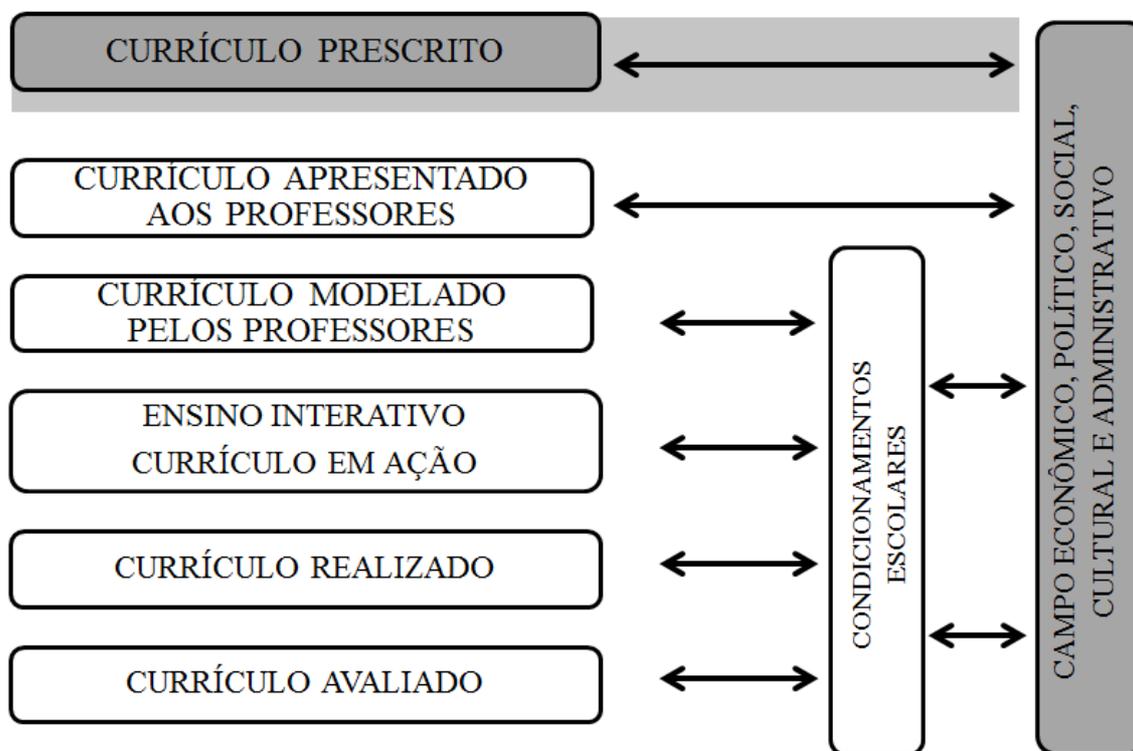
Em uma simples descrição dos demais campos da estrutura proposta por Sacristán, o currículo *apresentado aos professores* trata das formas interpretadas por diversas instâncias (escolas, coordenações de ensino) que chegam às mãos dos professores, o que acontece, segundo o autor, por conta das prescrições se apresentarem de forma genérica e insuficientes para orientar os planos de ensino e projetos pedagógicos. No currículo *moldado pelos professores*, o professor é entendido como o agente ativo mais próximo à concretização dos conteúdos, e por isso possui autonomia para moldar os conteúdos que lhe são apresentados de forma autônoma e condizente com sua cultura profissional, essa organização social do trabalho docente, individual ou em grupo, é que define as consequências da prática pedagógica.

O currículo *em ação* simboliza a prática docente e se concretiza nas “tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos sustentam o que é a ação pedagógica” (p. 104), prática que devido à complexidade das influências e interações transcende as propostas curriculares. O currículo *realizado* representa os efeitos cognitivos, sociais, morais e afetivos,

entre outros, de professores e alunos, como um reflexo dos métodos pedagógicos do sistema de ensino-aprendizagem.

Por fim, o currículo *avaliado* analisa as decorrências das influências de fatores externos como as pressões sociais, políticas, culturais, ideológicas e teórico-pedagógicas nos professores, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. É por meio dessa avaliação que se é possível compreender como o currículo prescrito se constituiu na prática, especialmente em relação aos resultados do processo, o que configura uma mentalidade que se volta, como num movimento circular e novamente é projetada nas práticas educativas. Cada um dos níveis descritos comporta um certo nível de autonomia que dificulta a “visão integral do processo de transformação e concretização curricular”, o que justifica, para o autor, a possibilidade de questões de pesquisa direcionadas às fases.

Diagrama 2- A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Adaptado pela autora com base em Sacristán (2017, p. 103)

Em destaque com fundo cinza no diagrama 2, o currículo prescrito que se configura como principal objeto e também representa os limites dessa pesquisa. Apesar de exercer influência sobre todos os demais campos curriculares representados, no sentido de referenciar a ordenação e o conteúdo do sistema curricular, o currículo prescrito carrega em si

a culminância de todos os aspectos históricos e políticos que exercem autoridade sobre esse sistema.

A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa. A política sobre currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem de atuação que os professores e os alunos têm nela (SACRISTÁN, 2017, p. 107).

O currículo prescrito é, portanto, ponto de partida da ordenação do sistema curricular que, como em um ciclo, recebe influências tanto do campo econômico, político, social, cultural e administrativo do país, quanto das fases que representam o currículo em desenvolvimento nos diversos contextos de ensino. O campo de prescrição curricular representa o centro das discussões desta pesquisa, por ser um espaço de determinações gerais aos demais setores e que em conjunto com o campo de regulações comporta a LDB, DCNEI, DCNP, DMEB e Currículo em Movimento, aportes documentais para o estudo do objeto que é a relação entre os documentos no que se refere à proposta curricular para os conhecimentos musicais.

Isso nos leva à questão crucial: qual conhecimento deveria compor o currículo? Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo”. Se não pudermos responder a essa questão ou se não houver um conhecimento “melhor”, nossa autoridade como teóricos do currículo estará em xeque, como também estarão em xeque as bases sobre as quais esperamos que os pais confiem nos professores quando entregam seus filhos a eles. A verdade é que não sabemos muito sobre currículos, exceto nos termos cotidianos – grade horária, listas de disciplinas, roteiros de exames e, cada vez mais, matrizes de competências ou habilidades (YOUNG, 2014, p. 197).

Tomando emprestadas as palavras de Michael Young do texto “O que é importante e porque é importante”, para introduzir a próxima parte que se segue, chegamos ao diálogo sobre os conhecimentos que compõem o currículo. Entendendo quais são esses conhecimentos e como são escolhidos poderemos, quem sabe, compreender o lugar destinado à música. A intencionalidade é levantar a questão de até que ponto a música, tendo vencido certas batalhas e ganhado espaço na educação básica brasileira, intervém como conteúdo significativo no currículo dos cursos de Pedagogia.

1.2 Seleção dos conhecimentos

A literatura tem indicado uma estrutura hierarquizada entre os conhecimentos selecionados, valorizando os demais conhecimentos selecionados em relação à música, sendo os primeiros tidos como mais “importantes” ou “relevantes” para a escola. Um exemplo dessa indicação se reflete na pesquisa de Sabino (2018), que traz uma investigação sobre a abordagem da arte no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos anos de 2011 a 2015, ou seja, um exemplo da investigação dos conhecimentos musicais no currículo avaliado. A pesquisa aponta que a pouca presença dos conteúdos específicos de música, ou a utilização da área como subterfúgio de ilustração de conhecimentos linguísticos, históricos e sociológicos desconsidera a música como área de conhecimento. A seguir alguns trechos que, de acordo com a autora, representam a presença dos conteúdos musicais no ENEM ao longo dos anos.

Em 2011 as questões do exame “apenas se utilizavam de canções, enfatizando a construção linguística de tais composições, contudo sem elementos particulares do currículo da música” (SABINO, 2018, p. 69). Em 2012 a análise do exame revela que a intencionalidade foi a

“integração de letras de música para fins de compreensão linguística. Nesse caso, ao não abordar o conteúdo específico da área, como movimentos musicais ou características sonoras, desvaloriza a música enquanto uma forma de conhecimento em si mesma (p. 79).

Nos anos de 2013 e 2014 a autora observou a continuidade da utilização da área de música para outros fins:

Utilizam-se, por exemplo, de letra de música e de imagem de obra de arte, mas tratam sobre história e sociologia, utilizando essas linguagens apenas como uma ilustração, sem relação com os aspectos pertinentes aos saberes da Arte (p. 88). No caso das letras de música, algumas delas se tornam conteúdos de história e português. Desse modo, não propõem reflexão para o campo artístico, fazendo dessa linguagem musical uma mera ferramenta de suporte para outras áreas (p. 95).

Mas por que música? Na escola é um conhecimento que além de todos os desenvolvimentos que propicia, não situa os alunos na condição predominante de “público”, e nem restringe a música na escola aos repetitivos ensaios que culminam em apresentações nas festividades escolares.

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento –, que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa,

memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente (KATER, 2012, p. 43).

Ao nível do ser humano, a música oportuniza novas percepções do outro e de si. Representando assim, um nível de exercícios de auto regulação. “Oportunizar novas percepções de si e do ‘outro’ através de um meio potente como a música, significa intensificar qualitativamente a dimensão formadora e a dinâmica social das escolas” (KATER, 2012, p. 44)

Ao nível do desenvolvimento psicológico, a atividade musical implica no desenvolvimento da consciência da particularidade (PEDERIVA, 2009), a autora afirma que a linguagem é um sistema de reflexos do contato social. “As emoções alheias reproduzem, nessa instância as próprias emoções. A consciência de si mesmo se dá pela consciência dos demais. Na medida em que para mim sou outro, tenho consciência de mim mesmo” (p. 113). A relação de importância da atividade musical com o desenvolvimento dessa consciência, reside no fato de que a musicalidade interna dos indivíduos lhes permite criar, expressar, interpretar, decodificar e partilhar do signo musical em vivências diárias, e, portanto, sociais. “Em síntese, a consciência da particularidade é a marca registrada do significado psicológico da atividade musical” (p. 115).

Ao nível legal, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, pela Resolução Nº 2 de 10 de maio de 2016 orienta o que compete às escolas, às instituições de ensino superior e educação profissional, bem como ao Ministério e Conselhos de educação, a fim de não deixar dúvidas em relação à obrigatoriedade desses conhecimentos nos currículos.

Ao propor uma história social do conhecimento, Peter Burke afirma que o conhecimento se tornou uma questão política importante, seja a informação de caráter público ou privado e de natureza mercantil ou social, que essa “mercantilização da informação é tão velha quanto o capitalismo. O uso, por parte dos governos, de informações sistematicamente coletadas sobre a população é, em termos literais, história antiga” (2003, p. 11).

Na busca por responder às questões levantadas anteriormente sobre o lugar da música na seleção dos conhecimentos para o currículo prescrito da Educação Infantil e da formação de professores no Brasil e sobre as estruturas econômicas, sociais e ideológicas que cercam esses currículos, vamos iniciar o diálogo com Apple (2008, p. 62) que traz o currículo como uma construção social não aleatória, mas intencional:

o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2008, p. 103).

Entendendo que existe uma intencionalidade na seleção dos conhecimentos que compõem o currículo prescrito, resta nos apropriarmos das questões políticas e históricas que circundam a constituição dos documentos curriculares oficiais da EI e do curso de Pedagogia, nesse caso, tanto as DCNP quanto da formatação do curso de Pedagogia da UnB. Compreendendo a importância da profundidade destes pontos e relevância dos mesmos, escolhemos trazer os aspectos mencionados em subtópicos próprios, no capítulo dois – as prescrições da Educação Infantil; e no capítulo três – as prescrições do curso de Pedagogia. Ainda sobre a dinâmica que compõe o campo dos conhecimentos, vale destacar que:

uma ciência não é “apenas” um domínio de conhecimento ou técnicas de descoberta e de formulação de justificações; é um grupo (ou grupos) de indivíduos, uma comunidade de estudiosos, nas palavras de Polanyi (1964), que buscam realizar projetos no mundo. Como todas as comunidades, é governada por normas, valores e princípios, tanto vistos de maneira aberta quanto de maneira fechada. Por ser formada por indivíduos e grupos de estudiosos, também tem uma história significativa tanto de luta intelectual quanto de luta interpessoal. Com frequência, o conflito é gerado pela introdução de um paradigma novo e em geral bastante revolucionário que desafia as estruturas básicas de significados previamente aceitos, dividindo em geral a comunidade. Esses conflitos dizem respeito aos modos de se chegar ao conhecimento que será considerado propriamente científico, aos fundamentos que servirão de base para a ciência. Também dizem respeito a situações como as de interpretações conflitantes de dados, com quem primeiro descobriu tal coisa e com muitas outras situações (APPLE, 2008, p. 131).

Dessa forma, ainda de acordo com Apple, os aportes da pesquisa fomentam um diálogo entre as instituições formadoras, o campo de concepções curriculares e as comunidades escolares, especialmente em relação aos conhecimentos destinados a essas comunidades por meio do currículo. É um movimento necessário que propicia a reflexão e evita o assentimento pelo senso comum.

Se quisermos ser realmente sérios sobre como fazer com que nossas instituições respondam às comunidades de uma maneira diferente, o primeiro passo é reconhecer as conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída por nossas escolas. Reconhecer isso pode ter outra consequência: que façamos perguntas. Talvez possamos começar pelo retorno a nosso exemplo inicial e perguntar de novo: “Para quem as escolas funcionam?” Alguns educadores talvez se sintam bastante desconfortáveis em dar a resposta. Mas quem disse que a consciência de nossa própria posição política tenha de nos deixar à vontade? (APPLE, 2008, p. 120)

Recontextualizando o pensamento do autor, chegamos à pergunta: para quem as licenciaturas trabalham? O currículo do curso não deveria ofertar conhecimentos aos futuros professores que os possibilitem trabalhar com os conhecimentos prescritos no currículo que norteia as práticas educativas escolares? Entendam-se os conhecimentos musicais como parte integrante para essas práticas docentes.

De acordo com Alice Lopes e Elisabeth Macedo (2013) as discussões sobre o conhecimento no campo do currículo podem ser vistas por 4 perspectivas distintas, a instrumental, a progressivista, a crítica e a perspectiva acadêmica, esta última a que se estende até a presente discussão, onde o conhecimento e seus saberes são “submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas [e que] busca explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo” (LOPES e MACEDO, 2013, pos. 1066)

Assim, o princípio geral da construção social da realidade não explica por que determinados significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social (APPLE 2008, p. 62).

Continuando com a perspectiva do que se evidencia como um conhecimento importante, Moreira (2008) versa sobre conhecimentos e experiências escolares indispensáveis ao aluno para que o mesmo tenha uma visão apurada da realidade que o acolhe e ao mesmo tempo contribuam para a expansão do seu universo cultural: “A intenção é assim propiciar tanto o bom desempenho e o bom trânsito em seu entorno concreto quanto a análise e a transcendência de seu ambiente [favorecendo] o alcance de esferas mais elevadas de atividade intelectual e prática” (p. 2).

Tomo liberdade de interpretar essa fala entendendo o conceito de universo cultural citado como, entre outros, o oportunizado pelo trabalho com os conhecimentos musicais; e o conceito de aluno em duas vertentes: a discência na Educação Infantil e na formação de pedagogos. A música possibilita a ampliação do universo cultural ao nível de que o estudante, nas duas vertentes, possa retornar interferências positivas em relação à sua compreensão de mundo e do próprio papel na transformação tanto da sociedade em geral, quanto de seus contextos mais imediatos.

Relevância [no currículo] sugere, então, conhecimentos e experiências que permitam formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, capazes de examinar como as coisas passaram a ser com são e de que modo é possível atuar para que elas venham a ser diferentes do que são. [...] Relevância e qualidade em educação podem, ressaltou eu, pavimentar o caminho em direção a essa compreensão. Para

isso, fazem-se necessários conhecimentos escolares relevantes, selecionados, organizados e distribuídos de forma tal que se façam viáveis sua apreensão e sua crítica. No desdobramento desses processos, desenvolve-se o diálogo entre os saberes disciplinares e outros saberes socialmente produzidos. Uma outra tensão, portanto, insere-se no currículo, tendo em vista que esse diálogo necessariamente suscita a emergência de atritos, disputas e negociações. Como já se afirmou exaustivamente, o currículo constitui um território de conflitos e contestações, um espaço de luta pela transformação de relações de poder. É nesse espaço que se produz o tenso e produtivo diálogo a que me refiro (MOREIRA, 2008, p. 2 e 3).

Em resumo, dentro da grande área das artes a música divide espaço com o teatro, a dança e as artes visuais, isso considerando tanto o currículo prescrito, quanto os âmbitos do currículo apresentado aos professores e por eles modelado. Dentro da própria área de música, existe uma hierarquização de conhecimentos que são selecionados para o trabalho na Educação Básica. O âmbito do currículo em ação limita mais uma vez os conhecimentos musicais ao que o professor unidocente considera realizável a partir de sua formação. Essa dinâmica de afunilamento dos conhecimentos musicais ocasiona a perda de tempos e espaços adequados para o trabalho com música nos diversos espaços e níveis escolares, incluindo a formação de professores.

Os sistemas educacionais, de acordo com Gomez (2011, p. 69), enfrentam dois desafios intimamente relacionados: a consolidação de uma escola compreensiva que respeite a diversidade, compense as desigualdades e, assim, possibilite o desenvolvimento das capacidades pessoais dos alunos; e que, por outro lado, favoreça a formação de sujeitos informados ao ponto de serem capazes de exercer a autonomia em sua vida profissional e social. Em relação à música, os sistemas educacionais também enfrentam o desafio de equilibrar a formação de seus professores e os conhecimentos musicais prescritos no currículo. O currículo prescrito deve ser capaz, portanto, de representar esse ponto de equilíbrio. A partir desse momento veremos sucintamente como esse currículo desempenha suas funções nos principais contextos que representem os núcleos dessa pesquisa.

1.3 Na dinâmica escolar

Para Moreira, o currículo é a parte do universo educacional composta pela organização dos conhecimentos a serem transmitidos, e pela forma como serão disseminados, transmitidos e experienciados. Considerando, nessa perspectiva o termo como “um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA, 2007, p. 22) o currículo,

por fim, exterioriza esse compilado de constituições e informações necessárias à dinâmica escolar.

A realização de reflexões sobre as elaborações dos currículos no âmbito educacional é uma atividade que se iniciou nas décadas de 1940 e 1950 nos Estados Unidos, 3 décadas após o livro de *The curriculum* de Bobbit, que já estabelecia bases para a organização curricular e o planejamento para e na escola. Entretanto o projeto curricular constitui atividades de reflexão sobre as próprias ações, ao invés de apenas tomadas de decisões, como os modelos empresariais aos quais o currículo escolar tomou como modelo. Para Arroyo:

o currículo é o núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2013, pos. 179).

Aqui vemos a descrição em uma discussão globalizada do currículo escolar e sua materialização em inferências autorais para o presente estudo:

O currículo do ensino obrigatório [que no Brasil é representado pelo 1º período da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino médio] não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária [no caso deste estudo, o curso de pedagogia da Universidade de Brasília], ou de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno deles” (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Quando definido, o currículo enquanto práxis é entendido como projeto de conexão entre os princípios ordenadores da instituição e sua realização, ou seja, a concretização das funções e ideais da escola; e enquanto teorização, o currículo ocupa-se das condições para sua realização, reflexões e análises da prática educativa. Esse pensamento corresponde à concepção de Vázquez (1977) entendendo, que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 185), portanto, faz-se necessário que os contatos teórico metodológicos docentes, em especial com as prescrições curriculares, reverberem em sua prática pedagógica, perfazendo, assim, a práxis.

O presente trabalho foca nas análises do currículo prescrito, em outras palavras, o currículo oficial, que se concebe em documentos apresentados a nível nacional, uma política curricular que governa as decisões gerais e se manifesta numa determinada ordenação jurídica

e administrativa. No caso do Brasil essa ordenação jurídica se dá pela LDB 9.394/96 e a administrativa pelos órgãos e suas atribuições citados na própria lei. Para Sacristán:

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

Na Educação Infantil, etapa da Educação Básica, centro dessa investigação, o currículo prescrito configura-se nas próprias Diretrizes, que são as DCNEI e valem para todo o território nacional, servindo como uma das bases para análise do Currículo em Movimento, instituído no DF e da formação de professores para atuarem com essa etapa de ensino. Nestes documentos procurarei observar a seleção dos conhecimentos musicais como resultado destas disputas nos âmbitos social e curricular, ou seja, uma análise em diálogo com os conceitos trazidos para a investigação.

1.4 Na formação de professores

O papel do educador é fundamental na construção e materialização do currículo, e o currículo é o coração da escola, o fator determinante na definição do tipo de escola que se constrói. Entretanto, esse entrelaçamento do termo ao cotidiano acomoda os pensamentos e impede reflexões e discussões sobre o tema. Moreira e Candau (2007) citam que fatores sócio-econômicos e culturais, como conversas nas escolas, palestras, divulgação de discursos de autoridades e propostas curriculares oficiais contribuem diretamente para o entendimento do currículo como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização
- (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Os autores apontam ainda a existência de um currículo “oculto”, aquele composto pelas práticas escolares cotidianas, como “ regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos” (MOREIRA, 2007, p. 18).

Ora, tal como a cada dia é mais difícil definir uma só teoria à prática pedagógica do educador, do mesmo modo encontra-se dificuldade em definir a utilização de uma prática curricular totalmente voltada ao currículo oficial prescrito, não condescendente às influências do currículo oculto, por isso a importância da observação e reflexão constante acerca do currículo prescrito, afinal:

A formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. Se a formação pode ser definida, de modo amplo, como o processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes de quem desempenha essa profissão (ou a desempenharão, no caso da formação inicial) nas instituições educativas, a relação com o currículo é imprescindível (MUÑOZ, 2013, p. 495).

Essa relação citada acima pode ser compreendida como a inter-relação entre currículos: o da educação superior, que forma os professores, e o da educação básica, currículo sob o qual esses novos professores irão atuar.

Quando no âmbito da formação, os currículos de pedagogia em termos gerais buscam diluir nas disciplinas, entre outros, os conteúdos do currículo prescrito da Educação Básica, em formas de metodologias de ensino, afinal o professor é o agente mais próximo do currículo e precisa conhecê-lo para nele e com ele atuar, como trazem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura)*, instituídas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação, que preveem em seu Artigo 5º, parágrafo VI, que: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”.

A música constitui o conteúdo de artes, citado nas diretrizes acima, e aparece de modo reforçado nas *Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica*, em seu parágrafo 3º inciso III- “incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e

dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Logo, o trabalho com música é, por definição legal, parte obrigatória da ação docente do pedagogo. A formação musical e sua capacitação para o trabalho com música é, portanto, essencial para a prática docente deste profissional. Contudo, a literatura tem mostrado que esta formação tem sido ineficiente neste sentido (LOUREIRO, 2010; RIBEIRO, 2012; VIANA, 2016; SOLER, 2008; PRATES, 2012; CARVALHO, 2010; SOUZA, 2013; NIÉRI, 2014). Mais à frente traremos para a discussão como a UnB incorpora essas questões no currículo do seu curso de Pedagogia.

O ato de “diluir” os conteúdos em metodologias de ensino no decorrer da graduação em Pedagogia culmina em disciplinas como por exemplo: “Metodologias do ensino da Matemática”, “Didáticas para o ensino da Geografia”, ou seja, as aulas na graduação não são voltadas ao ensino dos conteúdos em si, mas sim de didáticas para o ensino do mesmo, pois subtende-se que o licenciando possua conhecimentos prévios acerca do assunto. Se considerarmos o ingresso da música como conteúdo obrigatório a partir de 18 de agosto de 2008 com a Lei Nº 11.769, o que ocorreu há quase onze anos atrás, não podemos garantir que todos os atuais estudantes do curso de pedagogia tenham tido contato com os conhecimentos musicais no decorrer de sua educação básica; e ainda que tenham sido oportunizados ao mínimo contato, retomar esses conhecimentos por meio de experiências musicais é tão necessário quanto o reestabelecimento do contato com as demais disciplinas, seja pelo estudo da didática geral, seja pelo estudo das didáticas específicas.

A atividade de ensino requer um conjunto de saberes e práticas tais como os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os métodos investigativos da ciência ensinada e os saberes pedagógicos próprios da profissão, os quais constituem o domínio teórico e prático da didática. Esses conhecimentos ocupam um lugar central no percurso de profissionalização de todo professor. Na investigação mais recente, tem se fortalecido o entendimento de que a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências (como, também das artes) a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas presentes na didática. (LIBÂNEO, 2012, p. 1)

Ainda sobre as especificidades dos conhecimentos musicais, acredito que se o licenciando fosse oportunizado a experienciar os aspectos rítmicos, melódicos, de ampliação do repertório, de criação e apreciação em aulas práticas, haveria mais possibilidades de que esses conhecimentos e vivências se perpetuassem na sua prática pedagógica.

No instante em que Sacristán infere que “Toda prática pedagógica gravita em torno do currículo”, abre possibilidades para o pensamento de que “Toda formação de professores deve gravitar em torno da prática pedagógica, e, portanto, do currículo”. O autor estabelece, ainda, uma relação de interdependência das diversas temáticas que circundam a

escola, nas esferas pedagógica, política e administrativa, com o currículo, e é este o principal símbolo da correlação existente entre o currículo da formação de professores e o da prática pedagógica:

- 1) Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola.
- 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é **elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.**
- 3) **Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.**
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, **é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores,** na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRISTÁN, 2017, p. 31, grifos meus)

É preciso pensar no currículo prescrito como a culminância das correlações existentes entre a formação de pedagogos e a prática pedagógica. O fato de o professor ser o agente mais próximo da concretização do currículo faz com que, em seu processo de formação, o contato com os conhecimentos necessários à prática precise ocorrer. Tratamos da relação de interdependência como o principal ponto de correlação existente entre os dois currículos por ser inviável pensar na realização de um currículo sem prévios conhecimentos.

Os diversos níveis da Educação Básica no DF apresentam em seus currículos prescritos conhecimentos musicais que se diversificam principalmente pelo nível de aprofundamento, ou seja, na Educação Infantil o contato com os conhecimentos musicais já existe, mas, como veremos mais à frente, por um viés de experiências musicais ao encontro da própria musicalidade, e esse é o mínimo de pré-requisitos necessários ao pedagogo para que o mesmo possa exercer tal trabalho. Essa reflexão reafirma a necessidade de correspondência entre os conhecimentos musicais dispostos no currículo escolar e no currículo da formação de professores.

Traçando esse caminho de correlação, no próximo capítulo veremos as dinâmicas da música no currículo da Educação Infantil, as questões específicas do DF e faremos a análise do primeiro documento, o caderno da EI do Currículo em Movimento.

