Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maristela de Oliveira Mosca

Currículo como Jazz: Perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica brasileira

dezembro de 2018

Currículo como Jazz: Perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica brasileira
Maristela de Oliveira Mosca
Uminho | 2018

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maristela de Oliveira Mosca

Currículo como Jazz: Perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica brasileira

Designação do Doutoramento:
em Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho Efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Brito Pacheco
Professor Doutor Ângelo Miguel Quaresma Martingo

dezembro de 2018

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, _____/_____/_____

Nome completo: Maristela de Oliveira Mosca

Assinatura: 

Agradecimentos

Chega o momento em que a *Jam Session* pede pausa. Para apreciar, aguardar e agradecer. Sabendo que, como no movimento jazzístico, não fazemos uma tese sozinha, dedico esse momento a todos aqueles com quem compartilhei cada acorde desta investigação – em minha formação acadêmica, social e humana. Impossível nomear todos os que importam, mas que se representam na gratidão diária.

À Guilherme, Daniel e Luíza, que me fizeram chegar até aqui, com as certezas de que desistir não é opção e de que a luta com amor vale a pena. Minha gratidão por me escolherem para a maternidade.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pela presença, pelo colo, conforto e amor.

Ao meu companheiro Álvaro, pelo silêncio necessário e compreensão nos momentos de escrita, ausências e angústias. Um amor tranquilo e simples, como a vida minhota.

Ao Professor José Augusto Pacheco, pelos ensinamentos, palavras claras e dedicação ao seu trabalho de orientador, marcados pela ética e partilha. Obrigada pelos caminhos curriculares apresentados!

À Orientadora do Estágio Avançado de Doutoramento, Professora e amiga Professora Lola Molina, pela acolhida nas terras de Andaluzia, pela partilha inclusiva. Obrigada por abrir ainda mais caminhos e possibilidades!

Aos Professores, funcionários e companheiros do Instituto de Educação da Universidade do Minho – onde fui recebida de braços abertos e guardo as melhores recordações desse tempo de estudos. Carinho especial à César Augusto, que extrapolou a permanência na Biblioteca do IE, para dar gostos e gestos a minha estadia em Braga. Biba!

Aos Professores e Crianças do NEI-CAp, pela partilha, pelo companheirismo e pelas descobertas dialógicas e improvisacionais.

Aos amores da Branca de Neve – felicidade por ter vocês em minha jornada.

Às meninas da corporeidade – gratidão da vida, amor eterno!

Aos companheiros do lado de cá e do lado de lá, pelo incentivo, palavras, carinho, colo, afetos, aromas e sabores. Minha gratidão eterna a Iza Helena, Viviane Grimm, Carla Loureiro, Vânia Magalhães, Anabela Ramalho, Inez Carvalho, Mary Bueno, Francisco Barroso, Núbia Pessoa, Nayde Solange e João Abreu.

Que a incompletude da vida, dos momentos vivenciados se eternize nas lembranças e na gratidão. Obrigada!

Resumo

O presente estudo, situado no campo das pesquisa sobre desenvolvimento curricular, tem como objetivo compreender as perspectivas inclusivas e interdisciplinares na (re)construção curricular do ensino de Música na escola básica, a partir das lentes dos professores generalistas. De que modo os docentes percebem seu papel junto ao professor especialista em Música, suas concepções sobre currículo, conhecimento, educação musical, inclusão e interdisciplinaridade? Perceber a escola básica como espaço curricular em movimento nos trouxe a questão de pesquisa: *Quais as perspectivas inclusivas e interdisciplinares na (re)construção de um currículo do ensino de música em uma Escola de Educação Básica a partir do olhar dos professores?* Para tecer os percursos investigativos formulamos os objetivos: analisar a configuração do contexto escolar que se estabelece em torno do currículo do ensino de Música; mapear concepções sobre currículo e conhecimento no ensino de Música na escola de educação básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores de educação básica; mapear concepções sobre educação especial, inclusão e interdisciplinaridade no ensino de Música na escola de educação básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e alunos da educação básica; analisar o *modus operandi* de um currículo em movimento da escola em contexto; analisar concepções dos professores acerca das perspectivas curriculares inclusivas e interdisciplinares do ensino de Música na escola em contexto; analisar formas de uma organização curricular inclusiva e interdisciplinar do ensino de Música na escola de educação básica. Realizada com base em um estudo de caso, onde o *locus* de pesquisa foi o Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI-CAp/UFRN, a pesquisa de campo teve como instrumentos metodológicos: entrevista individual com professores generalistas da instituição (n=7); a análise de um *corpus* de documentos oficiais que regem as escritas curriculares da escola básica brasileira e da escola em contexto, com ênfase na educação musical, inclusão e interdisciplinaridade (n=5); grupos focais com crianças da instituição, após proposta de intervenção participativa (n=6). A pesquisa se fundamentou em pressupostos de estudos curriculares, especialmente no aporte teórico realizado no campo de desenvolvimento curricular, que nos permitiu desenvolver a tese a partir da metáfora *Currículo como Sinfonia Clássica e Currículo como Jazz.* Os dados construídos e interpretados, a partir da triangulação de fontes de dados e à luz do aporte teórico acerca os estudos curriculares, educação musical, inclusão e interdisciplinaridade, puderam ser sintetizados a partir dos eixos: a) o currículo é um projeto que se desenha em torno do conhecimento; b) o Currículo como Jazz é um campo em movimento dialógico; c) o Currículo como Jazz é um campo em movimento improvisacional; d) aprender e ensinar Música é uma experiência coletiva; e) as crianças compõem suas músicas; f) inclusão é processo, presença e