CAPÍTULO 2- A Música no Currículo da Educação Infantil

2.1 Educação Infantil em diálogo

O entendimento sobre a Educação Infantil traz o inerente questionamento acerca das instituições que inicialmente se propuseram ao cuidado especializado a crianças pequenas e quais ações conceberam essas instituições para realizar tal ação. Inicialmente pesquisas bibliográficas e análises documentais constataam que as políticas sociais e concepções pedagógicas sobre a Educação Infantil no Brasil transitaram da tendência assistencial à direção educacional, desde a década de 1970 até a atualidade. (KUHLMAN, 2001; PACHECO, 2005; SILVA, 2014)

Em um breve resumo da história da Educação Infantil no Brasil, é importante relatar que por volta da década de 1970, o aumento do número de fábricas e mulheres que passaram a trabalhar nessas fábricas, gerou conseqüentemente a necessidade de um lugar onde a massa operária pudesse deixar os filhos, o que originou a criação de creches, com um foco totalmente assistencialista, que visava estritamente o cuidar. Realidade convertida ao foco educacional em 1988, quando a Educação Infantil foi colocada como parte integrante da Constituição que reconheceu vários direitos dos cidadãos, entre eles, o de atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8069/90).

Alguns anos depois, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei Nº 9394/96, colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, garantindo um atendimento em caráter pedagógico prezando pelo desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, idade que foi modificada para 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas com o advento da lei 11.274/06 que estabelece o Ensino Fundamental de 9 anos, e, portanto, a matrícula da criança de 6 anos já no 1º ano do Ensino Fundamental.

A LDB ainda descreve em seu 29º artigo a finalidade da EI como o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 10). Esse segmento possui a intenção de auxiliar no desenvolvimento da criança, nos aspectos já mencionados, com a finalidade de prepará-la para receber os conhecimentos propostos nos demais níveis escolares. Portanto, é de suma importância que à criança seja oportunizada a

maior gama possível de experiências, vivências, contatos com diversos tipos de materiais e ampliação do conceito de mundo e sociedade.

Diferente dos primeiros atendimentos oferecidos às crianças dessa faixa etária por instituições irregulares e de caráter assistencialista, agora a preocupação do estado era a de garantir uma educação integral de qualidade e, portanto, o foco dos debates era a estrutura física dos estabelecimentos de ensino e a qualificação dos profissionais que atuavam diretamente com as crianças. A exigência para tal passou a ser a formação em Pedagogia ou Normal Superior, admitindo-se a formação mínima, em nível médio (BRASIL, 1996, p. 24).

Após uma série de deliberações e resoluções acerca do curso de pedagogia (VIEIRA, 2008), assunto que devido à complexidade será tratado mais à frente em capítulo próprio, a migração da Educação Infantil da Secretaria de Assistência Social para os sistemas municipais de educação gerou resistências e discussões, isso porque as instituições que atendiam em regime de creche possuíam grande conhecimento e experiência em relação aos cuidados e atenção a esta faixa etária, porém pouco conhecimento em relação à área pedagógica. Já as pré-escolas possuíam a estrutura e os conhecimentos pedagógicos necessários à faixa etária, no entanto preocupavam-se com a possibilidade de os espaços educativos adquirirem um cunho assistencial, o que ocasionaria a desvalorização dos profissionais da educação e ambientes educacionais (SILVA, 2014, p. 22).

A avaliação nessa etapa é formativa, de caráter não retentivo nem classificatório, onde o registro do desenvolvimento da criança é feito por meio de relatórios semestrais, pautados na observação do professor e nas metas de aprendizagem estabelecidas para aquele semestre, no entanto, essa é uma construção muito pessoal do docente e na rede pública raramente encontram-se relatórios que descrevem a absorção específica dos conteúdos pelos estudantes.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
 - Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
 - A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
 - Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
 - A não retenção das crianças na Educação Infantil
- (DCNEI, 2010, p. 29)

2.2 Os espaços da Música na Educação Infantil

Reenfatizamos que, muito mais do que por forças legais, a Música é uma das áreas do conhecimento que compõe um conjunto de saberes e práticas importantes ao desenvolvimento dos seres humanos. Importante porque faz parte do dia a dia da vida dos estudantes. Importante, também, porque a música pode ser criada e inventada no contexto da educação básica. (BELLOCHIO et al, 2017, p. 208)

No ambiente da Educação Infantil são muitos os espaços que a música ocupa. Enquanto motivo lúdico, ela proporciona maneiras diferentes de introdução aos conteúdos e aporte para o desenvolvimento de atividades de diversos contextos: socialização, ambientalização, linguagens oral e escrita, entre outros. Enquanto área de conhecimento há ainda alguns posicionamentos que precisam ser tomados, culturalmente falando, nas escolas, para que o trabalho com a música transcenda o cantar.

Em termos curriculares e tomando como ponto de partida o Currículo em Movimento, é perceptível a utilização da música também como ponte para o desenvolvimento de outros conhecimentos. O problema não reside em utilizar a música como aporte pedagógico, afinal é um recurso lúdico de suma importância, tendo em vista sua presença na vivência das crianças em espaços escolares e não-escolares. A discussão então acerca dessa problemática se volta para o fato de a música enquanto área de conhecimento não ser trabalhada.

É necessário relembrar dois pontos importantes, um deles é que o trabalho específico com música não deve ser tomado como “algo a mais para se fazer”, como se não bastassem todos os demais conhecimentos que precisam ser trabalhados e afazeres diários dos professores, mas sim desenvolver a conscientização acerca da importância do trabalho com música, e que o fato de estar realizando as atividades musicais fornecerá subsídios ao desenvolvimento cognitivo das crianças, o que afetará positivamente a sua formação integral.

Outro ponto a ser destacado é que os conhecimentos musicais prescritos para a educação básica pela Secretaria de Educação do DF, tomando ainda como exemplo o CM, não exigem dos docentes conhecimentos aprofundados em teoria musical entre outros advindos dos conservatórios de música, o que representa as primeiras impressões do senso comum ao se ouvir falar do tema. Mais à frente deste estudo, quando formos dialogar acerca da análise do Currículo em Movimento, veremos os espaços destinados à música, um deles dentre as múltiplas linguagens e interações que a criança realiza nessa fase.

A autora Teca Brito, uma das principais organizadoras das orientações para a prática pedagógico musical no RCNEI, reconhece o avanço em alguns aspectos da arte na Educação

Infantil, como por exemplo a não mais exclusividade de desenhos para serem coloridos, ou a cópia desprovida de significados de números e letras. Entretanto, na música:

Para a grande maioria das pessoas, incluindo os educadores e educadoras, (especializados ou não), a música era (e é) entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la. Ensinar Música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO, 2003, p. 52).

Ouso afirmar que na Educação Infantil a visão é ainda mais reducionista. Por estar intrinsecamente ligada às crianças, a atividade musical não ultrapassa os limites de ser considerada um recurso pedagógico organizacional de tempo e espaço, para lavar as mãos, como fazer e caminhar na fila, sentar em roda, gerar concentração para realizar outras atividades; e, claro, ensaios para apresentações do calendário festivo escolar (Dia das mães, Dia dos pais, Páscoa, Natal, etc.). Isso foi considerado por SILVA (2013, p. 92) como “currículo festivo”, que se “traduz em trabalhos esporádicos, um dia por ano, um momento do bimestre/semestre”. Não que esses momentos não devam ser considerados importantes, a problemática reside na substituição de atividades musicais significativas por ensaios repetitivos, ou seja, na pura e improdutivo execução.

É importante que a prática docente, especialmente no que diz respeito ao conteúdo de música, esteja aberta às orientações desses documentos curriculares, para que a realidade de apenas cumprir com o extenso calendário de festividades escolares não reduza a vivência musical a estereotipados e mecanizados ensaios, que culminam em apresentações, quase sempre pouco expressivas. (NOGUEIRA, 2005, p. 3)

De acordo com Brito (2003), existe uma importante influência da música a ser considerada na Educação Infantil, que auxilia no desenvolvimento integral das crianças. Nesta perspectiva, é necessário que os currículos de Pedagogia reconheçam a importância do conteúdo de música como área, e proporcionem uma formação adequada aos licenciandos, que inclua repassar a ciência da importância de um trabalho musical que transcenda o senso comum, e que lhes passe também segurança para a realização dos dispostos nas orientações curriculares oficiais.

Existe uma certa resistência e insegurança por parte dos professores unidocentes para a realização da prática musical (cf. LOUREIRO, 2010; RIBEIRO, 2012; DUARTE, 2010; VIANA, 2016; SOLER, 2008). Por não se sentirem seguros para a realização de tal

prática, o principal ambiente que pode quebrar essa resistência é o da sua formação (em especial a formação inicial): se as instituições formadoras não oferecem esse contato e a possibilidade de desenvolvimento desses profissionais em música, dificilmente a música será trabalhada na sala de aula.

Legalmente falando, a música está localizada no campo que se refere ao ensino da Arte, no §2º da LDB N° 9.394/96 como componente curricular obrigatório, junto às artes visuais, ao teatro e à dança, de acordo com a mais recente atualização dada pela Lei de N° 13.278/2016. Como componente da linguagem artística,

(...) a vivência da arte é necessária à vida, à existência e ao desenvolvimento humano. Somente por meio dela é que acessamos, de forma consciente, a dimensão emocional, que é também social. A arte é a principal atividade humana para a vivência dos sentimentos, da existência plena na unidade afeto-intelecto. Sem ela, sob o império das vivências prioritariamente intelectivas (que também fazem parte da vivência artística, mas de outras formas), somos incompletos. Assim, vivenciar as artes torna-se mais que uma necessidade: é um direito humano (PEDERIVA, 2018, p. 3).

A LDB 9.394/96 garante ainda o estabelecimento de diretrizes nacionais específicas que norteiem os currículos regionais em relação aos conteúdos mínimos que assegurem uma formação básica comum. Essas orientações estão presentes nas DCNEB, bem como nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), um dos documentos analisados no presente estudo, e, desde o mês de novembro de 2017, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) legitimada como o principal documento em relação aos conteúdos básicos de composição dos currículos. Ainda sobre o lugar da música na Educação Infantil:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e **musical** (DCNEB, p. 99, grifos meus).

Em vista dos argumentos apresentados firmamos o fato de que a música tem lugar assegurado na Educação Infantil, contudo, esse lugar precisa se consolidar por meio da qualificação do trabalho com música nesse segmento. Um trabalho que transcenda o caráter meramente lúdico, possibilitando, assim, o entendimento da música como área de conhecimento essencial para a formação integral da criança.

2.3 Prescrições curriculares para o DF

No Distrito Federal, assim como no Brasil, o sistema de ensino compreende as esferas pública e privada e é composto pela Educação Básica, esta que enquanto dever do estado oferta gratuitamente a **Educação Infantil**, que contempla as creches (0 a 3 anos) e a pré escola (4 e 5 anos) sendo obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade-Redação dada pela Lei nº 12.769/2013; o **Ensino Fundamental** Anos Iniciais, que vai do 1º ao 5º ano e Anos Finais, que vai do 6º ao 9º ano; e o **Ensino Médio**, que tem a duração de 3 anos (BRASIL, 1996, p. 3). A EI é, portanto, a primeira etapa da Educação Básica, sendo a única das etapas vinculada à idade.

A presente pesquisa se refere ao currículo do segmento da EI, que como visto abrange duas fases: Creche e Pré-escola. O atendimento dessas fases no DF está atualmente distribuído em instituições públicas de tipos e nomenclaturas diversas: Jardim de Infância (JI), Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Classe (EC), Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC), Centro de Ensino Fundamental (CEF), Centro Educacional (CED) e Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI). A SEEDF também mantém convênios com instituições sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais ou filantrópicas, a fim de suprir à demanda da rede, que oferta tanto jornadas de tempo parcial (05 horas) quanto integral (07 horas) (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 19).

É preciso ressaltar que, pela diversidade de instituições, o atendimento da EI é realizado tanto por docentes, ou seja, profissionais com formação em Pedagogia, como no caso das instituições escolares, quanto por não docentes, como no caso das instituições conveniadas, que atendem às crianças de 0 a 3 anos. Entretanto, é garantido pelo MEC, a ambos os trabalhos, tanto as orientações curriculares nacionais, quanto das Secretarias de Educação (BRASIL, 2013b, p. 4) o que assegura à toda a EI do DF o Currículo em Movimento como principal prescrição curricular.

À SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) compete a organização, gestão, orientações pedagógicas, curriculares e normativas e apoio educacional às instituições de Educação Básica e Ensino Superior, bem como a todos os profissionais da educação: carreira magistério (professores), administrativo e auxiliares de educação. O DF possui 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), que atendem em específico às regiões administrativas de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto e Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Uma das preocupações nesse momento é que a criança não seja escolarizada precocemente, prejudicando assim seu desenvolvimento, portanto a exposição da criança aos saberes experienciais, nessa fase, deve ser pautado no lúdico, na brincadeira que é a essência infantil. A resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009⁴, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhece em seu 4º artigo as especificidades da criança, ao versar sobre as propostas pedagógicas:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEB, 2009, p. 97).

Tão inerente ao ser infantil quanto a brincadeira, está a música. Presente desde a concepção, na forma da pulsação do coração da mãe ou de palavras balbuciadas e ritmos, ouvidos ao longe, do interior do ventre. Presente da mesma forma em brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da psicomotricidade, coordenação motora ampla, orientação espacial, socialização, criatividade e autonomia.

Diferente dos outros níveis da educação básica, a Educação Infantil na rede pública de ensino do DF não possui materiais didáticos como livros ou apostilas, o que garante a possibilidade de um trabalho mais livre, porém necessariamente vinculado ao currículo prescrito, para que todas as experiências e vivências de aprendizagem dispostas nesse currículo sejam oportunizadas às crianças.

Embora não existissem livros didáticos para o segmento que norteariam as atividades, (verso no verbo passado pois no PNLD de 2019 já existem livros didáticos com orientações aos docentes) os documentos curriculares oficiais da EI dispõem de orientações que perfazem esse papel como as DCNEI e no caso do Distrito Federal, um caderno específico para a Educação Infantil no Currículo em Movimento, que dispõe de conteúdos, bem como objetivos para o trabalho com esses conteúdos. Sem materiais didáticos a “serem vencidos” o trabalho do professor, nessa etapa da educação, apresenta um espaço aberto à criatividade docente para a elaboração de atividades pautadas nas interações e na brincadeira, dispostas pelas DCNEI como eixo do trabalho pedagógico na EI, fato que considero ser um importante aliado ao tempo que pode ser destinado à prática pedagógico musical.

⁴ Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

O Currículo em Movimento apresenta uma parte que se refere à linguagem artística em suas 3 dimensões: Artes Plásticas, Cênicas e Música. Essa parte traz uma tabela onde as sugestões musicais revelam-se numa lista de conteúdos, em formato ações para serem desenvolvidas no decorrer do trabalho pedagógico. Essas tabelas possuem colunas de faixas etárias de 0 a 2 e 3 anos para creches e de 4 a 5 anos para a pré-escola.

O 2º inciso orienta que o pedagogo favoreça não somente a imersão das crianças nas diferentes linguagens, como também seu progressivo domínio da música. A colocação revela dubiedades relativas ao domínio dessas linguagens por parte do próprio pedagogo, “isso porque normalmente não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Também fazem parte do currículo prescrito do DF o Projeto Político Pedagógico Carlos Mota, que é o documento base de planejamento, orientação e construção de diretrizes pedagógicas e operacionais da SEDF. Concebido em 2011, é um documento norteador para a construção dos PPPs individuais das escolas, incluindo todas as etapas e modalidades de ensino, daí a ligação com a EI. “Indagações sobre o currículo” é uma organização de vários textos de reflexão, pensamentos e estudos acerca do currículo, organizados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica em 2007, em Brasília, e distribuído nacionalmente. O documento é organizado em cinco cadernos que priorizam os eixos organizadores de: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

2.4 O Currículo em Movimento⁵

Na busca de oferecer à rede a proposta de um currículo integrado, a SEEDF encaminhou às escolas em 2010 um currículo em caráter experimental alinhado às DCNEB e demais diretrizes desse nível de ensino, como objeto de estudo e avaliação para possíveis mudanças. Em 2011 iniciaram-se as discussões propostas pela SEDF entre professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, comunidade escolar e gestores dos níveis local, intermediário e central, durante as coordenações coletivas, reuniões pedagógicas, espaços de formação continuada nas esferas regionais e fóruns permanentes sobre currículo, que

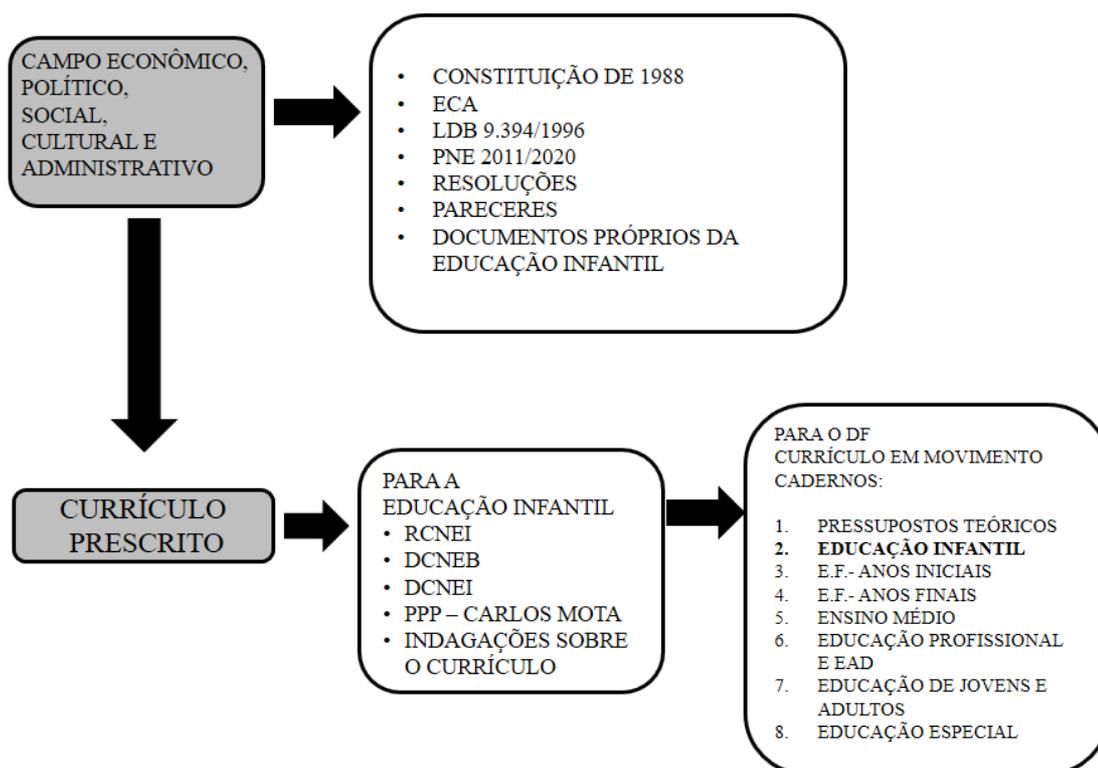
⁵ O link de acesso aos cadernos do Currículo em Movimento, 1ª e 2ª edição é <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>

objetivaram a constituição de um currículo escolar para o DF capaz de refletir a concepção de educação integral, ampliando assim aos alunos da rede “tempos, espaços e oportunidades” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 23) bem como conhecimentos que “dialoguem entre si, estimulando a pesquisa, a inovação e a utilização de recursos e práticas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas” (p. 21).

Aos poucos as discussões foram sendo sistematizadas e após um percurso de etapas de formulação e ajustes, que transitaram pelos próximos dois anos, o documento vigora como diretriz curricular oficial do sistema público de ensino do Distrito Federal, desde o ano de 2013, intitulado como Currículo em Movimento- nomenclatura eleita por conta do processo flexível e dinâmico envolvido na construção do mesmo.

O Currículo em Movimento do DF é organizado em oito cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos. Se analisado pelos olhos da sistematização curricular proposta por Sacristán (2017, p. 103) o percurso documental do currículo do DF do âmbito nacional ao local, com destaque aos documentos norteadores para a EI, pode ser demonstrado da seguinte forma:

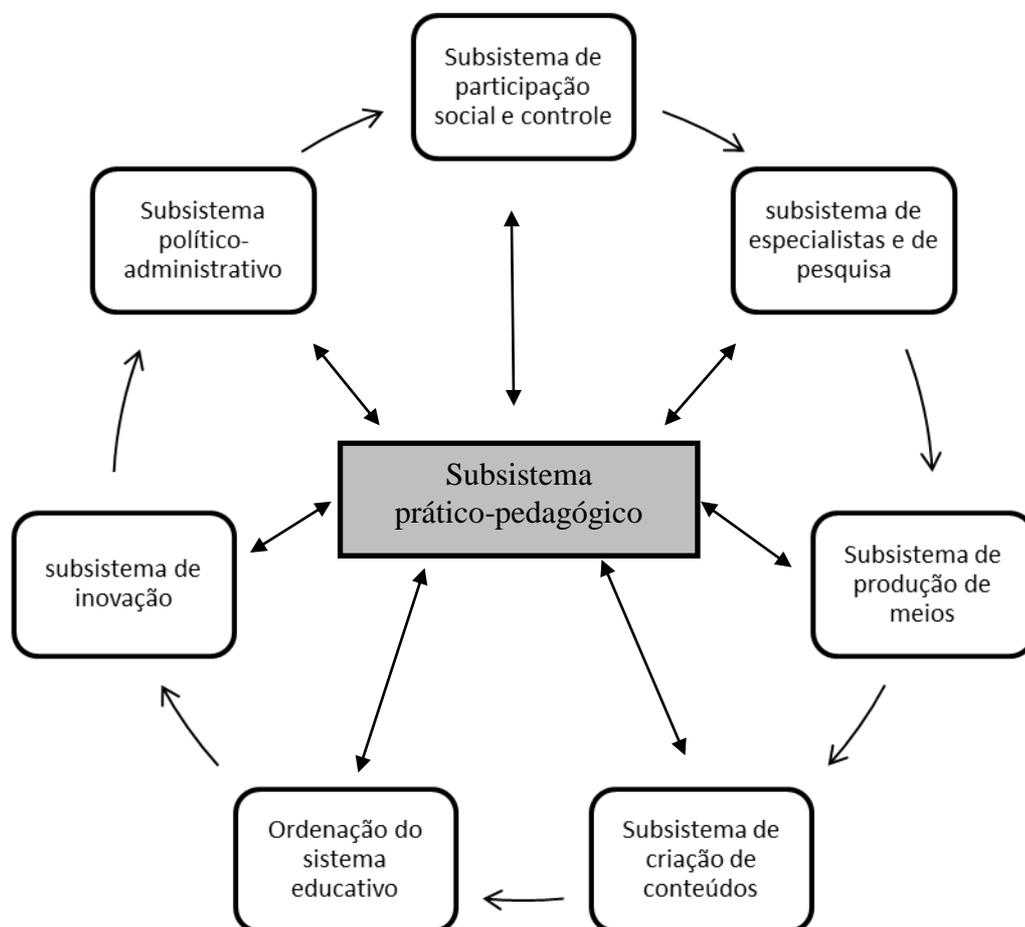
Diagrama 3- Sistematização das leis e documentos curriculares com base em Sacristán



Fonte: Organizado pela autora com base em Sacristán (2017, p. 103) e documentos curriculares nacionais.

Como pode ser observado no diagrama 3, o currículo escolar é o eixo que mantém toda a prática pedagógica em sua órbita gravitacional, entretanto o que constitui este eixo é fundamentado em uma base com “fatores determinados diversos: culturais, econômicos, políticos [além dos] pedagógicos” (SACRISTÁN, 2017, p. 26), existem ainda os fatores de intervenção de cunho social, cultural e administrativo. Sacristán sistematizou esse campo a fim de definir e elucidar as funções de cada âmbito. Observando a base curricular constituída nesses diversos fatores, entende-se, portanto, que os currículos sejam norteados conforme a dinâmica do sistema social, constituído por subsistemas sociais, administrativos, de inovação de pesquisa, de produção de meios, educativos, e de criação de conteúdos. Os sistemas apresentados por Sacristán possuem inter-relações com o sistema prático pedagógico, aquele que representa a efetiva operação curricular e que recebe as intervenções dos demais sistemas, como representado no diagrama 4.

Diagrama 4- O sistema social



Fonte: Organizado pela autora com base em Sacristán (2017, p. 23)

O âmbito da atividade político-administrativa regula o currículo, entre outros aspectos da administração educativa, e envolve âmbitos de autonomia maiores ou reduzidos, evidencia os determinantes exteriores do currículo, ainda que estes se legitimem por poderes democraticamente estabelecidos. No Brasil esse subsistema pode ser representado por alguns documentos e leis que tratam diretamente de aspectos educativos influenciadores do currículo Prescrito, um deles a seção 1 do Capítulo III da Constituição Federal, que trata da educação, outro documento é a LDB, que distribui as atribuições e define as autonomias dos estados e municípios dentro da ordenação do sistema educativo, incluindo a elaboração dos próprios currículos, tanto dos estados quanto das escolas, como por exemplo na elaboração de seus PPPs. No caso do Distrito Federal é nesse âmbito que se encontra a autonomia necessária para a elaboração do currículo da rede de educação, que é o Currículo em Movimento.

O subsistema de participação e de controle abriga as funções desempenhadas pela burocracia administrativa, como a elaboração, concretização e o controle da realização do currículo. Pode ser composto por órgãos do governo, das escolas, associações e sindicatos de professores, órgãos especializados, associações de pais e mestres entre outras, agentes científicos e culturais, etc. É preciso lembrar que “Todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes e decisão e determinação de seus conteúdos e suas formas” (idem, p. 23), não sendo, portanto, a configuração dos currículos e análise de resultados um terreno exclusivamente pedagógico, mas também político.

Esse subsistema propõe a participação da comunidade escolar (competências administrativas, pais de alunos) na efetivação do currículo e controle de sua realização, quando compartilha seus projetos e apresenta-se aberta à participação desses atores. No caso do Currículo em Movimento, se observa um modelo de elaboração participativo, que contou com contribuições das comunidades escolares, educadores e especialistas em educação, a fim de atender às diversas realidades educacionais encontradas na rede pública do DF.

A ordenação do sistema educativo regula por meio do currículo o campo que compreende a estrutura dos níveis de ensino, as entradas, o trânsito, os ciclos, as modalidades ou especialidades oferecidas e as mudanças de progressão dos alunos pelo sistema. É nesse âmbito que a Educação Infantil encontra valia como nível de ensino e a definição de que a avaliação nesse nível é feita por meio de registro avaliativo sem caráter de promoção ou retenção.

O sistema de produção de meios abrange os materiais didáticos diversos, como os livros-texto e seus agentes de elaboração e concretização do currículo, como os professores.

Ligada à forma de ordenar o progresso curricular (ciclos, níveis, cursos, disciplinas ou áreas), passa a ser uma agente importante na formação de professores, campo que Sacristán afirma ser desprestigiado em relação à baixa formação e as condições de trabalho desfavoráveis” (idem, p. 23). No caso da Educação Infantil do DF não existem materiais didáticos pré definidos para a rede, como livros, cadernos de atividades ou manuais para os professores, entretanto o Currículo em Movimento traz uma organização que contempla conteúdos e sugestões de atividades, passíveis de serem incorporadas tanto aos PPPs das escolas quanto no planejamento dos professores.

Os âmbitos de criação de conteúdos comunicam-se com o currículo por também se configurarem como fenômeno cultural que comove as instâncias da difusão do saber. Os alunos formados pelo sistema educativo são recebidos mais tarde nessas instituições culturais e científicas, como universidades, troca que resulta na influência da instância superior no currículo escolar.

Os conteúdos escolhidos para comporem o currículo prescrito da Educação Básica tomam como um dos elementos norteadores pesquisas da área científica que, por meio de estudos, compreende o que o campo educacional a níveis nacional e internacional compreende e defende como conteúdos importantes e conhecimentos essenciais para a inserção no mercado de trabalho, e assim se define o **subsistema de especialistas e de pesquisa**, composto por formadores, especialistas e pesquisadores em educação. Propõe modos de compreender a prática educativa, sugerindo esquemas para a sua ordenação que incluem produzir conceitualizações, criar linguagens, tradições e sistematizar conhecimentos. “Cria-se, digamos, linguagem e conhecimento especializados que atuam como código modelador, ou, ao menos, como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida através do currículo e das formas de realizar tal função” (idem, p 23).

O subsistema de inovação refere-se à renovação do sistema curricular, que segundo o autor ganha importância em sociedades desenvolvidas e interessadas na qualidade e sucesso de seu sistema educativo. Outra forma eficaz e frequente de fazer reformas curriculares tem sido estratégias de projetos de inovação curricular e aperfeiçoamento de professores. **O subsistema prático pedagógico** está relacionado à interação e intercâmbio entre o posto de “trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos”, ou seja, expressa-se em práticas de ensino-aprendizagem, sob múltiplas perspectivas metodológicas. Nesse conjunto de interações entre sistemas e subsistemas é que o currículo se configura como objeto, através

das práticas concretas e podemos observar as funções que cumpre e os significados reais que adota (SACRISTÁN, 2017, p. 26).

Por fim, pela influência dos subsistemas anteriores, **o subsistema prático-pedagógico** corporifica o currículo pelo campo institucional organizativo imediato, nas relações entre professor e aluno, ou seja, nas escolas. Em resumo, para o autor, “o currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (SACRISTÁN, 2017, p. 10). E como num ciclo, as metodologias, teorias e práticas educativas (subsistema prático-pedagógico) retornam à academia (âmbito científico) por meio da pesquisa, configurando-se como fenômeno cultural e produzindo conceitualizações (subsistema técnico-pedagógico) para compor o subsistema de inovação curricular, um necessário espaço de reflexão no “território dos currículos”, como diria Miguel Arroyo (2013).

Agora acompanharemos a análise das 1ª e 2ª edições do caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento, análise esta que objetiva compreender o que o documento concebe por conhecimentos musicais para esta que é a primeira fase da Educação Básica. A primeira edição esteve vigente por 5 anos, de 2013 a 2018 e a segunda edição concebida no final do ano de 2018 com um processo de revisitação ao documento, promovido pela implementação da BNCC.

2.5 Análise do Currículo em Movimento- Educação Infantil- 1ª Edição

A análise dos documentos selecionados foi realizada pelos processos de codificação propostos na Teoria Fundamentada nos dados.

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

Como representado no quadro 1, três fases definem o processo de codificação. Na *Codificação Aberta* trechos dos documentos são escolhidos como unidades de análise, e então passamos a nominar e categorizar os fenômenos, seja linha por linha, ou trecho por trecho, é o que Charmaz (2009) chamaria de “incidente por incidente”. Pode acontecer de a mesma unidade de análise emergir mais de um código, o importante é que todo o trecho seja codificado.

O próximo passo é a *Codificação Axial*, onde os dados são reagrupados, com vistas à criação de categorias mais abrangentes a partir das subcategorias identificadas, com a finalidade de se definir e estruturar os conceitos. As categorias emergentes revelam os principais conceitos, estes que em forma de síntese apresentam adensamentos teóricos possíveis de comparação com as categorias emergentes da análise de outros documentos.

Quadro 1- Exemplo de codificação pela Teoria Fundamentada nos Dados.

Codificação Inicial Aberta		Códigos	Codificação Axial	
Documento	Unidade de análise: Quadro Organizativo (p. 138)		Subcategorias	Categorias
CM	Escuta atenta de diversos sons, fontes sonoras e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular e popular de massa).	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta atenta • Fontes sonoras diversas • Gêneros musicais diversos 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciação musical 	Experiências sonoro musicais
CM	Percepção de sons e ruídos: descobertas e relação a suas fontes sonoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de sons e ruídos • Fontes sonoras diversas 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sonora 	
CM	Expressão livre e direcionada por meio do canto	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão livre pelo canto • Expressão direcionada pelo canto 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão musical 	
CM	Participação em atividades com músicas	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em atividades musicais • Formação do repertório 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação musical • Socialização • Enriquecimento musical e cultural 	

Fonte: Modelo de codificação proposto pela autora com base na TFD.

Por fim, na *Codificação Seletiva*, ocorre a integração teórica, identificam-se os conceitos e descreve-se a história de maneira analítica, até descobrir o fenômeno ou detalhar a categoria central, é o momento onde a teoria acerca do fenômeno surge, embasada em

próprios dados com o aporte de outras teorias. Nessa fase é como se as categorias recebessem legendas sobre suas especificidades. É a conversão do texto analisado em uma estrutura temática. Essa fase também possibilita a identificação da categoria central que representando principal tema da pesquisa “emerge ao final da análise e constitui o tema central ao redor da qual giram todas as outras categorias. Consiste de todos os produtos de análise, condensados em poucas palavras capazes de explicar sobre o que é a pesquisa” (GIL, 2010, p. 148).

As primeiras unidades de análise foram retiradas do quadro organizativo de música dispostos no documento curricular. Nele existem direcionamentos etários para o desenvolvimento de determinadas atividades e conhecimentos musicais. As colunas dividem as idades em Creche: 0 a 2 anos e 3 anos, Pré-escola: 4 a 5 anos. Ao observar as propostas do quadro, é perceptível que 100% das atividades são direcionadas para a faixa de 3 a 5 anos e as restrições são indicadas a crianças de 0 a 2 anos pelo grau de complexidade, entretanto ainda assim há uma porcentagem considerável de atividades para as idades menores, que somam 60%. Esse número corresponde a atividades que priorizam a vivência musical como “Participação em atividades com músicas usadas como fundo para a formação do repertório de memória e estimulação ao trabalho corporal livre” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 138) e não indica atividades que requerem habilidades de cunho técnico, como por exemplo a “Identificação dos elementos do som (Altura – sons graves, médios e agudos); (Intensidade – sons fortes e fracos); (Duração – sons curtos e longos), entre outros” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 138).

A ideia é que se partisse das especificidades relativas à música, incluindo atividades sugeridas pelo CM e o que o documento entende por conhecimentos musicais para então encontrar outros códigos ao longo do texto, portanto, após a análise do quadro organizativo direcionamos o olhar para as demais falas da música enquanto linguagem artística. Por fim analisamos todo o texto do documento em busca do espaço destinado à música enquanto componente elementar da proposta de formação integral da criança.

No Currículo em Movimento foi eleita a abordagem por linguagens. “É uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos e de considerar a multidimensionalidade das crianças, ainda que seja necessário indicar parâmetros para o trabalho educativo a ser desenvolvido” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 85). Um dos objetivos é que as linguagens destacadas no documento norteiem os planejamentos diários, outro objetivo é corroborar com o pensamento de que as aprendizagens das crianças são propiciadas por uma multiplicidade simultânea de linguagens. Os campos de linguagem definidos no documento

estruturam-se didaticamente a partir das práticas sociais que representam, e, embora não esgotem as práticas e linguagens da criança, pretende-se que o trabalho habilite sua compreensão e comunicação no/do mundo.

Portanto, é objetivo da Educação Infantil que, ao final da etapa, as crianças tenham os instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve. Talvez seja melhor dizer: o mundo é o grande conteúdo da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 89).

A escolha da estruturação em linguagens também reflete o que trazem as DCNEI sobre as práticas pedagógicas na EI, que se referem em vários momentos sobre a importância de garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas” (BRASIL, 2009, p. 25). Ainda no mesmo trecho as DCNEI definem as linguagens como tendo “vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (idem, p. 25). Voltando ao CM, podemos observar que além dos campos direcionados às linguagens, são incorporadas as concepções de integralidade para a formação humana, e, portanto, abordadas questões de socialização e interações com o meio ambiente e com o outro.

São estes os campos: Cuidado consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e escrita e Linguagem Digital. Embora cada campo de linguagem possua o próprio espaço no documento para o debate de suas especificidades, bem como quadros organizativos de atividades, o texto reforça a ideia de que a intencionalidade é que o trabalho seja realizado de forma integrada e interdisciplinar, tendo como princípios orientadores a harmonização entre teoria e prática, contextualização e flexibilização nas situações de aprendizagem e conteúdos.

As diversas linguagens não são ilhas entre si, conectam-se e complementam-se. Uma única atividade pode abrigar várias linguagens, ainda que o planejamento eleja como foco pedagógico apenas uma. O modo de organização das atividades pode colaborar para que a criança experimente diferentes linguagens, preferencialmente de maneira articulada, como também viva situações de aprendizagens coletivas e ou individuais, onde a emergência dos conflitos e dos consensos coexiste como parte dos processos (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 88).

A categoria “Enriquecimento Cultural” que emerge do Currículo em Movimento, vem de encontro ao disposto nas DCNEI, em especial no que se refere à promoção de igualdade de oportunidades educacionais, acerca do acesso aos bens culturais entre crianças de diferentes classes sociais. Trata-se de oportunizar os alunos da rede pública de educação

do DF a vivências culturais por meio da música, ampliação da concepção e capacidade de leitura do mundo, possibilidade de autoconhecimento e reconhecimento de si e do outro nas diversidades. É importante reconhecermos que o currículo prescrito é o aporte necessário para a quebra da possível diferenciação existente entre as ofertas educacionais das redes públicas e privadas de ensino, lembrando que ao tratar de música, na maioria dos casos, as instituições particulares possuem professores específicos e horários reservados, o que não ocorre muitas das vezes nas públicas.

Outra integração significativa do CM parte do princípio de formação integral e sugere o educar na cidadania, como forma de valorização do protagonismo infantil na construção de uma sociedade “livre, justa, solidária, igualitária que preserve o meio ambiente [e que] se edifique sob o signo de ideais universais: igualdade, cidadania, democracia, justiça” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 18). Ideais que acompanham a proposta dos campos das linguagens e se apresentam como eixos transversais do CM da Educação Básica da SEEDF, a fim de contemplar a:

- I- Educação para a Diversidade
- II- Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos
- III- Educação para a Sustentabilidade

2.5.1 Conhecimentos e experiências musicais

No processo de desenvolvimento de experiências ao encontro dos conhecimentos musicais, a música culmina em sons humanamente organizados, e é isso que dá sentido aos conceitos da teoria musical, já que como processo de expressão cultural a música conta em sua elaboração com princípios norteadores de características próprias. É o que diferencia a música dos sons em um aspecto singular. Esses princípios norteadores da música na Educação Infantil para o Currículo em Movimento “envolvem a expressão, a vivência ativa, a criação a apreciação, a escuta atenta, a reflexão, a compreensão e a percepção musical e sonora do mundo que nos cerca” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 132) objetivando o resgate da musicalidade de cada criança.

As relações dos processos de aprendizagem com os elementos musicais no CM culminam em diversas nomenclaturas, essas que representam também algumas funções desses elementos para o desenvolvimento integral das crianças. Em uma delas a música é considerada como manifestação artística, que oportuniza o “desenvolvimento da imaginação,

de habilidades criativas, da curiosidade e da capacidade de expressão nas múltiplas linguagens” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 30) o que pode ser explicado a seguir.

Como dito anteriormente, o CM se utilizou de alguns documentos base para a construção de seus pressupostos teóricos, o que vem ao encontro desta pesquisa para nos ajudar a compreender a visão construída acerca da música. O RCNEI, um dos documentos base, adota âmbitos de experiência, onde a música é um dos eixos para a formação que se refere ao “Conhecimento de mundo”. Seriam então conhecimentos musicais, práticas que visam a música como área de conhecimento e trazem para o processo de ensino-aprendizagem tempos e atividades específicas da área. As DCNEI, outro documento base, compreendem os elementos musicais como linguagem e forma de expressão. Então aqui podemos perceber a grande influência que parte desses dois principais documentos: A experiência com a linguagem musical para que se converta em forma de expressão.

O Currículo em Movimento em sua 1ª edição elege a abordagem por linguagens, então a música e seus respectivos conteúdos e intencionalidades compõem a linguagem musical. O CM traz uma concepção de linguagem que considera outras formas de comunicação para além das linguagens oral e escrita (até porque na EI não se alfabetiza, mas as questões acerca dessa linguagem são elucidadas na 2ª edição do CM). Se formos pensar nos conhecimentos necessários a se desenvolver para que a criança domine a linguagem oral, poderemos observar que antes mesmo desse domínio, o oral já compõe uma forma de expressão. É a partir dessa visão que podemos passar a observar os conhecimentos musicais como integrantes do campo da linguagem musical, que se mostra como uma forma de expressão no decorrer do progressivo domínio desses conhecimentos.

Analisando o CM foi possível organizar a visão que o documento traz sobre a linguagem musical nos mais diversos aspectos. Observando as subcategorias emergentes, os códigos puderam ser organizados em tópicos que trazem especificidades da música e do som, convertidas na categoria de experiências sonoro-musicais, bem como das influências dessa linguagem na formação humana e sobre a participação do professor e da escola nesse processo.

A separação dos dois elementos, som e música, que aparece no decorrer do texto tem a intencionalidade de evidenciar que o som possui especificidades próprias que não necessariamente estão vinculadas à música e que também precisam ser trabalhadas como por exemplo a exploração dos sons do corpo, que se tornará música após a união desses sons ao ritmo, entre outros elementos musicais.

Como afirma Brito (2003) o envolvimento das crianças com o universo sonoro se inicia ainda na fase intrauterina por meio do contato com os sons do corpo materno. Logo, os bebês e crianças passam a interagir de maneira permanente com o ambiente sonoro que envolve suas brincadeiras, interações e atividades de canto e dança, estas que estão presentes na vida dos seres humanos de diversas formas. Portanto, a música está inserida como um dos muitos elementos do universo sonoro. Nesse sentido a criança “se relaciona com o mundo que descobre a cada dia [...] pesquisa materiais sonoros, ‘descobre instrumentos’, inventa e imita motivos melódicos, rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos” (BRITO, 2003, p. 35).

Com base nas análises, podemos estimar que existem duas grandes categorias que endossam o que o CM apresenta sobre a linguagem musical. Uma é relativa às experiências sonoro-musicais e outra abriga esta e as demais categorias, tratando dos aspectos de uma Educação Musical ampla, como representado no diagrama 5. Pode-se notar que os conhecimentos musicais específicos compõem apenas uma parte do que é proposto na concepção de Educação Musical ampla do documento.

Diagrama 5- A Educação Musical no Currículo em Movimento



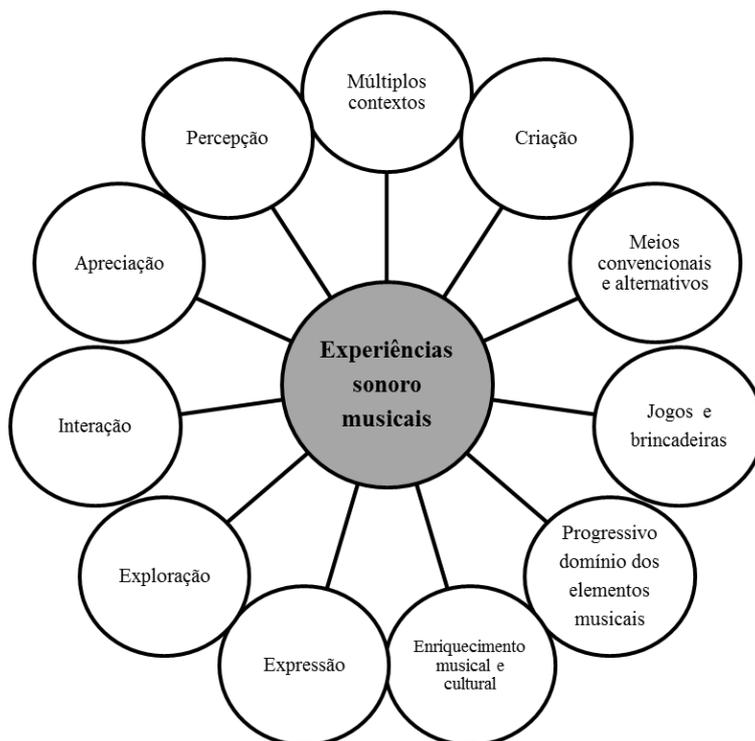
Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises ao CM da EI.

Como pode ser evidenciado pelo nome escolhido para a categoria, o conhecimento musical no documento parte das experiências com elementos sonoros e musicais. Essas experiências serão possíveis mediante a interação das crianças, no caso do som, ao serem oportunizadas, mediante a ação do professor, a investigar fontes sonoras diversas, via meios convencionais e alternativos, podendo perceber, apreciar e experimentar para então criar e se expressar através do universo sonoro. Inicialmente vamos apresentar os principais códigos que surgiram do processo de análise do documento e que representam as experiências sonoro-musicais, para mais à frente, em um movimento de aprofundamento apresentarmos a concepção de conhecimentos musicais identificada no CM, também através de códigos.

As experiências vêm a partir do princípio de interação das crianças, mediante o professor e a escola, com elementos próprios da música, que englobam o contato com os diversos gêneros musicais por meio da apreciação e performance, ampliando assim o repertório músico cultural e as possibilidades de criação. A grande diferença do sonoro ao musical é a organização do som por meio dos elementos específicos da música como melodia, ritmo e harmonia, termos próprios, entre outros, que traduzem os contrastes. Acredito que os termos melodia e harmonia não tenham sido utilizados no decorrer do documento porque fugia à intencionalidade dos redatores de democratizar a linguagem musical para além de termos técnicos, priorizando todas as experiências e interações com o universo musical sem a obrigatoriedade da utilização dos termos teóricos.

Não que exista uma separação precisa entre os dois universos, o interessante de se atribuir importância ao sonoro, desvinculado do musical é oportunizar experiências legítimas que vão de encontro ao enriquecimento da capacidade de percepção e apreciação, mais tarde à capacidade de criação, expressão e domínio musicais. Outro ponto que define o que o documento entende por conhecimentos, vem do pressuposto de que a ação pedagógica deve partir do interesse, realidade e conhecimentos prévios das crianças, daí o eixo que define a linguagem musical a partir do universo de interações com brincadeiras, jogos sonoro musicais e experiências.

Diagrama 6- As experiências sonoro musicais do Currículo em Movimento da EI, 1ª ed.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises ao CM.

A partir de agora serão expostas as categorias e concomitantemente seus paradigmas, ou seja, os indicadores dos significados e intencionalidades dos códigos emergentes das análises.

Quadro 2- Categorias da Educação Musical emergentes do Currículo em Movimento, 1ª ed.

Categoria central: Experiências sonoro musicais	
As experiências sonoro musicais compõem a categoria central das análises, apresentado o que o Currículo em Movimento entende por conhecimentos musicais, tornando-se foco de todo o desenvolvimento da pesquisa e teoria. Interdisciplinarmente conecta as categorias ligadas em específico à música, conforme o diagrama 6 e integra as demais categorias que caracterizam a concepção de educação musical ampla.	
Do som e da música	
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção musical e sonora 	Atividades de desenvolvimento da percepção e

	diferenciação auditiva, além de jogos e brincadeiras com elementos sonoros diversos e instrumentos musicais convencionais e não convencionais que estejam disponíveis para os professores, ou sejam criados pelos mesmos, além de músicas reproduzidas por meio do canto, instrumentos ou aparelhos reprodutores de mídias como computadores, tvs e cd players.
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciação musical e sonora 	Momentos de apreciação de músicas e sons da própria e de outras culturas.
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão musical e sonora, humana e cultural 	Atividades de contato com elementos sonoros e instrumentos musicais, de forma individual ou em grupo, para livre expressão.
<ul style="list-style-type: none"> • Interação musical e sonora 	Momentos de interação entre as crianças e com o professor a partir de canções, músicas reproduzidas, instrumentos musicais e múltiplos elementos sonoros, convencionais ou não.
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração dos elementos sonoro musicais 	Atividades direcionadas ou livres de contato direto da criança, individual ou coletivamente com instrumentos musicais e fonte sonoras alternativas, onde a proposta é a descoberta e a criação de novas propostas musicais pelos próprios alunos, ou o progressivo domínio dos elementos musicais. Trata-se do meio pelo qual os objetivos organizados pelo professor podem ser alcançados.
<ul style="list-style-type: none"> • Criação musical e sonora 	Momentos de criação livre ou direcionada, individual ou coletiva, utilizando a voz, percussão corporal, instrumentos musicais convencionais e não convencionais, fontes sonoras diversas, multimídias, reelaboração de letras das canções,

	reinvenção de melodias e ritmos, entre outras.
<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplos contextos sonoro musicais 	Os contextos sonoro musicais são os conjuntos que envolvem um ou mais alunos e professores. Acontecem em espaços escolares ou não escolares, em variados momentos de interação e as sensações, vivências, emissões e recepções do lugar, tempo e cultura compõem essa experiência. Em destaque a consideração que deve ser atribuída ao contexto sonoro musical que compõe o ambiente que envolve a criança para além do espaço escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Meios convencionais e alternativos 	Tanto os meios pelos quais as atividades são desenvolvidas quanto os recursos utilizados para a experiência com fontes sonoras podem ser alternativos ou convencionais.
<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e brincadeiras 	Como parte do universo da criança, os jogos e brincadeiras dispõem de seu espaço natural nas atividades musicais e é por meio deles que acontece grande parte das interações, criações, experiências, apreciações, percepções e expressões sonoro musicais.
<ul style="list-style-type: none"> • Progressivo domínio dos elementos musicais 	O domínio progressivo dos elementos constitutivos da música (ritmo, pulsação, melodia, intensidade, altura), além da possibilidade de apreciação e utilização de diversas fontes sonoras (voz, percussão corporal, instrumentos musicais convencionais e não convencionais, materiais reutilizáveis e alternativos) como aportes para a criação, experiência, desenvolvimento da expressividade e interações sonoro musicais.

Do professor, da escola e da avaliação

<ul style="list-style-type: none">• Professor como organizador do espaço educativo	<p>O professor regente é o agente mais próximo do currículo e de sua conversão em ações pedagógicas, por isso se configura como organizador do espaço educativo, pois não apenas planeja as ações como também coordena as atividades e acolhe cada criança em suas especificidades, partindo dos pressupostos éticos, políticos e estéticos. É sua função considerar os elementos constitutivos dessas ações como tempo, espaço e materiais –do mundo sonoro e musical-adequando-as às realidades das crianças, bem como os sujeitos que farão parte das atividades. Assegurando o direito de expressão e incentivo à reflexão, da mesma forma possui a função de salvaguardar, autenticar e validar experiências, preferências musicais e conhecimentos prévios dos alunos ao passo que também promove o enriquecimento cultural e artístico, posicionando-se, para tal, como pesquisador constante.</p> <p>Também é dever do professor – observando as considerações dos outros adultos que interagem com as crianças e seus contextos- nos diversos aspectos de desenvolvimento, incluindo as questões sonoro-musicais e de interação, acompanhar e registrar, de múltiplas maneiras, as evoluções individuais e interpessoais das crianças, avaliações estas que não desempenham função de promoção para o ensino fundamental, mas são de registro obrigatório e imprescindível.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Escola como espaço	Espaço de trabalho pedagógico multidimensional

<p>educacional, artístico e cultural.</p>	<p>(dimensão humana, dimensão artística, dimensão epistemológica). A escola possui além de espaços educacionais uma função socializadora. Os conhecimentos são sistematizados e organizados, não somente pelos professores, mas por toda a comunidade escolar e participação dos familiares conforme o incentivo e abertura à participação dos mesmos. No âmbito artístico a escola organiza momentos de interações artísticas trazendo os grupos e exposições para o espaço escolar, ou conduzindo os alunos para os espaços artísticos não escolares (exposições, audições didáticas e apresentações, entre outras). Estes espaços e tempos são definidos e sistematizados nos documentos curriculares que norteiam o trabalho pedagógico da escola. (PPP, Plano anual, planejamentos diários, semanais e semestrais).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Espaço educativo interdisciplinar 	<p>A organização de tempos e espaços das atividades musicais no CM propõem a interdisciplinaridade como fundamento. Tanto no quadro curricular específico da linguagem musical, quanto em diversos outros trechos do texto, nota-se a intencionalidade de que a interdisciplinaridade oriente a prática pedagógica privilegiando a integração entre as múltiplas linguagens e conhecimentos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Escola como espaço de manifestação infantil 	<p>Marco no documento de reconhecimento e valorização do protagonismo infantil com a garantia de diferentes formas de participação nos planejamentos e execução das ações pedagógicas,</p>

	bem como de outras que lhes façam referência.
<ul style="list-style-type: none"> • Escola e professor como agentes integradores da avaliação 	A avaliação na Educação Infantil não possui uma função retentiva ou promotora, em relação ao ciclo escolar. É orientada pelo Currículo em Movimento ao caráter dinâmico, considerando múltiplos contextos ao observar múltiplos conhecimentos. Ao aproximar escola, família e comunidade escolar promove, em caráter inovador a autonomia e a emancipação infantil.
Subcategoria Da formação humana	
<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento musical e cultural 	Ampliação do repertório musical e conseqüentemente da ciência de mundo. Resgate da cultura popular e conhecimento da música do mundo.
<ul style="list-style-type: none"> • Socialização 	Espaços e tempos de convivências, interações, experiências e escutas sonoro musicais que auxilia a criança no processo de compreender-se como membro de uma comunidade, compreender seu espaço e o espaço da música e dos sons na sociedade.
<ul style="list-style-type: none"> • Meio de formação humana 	Experiências sonoro musicais como meio de desenvolvimento cognitivo, social e humano a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos.
<ul style="list-style-type: none"> • Princípios éticos, políticos e estéticos 	Princípios éticos- Prezam pela organização de um espaço educativo que garanta às crianças a valorização de seus interesses, contextos, conhecimentos prévios, autonomia e produções.

	<p>Princípios políticos- Atribuem ao processo os direitos de exercício da cidadania, criticidade e democracia.</p> <p>Princípios estéticos- Conferem reconhecimento à pluralidade de manifestações culturais e artísticas, além da valorização da sensibilidade, criatividade e ludicidade.</p>
<p>↑ Educação Musical ampla ↑</p>	
<p>A concepção que emerge das análises do Currículo em Movimento demonstra a integração entre as categorias, evidenciando que a idealização de Educação Musical ampla não se resume às experiências sonoro musicais das crianças, mas está intrinsecamente relacionada à importância do papel instituído ao professor e à escola durante esse processo de desenvolvimento da musicalidade e que esse processo está abastecido por elementos que contribuem para a formação humana, ou seja, para o desenvolvimento integral da criança.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises ao CM.