aprendizagem; g) a *Jam* inclusiva pressupõe diálogo, planejamento e respeito aos tempos e espaços; h) a interdisciplinaridade é atitude que se tece no diálogo, no movimento; i) o *swing* marca as ações pedagógicas interdisciplinares. As conclusões da pesquisa se fundem a partir das concepções de um Currículo como Jazz que, como pensamento metafórico traz o movimento jazzístico na (re)construção curricular. Os atores curriculares corroboram com as asserções de que o desenho curricular se centra no conhecimento e se materializa a partir de ações que se articulam na formação docente, no diálogo entre os pares, a percepção do currículo como organizador e não prescritor das práticas, a compreensão de que o improviso é o dispositivo para abrir/encontrar caminhos. Assim, podemos concluir que o Currículo como Jazz pode ser um caminho para uma Educação Musical que tenha como elemento primordial a Música e seus fazeres; a valorização da Mente Musical Universal e o compromisso com a ampliação do repertório das crianças; o diálogo como condição para a (re)construção do desenho curricular, em uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar; e o improviso como a música que acontece no calor do momento. Dessa forma, o Currículo como Jazz promove uma educação musical emancipadora, parte do projeto pedagógico da escola e baseado na democracia, na inclusão e na interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Currículo como Jazz. Educação Musical. Inclusão. Interdisciplinaridade.

Abstract

The current study, situated in the field of research in curricular development, aims to comprehend perspectives of inclusion and interdisciplinarity in the (re)formulation of the curricular music teaching in the basic school, from the lens of generalist teachers. How do they perceive their role with the music specialist teacher, their conceptions about curriculum, knowledge, music education, inclusion and interdisciplinarity? The perception of the basic school as a dynamic curricular space has brought the question in research: *What are the inclusive and interdisciplinary perspectives in the (re)formulation of the music teaching curriculum in a Basic Education School from the teachers' view?* In order to compose the investigative paths we formulate the following objectives: analyze the configuration of the school context that is established around the curriculum of music teaching; to map conceptions about curriculum and knowledge in the music teaching in the school of basic education, written in official documents, as well as teachers of basic education; to map conceptions about special education, inclusion and interdisciplinarity in the teaching of Music in the school of basic education, written in official documents, as well as teachers and students of basic education; to analyze the *modus operandi* of a moving curriculum of the school in context; to analyze teachers' conceptions about the inclusive and interdisciplinary curricular perspectives of the teaching of Music in the school in context; to analyze possibilities of an inclusive and interdisciplinary curricular organization of music education in basic education school. Based on a case study, where the research *locus* was the Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Childhood Education Center- College of Application of the Federal University of Rio Grande do Norte) - NEI-CAp / UFRN, the field research had as methodological instruments: individual interviews with teachers of the institution (n = 7); the analysis of a corpus of official documents that rule the curricular writings of the Brazilian basic school and the school in context, with emphasis on musical education, inclusion and interdisciplinarity (n = 5); focus groups with children from the institution after a proposal for participatory intervention (n6= 6). The research was based on assumptions of curricular studies, especially in the theoretical contribution made in the field of curriculum development, which allowed us to develop the thesis from the metaphor *Curriculum as Classical Symphony and Curriculum as Jazz.* The data found and interpreted, based on the triangulation of data sources and in light of the theoretical contribution about curricular studies, music education, inclusion and interdisciplinarity, could be synthesized from the axis: a) the curriculum is a project that is designed around the knowledge; b) The Curriculum as Jazz is a field in dialogical movement; c) Curriculum as Jazz is a field in improvisational movement; d) learning and teaching Music is a collective experience; e) children make up their own music; f) inclusion is process, presence and