A categoria de Educação Musical Ampla comporta, para além dos conhecimentos musicais, suas correlações com os vários aspectos do desenvolvimento cognitivo, humano e social das crianças, bem como com os demais aspectos de apropriação e transmissão desses conteúdos. É importante ressaltar que a proposição de Educação Musical Ampla do CM se concretiza paralelamente à sua proposta de formação integral da criança, o que fundamenta a referência atribuída à concepção de Educação Musical no documento.

Por meio da Linguagem Artística, as crianças conhecem e exploram diversas possibilidades e diferentes materiais com a intenção de ampliar a capacidade de expressão e comunicação. A arte proporciona às crianças situações que favoreçam o desenvolvimento da observação, percepção e criatividade na perspectiva não somente da apreciação, mas também da produção (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 96).

A perspectiva da integralidade disposta no CM orienta o trabalho com as crianças da Educação Infantil a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, compreendendo-os como uma qualidade de códigos sociais fundamentais que devem ser trabalhados de forma integrada e dessa maneira nortear o trabalho do professor, tanto em relação à prática pedagógica quanto as interações dos adultos (profissionais e família) com as crianças. São concepções que se materializam desde organização de espaços e tempos como planejamentos diários e estruturação de projetos, até a escolha atenciosa de atividades e materiais.

- Princípios éticos – referem-se à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

[..]

- Princípios políticos – referem-se à garantia dos direitos de cidadania, o exercício da criticidade e do respeito à democracia. A criança, produtora e consumidora de cultura, é participante da vida social, modifica e é modificada pelas interações que estabelece com o outro, com a cultura e com o ambiente, por meio das múltiplas linguagens.

[...]

- Princípios estéticos – referem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da pluralidade de manifestações artísticas e culturais

(DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 29)

A música é um elemento que pode ser inserido nos quatro tipos de situações didáticas apresentadas pelo CM (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 49), onde existe a integração entre as crianças/turmas e a possibilidade de articulação entre as linguagens, são elas:

Atividades permanentes- As que ocorrem com regularidade (diária, semanal, quinzenal, mensal) e cuja constância em sua realização possibilitam a construção do aprendizado. Sabe-se que a música é parte do universo infantil e compõe o campo lúdico da EI, portanto, algumas atividades propostas no CM, podem ser realizadas com constância diária apenas por já fazerem parte desse universo, basta que haja um direcionamento intencional no olhar do professor durante o planejamento dessas atividades.

A **Sequência de atividades** é uma proposta de organização didática cujas atividades seguem uma ordem crescente de complexidade, ou seja, a experiência e especificidade nas propostas cooperam para o aprimoramento das aprendizagens.

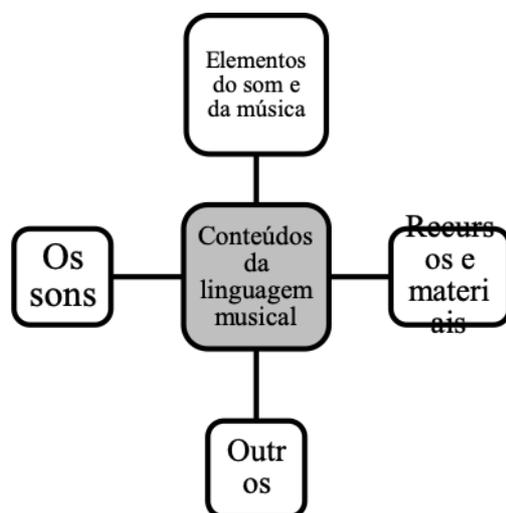
Atividades ocasionais- embora sejam trabalhadas de maneira significativa, sua organização pode ser independente, como visitas pedagógicas, passeios, comemorações e, como exemplo para a Educação Musical, audições didáticas com instrumentos musicais, apresentações culturais e oficinas. São oportunidades de experiências diversificadas que podem ser integradas ou não aos demais planejamentos.

Nos **Projetos didáticos** os objetivos são bem definidos e o período de realização pré-determinado. A música pode integrar os projetos de inúmeras formas, ou ter os próprios conteúdos como tema central dos objetivos. Essa atividade permite ao professor ou comunidade escolar o acompanhamento de todas as etapas e uma avaliação ao final do projeto, que pode contar com produtos finais de cunho físico ou intelectual.

Por se tratar de Educação Infantil, é importante que se discuta o real significado do conhecimento para seu currículo. O que se pode observar através dos estudos e análises mais aprofundadas é que tanto os documentos curriculares a nível nacional quanto a nível local concebem prioritariamente as experiências como eixo central para a aquisição dos conhecimentos. O mesmo sentido é apresentado no texto distribuído às escolas pelo MEC em 2007 com a intenção de se fomentar as discussões acerca do currículo, conhecimento e cultura, onde os autores afirmam entenderem o currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

A categoria das experiências sonoro musicais aponta **como** os conhecimentos musicais devem ser trabalhados no contexto da Educação Infantil, ou seja, via quais metodologias e quais pontos interligam este trabalho. A partir desse momento apresentamos quais são estes conhecimentos, ou seja, **o que** o CM entende por conteúdos musicais. O termo que por vezes foi mencionado na pesquisa, agora evidencia, por meio da análise, os conteúdos concretos da linguagem musical.

Diagrama 7-Conteúdos da Linguagem Musical no CM



Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises ao CM.

Os “conteúdos da linguagem musical” foram subdivididos em quatro categorias. Os “elementos do som e da música”, como o nome evidencia, compreende os conceitos próprios da teoria musical e do universo sonoro, como as características dos sons e fontes sonoras. “Os sons” que podemos fazer com o nosso corpo compõem outra categoria, tendo em vista toda a complexidade da voz e das técnicas para o trabalho com a mesma, além da percussão corporal. A categoria dos “recursos e materiais” traz os instrumentos musicais, entre outros recursos alternativos, que transpassam a posição de sugestões de atividades e passam a ser conteúdos que devem ser trabalhados. O mesmo ocorre na categoria “outros”, onde os conhecimentos prévios das crianças e preferências de estilos musicais passam de sugestões de trabalho a conteúdos que devem ser observados no decorrer da elaboração dos planos de aula. Organizando os códigos emergentes das análises em um processo semelhante ao anterior, foi possível compor as categorias com os conteúdos, conforme o quadro 3.

Quadro 3- Conteúdos da linguagem musical do CM

Categoria central: Conteúdos da Linguagem Musical	
Elementos do som e da música	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sons • Altura • Intensidade • Duração (ritmo) • Melodia • Letras (da música) • Ritmo (pulsação/andamento; estruturas rítmicas) • Arranjos • Partitura alternativa (representação/registro alternativo) 	<p>Esses são elementos próprios do universo sonoro e da música. Em relação ao universo sonoro, para as crianças, é a exploração de tudo aquilo que produz o som e do que se pode utilizar para produzir o som. Trata também da intensidade (força: forte/ fraco), timbre (característica do som) e altura (sons graves, médios ou agudos).</p> <p>A sequência de durações sistematicamente organizadas e estilizadas originam o ritmo. Além das estruturas rítmicas relacionadas aos gêneros musicais o termo também se refere à pulsação/andamento da música.</p> <p>Não obstante a não utilização do termo “melodia” no decorrer do texto, o conteúdo é notoriamente mencionado em diversas atividades de apreciação, percepção registro sonoro, performance e criação de canções. Melodia é a voz principal da música, sua identidade. Pode ser composta por apenas sons ou acompanhada por letras da música.</p>

	<p>Arranjos são um exercício de criação acerca de uma composição existente, é a reorganização de uma composição musical para a performance.</p> <p>A partitura alternativa é uma representação gráfica das estruturas sonoras por grafias não convencionais e criadas pelas próprias crianças, uma introdução à compreensão de que existem maneiras de se registrar a música para uma posterior execução (partitura).</p>
Os sons	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canto- Livre e direcionado/ individual e coletivo • Percussão corporal 	<p>Essa categoria se volta aos sons livres de instrumentos musicais e outros materiais que utilizamos para a produção dos sons, tendo apenas o corpo como principal recurso. A voz é considerada o instrumento musical que todos temos, para a execução de melodias, junto a ela o corpo realizando movimentos percussivos através de palmas e passos, entre outros, salvo em casos de Pessoas com Deficiência (PCD).</p>
Recursos e materiais	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos musicais variados- tambores, sinos, xilofones, teclados, coquinhos, triângulos, pauzinhos, guitarras • Objetos alternativos para a emissão de sons- materiais reaproveitáveis e sucata • Gravações • Audições • Fontes sonoras 	<p>A categoria dos materiais utilizados revelam conteúdos como o conhecimento de instrumentos musicais, fontes sonoras e recursos. É preciso lembrar que as escolas do DF, para as quais o CM se volta possui realidades diferentes, não somente na questão pública e privada, mas também em relação aos espaços, materiais, verbas disponíveis e espaços destinados à Educação Infantil. Trazer ao diálogo possibilidades com materiais</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Corpo (voz e percussão corporal) • Canções • Brinquedos musicais 	<p>alternativos é uma forma que o CM encontrou de democratizar a Educação Musical às múltiplas realidades da rede e dos profissionais que atuam de forma direta com as crianças.</p>
<p>Repertório variado</p>	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gêneros e estilos musicais diversos • Trilha sonora • Sons da natureza • Música folclórica • Música erudita • Música popular • Música popular de massa • Cantigas de ninar • Ritmos africanos e indígenas • Produção musical nacional e internacional • Músicas da cultura nacional • Grupos musicais de cultura popular • Obras musicais da própria região • Música instrumental 	<p>Esses são os códigos que indicam o repertório sugerido pelo CM para o trabalho com música. A nomenclatura diversa e pouco padronizada, em especial quando se menciona “popular” pode parecer confusa, entretanto, tem a intencionalidade de incorporar aos textos toda a diversidade de menções ao repertório musical existente. Apenas sugiro um cuidado em relação ao termo “música clássica”, este que representa apenas um período da música erudita, e que não representa o que acredito ter sido a intenção dos redatores. O termo correto, portanto, seria “música erudita”. O repertório diverso sugerido tem múltiplas aplicabilidades, desde a preparação do sono, relaxamento, até a música para brincar ou apresentar, a questão é que para sua autenticação como conteúdo da linguagem musical, o repertório desenvolverá uma função de música pela música, o que envolve diversas fases, um deles a apreciação e identificação dos elementos sonoros, estes que depois podem enriquecer os processos de performance e criação.</p>

Outros	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos prévios (saberes autênticos e válidos, preferências de estilos musicais) • Jogos, brincadeiras e atividades musicais variadas 	<p>É importante durante o processo considerar os conhecimentos e experiências que as crianças trazem à escola como saberes autênticos e, portanto, como conteúdos válidos para a troca de experiências com professores e outros estudantes e também enriquecimento cultural. Considerar as preferências de estilos musicais das crianças é uma forma de valorizar o conhecimento anterior e paralelamente introduzir novos conteúdos. Essa categoria pertence mais à metodologia do que ao grupo de conteúdos, mas exerce uma considerável influência na base metodológica de relação com as crianças.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos conhecimentos musicais do CM.

A forma como esses conteúdos são trabalhados são o que caracterizam a identidade de Educação Musical proposta pelo CM para a Educação Infantil.

No Currículo em Movimento a categoria central **Experiências sonoro-musicais** abriga todas as categorias referentes às metodologias, atividades, focos de desenvolvimento e contextos. A partir desse momento teremos o diagrama 8 como referência da organização visual da teoria. As metodologias foram divididas em Criação, Apreciação e Execução, modalidades centrais do fazer musical, ou seja, atividades que nos envolvem diretamente com a música.

França e Swanwick (2002) consideram essas modalidades como processos fundamentais de uma educação musical abrangente, pois constituem “possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música [...] conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais” (p. 8). No texto citado a referência a essas modalidades pela sigla CAP significa Composição, Apreciação e Performance. Para essa pesquisa, utilizaremos a nomenclatura encontrada no Currículo em Movimento que apresenta

similaridade em relação à sua função: a letra C se refere à modalidade de criação, ao invés de composição; e a performance é expressa no documento como execução.

Uma educação musical abrangente, como entendido pelos autores, se dedica ao desenvolvimento musical dos alunos por meio do engajamento com a música, em “experiências acessíveis e musicalmente ricas e variadas” (FRANÇA E SWANWICK, 2002, p. 8) o que equilibra a **execução** em relação às modalidades de **criação e apreciação**.

Destaco essa fala pelo fato de ser comum as escolas privilegiarem a execução de canções em ensaios repetitivos e pouco criativos a fim de apresentarem em culminâncias e festividades escolares. A ordem das modalidades (criação, apreciação e execução) no diagrama também é intencional. A criação (ou composição) é considerada o pilar do desenvolvimento musical, pois:

qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical (FRANÇA E SWANWICK, 2002, p. 8).

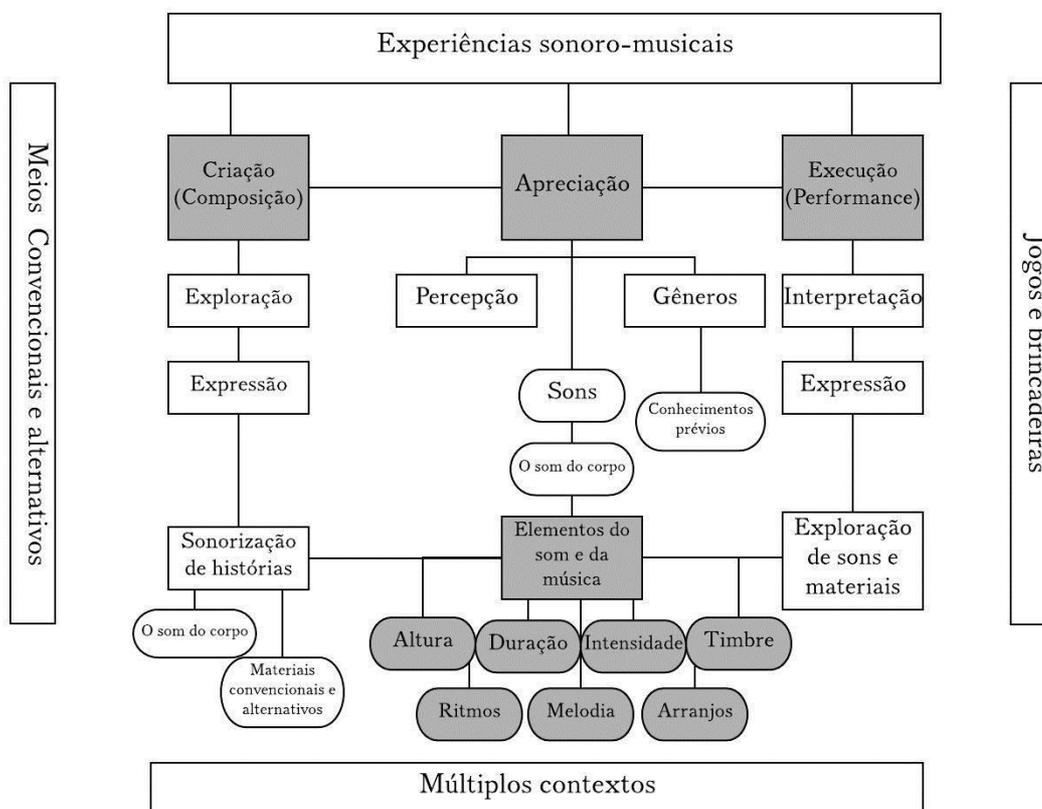
A título de esclarecimento, devemos ressaltar que as modalidades aqui mencionadas referem-se ao fazer musical, entretanto, não são necessariamente de exclusivo domínio da música. As artes, de uma maneira geral, detêm formas particulares de criação, apreciação e execução. Neste texto, os termos se voltam à linguagem musical devido ao objeto de estudo.

Psicologicamente falando, as possibilidades do cérebro humano vão além de apenas reproduzir experiências anteriores, de forma proativa ele combina e reelabora elementos da experiência anterior, criando assim novas situações, “a psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro [...] tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Canalizando essa capacidade para as atividades musicais, temos novas melodias, combinações sonoras e ritmos, e, da mesma forma, o desenvolvimento de técnicas musicais. Cada atividade baseada na reprodução gera uma nova adaptação, as atividades de criação oportunizam o desenvolvimento de novos aprendizados, abrindo caminho para novos conhecimentos. Os tipos de composição também não devem ser pormenorizados em vista de grandes composições de virtuosos

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto. Podem ser desde pequenas ‘falas’ improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser

considerado como uma composição- independente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA E SWANWICK, 2002, p. 11).

Diagrama 8-Integração de conteúdos musicais e metodologias do CM, 1ª ed.



Fonte: Organizado pela autora com base nas codificações do CM.

A proposta de educação musical ampla apresentada pelo Currículo em Movimento integra as especificidades da música e as especificidades da Educação Infantil, ou seja, como os múltiplos contextos dialogam e interferem nas questões musicais e vice e versa. Da mesma forma, por quais meios convencionais e alternativos as experiências sonoro musicais podem ser contempladas, incluindo os jogos e brincadeiras que são intrínsecos a essa primeira fase da educação.

As ações de criação, apreciação e execução musicais requerem do professor conhecimentos específicos para que sejam trabalhadas de maneira qualificada e adequada. Neste sentido, o próximo capítulo busca observar o lugar desta formação específica no curso de Pedagogia da UnB.

CAPÍTULO 3- A Música no Currículo da Formação de Pedagogos

a relação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental com a Música não é simples e nem está resolvida do ponto de vista da formação acadêmico-profissional e tampouco da educação básica escolar [...]Entretanto, para que esse profissional tenha maiores possibilidades de inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica é necessário que ele tenha vivenciado experiências musicais e pedagógico-musicais em sua formação (BELLOCHIO et al, 2017, p. 208)

3.1 Aspectos históricos da formação de pedagogos

Regulamentado pela primeira vez no Brasil pelo decreto-lei 1.190/ 1939, o curso de Pedagogia formava bacharéis em três anos, que poderiam atuar como técnicos em educação. Para a licenciatura, era necessário que complementassem os estudos com o Curso de Didática por mais um ano. O principal campo profissional dos egressos era constituído por sua atuação como docente no Curso Normal, este que formava professores para a educação primária. Apresentamos aqui três marcos legais que alteraram o curso de Pedagogia e contribuem com este diálogo no sentido de indicar o caminho trilhado pelo conteúdo de artes até que o mesmo chegasse a compor o currículo do curso de Pedagogia, conforme o quadro 4.

Um deles, o Parecer CFE 251/ 1962, fixou uma nova duração do curso, além de estabelecer um currículo mínimo nacional, alterações aparentemente tímidas se comparados os currículos, mas que representaram uma grande mudança, em especial para os educadores que posicionavam-se contrários à definição de uma prescrição nacional, por acreditarem que a mesma engessaria os currículos sem respeitar a diversidade do país. Entretanto, o estabelecimento de um currículo nacional foi a mudança que mais tarde possibilitou o diálogo entre as prescrições para o curso de Pedagogia e para a Educação Básica, mediante a LDB 9.394/ 1996.

A reforma universitária de 1968 ocasionou a migração do curso da Faculdade de Filosofia para a Faculdade de Educação, mudança que conduziu, mediante o Parecer CFE 252 de 1969, a uma nova alteração no currículo, no que diz respeito, dentre outros, à duração e à criação de habilitações de licenciados para os egressos, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura.

A estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a comum, que era a base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na

estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura (ARANTES e GEBRAN, 2014, p. 283).

O terceiro marco: A Resolução CNE/CP nº1/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e em seu Art 2º delimitou como finalidade do curso a formação de professores para a Educação Infantil que atualmente compreende Creche e Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que compreende do 1º ao 5º ano. O pedagogo também pode atuar nas áreas de supervisão, gestão, orientação escolar ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). As turmas do 6º ao 9º ano, 2º ciclo do Ensino Fundamental, são atendidas por professores de formação específica em cada área, assim como as turmas do Ensino Médio.

Com as diretrizes curriculares de 2006, traça-se um perfil de egresso voltado para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, com o fim das habilitações específicas. Pela primeira vez, encontramos um perfil unidocente na profissionalização do pedagogo que, dentre outros conhecimentos, deve estar apto a ensinar Artes, a menção que mais se aproxima com a música até então. Assim explicamos o recorte no documento que utilizamos para compor o quadro abaixo, visto que o artigo que trata da aptidão do egresso é composto por outros quinze requisitos.

Colocando em evidência o currículo de formação dos professores pedagogos a fim de encontrar as concepções históricas da formação musical dos egressos, os quatro momentos de regulamentação do currículo de Pedagogia selecionados revelam em suas bases que a música não tem um lugar específico para a formação dos professores. No quadro abaixo, podemos conferir as disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia desde sua criação.

Quadro 4- Regulamentações curriculares do curso de Pedagogia.

Regulamentação	Disciplinas ofertadas
Decreto-lei 1.190/1939	<i>Bacharelado:</i> 1ª série: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional. 2ª série: Estatística educacional; História da educação; Fundamentos sociológicos da educação; Psicologia educacional; Administração escolar.

	<p>3ª série: História da educação; Psicologia educacional; Administração escolar; Educação comparada; Filosofia da educação.</p> <p><i>Licenciatura</i> - as três séries do bacharelado mais o curso de didática:</p> <p>Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação. (Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939)</p>
Parecer CFE 251/1962	<p><i>Bacharelado</i> - disciplinas obrigatórias mais duas optativas:</p> <p>Disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia Geral; Sociologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Administração Escolar.</p> <p>Disciplinas optativas: Biologia; História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada; Higiene Escolar; Currículos e Programas; Técnicas Audiovisuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Média; Introdução à Orientação Educacional.</p> <p><i>Licenciatura</i> - as disciplinas obrigatórias, duas optativas e:</p> <p>Didática e Prática de Ensino. (Silva, 2006, p. 37)</p>
Parecer CFE 252/1969	<p><i>Núcleo Comum:</i></p> <p>Sociologia Geral; Sociologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Didática.</p> <p><i>Habilitação em Magistério das disciplinas pedagógicas da Escola Normal:</i></p> <p>Estrutura e Funcionamento do 1º grau; Prática de Ensino na Escola de 1º grau. (Arantes & Gebran, 2014, p.283)</p>
Resolução CNE/CP nº1/2006	As diretrizes não estabelecem disciplinas para o curso.

	<p>O documento designa os núcleos que constituirão a formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um núcleo de estudos básicos; • Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; • Um núcleo de estudos integradores. <p>Entre as condições lançadas para traçar o perfil do egresso, é conveniente citar:</p> <p>O egresso deverá estar apto a:</p> <p>“(...) VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento Humano (...)” (Resolução nº. 01 de 15 de maio de 2006)</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa em 2018.

Entre as documentações oficiais que nos permitem observar o percurso da inserção do ensino de música para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podemos destacar: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61, a LDB 5692/71, a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei 11.769/2008, a Lei 13278 /2016 e a recém-lançada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Analisamos estes documentos a fim de apresentar um cenário histórico do lugar da música nas legislações educacionais propostas para os segmentos com os quais estamos trabalhando.

Na LDB de 1961, a educação primária (equivalente aos atuais anos iniciais) era composta por quatro séries. No texto do documento encontra-se o parágrafo que diz que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961). Não se encontra no restante da lei nenhuma menção sobre o ensino de música ou qual seja a referência para as “técnicas de artes aplicadas” sugeridas para os dois anos nos quais os sistemas de ensino poderiam estender o tempo de suas atividades. O documento sinaliza ainda que o professor de educação primária deveria ter formação no Curso Normal. O documento que faz menção à educação musical neste período é o decreto 51.215 de 21 de agosto de 1961 que “estabelece normas para a educação musical nos Jardins

de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País” (BRASIL, 1961). A LDB não menciona este decreto.

A formação no Curso Normal ainda é a exigida na LDB 5692 de 1971. O primeiro capítulo do documento trata do ensino de 1º e 2º graus e traz no Art. 7º a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus de ensino. O 1º grau corresponde ao atual Ensino Fundamental. O documento não deixa claro quais sejam as expectativas sobre a Educação Artística, porém o Parecer CFE 540 de 10 de fevereiro de 1977 que dispõe sobre o “tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos na LDB 5.692/71” elucida a perspectiva quanto à proposta de inserção:

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 sentir, 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 da vida (BRASIL, 1982, p.11).

No segundo parágrafo do art. 26 da LDB 9394/96 (documento vigente) lemos que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).” (Brasil, 1996). O termo Educação Artística não é mais utilizado, denotando uma descontinuidade das práticas estabelecidas pela legislação anterior.

Todavia, mesmo que na lei não haja qualquer especificidade que evidencie que o termo “arte” se refere ao ensino de artes visuais, dança, *música* e teatro, documentos oficiais publicados posteriormente com vistas a apresentar orientações acerca de objetivos e conteúdos relacionados aos diferentes componentes curriculares determinados na LDB, apresentam definições mais precisas acerca dos contornos e singularidades de cada área. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem perspectivas mais claras, com informações acerca das quatro linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na escola (QUEIROZ, 2012).

Duas alterações diretamente ligadas ao ensino da música nas escolas ocorreram recentemente na LDB de 1996. A Lei 11.769 de 2008 alterou o artigo 26 e incluiu o 6º parágrafo com a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Mais recentemente, a Lei 13.278 de 2016 alterou a redação dada para o 6º parágrafo do artigo 26 pela lei 11.769/08, que passou a vigorar com o seguinte texto: “As artes visuais, a dança, a

música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

É este um dos documentos legais em que os estados, municípios e o Distrito Federal devem ter suas prescrições curriculares vigentes pautadas. De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, seus egressos devem estar aptos ao ensino de Artes, que por sua vez, é um componente curricular obrigatório constituído por quatro linguagens artísticas, conforme a LDB. Ainda no que se refere à docência, Saviani (2008) reforça que é dever da instituição formadora, por meio de sua organização curricular, possibilitar a preparação didática dos professores.

Com o recente lançamento da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, veremos, mais uma vez, mudanças ocorrerem nas prescrições curriculares da Educação Básica e das Licenciaturas. No que se refere ao ensino da música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, o documento prescreve os conhecimentos que devem estar em todos os currículos, o que faz com que o pedagogo continue sendo a figura mais essencial na garantia da oferta do ensino de música na escola nas etapas com as quais atua. Enquanto se inicia o processo de adaptação e reformulações curriculares a partir da base, observamos as atuais condições dos egressos da Pedagogia em relação à sua formação musical para atuação com os conhecimentos musicais obrigatórios em sua atribuição profissional.

3.2 Prescrições curriculares para a formação de pedagogos

As DCNP conferem ao egresso da licenciatura em Pedagogia o direito à participação nos sistemas educativos, de modo que possa contribuir com a elaboração de projetos educacionais, bem como o acompanhamento e avaliação dos mesmos. Tornar o professor parte desses processos é essencial para a efetivação do currículo, tendo em vista que o professor é o agente mais próximo da transição dos documentos prescritos à conversão para a ação.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 apresenta o seguinte disposto:

Art. 11. As instituições de educação superior [...] que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

[...]

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido (BRASIL, 2006, p. 5).

Ser pedagoga ou pedagogo no Brasil implica em atuar com todos os componentes curriculares prescritos para os dois primeiros ciclos da Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais. Assim, quando em exercício nessas etapas de ensino, o pedagogo assume uma atribuição unidocente, ou seja, é o único professor de cada turma em que é lotado, responsabilizando-se por todo o currículo prescrito para a etapa de ensino com a qual trabalha. Por essa razão, o contexto da organização do trabalho deste profissional está sempre em discussão e as atenções se voltam à sua formação, o curso de Pedagogia.

Durante a formação do pedagogo é ofertado um currículo de forma que o mesmo alcance requisitos para operar em todas as áreas do currículo escolar, entretanto, a preparação musical tem sido abordada de forma superficial, quando é abordada, sendo considerada muito específica, o que causa prejuízos tanto ao ensino da música na graduação, quanto na educação básica pelos novos educadores formados. Outro fator amplia a omissão ao conteúdo música, enquanto área de conhecimento: o fato de a música estar presente na Educação Infantil nas brincadeiras de roda e ser utilizada apenas como recurso pedagógico para a introdução ou aprendizado de outros conteúdos, bem como para a organização temporal e espacial, como a hora de lavar as mãos, fazer a fila, lanche, entre outros.

Observar as propostas curriculares de Universidades Federais no Brasil diz muito sobre a concepção possível do pedagogo sobre sua atribuição com a música na organização do seu trabalho. Desenvolvendo um estudo em 19 universidades do sul e sudeste do Brasil, Figueiredo (2004) nos aponta que vários fatores contribuem para a pouca importância atribuída às artes nas ofertas disciplinares do curso de Pedagogia, um deles está relacionado ao costume de serem utilizadas como formas de entretenimento, ou seja, ferramentas lúdicas, e assim serem vistas apenas como facilitadoras de aprendizagens.

Tais concepções atribuem às artes funções acessórias na formação de profissionais das séries iniciais, o que justifica o tratamento superficial e genérico que essas áreas ocupam nos currículos de formação de professores. Os cursos de pedagogia discutem teorias contemporâneas de educação, argumentando em favor de alternativas metodológicas que permitam cada vez mais a inclusão de todos os indivíduos no processo de desenvolvimento cognitivo. No entanto, as artes parecem pertencer a um grupo de áreas do conhecimento que não podem ser aplicadas a todos os indivíduos, e por isso não possuem um *status* relevante em grande parte dos cursos de formação de professores participantes dessa pesquisa (p. 60).

Aquino (2007), em sua dissertação de mestrado, relata sua pesquisa junto às universidades e faculdades do Centro-Oeste, onde também procurou analisar a formação musical oferecida em cursos de Pedagogia constatando que

de modo geral, os pedagogos da região Centro-Oeste não são formados para lidar com a música - seus saberes, metodologias e referenciais particulares – na escola regular. Isto tende a comprometer a existência de um ensino musical de relevância e qualidade em turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da região ora investigada. É um exemplo nítido de efeito cascata: ausência da música em cursos de Pedagogia que leva ao descaso para com o trabalho musical na escola regular (p. 106).

Corroborando com as concepções dos autores acima, nos empenhamos em colaborar com a discussão em torno da formação musical dos pedagogos, apresentando a seguir as análises das propostas para o trabalho com música presentes nos currículos para os cursos de Pedagogia de 28 Universidades Federais⁶, essas que representam os 26 estados e 1 Distrito Federal do Brasil. Destacamos, ainda, o trabalho com música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria- Rio Grande do Sul, cuja história do curso conta com a presença da música desde a primeira reformulação do seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em 1984, como um caminho viável para ampliação da temática nos demais cursos, a fim de contribuir com a inserção da música na escola de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que as disciplinas dos cursos de licenciatura, no geral, são ofertadas nas universidades em caráter obrigatório ou optativo. Quando em caráter optativo não existem garantias de que o licenciando receba aquele conteúdo durante seu curso, portanto foi realizado um levantamento acerca das disciplinas obrigatórias que ofertam o conteúdo de música em disciplinas específicas. As disciplinas que ofertam o conteúdo de música em disciplinas da arte, ainda que obrigatórias, não foram consideradas no levantamento, pois consideramos que o conteúdo de música necessita de um espaço exclusivo

⁶ Pesquisa apresentada por nós no IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares em 2018, na Universidade de Lisboa- Portugal. Neste texto, discutimos sobre a formação musical nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil, utilizando a pesquisa bibliográfica e análise documental numa abordagem quantiquantitativa. Apresentamos um panorama entre a formação e concepção deste profissional a partir dos documentos oficiais, decretos, pareceres, leis e resoluções que regulamentaram o curso desde sua criação em 1939, destacando neles a formação musical indicada; e as legislações e diretrizes para o ensino de música na escola básica. Partindo da análise de Projetos Políticos Pedagógicos vigentes em 28 Universidades Federais brasileiras, discutimos a formação musical que atualmente é ofertada aos pedagogos, concluindo que a oferta prevista para os cursos não tem sido suficiente para promover a formação musical consistente destes profissionais, o que dificulta o ensino de música e sua constituição como área de conhecimento nas etapas de ensino onde estes profissionais atuam.

para que o aproveitamento pelo futuro professor durante o curso justifique as especificidades que conteúdo de música demanda para uma posterior prática docente.

O levantamento acerca da obrigatoriedade das disciplinas de música nos cursos de pedagogia das 28 universidades federais selecionadas do Brasil⁷, dos 69% que representam a presença do conteúdo de música em alguma disciplina do curso de Pedagogia, 59% trazem a música em disciplinas específicas não obrigatórias, ou em divisão do espaço com outras disciplinas da arte e cultura. Apenas 10% dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades selecionadas na presente pesquisa apresentam a música em disciplinas específicas e obrigatórias, o que corresponde a 3 cursos, dos 28 PPCs analisados.

Os dados acima revelam a urgente necessidade de uma revisão nos Projetos Políticos Pedagógicos que reflita sobre a presença da música nos cursos de Pedagogia das universidades analisadas e por conseguinte nas ementas das disciplinas, pois o professor caracteriza-se como o mediador mais próximo da conversão do currículo prescrito nacional para a Educação Infantil e Anos Iniciais ao currículo em ação, o que apenas será possível se durante sua formação o professor da Educação Básica for subsidiado com este saber, considerado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica como um dos aportes essenciais para a proposta de formação integral dos alunos.

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens (BRASIL, 2013^a, p. 59).

A Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica orienta às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, em seu parágrafo 3º inciso III:

⁷ Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Tocantins (UFT).

“incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, etapas da Educação Básica atendidas pelo pedagogo no Brasil.

O estágio curricular previsto nas DCNP compõe uma parte importante da formação do pedagogo, um momento em que é oportunizado a ver a materialização das teorias do curso. O momento ocorre de forma que o planejamento do professor regente não seja alterado, entretanto, a quantidade de horas destinadas à observação em cada segmento sugere que o licenciando possa observar no mínimo um ciclo de uma semana de aulas. Se o Projeto Político Pedagógico da escola, onde está sendo realizado o estágio, contém saberes musicais e esses são refletidos no planejamento do professor, o licenciando terá a oportunidade de ver e compreender os benefícios trazidos pela música, como aporte lúdico ao processo de socialização das crianças e como meio de desenvolvimento dos aspectos cognitivos quando (e se) trabalhada como área de conhecimento. Apesar de não haver garantias de que os estudos e conhecimentos musicais adquiridos na licenciatura sejam trabalhados nas práticas pedagógicas, a hipótese é a de haverem mais chances de ocorrerem caso sejam trabalhados, observados e vivenciados. Dessa forma traça-se um ciclo de reflexos do estudado e observado, convertido mais tarde em prática pedagógica, que uma vez mais será observado por outro licenciando, que converterá os conhecimentos em ações e assim sucessivamente.

3.3 O Curso de Pedagogia da UnB

Sob orientação do educador e reitor da universidade na época, Anísio Teixeira, a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília teve seu projeto originário concebido em 1963 e, após uma série de circunstâncias políticas, incluindo sua ocupação pela intervenção militar em 1964, começou a ser de fato implantada em 1966. A FE esteve em pleno funcionamento quatro anos depois, quando passou a oferecer o curso de graduação em Pedagogia, reconhecido em dezembro de 1972, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases em vigor. O curso oferecia várias habilitações: Magistério do 2º Grau, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e a partir de 1975, Tecnologia Educacional.

Desde então o curso vem passando por reformas curriculares e o texto final disponível no site da FE para download conta com atualizações até o ano de 2010, que esteve em vigor até o ano de 2018, ou seja, válido para as turmas que ingressaram no curso até o ano citado. Na página institucional, visitada nos anos de 2017 e 2018, encontramos a indicação de que o atual Projeto Acadêmico já reflete em grande parte as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, devido ao fato das discussões dos dois documentos terem se desenvolvido concomitantemente. A parte que diz respeito ao ensino das artes é encontrada em ambos os documentos, tanto no artigo 4º das DCNP “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;” (BRASIL, 2006, p. 2, grifo da autora), quanto na base docente do PACP do curso de Pedagogia da UnB, que traz os estudos da a Arte-educação como constituintes da formação pedagógica (PACP/FE UnB, 2002, p. 12).

O currículo que esteve em vigência até o ano 2018 do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília oferece 150 vagas nos turnos diurno e noturno, possui carga horária de 3.120 horas, tendo em média a duração de quatro anos e em média 28 créditos por semestre, o que somam 214 créditos em todo o curso, distribuídos em 43% de disciplinas obrigatórias, 21% em disciplinas de áreas temáticas, 19% de projetos, 11% de Estudos Independentes e 6% de trabalho final de curso. Para evidenciar o conceito de fluidez e flexibilidade, o termo fluxo prevalece sobre o termo grade curricular como denominação do roteiro orientador das disciplinas a serem cursadas.

O fluxo apresenta um conjunto de conteúdos denominados estudos, que talvez pudessem também ser denominados de áreas. A terminologia escolhida visa acentuar a natureza antes aberta que restrita dos campos de estudo. No fundo, caracteriza-se a busca de um equilíbrio, de um ponto ótimo entre a obrigatoriedade e a total liberdade, tendo-se presente, por um lado, que o currículo se destina à formação em Pedagogia, e não em qualquer outro campo profissional. Por isso, de imediato, alguns estudos se impõem, excluindo outros. Daí que uma certa obrigatoriedade seja oportuna, inclusive para fazer distinguir-se a Pedagogia, enquanto prática social educativa, de todas as ciências antropossociais de cuja contribuição não prescinde, mas com as quais absolutamente não pode ser confundida. Trata-se da especificidade das práticas sociais. Buscou-se assegurar este mínimo, formado por componentes obrigatórios que remetem, primeiramente às Ciências Pedagógicas propriamente ditas (referentes às metodologias e aos processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), em seguida às Ciências da Educação: Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia, cujos registros o pedagogo deve saber identificar para bem encaminhar a problemática que a complexidade de sua prática põe cotidianamente diante dele e, finalmente, aqueles estudos de ordem organizacional e administrativa que permitam aos pedagogos situarem seu trabalho nos contextos micropolítico e micro-

organizacional cuja dinâmica interfere diretamente nele, mas sabendo articulá-los aos planos macro-político e macroorganizacional, considerando-se que, mais que individual, ele faz parte de um projeto institucional, de natureza coletiva (PACP, 2002, p. 11).

A organização do curso conta com espaços curriculares disciplinares e não disciplinares, além de projetos e estágios, e tem o objetivo de formar profissionais para o Magistério da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Contempla, também, a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares como áreas hospitalares, empresas, organizações e administração de Políticas públicas para a Educação Básica.

A formação acadêmica dos estudantes do Curso de Pedagogia compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. Articula conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, cultural e histórico. [...] O projeto Acadêmico do Curso propicia aporte teórico, metodológico e político para a inserção do Pedagogo no mundo do trabalho, capacitado para contribuir com as transformações inerentes ao campo social. Questionar, intervir e modificar tem sido pertinente ao papel do educador na sociedade brasileira e o Curso de Pedagogia tem tido essa perspectiva na formação do Pedagogo (FE/UNB, 2018).

As matrículas são realizadas pelo site “Matrícula Web”, onde foram detectadas oito disciplinas que tratam do ensino da música direta ou – disciplinas específicas – ou indiretamente – disciplinas das artes; porém estão todas no fluxo optativo, ou seja, disciplinas que, não sendo obrigatórias, podem ser selecionadas para serem cursadas, ou não, durante o tempo de percurso acadêmico. Estão entre as opções disciplinas optativas pertencentes à Faculdade de Educação (FE) e também ao Departamento de Música, já que é concedido pelo PACP a possibilidade de optar por disciplinas de outros departamentos. São elas: “Arte, Pedagogia e Cultura”, “Fundamentos da Arte na Educação”, “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” e “Oficina básica de música”, “Canto Coral 1, 2 e 3”, dentre essas, as três primeiras pertencem à FE, departamento onde é ofertado o curso de pedagogia e as duas últimas pertencem ao Departamento de Música.

Antes das análises, apresento ao diálogo disciplinas que apesar de não serem específicas das áreas de artes ou música, manifestam por meio de seus programas importantes contribuições para a formação do pedagogo demonstrando intencionalidades do PACP para a base docente que interessam a esta pesquisa, são elas “Educação Infantil” cuja ementa evidencia o contato do graduando com as prescrições curriculares oficiais e, portanto, também com as especificidades dispostas nesses documentos para o trabalho com música e artes, e “Currículo”, cuja ementa apresenta além do contato com as prescrições curriculares

oficiais, também as especificidades da função do professor enquanto organizador do espaço educativo, corroborando com os ideais da pedagogia histórico-crítica, esta que compõe uma das bases fundantes do Currículo em Movimento.

3.4 Análise do PACP⁸

As unidades de análise extraídas do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (PACP) evidenciam a base de formação proposta pela Faculdade de Educação (FE) da UnB, ou seja, trazem as características profissionais pretendidas aos licenciados. Para a escolha das unidades de análise foram definidos alguns pontos:

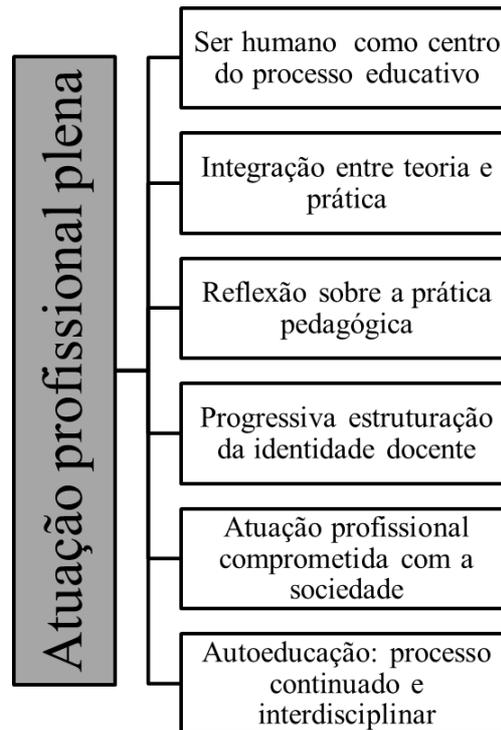
- Concepção de formação de pedagogos do curso e possíveis influências da proposta curricular ao alcance dessa concepção.
- Proposta de Interação com as demais disciplinas.
- Potenciais repercussões das concepções teórico-metodológicas, definidas para o curso, na prática pedagógica dos pedagogos licenciados.

E às unidades de análise extraídas para o processo de codificação, foi eleita uma pergunta chave com vistas à tentativa de padronização de emersão dos códigos, esta que se manifesta do texto introdutório do próprio documento: “O que significa a base docente na formação do pedagogo?” (PACP- UnB, 2002, p. 4).

O PACP em sua proposta curricular propõe uma base ao futuro pedagogo que viabiliza sua **atuação profissional plena**, onde por meio da própria e constante **reflexão sobre a prática pedagógica** possa conceber o **ser humano como centro do processo educativo**, praticando a **integração entre teoria e prática**. O pedagogo então, consciente de sua **progressiva estruturação da identidade docente** passa a entender a importância de assumir a responsabilidade por sua **autoeducação** como necessário **processo continuado e interdisciplinar**, ações e reflexões que oportunizam uma **atuação profissional comprometida com a sociedade**, conforme o diagrama 9.

⁸ O link de acesso para o PACP é <<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>> Podendo ser substituído pelo documento atualizado, que até a presente data não constava ainda no site, para visualização ou download.

Diagrama 9- Base de formação docente do PACP- UnB



Fonte: Elaborado pela autora com base na codificação do PACP.

Quadro 5- Paradigma de codificação das categorias emergentes do PACP- UnB

Categoria central: Atuação profissional plena
<p>A atuação profissional plena emerge como categoria central das bases de formação do PACP por revelar como se pretende formar os pedagogos no curso, ou seja, quais bases serão oferecidas para que após sua formação o pedagogo seja capaz de exercer, como o próprio nome evidencia, uma atuação profissional plena como pedagogo. Essa categoria compõe-se pelas seguintes subcategorias:</p>
Ser humano como centro do processo educativo
<p>Conceber o ser humano como centro do processo educativo envolve considerar a complexidade humana, como dito no próprio documento, admitindo-se todos os níveis do real: o nível físico, o biológico, o antropológico e o sociopolítico. Essa categoria é um dos pilares da dimensão pedagógica que faz do processo de formação um reflexo do que deve ser a prática pedagógica dos licenciados, para além do lado teórico, o lado humano.</p>
Integração entre teoria e prática

Para que haja a integração entre teoria e prática é importante que as situações de aprendizagem se aproximem do nível da realidade, ou seja, situações hipotéticas passíveis de ocorrer no decorrer da prática pedagógica, considerando os múltiplos contextos dos estudantes aos níveis reais já citados acima (físico, biológico, antropológico e sociopolítico), bem como os posicionamentos teórico metodológicos das instituições de ensino. É uma conjuntura que envolve também as leis, projetos pedagógicos, teorias, metodologias, trocas de experiências com o conhecimento de casos reais, vivências e experimentações das atividades, entre outros. É o que atribui significado à teoria e sentido às metodologias.

Reflexão sobre a prática pedagógica

A reflexão, assim como a sensibilidade, não é exatamente algo que se ensina, mas é necessário que acerca dela se promova discussão para que se torne hábito. A constante reflexão sobre a própria prática pedagógica torna os educadores conscientes de suas ações, viabilizando a consideração às realidades que interveem diretamente na educabilidade dos alunos e estimulando o pensamento crítico promove a constante busca e atualização do conhecimento.

Progressiva estruturação da identidade docente

A estruturação da identidade docente do licenciando em Pedagogia se dá de maneira progressiva após a graduação, mas se inicia ainda durante o processo de formação, onde receberá oportunidades de aprofundamento em certas áreas, como exemplo na área da música, podendo optar por disciplinas que oferecem a construção do conhecimento musical por meio da experenciação, exploração e atividades.

Atuação profissional comprometida com a sociedade

A estruturação do curso de Pedagogia da UnB propicia a reflexão dos licenciandos acerca do próprio papel sócio-histórico, enquanto profissionais da educação, capazes de compreender e intervir nos diversos contextos socioculturais e organizacionais dos alunos e comunidade escolar, entre outros órgãos, por meio da articulação pedagógica.

Autoeducação: processo continuado e interdisciplinar

Após sua formação a estruturação da identidade docente tem prosseguimento mediante o compromisso dos pedagogos com sua autoeducação e formação continuada nas mais

diversas áreas, compreendendo que, além de continuado, o processo é interdisciplinar. Dessa forma a proposta curricular do PACP afirma sua intencionalidade de diversificar e ampliar as trajetórias dos sujeitos aprendizes.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas categorias da base de formação docente do PACP.

As categorias representam ações que se interligam de maneira que cada ação representada conflui para a realização da próxima, ou seja, as ações citadas no quadro acima não são independentes. Se o pedagogo reflete sobre sua prática pedagógica e entende o ser humano como centro do processo educativo sua atuação profissional será comprometida com a sociedade e dessa forma sua identidade docente estará se constituindo progressivamente, tudo isso aliado ao processo de formação continuada.

3.5 Análise das ementas disciplinares

Foram selecionadas para análise todas as disciplinas relacionadas ao ensino de da linguagem musical ou da linguagem artística para a educação, disponíveis aos alunos do curso de Pedagogia como opção para o fluxo curricular optativo, tendo em vista a não existência de disciplinas da arte ou música em fluxo obrigatório. Do processo de decodificação emergiram categorias que revelaram a proposta para o ensino de música que compõem a base de formação dos pedagogos possível de ser construída desde que selecionadas as disciplinas apontadas. Entretanto, é preciso lembrar que o fluxo optativo é de livre escolha do aluno, o que torna possível a aquisição ou não dos conhecimentos e experiências musicais propostos nas ementas e programas analisados.

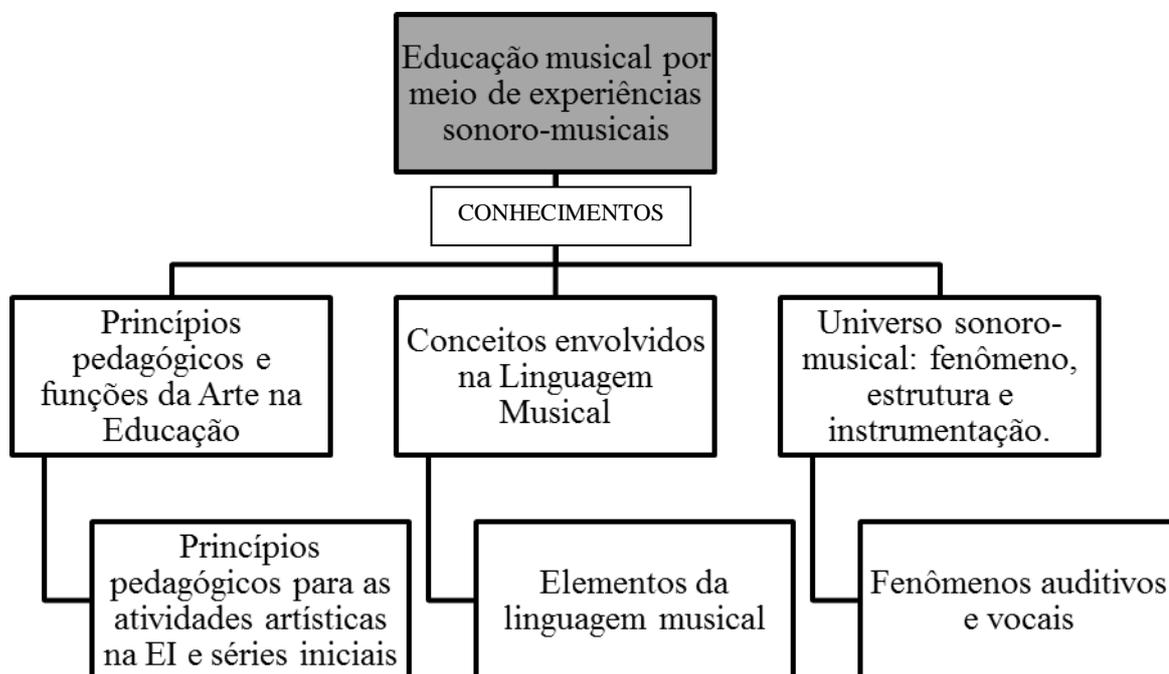
As disciplinas selecionadas para análise foram:

- Fundamentos da arte na educação
- Fundamentos da linguagem musical na educação
- Canto coral 1, 2 e 3
- Arte, pedagogia e cultura
- Oficina básica de música

A categoria central do diagrama surgiu das análises por ser um termo recorrente e representa a proposta para o ensino de música presente no currículo do curso de Pedagogia da UnB. Sincronicamente é um termo semelhante ao que representa a categoria central da

análise do documento anterior. Aprofundaremos esta conjuntura na posterior análise da relação da proposta de música existente entre os dois pólos: no PACP da UnB e CM da Educação Infantil- DF.

Diagrama 10- Educação musical na formação de pedagogos do PACP- UnB.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas codificações do PACP.

Durante a codificação das ementas, os códigos que foram surgindo revelaram não somente conteúdos musicais, mas algumas outras especificidades do ensino da arte, de um modo geral, bem como do ensino às crianças. O diagrama 10 foi organizado de maneira que os códigos representam os conhecimentos sendo aprofundados na segunda fileira, ou seja, os conhecimentos dos “Princípios pedagógicos e funções da arte na educação” passam a possuir um direcionamento com vistas aos “Princípios pedagógicos para as atividades artísticas na Educação Infantil e séries iniciais”. Cada um destes códigos representa uma disciplina. O “Universo sonoro-musical: fenômeno, estrutura e instrumentação” representa a disciplina de Oficina básica de música, já a disciplina de Canto coral aufere uma possibilidade de aprofundamento aos “Fenômenos auditivos e vocais”.

No centro do diagrama, os conceitos envolvidos na “Linguagem Musical” e os “Elementos da Linguagem Musical” são códigos centrais extraídos da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação (FLME), é a única disciplina que emergiu

tanto o código central quanto a possibilidade de aprofundamento nos conhecimentos musicais. Não que a Oficina básica de música não cumpra essa função, mas a disciplina de FLME, por fazer parte da FE, é a disciplina mais próxima dos licenciandos do curso.

Observando o lado esquerdo do diagrama 10, p. 104 podemos resumir os códigos em conhecimentos pedagógicos, estes que estão presentes, de forma natural, em todo o curso, seja nas demais disciplinas ou projetos de extensão, por se tratar de um curso de pedagogia, ou seja, são conhecimentos que de alguma forma alcançarão os licenciandos. Observando o lado direito, vemos especificidades sobre a música, em disciplinas que pertencem ao Departamento de Música da Universidade, disciplinas que embora sejam acessíveis a outros departamentos, precisam contar com um interesse maior dos alunos de Pedagogia, além da possibilidade de vagas na disciplina, estas que prioritariamente são ocupadas pelos alunos do departamento.

Os códigos ao centro do diagrama 10 equilibram os conhecimentos musicais em uma disciplina que pertence à FE e, portanto, está mais próxima dos alunos de Pedagogia. Também é uma disciplina capaz de representar a categoria central das análises pedagógica e musicais. Em outras palavras, percebemos a disciplina de FLME como um proveitoso caminho de formação musical inicial para os licenciandos em Pedagogia da UNB.

A tabela seguinte descreve de maneira analítica cada um dos códigos do diagrama 10, p. 95 convergindo-os dessa maneira às suas especificidades em forma de texto, etapa que acompanha a codificação como já foi feito nas codificações anteriores.

Quadro 6- Categorias da Educação Musical emergentes do PACP- UnB

Categoria central: Educação musical por meio de experiências sonoro-musicais	
Esta se tornou uma categoria central por ser um código que, aparecendo de forma recorrente, revela como o currículo da UnB pretende oportunizar os conhecimentos musicais aos licenciandos: por meio de experiências com o som e com a música. Não apenas disponibilizando a teoria, mas sugerindo que os alunos participem de atividades que facultam conhecimentos musicais e pedagógicos, ou seja, aprender sobre a música paralelamente aprendendo a como ensinar sobre a música.	
Princípios pedagógicos e funções da Arte na Educação	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Função da arte na educação • Formas de expressão e comunicação artística 	<p>A música é uma das linguagens que constitui o componente curricular arte na educação básica, pela LDB, por esse motivo os conteúdos que fazem referência às funções da arte na educação justificam seu espaço de importância</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Princípios pedagógicos da arte-educação • Conceitos, contextos e dimensões da arte 	<p>como conjutores do universo artístico até o alcance das especificidades dos conhecimentos musicais. Pode-se dizer que esta disciplina apresenta de uma maneira geral os conhecimentos musicais ao explicar sobre as formas de expressão e comunicação artística, bem como sobre os conceitos, contextos e dimensões da arte, no entanto, de forma introdutória.</p>
Princípios pedagógicos para as atividades artísticas na EI e séries iniciais	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel do professor no contexto escolar da arte-educação • Métodos e processos artísticos no ensino das séries iniciais através do som • Sensibilidade do professor de séries iniciais • Contexto sociocultural e econômico dos alunos • Reflexão da prática pedagógica 	<p>Tendo ainda como tema central a arte, os princípios pedagógicos aqui se voltam para as séries iniciais, que não obstante a nomenclatura oficial, dizem respeito também à Educação Infantil. Aqui os métodos e processos observam a idade das crianças dos segmentos mencionados, buscando desenvolver a sensibilidade do professor para tal, que considere o contexto sociocultural e econômico dos alunos como fator de observância fundamental no decorrer da prática pedagógica em um exercício de constante reflexão.</p>
Conceitos envolvidos na Linguagem Musical	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música • Musicalidade • Reação estética • Atividade musical 	<p>Aqui os conteúdos são voltados às especificidades dos conhecimentos musicais, desconstruindo os saberes baseados no senso comum. Definindo os conceitos inicialmente da seguinte forma: Música: Sons humanamente organizados. Musicalidade: Possibilidade dos seres humanos de reproduzir, criar e organizar os sons. Reação estética: compreensão dos pontos de tensão e relaxamento criados intencionalmente para suscitar a reação estética nas crianças. Atividade musical: o exercício da musicalidade.</p>
Elementos da Linguagem Musical	
<p>Conteúdos:</p>	<p>Esses conceitos são inerentes à teoria musical e</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo • Melodia • Harmonia • Dinâmica • Expressividade • Estruturas sonoras (grafias não convencionais) • Modelos de ensino pela atividade musical 	<p>representam os elementos da música. Em resumo melodia é a sequência de notas da composição, harmonia é a sequência sobreposta de notas que serve de base para a melodia e ritmo é a organização temporal de cada nota e de todos os sons na música.</p> <p>As estruturas sonoras são a representação gráfica dessas composições, de modo tradicional que seria a partitura, e aqui como opção de registro, grafias não convencionais.</p> <p>Também são ofertados modelos de ensino de e por meio de atividades musicais.</p>
Universo sonoro-musical: fenômeno, estrutura e instrumentação	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do som (duração, altura, timbre, intensidade) • Universo acústico • Fontes sonoras • Estrutura sonora (representação gráfica tradicional) 	<p>Nesta ocasião explora-se mais a fundo as especificidades do som.</p> <p>O conjunto de parâmetros do som (duração e intensidade) quando organizados sequencialmente são o que definem o ritmo, ou seja, células rítmicas que podem representar estilos musicais diversos.</p> <p>O timbre é a característica específica do som do instrumento, da voz humana e de qualquer outro som. A altura abrange a definição se os sons são agudos ou graves. Sons altos são chamados agudos e baixos são considerados graves. A maioria dos leigos usa o termo altura para a definição da intensidade (forte, médio e fraco).</p> <p>O universo acústico compreende as especificidades do som, tanto as citadas acima quanto quaisquer objetos dos quais possa se extrair algum tipo de som, é a compreensão dos conceitos por meio da exploração dos instrumentos e objetos e seus aspectos em contextos e ambientes diferenciados.</p> <p>As fontes sonoras representam tanto as fontes da onde se pode extrair o som (instrumentos e objetos variados) quanto fontes que permitem apreciações diversas como gravações, por exemplo.</p> <p>Como uma forma de aprofundamento do conteúdo, a compreensão da representação gráfica tradicional (partitura) da estrutura sonora.</p>

Fenômenos auditivos e vocais	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilos musicais • Técnica vocal 	<p>Essa categoria representa o conhecimento de técnicas vocais para o uso da voz na performance e criação de canções de diferentes estilos musicais individuais e coletivos. É um dos instrumentos musicais, para a execução de melodias, mais acessíveis aos professores e alunos da educação básica (salvos os casos de deficiência física ou intelectual).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas categorias de conhecimentos musicais do PACP.

Como evidenciado pelas análises, há a possibilidade curricular de se obter uma formação musical básica ao longo do curso de Pedagogia da UnB. Contudo essa formação é fragilizada por localizar-se no fluxo optativo. Contrariamente a outras disciplinas, que por exemplo envolvem o ensino da matemática, história e geografia, e permanecem no fluxo obrigatório me pergunto o porquê dessa diferenciação, tendo em vista a igual obrigatoriedade tanto das disciplinas supracitadas, quanto da música.

No próximo capítulo acompanharemos a correlação dos dois documentos, Currículo em Movimento do DF – caderno da Educação Infantil e PACP– UNB, com base nas análises dos capítulos dois e três.

CAPÍTULO 4- Relação entre as categorias emergentes

Para correlacionar as categorias encontramos na teoria acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1987) um ponto de confluência imparcial e neutro, capaz de abrigar os códigos e categorias emergentes das duas codificações. Essa teoria desponta das próprias codificações, da necessidade de organizar os diferentes tipos de conhecimentos propostos nos currículos. Essa é, portanto, a teoria que fornece as ferramentas analíticas para correlacionar os dois documentos.

Shulman estrutura o conhecimento do professor em categorias, o autor acredita que se esse conhecimento fosse disposto em um manual as categorias poderiam ser organizadas da seguinte forma:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como ‘ferramentas do ofício’ para os professores;

- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206).

Shulman considera o “conhecimento do currículo” como um importante ponto, tanto para a formação de professores quanto para sua prática, por reconhecer o documento como uma espécie de roteiro que resguarda os conteúdos a serem disseminados pelos discentes para além de suas preferências intelectuais. São considerados pelo autor como “ferramentas do ofício”. É certo que esse não é o único motivo e nem uma garantia de que os conteúdos serão transmitidos no mesmo nível nem com os mesmos métodos, todavia o fato de os currículos portarem não somente “o quê” deve ser ensinado mas também “como” pode ocorrer o processo é um elemento chave de difusão dos conhecimentos, por meio das prescrições curriculares. A exemplo, o “como” pode ir de sugestões de atividades a fatores de consideração indispensáveis como, por exemplo, os múltiplos contextos de vivência dos estudantes.

Os três últimos conhecimentos referidos na citação, “conhecimento dos alunos e de suas características”, “conhecimentos de contextos educacionais” e “conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica” podem ser diretamente relacionados com os princípios éticos, políticos e estéticos, apontados pelo CM como princípios de base ao trabalho pedagógico com a Educação Infantil. A base de formação docente do PACP apresenta também códigos de relação direta com a referência citada, são eles o “Ser humano como centro do processo educativo”, a “Atuação profissional comprometida com a sociedade”, a “Autoeducação [como] processo continuado e interdisciplinar” (cf. diagrama 9, p. 101).

Deixamos intencionalmente por último o “conhecimento do conteúdo”, o “conhecimento pedagógico” e o “conhecimento pedagógico do conteúdo” para que fosse possível integrar os conteúdos musicais decodificados dos dois currículos ao texto. Essas são também as três categorias, entre as demais apresentadas pelo autor, selecionadas como ferramentas de organização dos códigos revelados pela codificação dos currículos. O “conhecimento do conteúdo” trata do conteúdo especializado, que no caso dessa pesquisa são os elementos do som e da música: “Altura, duração, intensidade, timbre, ritmo, melodia e

arranjos”, códigos extraídos do CM. Da codificação das ementas do PACP, os conteúdos são: “Conceitos envolvidos na Linguagem Musical”, “Elementos da linguagem musical”, “Universo sonoro-musical: fenômeno, estrutura e instrumentação” e “Fenômenos auditivos e vocais” (cf. diagramas 8 e 10).

O “conhecimento pedagógico geral” está presente em caráter teórico nas diversas disciplinas e etapas de um curso de pedagogia, ou formação continuada, a fim de que seus fundamentos possam refletir na vivência dos estágios, projetos de prática e em especial no decorrer da prática docente. Podemos identificar códigos nos dois currículos analisados que se relacionam a esse conhecimento. Na base de formação docente do PACP- UnB todos os códigos se relacionam direta ou indiretamente a esse tipo de conhecimento, mas podemos considerar como principais “Integração entre teoria e prática”, “Reflexão sobre a prática pedagógica” e “Progressiva estruturação da identidade docente”. Apresentar a base de formação docente do PACP nesse momento é fundamental, pois a concepção de conhecimento pedagógico geral do curso é apresentada em sua proposta curricular, o que revela a categoria central da formação que é uma “Atuação profissional plena”. Nas análises das ementas disciplinares encontramos dois códigos que também se relacionam diretamente ao “conhecimento pedagógico geral”, são eles “Princípios pedagógicos e funções da arte na educação” e “Princípios pedagógicos para as atividades artísticas na EI e séries iniciais (cf. diagramas 9 e 10).

No CM da Educação Infantil ocorre o mesmo, em níveis aprofundados em relação à faixa etária e segmento, e em níveis direcionados em relação às experiências como forma de ensino-aprendizagem, incluindo a dinamicidade dos jogos e brincadeiras que são intrínsecos à fase. O documento também apresenta especificidades da organização do trabalho pedagógico como materiais, ambientes e tempos além das orientações e recomendações em relação às práticas sociais antes mesmo de apresentar sua organização curricular que divide os conhecimentos em linguagens. Ainda que o currículo considere o pedagogo como um especialista da infância, listar todos esses aspectos de prática e vivência com a Educação Infantil reforça os princípios de conhecimento pedagógico geral adquiridos durante a licenciatura em pedagogia, como também e principalmente os princípios que orientam o trabalho no Distrito Federal à luz das diretrizes nacionais. Portanto, não se trata apenas de um documento de organização do trabalho pedagógico, mas de toda uma estrutura pensada para as diversas realidades e contextos escolares e familiares encontradas no DF.

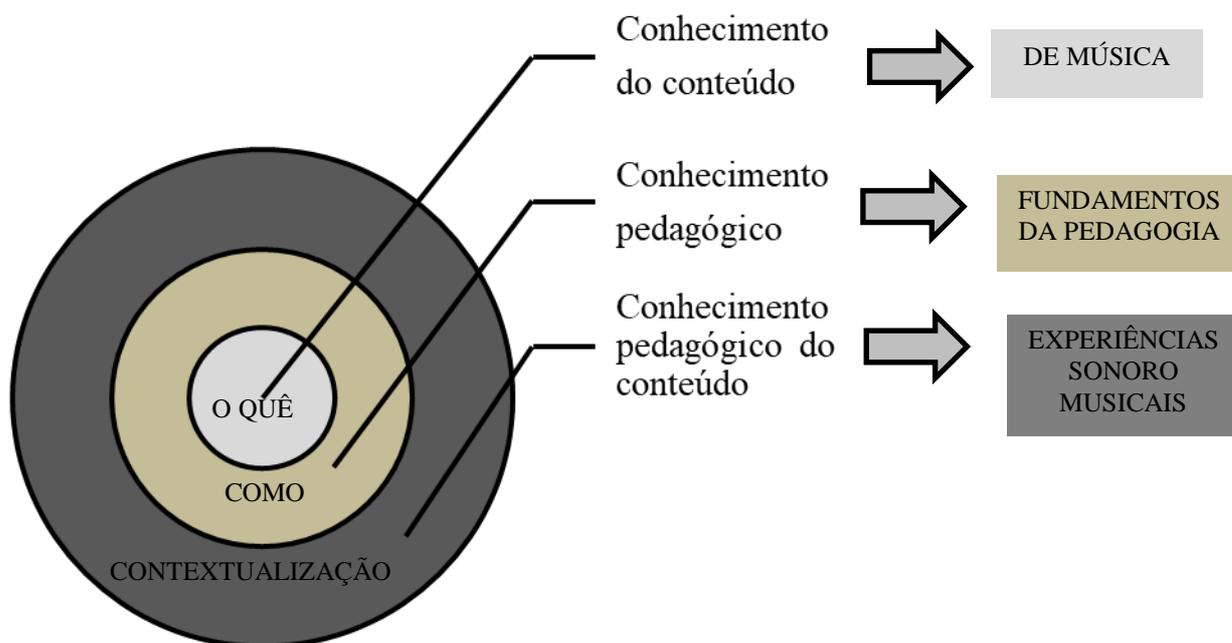
Fundamentados nessa observação e percebendo o entrelaçamento de conhecimentos e metodologias trazido pelo currículo, chegamos ao nível do “conhecimento pedagógico do conteúdo” (PCK)⁹, que Shulman apresenta como o “amalgama” entre o pedagógico e o conteúdo. É o ponto de confluência entre “o quê” o professor precisa saber e o “como” deve ensiná-lo, como dito anteriormente. Se observarmos o diagrama 8 poderemos associar ao PCK o modo como os conhecimentos musicais são propostos, por meio de Experiências Sonoro Musicais de criação, apreciação e performance. Quando as ementas do PACP analisadas descrevem atividades que devem ser vivenciadas pelos licenciandos, também por meio de Experiências Sonoro Musicais - categoria central de mesmo nome da categoria central do currículo em movimento-, estão a sugerir que eles possam aprender sobre o conteúdo a partir dessas experiências para que, paralelamente, compreendam maneiras de promover os conhecimentos, vivências e experiências musicais em suas futuras práticas pedagógicas.

A partir dessa teoria minha questão de pesquisa adquiriu a seguinte conformação: como os conhecimentos musicais da proposta curricular do curso de pedagogia da UnB se correlacionam com a proposta para o trabalho com música da etapa da Educação Infantil no Currículo em Movimento do DF?

Na qualidade de ferramenta analítica para a correlação, apresentamos a configuração que organiza partir deste ponto os conhecimentos musicais constatados nos dois documentos demonstrando os três principais tipos de conhecimento, entre os demais concebidos por Shulman:

⁹ Relembrando: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, ou PCK da sigla em inglês “*Pedagogic Content Knowledge*”

Diagrama 11- Conhecimento pedagógico do conteúdo de música.

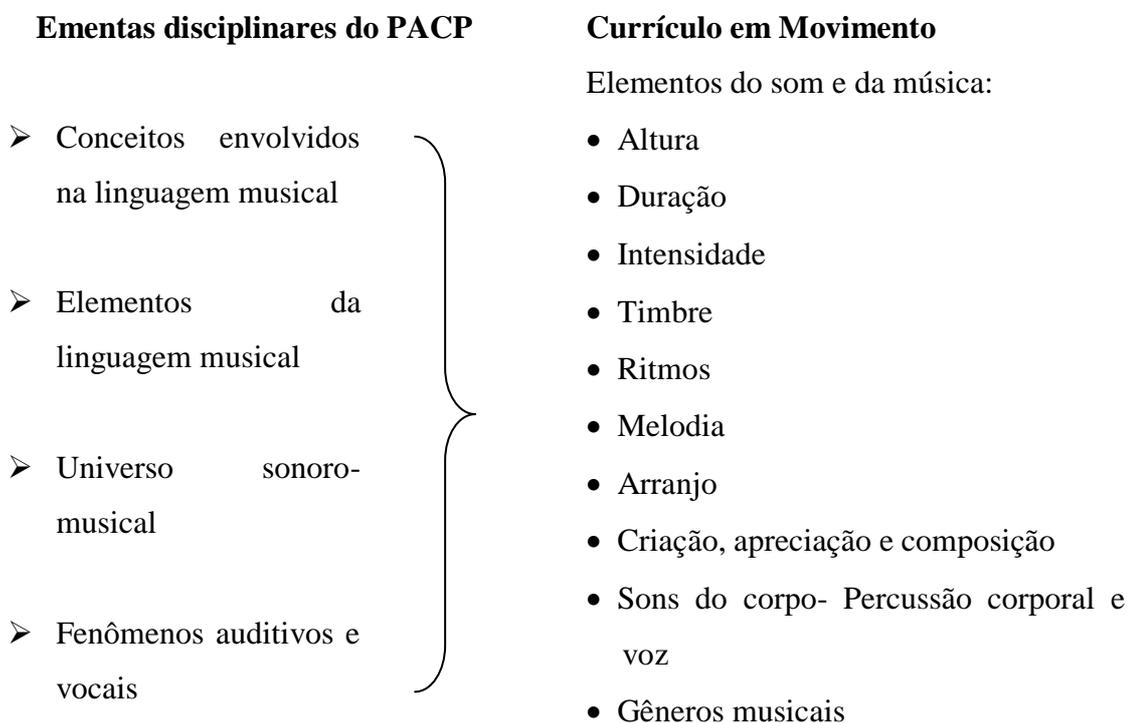


Fonte: Elaborado pela autora com base na teoria PCK de Shulman (2014).

O diagrama acima representa a teoria de Shulman, PCK, configurada conforme as análises dessa pesquisa, flexibilizada a exemplo da pesquisa de Fernandez (2011) que traz alguns modelos de PCK propostos na literatura. Na ocasião, a autora defende que o estudo do PCK pode auxiliar licenciandos em seu processo de formação, bem como aos professores mais experientes. Essa é uma das finalidades da captação das diversas formas atribuídas à teoria: “explicitar sua importância em termos de linha de pesquisa para compreender o desenvolvimento profissional docente” (FERNANDEZ, 2011, p. 11).

Considerando a ordem dos acontecimentos, ou seja, considerando que primeiro o pedagogo recebe uma formação para então conceber o currículo da Educação Básica como seu principal guia, partiremos dos códigos advindos das análises das ementas disciplinares como grandes categorias de conhecimentos pedagógicos do conteúdo como eixo de relação com o que o professor deve saber ou ter vivenciado antes de experienciar o currículo como prática pedagógica. Logo ao lado, os conhecimentos e vivências musicais do Currículo em Movimento que podem ser subsidiados por eles.

- **Conhecimento do conteúdo de música-** Localizado nos dois currículos. Nas ementas disciplinares do PACP encontramos uma estrutura de conhecimentos específicos da música que subsidiam os encontrados no Currículo em Movimento.



As especificações dos conhecimentos podem ser vistos nos quadros 6 e 2, respectivamente. O trio de Criação, Apreciação e Execução representam o “como” para o alcance de certos conhecimentos musicais, mas antes de serem esse como, eles são específicos da música, o que os torna primeiro um conhecimento do conteúdo para depois serem considerados conhecimentos pedagógicos do conteúdo.

- **Conhecimento pedagógico**, que são os fundamentos da pedagogia ou a maneira “como” os conhecimentos são desenvolvidos e vivenciados. Trata de toda a organização didática proposta pelos currículos. Por se tratar de um curso de pedagogia, como já dito anteriormente, o curso da UnB traz esses indícios em todo o projeto, nos aspectos pedagógicos, políticos e estruturais, o que reflete também nas estruturas das disciplinas. Abaixo relacionamos os princípios pedagógicos de duas disciplinas e as características da concepção de base docente do PACP- UnB com os princípios defendidos pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil. São características que, apesar de não serem diretamente relacionadas com a música,

constituem fatores que intervêm a favor do processo de ensino aprendizagem de todos os conhecimentos e vivências explicitadas nesses currículos. Um exemplo: a categoria de “Integração entre teoria e prática” do PACP é um fator que representa, dentre outros, a promoção de ações nas disciplinas de música que integram, como o próprio nome diz, os conhecimentos teóricos aos práticos, categoria que pode ser diretamente relacionada à concepção pedagógica do CM para o trabalho com música que é realizado através de experiências sonoro musicais, ou seja, em atividades promovidas pelo professor que integrem os conhecimentos adquiridos em sua formação e os conhecimentos direcionados às crianças de forma prática.

A concepção de base docente do PACP manifesta os pilares do conhecimento pedagógico no curso, tendo como categoria central a Atuação profissional plena. As especificidades das categorias abaixo encontram-se no quadro 5 (cf. p. 101). Concepção de base docente do PACP:

Categoria central- Atuação profissional plena

- Ser humano como centro do processo educativo
- Integração entre teoria e prática
- Reflexão sobre a prática pedagógica
- Progressiva estruturação da identidade docente
- Atuação profissional comprometida com a sociedade
- Autoeducação: processo continuado e interdisciplinar

• **O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**, que é a contextualização dos dois anteriores é representado por categorias de nomes análogos, resultantes da codificação dos dois documentos. As especificidades das duas categorias estão nos quadros 6 e 2, respectivamente.

Ementas disciplinares do PACP

- Educação musical por meio de experiências sonoro musicais



Currículo em Movimento

- Experiências sonoro-musicais (Orientações para o trabalho com os conhecimentos musicais na Educação Infantil de criação, apreciação e execução mediante atividades de experiências sonoro musicais em múltiplos contextos, com meios convencionais e alternativos e jogos e brincadeiras.

Apesar de análogas, as categorias representam aplicabilidades distintas, por conta das fases (idades dos professores e alunos) e intencionalidades (formar professores ou o desenvolvimento de crianças). Na formação de professores as experiências sonoro musicais intencionam o resgate da musicalidade dos seus profissionais utilizando essas atividades de resgate paralelamente ao conhecimento teórico. Atividades que unem o conhecimento teórico em música integradas a experiências intencionalmente planejadas para integrarem mais tarde a organização do trabalho pedagógico do futuro professor.

Abaixo o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo** das artes em geral. A coluna da esquerda apresenta, de uma forma geral, os princípios pedagógicos para o trabalho com arte proposto pelo PACP e a coluna da direita a base para o trabalho com arte, com foco nos conhecimentos musicais, proposto pelo CM. As especificidades das duas categorias estão nos quadros 6 e 2, respectivamente.

Ementas disciplinares do PACP

- Princípios pedagógicos e funções da Arte na educação
- Princípios pedagógicos para as atividades artísticas na EI e séries iniciais



Currículo em Movimento

- Aprendizagem por intervenção de **meios convencionais e alternativos** (materiais, recursos de aprendizagem, espaços, notações e instrumentos musicais convencionais e não convencionais);
- Aprendizagem em/ relacionadas a/ considerando **múltiplos contextos**. (Contextos de interação, lugar, espaços, múltiplas culturas, aprendizagens, conhecimentos prévios, vivências cotidianas);
- Metodologias de ensino por meio de **jogos e brincadeiras**. (Intervenções lúdicas e prazerosas de estímulo à interação e criação sonora musical, para desenvolvimento da apreciação e execução)
- Princípios **éticos, políticos e estéticos**-Base da orientação para o trabalho com a Educação Infantil.

O Currículo em Movimento defende que na Educação Infantil a experiência é o campo pelo qual os conhecimentos, de uma forma geral, se fazem presentes no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Então o conhecimento musical fará sentido progressivamente, conforme as experiências sonoro musicais, sem que o foco seja repassar conceitos e teorias às crianças durante esse processo.

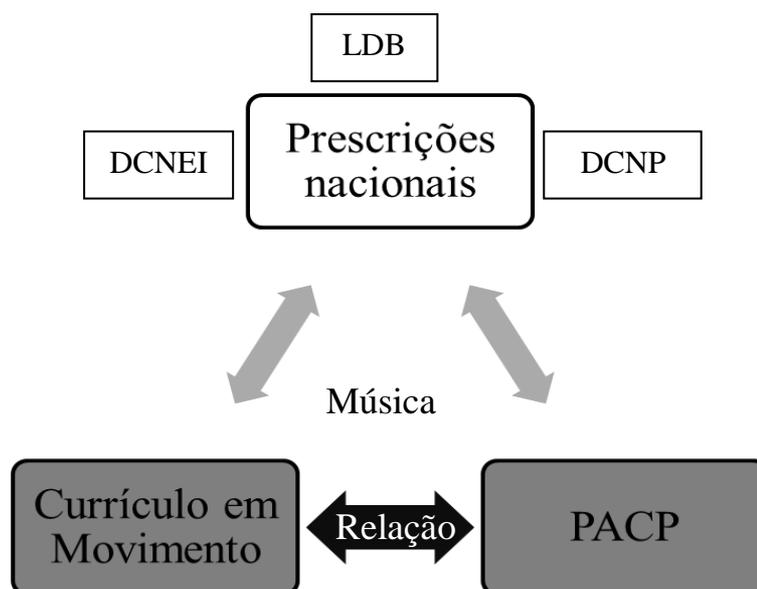
Ambas as categorias representam o resgate ou desenvolvimento da própria musicalidade, e essa representa a principal correlação entre os dois currículos, nos quais o conhecimento pedagógico do conteúdo de música se faz presente oferecendo assim subsídios

aos futuros professores para que sejam capazes de realizar o trabalho com música proposto no Currículo em Movimento da Educação Infantil.

No ensaio de 1987, Shulman levanta questões que focalizam seus argumentos, uma dessas perguntas chama a atenção no sentido de ser capaz de direcionar uma das vertentes dessa pesquisa: “Quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino?” (SHULMAN, 2014, p. 200) Eu levantaria uma próxima questão antes de tentar responder a essa: De qual ensino se trata? Nessa pesquisa trazemos duas conformações diferentes de ensino, o ensino às crianças e o que forma os professores para conduzirem o processo de aprendizagem dessas crianças. Logo no início da pesquisa propomos em forma de triangulação os documentos que integram as prescrições curriculares desses dois tipos de ensino e o objetivo principal de estabelecer uma relação entre eles.

Portanto, retomando a proposta de triangulação (termo figurativo) das prescrições curriculares para o ensino de música no Brasil, em destaque, nos retângulos cinzas da figura abaixo encontramos os documentos que já foram analisados¹⁰. A seta preta representa o objeto deste estudo: a relação entre a proposta curricular para o ensino de música no Currículo em Movimento do DF para a EI e o que é ofertado em termos de conhecimentos musicais na formação de pedagogos na UnB.

Diagrama 1- Triangulação das prescrições curriculares- relação CM e PACP



Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos curriculares nacionais e a proposta da pesquisa.

¹⁰ É preciso lembrar que as prescrições nacionais (LDB, DCNEI, DCNP, DNMEB, entre outras) são entendidas como documentos orientadores para a constituição das prescrições da base do triângulo, porém não foram analisadas por meio da teoria fundamentada nos dados.

Em vista dos argumentos apresentados, demonstramos que existe relação entre o caderno de Educação Infantil do Currículo em Movimento e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB no que se refere aos conhecimentos musicais, o que é possível devido às disciplinas ofertadas. Duas específicas da música que são: Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, e duas pertencentes ao Departamento de Música da universidade: Oficina básica e música e Canto Coral 1, 2 e 3. Existem ainda duas disciplinas ligadas à arte: Arte, Pedagogia e Cultura e Fundamentos da arte na Educação. Entretanto todas as disciplinas analisadas integram o fluxo do curso em caráter optativo, o que possibilita o contato dos alunos com os conhecimentos musicais, porém, não garante esse contato.

A pesquisa aponta a necessidade de que essa relação possa ser definida em uma posição sólida, baseada em fatores que não sejam circunstanciais como disciplinas optativas que podem ou não serem cursadas. Em outras palavras, conhecimentos que podem ou não subsidiar os futuros professores, e dessa forma, crianças que serão ou não oportunizadas a esses conhecimentos, apesar da obrigatoriedade de seu ensino.

4.2 Fundamentos da Linguagem Musical na Educação em diálogo

Proposta pela professora Maria Beatriz M. Lemos, a disciplina de FLME foi criada durante a reforma curricular do curso de Pedagogia em 2002. Na época, antes disso, apenas duas disciplinas do curso diziam respeito ao ensino de artes e eram desenvolvidas por uma professora da área das artes cênicas - “Fundamentos de Arte na Educação” e “Artes no Início da Escolarização”. Embora procurasse abranger as diferentes linguagens o enfoque das aulas priorizava a formação da professora que as conduzia, um dos motivos que impulsionou a criação desse espaço voltado e conduzido por alguém da música. Os objetivos da disciplina contemplavam

desenvolver habilidades rítmicas, melódicas, harmônicas e formais; analisar, auditivamente, elementos da linguagem musical em obras de diferentes estilos, gêneros e épocas; realizar improvisações rítmico-melódicas; conhecer a história do ensino de música no Brasil, contextualizando com as tendências pedagógicas; conhecer e analisar criticamente a proposta dos Referenciais para Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de música; conhecer o desenvolvimento musical da criança pré-escolar e das séries iniciais e um repertório adequado às suas possibilidades vocais; **vivenciar e criar jogos e brincadeiras para desenvolver conteúdos musicais**; repensar o ensino de música, relacioná-lo com as suas disciplinas e compreender que a música é uma área de conhecimento (LEMOS, 2005, p. 1, grifos meus).

Observando os objetivos descritos acima da disciplina durante os primeiros semestres de sua vigência, em comparação com os objetivos descritos abaixo da ementa de 2018, nota-se que a confluência mais relevante entre as duas propostas culmina na concepção de educação musical para os licenciandos por meio da experiência e do fazer musical, ou seja, a aquisição mútua do conhecimento pedagógico e do conhecimento do conteúdo, o PCK, do qual se referia Shulman (2014).

A disciplina tem como objetivo a vivência dos elementos de linguagem e sua fundamentação num processo contínuo de percepção-expressão que pretende trabalhar conjuntamente teoria/prática. Objetiva oportunizar o desenvolvimento da auto-expressão, **através da experimentação e fazer criativo** com recursos sonoros alternativos (UNB, 2018, grifos meus)

Percebendo a disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação enquanto opção mais próxima da idealização de Educação Musical disposta no Currículo em Movimento, inclusive em relação à perspectiva histórico-cultural como viés teórico-metodológico das duas prescrições, reconhecemos a importância de apresentar a este diálogo um panorama mais aprofundado do assunto, via entrevista à Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva, que atualmente conduz a disciplina no curso. Outros motivos também conduziram à realização da entrevista como a busca por informações suplementares atualizadas em relação ao arquivo disponibilizado para download no site da Faculdade de Educação do PACP, que é datado de 2002 com atualizações de 2010. A entrevista também buscou a compreensão das perspectivas que levaram a disciplina de FLME ao caráter optativo, como também perspectivas futuras para a disciplina.

Como um dos temas principais da entrevista buscamos a percepção da professora com vistas à correlação do currículo do curso de Pedagogia da UnB com o Currículo em Movimento do DF em referência aos conhecimentos musicais, bem como das contribuições da música para a formação do ser humano.

As maiores expectativas diante da proposta de entrevista são, portanto, a possibilidade de alguns esclarecimentos conceituais, em especial da disciplina de FLME, a apresentação de dados históricos do processo de construção curricular do curso de Pedagogia da UnB e as perspectivas para a formação musical dos alunos a partir de então.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS, 2019, p. 213)

A principal importância da realização de uma entrevista reside na possibilidade da obtenção de dados significativos que não se encontram em fontes documentais, além da possibilidade de contestar possíveis incompatibilidades, conseguindo assim, informações mais precisas. Além disso, a transcrição e o processo de análise podem revelar dados implícitos, quando submetidos a tratamento analítico e até estatístico.

No que se refere ao tipo de entrevista, optamos por realizar a entrevista semiestruturada, com questões abertas, que permitiram à entrevistada responder livremente, usando linguagem própria e emitindo opiniões, se assim optasse. A liberdade do diálogo, entre entrevistadora e entrevistada, possibilitou uma investigação mais profunda e clara. A entrevista foi inteiramente gravada, via o aplicativo “Gravador” do iPhone 7, interrompendo e reiniciando a gravação a cada duas perguntas, evitando assim possíveis falhas nas gravações.

A entrevista foi realizada no dia 11 de fevereiro de 2019 na sala AT 06 32- FE 3 , pela manhã, com horário previamente agendado via telefonema. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) datado e assinado pela prof. Doutora Patrícia, no formato escaneado encontra-se em anexo. As gravações foram ouvidas mais de uma vez, e dessa forma a entrevista pôde ser transcrita de maneira sólida e fidedigna. A transcrição foi enviada à professora Patrícia conforme acordado via TECLE.

4.3 Entrevista de 11/02/2019

Em síntese, a professora Patrícia acredita que sim, o curso de Pedagogia da UNB oferece uma formação inicial que possibilita ao egresso o trabalho com os conhecimentos musicais propostos pelo Currículo em Movimento. Um dos fatores que viabiliza esse processo é o fato de a professora ter participado da elaboração da 1ª edição do documento e então buscar a articulação entre as propostas, uma disciplina que estima pelo resgate da musicalidade do futuro professor ao resgate da musicalidade do outro (aluno), construindo assim uma educação que abranja as realidades e contextos dos alunos. Esse pensamento corrobora com a perspectiva trazida pelo CM quando trata da importância de se considerar os múltiplos contextos dos alunos da EI e os meios pedagógicos convencionais e alternativos.

então eu tentei pensar a constituição dessa formação de música pros professores [...] correlacionando a tudo que estava acontecendo ali nessa constituição desse novo Currículo em Movimento. Então essa formação, desses pedagogos, ela conversa com isso, com esse movimento que acontece, com a proposta desse currículo e com o que esses pedagogos me apresentam no dia a dia aqui [...] uma formação que dê conta do resgate da musicalidade desse professor ao encontro da musicalidade da

outra pessoa e constituir um processo educativo que abranja essas realidades historicamente constituídas localizadas, acho que sim, acredito nisso, confio nisso, porque se não, a gente enquanto professor formador, formador não, parceiro desse resgate, eu já teria me desiludido, se eu achasse que não (PATRÍCIA PEDERIVA, entrevista 11/02/2019)

Nessas palavras a professora trata mais particularmente sobre a disciplina de FLME que é a que conduz, por ser a que reflete toda a representação da teoria que defende e da qual tem conhecimento suficiente para que seja possível fazer a comparação, ainda assim, acredita que exista esse diálogo entre a formação oferecida pela universidade e o CM. O principal ponto de diálogo a professora defende que exista no fato de o CM ser amplo e trazer a música por uma perspectiva de atividade humana de vivência da musicalidade como direito de todos.

então é essa a minha preocupação [...] uma educação musical ampla, para todos, como direito de todos, como liberdade de escolha, de autoconhecimento da musicalidade, o trabalho com essa musicalidade, [...] como todas as disciplinas o fazem né, é isso que eu acho que dialoga, principalmente com o Currículo em Movimento, porque esse Currículo em Movimento ele é historicamente em movimento, como a história é, um movimento histórico, um movimento das pessoas, eu acho que nesse quesito, principalmente, ele dialoga. Então não é um currículo fechado, estruturado, ele tem princípios de uma Educação Musical ampla [...] mas eu acho que nesse quesito de ser amplo como direito de todos para todos, por uma vivência da musicalidade, pra pessoa se relacionar com essa atividade humana no mundo, acho que aí ele dialoga. (PATRÍCIA PEDERIVA, entrevista 11/02/2019)

Os principais esclarecimentos acerca do processo de reformulação do PACP revelaram pontos importantes sobre o atual espaço da música no currículo de Pedagogia da UnB. Ao assumir a disciplina de FLME em 2009, a professora Patrícia concebeu, num primeiro momento, uma articulação entre o trabalho que já vinha sendo desenvolvido na disciplina e a necessidade de Educação Musical para as crianças pequenas, em um diálogo de “desconstrução, construção de um outro modo de pensar a Educação Musical [...] e aí depois veio o Currículo em Movimento e a gente foi tentando integrar esse trabalho” (PATRÍCIA PEDERIVA, entrevista 11/02/2019).

Em uma das reuniões que compuseram o processo de reestruturação curricular da FE, surgiu a proposta de tornar a disciplina de FLME obrigatória, tendo em vista a obrigatoriedade da música no currículo da Educação Básica com o advento da Lei Nº 11.769/2008, “falei não, eu gostaria que quem estivesse aqui, estivesse por livre escolha, por livre e espontânea vontade e não por uma obrigatoriedade. E continuou assim [em caráter optativo]” (PATRÍCIA PEDERIVA, entrevista 11/02/2019). Podemos observar que houve uma reflexão acerca da obrigatoriedade da disciplina, por parte de todo o departamento e que

naquele momento não foi possível tornar a disciplina obrigatória, por várias questões, inclusive ideológicas. Entretanto, o processo de reformulação curricular prosseguiu até o ano de 2018, portanto, não haviam motivos, pelo menos em relação ao tempo, que impedissem o resgate do diálogo e uma possível mudança de pensamento.

Ao ser abordada pela questão referente ao caráter optativo da disciplina de FLME, expressou o que considera como seu possível “erro histórico” ao ter sustentado que os alunos deveriam ter direito a optar, livremente, pela disciplina ao invés de serem obrigados a isso por conta do caráter obrigatório, porque hoje compreende que o espaço da disciplina seria mantido ainda que não estivesse presente no curso. Um movimento que se trata de uma estratégia política e necessária para garantir o espaço da disciplina para outros alunos e professores da FE, contudo defende que a formação de um profissional tenha por princípio a liberdade de escolha e que tudo deveria ser estruturalmente mais organizado para a superação dessas contrapartidas das disciplinas optativas e obrigatórias.

A Faculdade de Educação da UnB é dividida em três departamentos: Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), Departamento de Planejamento e Administração (PAD) e Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) ao qual pertence a disciplina de FLME. A professora Patrícia explicou que as disciplinas de matemática, geografia, música, entre outras, recebiam o nome de fundamentos porque “a ideia [era] que os estudantes de Pedagogia e das outras licenciaturas tivessem fundamentos, dessas áreas, para que pudessem trabalhar na Educação Básica, principalmente nas séries iniciais e Educação Infantil” (PATRÍCIA PEDERIVA, entrevista 11/02/2019). Entretanto, o termo “fundamentos”, que nomeia a maioria das disciplinas, de acordo com a professora parece representar algo mais teórico, fragmentado, e, por isto não representa o caráter amplo de Educação Musical promovido pela disciplina.

Sendo assim, acerca das principais mudanças, a professora acredita que uma delas seria a importância da mudança no nome da disciplina para Educação Musical, por esse ser o que representaria a visão do que é proposto na disciplina hoje e no Currículo em Movimento, contudo o novo currículo conserva o nome da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação.

Sobre os principais conceitos base da disciplina- Música, Musicalidade, Reação estética e Atividade musical- a professora os descreveu como bases teóricas da disciplina que é uma unidade entre teoria e prática, então as propostas para as atividades partem de vivências musicais às discussões sobre educação musical, e como um movimento circular, a

importância de vivenciar e discutir esses conceitos para assim atribuir significado às atividades práticas de criação, execução e apreciação. Defende ainda a importância de que os conceitos sejam concebidos com clareza para que seja possível trabalhar com a Educação Musical. Em resumo os conceitos são pensados de maneira que os futuros professores tenham um “leque de ferramentas”, ou seja, livros, internet, vivências cotidianas, pessoais e sociais para pensar e fazer a Educação Musical em diversos contextos.

Em correspondência à questão sete, onde menciono que existe uma forte ligação epistemológica entre a teoria de Vygotsky e as aulas da disciplina, a professora enfatiza que existe não apenas uma ligação, mas sim um enraizamento total com a teoria histórico cultural, e portanto, a Educação Musical é pensada dessa forma, como uma “*educação musical teórico histórico cultural de Lev Semionich Vygotsky*”.

Ao iniciar todo o presente trabalho de pesquisa, surgiu uma questão que foi “o que só a música pode fazer”, talvez na tentativa de explicar a necessidade de manter esses conhecimentos no nível escolar e por consequência no nível da formação de professores. Durante a entrevista aproveitei para retomar essa questão para compreender, resumidamente, o que só a música, dentre as demais artes pode fazer pela perspectiva de Vygotski. A professora explica então que essa é a questão na qual se baseia sua tese de doutorado e que, de maneira breve, a música possibilita a consciência da particularidade, a consciência das próprias emoções, é a partir da vivência da atividade musical que se consegue uma equilíbrio entre si e os próprios sentimentos, é, portanto, uma área equilibradora e auto reguladora; o próximo ponto da discussão seria como se trabalha com isso na educação, o que só é possível acontecer em uma educação que pensa o ser humano pela integralidade e valoriza o campo dos afetos, e não uma educação que pensa apenas em função da vida profissional. Gomez (2011) se refere ao campo dos significados construídos a partir desse tipo de conhecimento como os pressupostos culturais que condicionam nosso modo de pensar, sentir e agir, e que a função crítica de abertura para esses significados vem da educação.

A qualidade epistemológica dos significados que os seres humanos adquirem, reinterpretam em sua vida pessoal e profissional é, portanto, a chave de seu desenvolvimento satisfatório. E para nós que não acreditamos em verdades reveladas nem nos ditados inexoráveis da natureza, a qualidade dos significados humanos, e portanto do conhecimento, reside na consciência de sua origem limitada (histórica e socialmente) e na necessidade de seu contraste permanente com as evidências empíricas e com as construções alternativas que os significados alheios representam, no debate público argumentado e na experimentação ou no contraste com a experiência. (GOMEZ, 2011, p. 71)

Quando a professora Patrícia argumenta mais acima que busca, por meio de sua disciplina a desconstrução de uma representação social acerca do ensino de música historicamente constituído de modo fechado, podemos perceber outra especificidade do que só a música pode fazer, que é a quebra da representação social em que a música era para uns e não para outros, por motivos alheios ao critério da musicalidade pessoal. Então através das vivências musicais é que os futuros professores poderão resgatar a própria musicalidade para poderem olhar a musicalidade dos alunos e assim, como em um movimento circular, oferecer instrumentos que os façam sentir a própria musicalidade. A partir daí é possível proporcionar a liberdade de escolher trilhar ou não os caminhos da música, de qualquer forma os demais benefícios permanecerão.

Há ainda a preocupação demonstrada pela professora da disciplina com o futuro da mesma – após a aposentadoria dela, não há garantias de que a vaga seja destinada à Educação Musical. Logo, percebe-se certa similaridade na hierarquia dos conhecimentos, da mesma forma como se observa na Educação Básica. As correlações são mais profundas do que apenas o documento curricular: isso se evidencia, ainda, pelo que relata a professora Patrícia, ao citar a fala de um dos seus colegas de departamento, que se referiu às aulas de música da professora como um “ludicozinho” para os licenciandos de Pedagogia.

4.4 Algumas considerações

Na correlação do capítulo quatro pudemos observar que os Currículos foram comparados lado a lado em relação aos conhecimentos decodificados, mas isso não representa uma ligação improgressiva. A conexão estabelecida considera apenas as prescrições curriculares por ser esse o objetivo da pesquisa. É apenas uma parte dessa relação que se fosse analisada no todo ainda levaria em conta as características pessoais e escolhas didáticas dos professores e futuros professores, bem como a autonomia das escolas, professores e demais profissionais da educação na organização do trabalho pedagógico.

A Universidade oferece por conta da flexibilidade curricular a possibilidade de o aluno atribuir um norte à própria formação ao optar por disciplinas de outros departamentos. Entre as tantas opções de disciplinas disponíveis na graduação, pesquisas e estudos justificam sua existência para auxiliar as escolhas dos licenciandos.

Em relação ao ponto chave da presente pesquisa, que são os conhecimentos musicais oferecidos aos licenciandos em Pedagogia, analisando o PPPC podemos observar

que algumas disciplinas permanecem no currículo, entretanto como optativas de oferta geral, ou seja, fora de fluxo, são elas: “Fundamentos da Linguagem Musical na Educação” e “Arte, Pedagogia e Cultura”. A disciplina “Educação em Artes” aparece no currículo como disciplina optativa recomendada para o fluxo, entretanto a ementa disponibilizada no documento não revela livros ou citações específicas da área de educação musical.

Não obstante a sugestão da professora Patrícia em relação à mudança do nome da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação para Educação musical, a disciplina continua com o mesmo nome. A leitura do PPC não fornece informações suficientes acerca da escolha por essa permanência. A justificativa da professora na época é a de que o nome “fundamentos da linguagem” prefigura algo mais teórico e fragmentado; lembrou ainda que existe uma discussão acerca da arte ser uma linguagem ou não, e por fim, que essa terminologia se seguiria descontextualizada da proposta de um currículo em movimento.

Devo lembrar que na época da criação da disciplina a obrigatoriedade do ensino de música ainda não havia adquirido espaço na lei, o que ocorreu apenas em 2008, entretanto as discussões acerca do assunto já existiam. Uma das justificativas para a criação da disciplina foi o reconhecimento da escola como provável espaço de atuação dos futuros professores e o reconhecimento da música como área de conhecimento, tendo em vista as propostas de ensino já presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Hoje a lei prevê essa obrigatoriedade, entretanto a disciplina prossegue como optativa.

A realidade do DF não se diferencia muito do cenário nacional que de acordo com a pesquisa realizada em 28 universidades federais brasileiras revela que apenas 10% dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades selecionadas apresentam a música em disciplinas específicas obrigatórias. Em 59% dos PPCs analisados a música divide espaço com outras disciplinas de arte e cultura, ou não estão em caráter obrigatório. Ainda é uma realidade menos cruel do que os 31% que não apresentam o conteúdo de música em seus projetos pedagógicos.

É contraditório o aprender sobre música ser optativo, se legalmente o ensinar é obrigatório. Bellochio nos ajuda a refletir para além das prescrições quando afirma que

a formação musical durante a graduação não garante que a Música esteja presente nas práticas pedagógicas [...] porém proporciona a esses professores o contato com os conhecimentos próprios da área, mostra possibilidades de trabalho pedagógico-musical e problematiza a unicência e suas relações com a Música na escola [...] o fato do professor unidocente vivenciar essas disciplinas, durante a graduação, pode

motivá-lo a aprofundar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais após o ensino superior (p. 211).

Ainda que testemos a hipótese pensando por esse outro viés, é observável que faz-se indispensável que aos licenciandos sejam oportunizados os conhecimentos musicais durante sua formação, do contrário não conhecerão as possibilidades do trabalho pedagógico com a música, logo, não refletirão acerca das relações entre música e unicidade e possivelmente não terão motivação para aprofundar esses conhecimentos musicais em uma formação continuada.

Outra reflexão pertinente: as 5 disciplinas possuem uma carga horária de quatro créditos, o que equivale a 60 horas semestrais. Considerando que o espaço destinado às disciplinas optativas não seriam ocupados exclusivamente pelas disciplinas da música, se um licenciando em Pedagogia optasse por uma das disciplinas aqui citadas, seu contato com as experiências sonoro musicais educativas se resumiria às 60 horas semestrais de uma disciplina. Uma realidade expansivamente desproporcional de um contato mínimo com a música, em relação ao contato com as disciplinas de alguns conhecimentos, que ainda que também possuam um espaço na graduação igual a 60 horas, já se fizeram presentes por todo o decorrer de uma vida escolar. Refletindo sobre essa realidade e considerando um estudante que não foi oportunizado a um contato anterior com esses conhecimentos, nesse momento de graduação em Pedagogia a música, praticamente, seria iniciada do zero. O que poderia indicar a necessidade de formação continuada.

É oportuno ressaltar que diferente do que acontece em outros estados, onde os professores clamam por cursos de formação continuada em música, no DF a Secretaria de Educação disponibiliza alguns cursos¹¹ por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e pelas Oficinas Pedagógicas que destina seus cursos aos profissionais da SEDF, bem como de instituições conveniadas e parceiras, além dos estudantes de licenciatura e aos professores de outras instituições. Em sua entrevista a professora Patrícia cita alguns momentos de participação de integrantes e alunos das Oficinas Pedagógicas em suas aulas na UnB. Seria, portanto, interessante analisar a prática pedagógica

¹¹Cursos disponibilizados em 2014 pela EAPE: Linguagem Musical na Educação Infantil e Anos Iniciais; Vivências com a musicalização;
Cursos disponibilizados em 2018 pela EAPE: Vivências com a musicalização;
Realizado pelas Oficinas Pedagógicas: Rodas de brincar II- Músicas, danças, folguedos e brincadeiras do Brasil e do Mundo;

na Educação Infantil para observar como e se a música vem sendo trabalhada como área de conhecimento, na perspectiva de formação integral da criança.

4.5 Os novos currículos

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 20 de dezembro de 2017, como documento de obrigatória referência para as prescrições curriculares, as redes e sistemas de ensino do Brasil iniciaram um processo de (re)elaboração dos seus currículos observando o documento como norte para esse processo, ações que já eram previstas no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96, no Parecer CNE/CES nº 85/2013 das Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação.

No Distrito Federal a Secretaria de Estado de Educação e a Subsecretaria de Educação Básica instaurou o Movimento Currículo da Educação Básica do Distrito Federal e BNCC- Educação Infantil e Ensino Fundamental, composto por 26 profissionais dos níveis local, intermediário, central e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que se encarregaram de analisar e reformular os cadernos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicado em 2014, reelaborando os textos introdutórios e matrizes curriculares a partir das orientações dispostas na BNCC. Durante o processo também optaram por prosseguir com o processo dinâmico e flexível que já havia dado origem à 1ª edição do CM, para isso disponibilizaram as novas versões no site da SEDF para uma consulta pública, realizada entre os dias 22 de agosto de 20 de setembro de 2018. A versão pode ser acessada por profissionais da educação, além da comunidade escolar e sociedade civil, que puderam enviar suas sugestões e observações aos novos textos pelo próprio site, bem como participar do ciclo de plenárias organizado para a elucidação sobre o movimento de revisão ao currículo e debates, ações que possibilitaram a dialogicidade durante o processo.

Durante o ano de 2018 tive a oportunidade de participar da reestruturação do Currículo em Movimento do DF compondo a equipe de redatores da parte de música. Foi interessante perceber como ocorre a integração entre os conteúdos musicais propostos pela BNCC, as proposições já existentes na primeira edição do currículo e o que a equipe entende como as possibilidades criativas que os professores unidocentes teriam para proceder com as orientações. A equipe procurou assim relacionar de maneira clara e simplificada os objetivos e conteúdos, estes que também foram pensados progressivamente em relação ao nível de aprofundamento dos conhecimentos de música de um ano para o outro.

A partir do ano de 2019 o curso de pedagogia da UNB conta com um currículo reestruturado, intitulado Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Pedagogia, que atende, entre outras, às Diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. A versão reformulada do currículo, aprovada no final do ano de 2018, passa a valer para as turmas matriculadas a partir desse ano. As turmas anteriores terão as disciplinas e respectivos créditos reavaliados em consequência do tempo de adaptação de um currículo para o outro.

Atualmente o PPPC propõe duas disciplinas relacionadas à arte, das quais “Educação em artes” ocupa o espaço de quatro créditos, o que equivale a 60 horas, no fluxo optativo; a disciplina intitulada “Arte, Pedagogia e Cultura”, que também ocupa o espaço de quatro créditos e 60 horas; e mantém a disciplina de FLME também com quatro créditos e 60 horas. As duas últimas disciplinas citadas estão na tabela de disciplinas optativas fora de fluxo. Portanto, os alunos possuem essas opções para o contato com a arte e a música, e: “Além das disciplinas optativas do fluxo do curso de pedagogia, o estudante poderá cursar outras disciplinas optativas oferecidas na FE-UnB, bem como em outras unidades acadêmicas da UnB (Módulo Livre)” (PPPC- UnB, p. 54).

Um ponto importante em relação ao processo de construção do novo currículo é que os arquivos ainda não foram disponibilizados para download no site da FE e nem enviados a mim mesmo após os inúmeros pedidos via e-mail, ao citar as reformulações do PACP ao qual tive acesso, a professora Patrícia explanou todo o processo e também enviou os novos arquivos, o que possibilitou meu conhecimento acerca das novas atualizações e documentos como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPPC) versão 2018, bem como os respectivos fluxogramas e ementas disciplinares. As últimas atualizações dispostas no site dizem respeito à aprovação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), entre outras atualizações ainda do ano de 2014, e apesar de ter sido aprovado como novo currículo do curso, no ano de 2018, o PPPC ainda não foi disponibilizado para download no site. Acredito que as atualizações acerca desse tipo de documento devam ocorrer com uma frequência anual ou semestral, acompanhadas das informações necessárias à compreensão de todo o processo.

NOTAS FINAIS

Este estudo procurou identificar as relações existentes entre as prescrições curriculares da formação de professores e da primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. A necessidade de compreender essas relações originou-se da própria experiência da pesquisadora após observar a dificuldade de professores para trabalharem com as prescrições curriculares de música para a Educação Básica.

O tema foi sendo constituído após a pesquisa de 2017 em teses e dissertações ter revelado a pouca ou nenhuma existência de conhecimentos musicais no decorrer da formação de pedagogos, fato que impossibilita o trabalho com esses conhecimentos, embora os mesmos sejam indicados através de orientações legais e estejam prescritos nos currículos da educação básica. As transcrições das entrevistas que foram realizadas nos trabalhos levantados, na pesquisa referida, trazem recorrentes apelos dos educadores participantes por cursos de formação continuada em música, já que durante sua formação não foram abastecidos por tais conhecimentos ou experiências, possibilidades para um trabalho que entenda a música como área de conhecimento e não recurso lúdico.

Assim sendo, foram escolhidos como fontes da pesquisa, o currículo do curso de Pedagogia da UNB e por conseguinte as ementas das disciplinas que envolvem música. Como currículo da educação básica foi selecionado o Currículo em Movimento do DF- caderno da Educação Infantil para delimitar um segmento. A escolha da primeira etapa da EB como recorte foi pensada propositadamente pensando que possíveis continuações da pesquisa poderiam ser realizadas de forma progressiva.

No decorrer da pesquisa foi constatado que havia uma relação de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) que liga as prescrições nacionais da Educação Infantil (DCNEI) ao Currículo em Movimento do DF, bem como as prescrições nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) ao currículo do curso de Pedagogia da UnB (PACP), em relação aos conhecimentos musicais. Restava compreender, portanto, dentro desse contexto a correlação existente entre as prescrições curriculares da formação de pedagogos e da educação infantil, o que levou a questão de pesquisa à seguinte conformação: Em que medida a proposta curricular de música do curso pedagogia da UnB dialoga com a proposta para o trabalho com música da etapa da Educação Infantil presente no Currículo em Movimento do DF?

Tendo como objetivo geral analisar a proposta para o ensino de música no currículo do curso de Pedagogia da UnB, relacionando-o com a proposta curricular oficial de música para a etapa da Educação Infantil, na rede pública do DF foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a proposta curricular de música para a educação infantil no Currículo em Movimento do DF, considerando as habilidades exigidas para a realização das atividades nele dispostas, por um professor unidocente da Educação Infantil;
- Identificar disciplinas no curso de pedagogia da UnB que ofereçam leituras, práticas pedagógicas e reflexões acerca da educação musical que sejam paralelas à proposta do ensino de música disposta no Currículo em Movimento do DF.
- Correlacionar as propostas curriculares para o trabalho com música emergentes das análises dos dois documentos (caderno de Educação Infantil do Currículo em Movimento do DF e ementas disciplinares do curso de Pedagogia da UnB) a fim de compreender as relações entre o que o pedagogo recebe em sua formação e o currículo que direcionará sua prática pedagógica.

Como pode ser observado, as delimitações da pesquisa se mantiveram ao campo do currículo prescrito, ou seja, as análises não acompanham as dinâmicas da prática pedagógica, se restringindo aos documentos. Embora exerça um papel de grande influência na construção do cotidiano escolar, a intencionalidade da pesquisa não a leva até este nível. De abordagem bibliográfica e documental, é uma pesquisa qualitativa cujo recolhimento e análise dos dados são sistematizados com base na Teoria Fundamentada nos Dados.

A metodologia de análise escolhida permitiu que os dados fossem coletados diretamente das fontes documentais, ou seja, de fontes primárias, mediante a leitura analítica, trazendo para a primeira fase- a codificação aberta- trechos dos textos selecionados como unidades de análise, não descartando qualquer trecho que se referisse ao trabalho com música nos dois currículos, dessa forma a pesquisa evitou que hipóteses diferentes da esperada fossem descartadas sem antes passar por todo o processo. Após a codificação, palavras recorrentes ou termos de representação de um grupo de termos foram elencados como categorias. Repetindo esse processo com essas categorias foi possível estabelecer uma categoria central dos três processos de codificação.

Foram três os processos de codificação porque o PACP não continha as ementas em um só documento, elas foram encontradas no site onde os alunos realizam suas matrículas semestralmente. Portanto um processo de análise do PACP, um para as ementas e outro para o caderno da EI do Currículo em Movimento. Durante as codificações, assim como proposto pela TFD, as análises manifestaram especificidades sobre os conteúdos da música e as metodologias utilizadas para se trabalhar com esses conteúdos. Na busca por fundamentar a teoria que se fazia insurgir, encontramos o princípio do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. A teoria de Shulman (2014) não somente concedeu a base para a organização dos tipos de conhecimento, como também ferramentas analíticas de correlação entre as categorias.

A partir dessa organização foi possível reconhecer que os conhecimentos pedagógicos propostos nos textos do PACP, ainda que não tratem diretamente da música exercem fundamental importância sobre a constituição de um pedagogo. Como especialista da infância, todo e qualquer conhecimento que perpassasse sua formação até a prática precisa estar associado ao pedagógico, ou seja, às concepções de princípios, estratégias, metodologias mais oportunos e eficientes ao processo educacional. No Currículo em Movimento da Educação Infantil os princípios norteadores para a organização do trabalho pedagógico são bem claros e dialogam com as propostas de formação dos pedagogos para sua atuação docente, no PACP, não somente ao que se espera do pedagogo no contexto escolar, mas também no contexto social, por uma perspectiva mais ampla.

A base de formação docente do PACP revela a “Atuação Profissional Plena” como categoria central do que o curso entende como perspectivas profissionais para os futuros pedagogos. As subcategorias que acompanham essa atuação, exercem um papel fundamental de interligação com as funções sociais do pedagogo diante da sociedade, e de sua responsabilidade diante da educação. Em outras palavras, essas subcategorias – de reflexão sobre a prática pedagógica; ser humano como centro do processo educativo; integração entre teoria e prática; progressiva estruturação da identidade docente; autoeducação como processo continuado e interdisciplinar- indicam caminhos diversos, capazes de conduzir ao mesmo objetivo de integração da Educação Musical na Educação.

Em relação aos conhecimentos específicos de música existe uma relação direta entre os conteúdos e o modo como podem ser trabalhados. Nesse momento as categorias centrais das duas análises- CM e Ementas disciplinares do curso- surgem homônimas, revelando que é através de Experiências Sonoro Musicais que os conteúdos devem ser trabalhados nos dois níveis. Na formação de professores, é proposto que os conceitos e

termos sejam explorados de maneira aprofundada, mas para que se faça desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo a estratégia é que os licenciandos vivenciem a musicalidade em atividades práticas. Na Educação Infantil as propostas também são de que os conhecimentos sejam desenvolvidos pelo viés das experiências em múltiplos contextos e meios.

Embora homônimas, as categorias compreendem subcategorias diferentes, que revelam as particularidades de sua aplicação, obviamente, pelos níveis de ensino aos quais são destinados. Entretanto, ambos revelam bases de formação fundamentais, em música, para o próximo nível- da EI para o Ensino Fundamental, e do curso de Pedagogia para a prática pedagógica. No Currículo em Movimento da EI, as experiências sonoro musicais indicam subcategorias que compõem uma Educação Musical ampla, por ser essa a intencionalidade pedagógica do documento, constituir os conhecimentos musicais e objetivos em busca de uma formação integral, portanto, encontramos especificidades “Do som e da música”, “Do professor, da escola e da avaliação” e “Da formação humana”.

No PACP, a formação musical para pedagogos compreende os conhecimentos em música também por meio de experiências sonoro-musicais, mas nesse caso as subcategorias evidenciam princípios pedagógicos, conceitos e elementos da linguagem musical e fenômenos do universo sonoro musical.

O objeto da pesquisa é a relação que pode ser estabelecida entre o que é oferecido pelos dois currículos em termos de música, e ao final das análises pode-se perceber de modo claro que o PACP da UNB possui uma proposta que oferece a possibilidade aos seus licenciandos e futuros pedagogos de trabalharem com os conhecimentos musicais propostos pelo Currículo em Movimento da EI. Entretanto, existem algumas ressalvas que precisam ser feitas, especialmente em relação ao caráter optativo das disciplinas que tratam das artes.

É preciso lembrar, como dito pela pesquisa realizada em 2018 em 28 Universidades Federais do Brasil, que alguns cursos optam por oferecerem a música em disciplinas específicas, outros optam por disciplinas nas quais as quatro artes (cênicas, visuais, dança e música) dividem espaço em um único semestre. Ao final do curso esse espaço acaba não sendo suficiente para o trabalho com todos esses conteúdos. Também sabe-se que a música detém em si uma complexidade que carece de um espaço específico de no mínimo um semestre para que os conhecimentos e vivências musicais possam refletir no resgate da musicalidade do futuro professor e dessa forma ele detenha possibilidades criativas para o trabalho com esses conhecimentos em sua prática pedagógica.

Sobre a disciplina de FLME, embora o histórico de criação desde 2002 afirme que a procura pela disciplina é expressiva, já que em média as turmas atuam semestralmente com o máximo de vagas preenchidas, não há garantias de que todos os licenciandos tenham contato com esse conhecimento no decorrer do curso, ou sequer existem garantias de que a referida disciplina não será extinta nos semestres subsequentes tendo em vista a indisponibilidade de professores para conduzirem a mesma.

A estrutura de organização que permite aos licenciandos cursarem disciplinas em outros departamentos soluciona possíveis impasses como a falta de professores específicos de música para atuarem com disciplinas desse porte. Ainda que os cursos de Pedagogia cumpram com a proposta de uma disciplina específica de música, o espaço deve ser garantido para a disciplina através do fluxo obrigatório, já que o currículo é a principal maneira de garantir que aos licenciandos sejam oportunizados esses conhecimentos. É certo que um processo de reestruturação curricular mova tempos, estudos e ideologias e acredito que seja por meio da pesquisa científica que se obtenha dados concretos que subsidiem essa organização.

As aproximações entre os currículos da formação de professores e da educação básica vem sendo debatidos ao mesmo passo em que os conhecimentos adquirem espaço no campo das disputas sociais como importantes para a formação integral do ser humano, no campo educacional. É um movimento rotatório, a sociedade muda seus interesses, a ciência identifica os conhecimentos dentro desses interesses e define o que é significativo através das pesquisas, as escolas refletem esses conhecimentos e os consolidam nos currículos e a formação de professores precisa acompanhar o processo por conta das demandas, quando essa conta não fecha a ciência volta com as pesquisas para identificar as lacunas e solucionar os problemas.

Essa pesquisa aponta que o que é exigido aos pedagogos em termos de música esteja assegurado pela proposta oferecida pela UNB. Assim como as metodologias que essa proposta assume como próprias para as crianças. O que se espera como conhecimento pedagógico do conteúdo de música também se faz presente, seja em disciplinas próprias da FE ou em disciplinas do Departamento de Música da UNB como demonstrado. O único senão é que essas disciplinas tem tantas chances de serem oportunizadas aos futuros pedagogos, quanto não.

No início da pesquisa, empregamos a teoria do discurso Pedagógico de Bernstein, a fim de elucidar o entendimento acerca das relações de recontextualização entre as

prescrições curriculares. Os campos recontextualizadores efetivaram sua função de instituir o “o quê”- conhecimentos musicais- e o “como”- aspectos pedagógicos da transmissão desses conhecimentos. Já havíamos, portanto, constatado a existência de uma relação de recontextualização das prescrições curriculares nacionais para as locais na seguinte dinâmica: das DCNEI para o CM da EI e das DCNP para o PACP- UnB, especialmente em relação ao conteúdo obrigatório de música. Durante a pesquisa outra relação de recontextualização pode ser observada, das DCNEI para as DCNP.

Essa nova dinâmica observada não revela uma relação de subordinação ou obrigatoriedade entre os documentos, mas representa, de certa forma, uma recontextualização do que deve acontecer nesses espaços de formação, ou seja, na EI o trabalho com os conhecimentos musicais e na formação de pedagogos o trabalho com as artes, que pela LDB engloba 4 dimensões: visuais, dança, teatro e música.

A representação que acabamos de recordar, e que trata da relação de conhecimentos entre os discursos, pertence à esfera das regras recontextualizadoras. O Discurso Pedagógico de Bernstein possui ainda as regras de avaliação, que vão ao nível da prática pedagógica, e as regras de distribuição. Como dito anteriormente, as regras de distribuição regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência, de prática, de produções e de reproduções. Retomo essa fala para trazer a reflexão sobre a reprodução nos discursos do senso comum, que concebe a música, pormenorizadamente como um “ ludicozinho”. Essa maneira de tratar a música está tão presente na escola, quanto na universidade, e isso é uma influência do campo cultural mais amplo nas esferas do dispositivo pedagógico, o que acaba influenciando diretamente na seleção de conhecimentos.

Todas essas questões são integradas e justificadas pelo entendimento do currículo como um projeto político, ideológico e, portanto, de disputas. Sacristán (2017) move essa discussão por um campo ainda mais amplo, e define todo o sistema curricular como objeto de regulações, não só políticas, mas também econômicas e administrativas.

Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa produza uma regulação de currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo (p. 108).

Existe ainda a interferência causada pela relação direta e pessoal entre professores e conteúdos. Assim como hoje, na UnB, a disciplina de FLME tem aquela configuração, diretamente ligada ao trabalho realizado pela professora Patrícia, certos professores trabalham mais com a música, na escola básica, por questões pessoais. Essa personalidade afeta de uma maneira direta a questão musical, o que pode incidir na extinção dessa disciplina no curso de Pedagogia da UnB e o no “esquecimento” dos conhecimentos musicais no currículo da EB, por conta dos professores. Essa dinâmica reforça a questão do lugar subalternizado da música dentro das artes, e, portanto, da música dentro do contexto geral de formação do pedagogo, já que o lugar das artes está, de certa forma, assegurado.

Outro ponto negativo dessa hierarquização dos saberes, é a escolha por se manterem as quatro artes ocupando um mesmo espaço, a perda do contato do licenciando em Pedagogia com o professor especialista. Após sua formação, uma das responsabilidades do pedagogo é assumir a unidocência, ou seja, um docente para todas as disciplinas do currículo, da Educação Infantil ao quinto ano. Não ser oportunizado ao contato com professores especialistas enfraquece a formação, interferindo de maneira negativa na prática desse unidocente.

Por outro lado, a constatação interessante de que, ao menos no contexto em que pesquisei, os estudantes de Pedagogia aprendem o conhecimento específico e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de maneira interligada, ou seja, eles participam de experiências e refletem sobre a forma como aquelas experiências foram propiciadas. Essa é uma integração dos conhecimentos específicos com o PCK, e assim, um possível favorecimento à prática pedagógica, o que apenas poderá ser afirmado mediante pesquisas que observem o nível dessa prática.

Acreditamos, portanto, que as questões observadas por essa pesquisa foram respondidas, e lançamos como possíveis lacunas de pesquisa a análise dos novos currículos vigentes, incluindo a Base Nacional Comum Curricular, legitimada em novembro de 2017 como principal documento de prescrição para a composição dos currículos estaduais, além do caráter de observação obrigatória dos conteúdos base. Anunciamos, ainda, como possibilidade de pesquisa a investigação de como essa correlação entre os documentos acontece em outras regiões do país, além da investigação de cursos de formação continuada e seus efeitos nas práticas pedagógicas dos professores.

Em resumo, analisando o PACP da UnB e as ementas das seis disciplinas relacionadas à música e correlacionando-as às orientações do Currículo em Movimento da

Educação Infantil do DF em relação aos conhecimentos musicais, recuperamos a principal questão de pesquisa: O curso de Pedagogia da UnB oferece aportes teóricos que possibilitam ao seu egresso o trabalho com música orientado no Currículo em Movimento da Educação Infantil? Após todo o trabalho analítico podemos afirmar que sim, condições teóricas, pedagógicas e experienciais de resgate da musicalidade são dadas aos licenciandos para que como egressos do curso tenham possibilidades de trabalhar com os conhecimentos musicais propostos no CM da Educação Infantil do DF, contudo o caráter dessas disciplinas é um fator complicador, por ser optativo e então podemos ver uma incongruência com a legislação, esta que constata a obrigatoriedade do ensino de música aos pedagogos ao assumirem turmas de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica.

Em outras palavras, em termos de prescrição, sim, o curso de Pedagogia da UnB tem a potencialidade de oferecer os conhecimentos musicais necessários para o trabalho do pedagogo com esta área de conhecimento. Potencialidade, porque as disciplinas são de cunho optativo e, portanto, não garantem que todos irão cursar tais disciplinas. Contudo, apenas uma observação da prática poderá diagnosticar como e se este trabalho vem sendo realizado na EI, no DF.

REFERÊNCIAS

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

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo [recurso eletrônico] / Michael W Apple; tradução Vinicius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. [Livro eletrônico] Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BEYER, Esther. Tendências curriculares e construção do conhecimento musical na primeira infância. Em: IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Anais do IX Encontro Anual da ABEM. v. Único. p. 43-52. Pará, 2000.

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

_____. Claudia R. WEBER, Vanessa. SOUZA, Z. A. Música e unicodência: Pensando a formação e as práticas de professores de referência. Revista FAEEBA. V. 26, n. 48, p. 205-221, Salvador, jan./abr. 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016, do CNE. Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, Maio de 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192> Acesso em 05 Abr. 2018

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/ SEB/ DICEI. 2013a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 set. 2017

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010

_____. Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192> Acesso em 23 jul. 2018

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 Set. 2017

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Projeto Político Pedagógico: Professor Carlos Mota. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. Disponível em <<http://escolas.se.df.gov.br/fde/images/ppp.PDF>> Acesso em 22 Set. 2017

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 22 Set. 2017

_____. Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016 do CNE (2016). Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192> Acesso em 14 out. 2017

BRITO, Maria Cristina Poçano. A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/904>>. Acesso em 27. Out. 2017

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento: De Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CARVALHO, Maria T. Ferreira. Artes na Educação Infantil: Um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública. Dissertação (Mestrado em educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10798>>. Acesso em 27. Out. 2017

CAVALLINI, Rossana Meirelles. A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Música)– Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41881>>. Acesso em 27. Out. 2017

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARMAZ, K. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

CORRÊA, Carla Andréa. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: As professoras de educação infantil desejam mais arte! La plage em revista. V. 4, n. especial, p. 23-37. Sorocaba, set/ dez. 2018

DISTRITO FEDERAL, SEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf>. Acesso em 22 set. 2017

DOMINGOS, A. M., BARRADAS, H. RAINHA, H., NEVES, I. P. A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DUARTE, Rosangela. A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26297>>. Acesso em 27. Out. 2017

FRANÇA, Cecília C. SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista Em Pauta, v. 13, n. 21, dez, 2002. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>> Acesso em 06 de fev. 2019

FE/UNB: Faculdade de Educação. Página institucional. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=466> . Acesso em 11 de out. de 2018

FERNANDEZ, Carmen. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. Conference: VIII ENPEC Encontro Nacional

de Pesquisa em Educação em Ciências, At Campinas, São Paulo, Volume: 1. Jan. 2011.
Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/282330402_PCK_-
_Conhecimento_Pedagogico_do_Conteudo_perspectivas_e_possibilidades_para_a_formacao
_de_professores](https://www.researchgate.net/publication/282330402_PCK_-_Conhecimento_Pedagogico_do_Conteudo_perspectivas_e_possibilidades_para_a_formacao_de_professores)> Acesso em 18 de mar. de 2019

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. Revista da ABEM, V. 11, 55-61, Porto Alegre, set. 2004.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo6.pdf> Acesso em 20. Nov. 2017

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. - 5 ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, Ángel L. P. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Educar por competências. O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

HAGUETTE, Teresa M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

KATER, Carlos. “Por que música na escola?”: Algumas reflexões. In: Jordão, Gisele. Et al. (Org) A música na escola. São Paulo, Allucci e Associados Comunicações, 2012

KUHLMAN, Júnior Moyses. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8ª ed.- [3ª reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

LEITE, Miriam Soares; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Rio de Janeiro, 2004. 116 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LEMOS, Maria Beatriz M. Criação da disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). In: XIV Encontro Anual da ABEM. Anais. Out. 2005

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; D'ÁVILLA, Cristina M. (Org.) Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LOPES, Alice C. L. MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo [Livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A presença da música na educação infantil: ente o discurso oficial e a prática. Tese (Doutorado em educação)– Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8FNPNT>>. Acesso em 27. Out. 2017

MACHADO, Liliane Campos. (Re) Configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. Educação. V.1, n.2, p. 297-309. Santa Maria, maio/ ago. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079>. Acesso em 20 Mar. 2018.

MAGALHÃES, Ádma Bernardino. O ensino/ aprendizagem de arte na formação do pedagogo: Estudo de caso da UNEB/ CAMPUS XVII. Dissertação (Mestrado em Artes)– Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em <<file:///C:/Users/SARA/Downloads/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DEFINITIVA%20%20%C3%81DMA.pdf>> Acesso em 20. Nov. de 2017.

MOREIRA, Antônio F. CANDAU, Vera. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Org. Jeanete Beauchamp et al. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em 06 Abr. 2018

MOREIRA, Antônio F. Qualidade na educação e no currículo: Tensões e desafios. Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, Novamerica, 27 de Set. de 2008. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13578/13578.PDFXXvmi=e90ij7JpbFAJG2n7oS4Z7IDuqEj4OIT3STlc15DcLeWrhlAGfEGm1jSrxwMVqQPkd3mjHz5VwxdS8U8NBvOUohTCPhxgxoCMrZ69zc66Kj0Tf9IQFwM4PGGFofVxEzK7zRg84mfPHfKWosN51BaQiRvH7sFM3qTCibKnx1efh0cHs1MuCW1UPSDxmjKpKF24QNspPHF7HSObUCGxA3tpW7njq9KcPMhGBK6qrMzaGnlB139B7D24LpodA9qpWI7>> Acesso em 18 de fev de 2019.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

NIERI, Debora. A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110655>> Acesso em 27. Out. 2017

NOGUEIRA, Monique Andries. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. Encontro Anual da Abem, 14, 2005. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1 – 12.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A atividade musical e a consciência da particularidade. Tese (Doutorado em Educação). UnB- DF, 2009.

_____. Educação Musical e emancipação. In: IV Encuentro hacia una Pedagogía emancipatoria en nuestra América 17, 18 y 19 de septiembre 2018 – Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires, 2018. Disponível em: <<https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/>> Acesso em 24 set. 2018

PRATES, Maria Riziane Costa. Composições curriculares na educação infantil: Por um aprendizado afetivo. Dissertação (Mestre em educação)– Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5628_Disserta%E7%E3o%20Maria%20Riziane%20Costa%20Prates.pdf>. Acesso em 27. Out. 2017

RIBEIRO, Rosa Maria. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Música) –Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AAGS-8YXQTL>>. Acesso em 27. Out. 2017

SABINO, Denise Batista Pinto. Espelhos do currículo de arte: a abordagem da Arte no ENEM no período de 2011 a 2015. 125 f. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Bernstein e o campo educacional: Relevância, influências e incompreensões. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 15-49, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>> Acesso em 13 jun. 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, 2009

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Cadernos Cenpec. v.4, n. 2, p. 196-229. Dezembro, 2014. Título original: Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. Disponível em <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>> Acesso em 13 jun. 2019

SILVA, H.M. da; SAMPAIO, J.K.K.; ARAUJO, S.R. da S. de. Educação infantil e currículo: Um olhar sobre a realidade à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.1, n.2, mai./ago. 2017, p.40-48

SILVA, Simone O. Andrade. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. São Paulo: Cadernos Cenpec. v.4, n. 1, p. 16-35. Junho, 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/280/273>> Acesso em: 26 Fev. 2018

SILVA, Francisco Thiago. Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares. Dissertação (mestrado)- Universidade de Brasília, Faculdade de Educação/ Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade- uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015

SOLER, Karen Ildete Stahl. A música na educação infantil: um estudo das EMEIs e EEIs da cidade de Indaiatuba. 2008. 242 f. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, SP, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95145>> Acesso em 27. Out. 2017

SOUZA, Solange, Dourado da Silva. A educação Musical nas narrativas de licenciandas de pedagogia: Vivências e ausências. Dissertação (Mestrado em Música)- Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2013. Disponível em <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/25b94fb41addc4467a2743ba3b245b2f.pdf>>. Acesso em 27. Out. 2017

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. Educação infantil e educação musical: Um estudo com pedagogas. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6968>>. Acesso em 27. Out. 2017

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNB. Faculdade de Educação. Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2002. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>> Acesso em 16. Maio. 2018

_____. Faculdade de Educação. Relação de disciplinas ofertadas. Universidade de Brasília. Brasília, DF, c2018. Disponível em <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/oferta_dis.aspx?cod=19> Acesso em 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, Érica. A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação)– Centro Universitário de Araraquara, São Paulo, 2016. Disponível em <<http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/erica-viana.pdf>>. Acesso em 27. Out. 2017

VIEIRA, Suzane da Rocha. A trajetória do curso de pedagogia- de 1939 a 2006. 1º Simpósio Nacional de Educação- XX Semana da Pedagogia. Artigo 13. P. 1-16. Unioeste. Cascavel, Paraná. Novembro 2008. Disponível em: <https://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2013.pdf> Acesso em 26 Fev. 2018.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

WERLE, Kelly. A música no estágio supervisionado da pedagogia: Uma pesquisa com estagiárias da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-07-23T111257Z-2737/Publico/WERLE,%20KELLY.pdf>. Acesso em 27. Out. 2017

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, março. 2014b.

APÊNDICE 1



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Patrícia Lima Martins Pederiva, portadora do RG nº 309.624.350PF concordo em participar voluntariamente do estudo que tem como pesquisadora responsável Sara Paraguassú Santos do Vale, portadora do RG nº 2.516.278, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB)- Distrito Federal que pode ser contatada pelo e-mail ssaradovale@gmail.com e pelo telefone (61) 992195975. Tenho ciência de que a pesquisa visa por parte da aluna a realização de um trabalho de dissertação sobre as propostas curriculares de música dispostas no Currículo em Movimento da Educação Infantil e no curso de Pedagogia da UnB. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita, tematizada especialmente em relação à disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, a qual, atualmente, é conduzida por mim na Faculdade de Educação da UnB. Concedo a totalidade dos meus direitos patrimoniais sobre a entrevista oral prestada no dia 11 de fevereiro de 2019, na cidade de Brasília, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, sem qualquer ônus em todo o território nacional ou no exterior. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados. Nestes termos assino a presente autorização

Brasília- DF, 11 de fevereiro de 2019


Assinatura da entrevistada

APÊNDICE 2
PPPC de Pedagogia analisados na pesquisa de 2018

Estado	Universidade	Sigla
1. Acre (AC)	Universidade Federal do Acre	UFAC
2. Alagoas (AL)	Universidade Federal de Alagoas	UFAL
3. Amapá (AP)	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
4. Amazonas (AM)	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
5. Bahia (BA)	Universidade Federal da Bahia	UFBA
6. Ceará (CE)	Universidade Federal do Ceará	UFC
7. Distrito Federal (DF)	Universidade de Brasília	UnB
8. Espírito Santo (ES)	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
9. Goiás (GO)	Universidade Federal de Goiás	UFG
10. Maranhão (MA)	Universidade Federal do Maranhão	UFMA
11. Mato Grosso (MT)	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT
12. Mato Grosso do Sul (MS)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
13. Minas Gerais (MG)	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
14. Pará (PA)	Universidade Federal do Pará	UFPA
15. Paraíba (PB)	Universidade Federal da Paraíba	UFPB
16. Paraná (PR)	Universidade Federal do Paraná	UFPR
17. Pernambuco (PE)	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
18. Piauí (PI)	Universidade Federal do Piauí	UFPI
19. Rio de Janeiro (RJ)	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
20. Rio Grande do Norte (RN)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
21. Rio Grande do Sul (RS)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
22. Rio Grande do Sul (RS)	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
23. Rondônia (RO)	Universidade Federal de Rondônia	UNIR
24. Roraima (RR)	Universidade Federal de Roraima	UFRR
25. Santa Catarina (SC)	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
26. São Paulo (SP)	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar
27. Sergipe (SE)	Universidade Federal de Sergipe	UFS
28. Tocantins (TO)	Universidade Federal do Tocantins	UFT