learning; g) The inclusive *Jam* presupposes dialogue, planning and respect towards the times and spaces; h) interdisciplinarity is an attitude that is built in dialogue, in movement; i) The *swing* marks the interdisciplinary pedagogical actions. The conclusions of the research are fused from the conceptions of a Curriculum as Jazz that, as a metaphorical thought brings the jazz movement in the (re)formulation of the curriculum. Curricular actors corroborate with the assertions that the curricular design focuses on knowledge and materializes itself from actions that are articulated in teacher training, in the dialogue between pairs, the perception of the curriculum as an organizer and not a practice prescriber, the understanding that improvisation is the device to open / find paths. Thus, we can conclude that the Curriculum as a Jazz can be a way for a Music Education that has as its primordial element the Music and its doings; the valorization of the Universal Musical Mind and the commitment with the expansion of the children's repertoire; dialogue as a condition for the (re)formulation of the curricular design, in an inclusive and interdisciplinary perspective; and improvisation as the music that happens in the heat of the moment. As a result, the Curriculum as Jazz promotes an emancipatory musical education, part of the pedagogical project of the school and based on the ideas of democracy, inclusion and interdisciplinarity.

Keywords: Curriculum as Jazz. Musical education. Inclusion. Interdisciplinarity.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – *Design* da investigação 115

Quadro 1 – Caracterização dos professores respondentes 122

Quadro 2 – Estrutura de categorização dos documentos oficiais 138

Quadro 3 – Categoria conhecimento (A) nos documentos oficiais 139

Quadro 4 – Categoria currículo (B) nos documentos oficiais 140

Quadro 5 – Categoria educação musical (C) nos documentos oficiais 143

Quadro 6 – Categoria inclusão (D) nos documentos oficiais 144

Quadro 7 – Categoria interdisciplinaridade (E) nos documentos oficiais 147

Quadro 8 – Estrutura de categorização das entrevistas 149

Quadro 9 – Categoria conhecimento (A) nas entrevistas 151

Quadro 10 – Categoria currículo (B) nas entrevistas 154

Quadro 11 – Categoria educação musical (C) nas entrevistas 159

Quadro 12 – Categoria inclusão (D) nas entrevistas 161

Quadro 13 – Categoria interdisciplinaridade (E) nas entrevistas 167

Quadro 14 – Estrutura de categorização dos grupos focais 175

Quadro 15 – Categoria conhecimento nos grupos focais 176

Quadro 16 – Categoria currículo (B) nos grupos focais 177

Quadro 17 – Categoria educação musical (C) nos grupos focais 178

Quadro 18 – Categoria inclusão (D) nos grupos focais 179

Quadro 19 – Categoria interdisciplinaridade (E) nos grupos focais 181

Lista de Siglas

CE – Centro de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONDICAp – Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEI-CAp – Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação

NEPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância

PNE – Plano Nacional de Educação

SAFA – Centro Universitário Sagrada Família

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UMInho – Universidade do Minho

SUMÁRIO

Afinando os instrumentos: a introdução traz o tema 17

1. O Estado da Arte: os primeiros acordes marcam a tonalidade da música 27

1.1 Inserção da Música na escola de educação básica 28

1.2 Processos de aprender e ensinar Música na escola 30

1.3 Concepções de currículo 33

1.4 Educação musical e inclusão 36

1.5 Educação musical em contextos interdisciplinares 39

2. Da concepção da partitura à *performance*: currículo e conhecimento como obra de arte 43

2.1 Notas iniciais 43

2.2 Currículo como Sinfonia Clássica, Currículo como Jazz 47

2.2.1 Estrutura: Forma e Partitura 49

2.2.2 *Performance:* um Currículo em Ação 57

3. Currículo como Jazz: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma *Jam Session* inclusiva e interdisciplinar 69

3.1 A *Jam Session*: da "Mente Musical Universal" ao processo criativo 78

4. Tema de Pesquisa: o movimento musical da (re)construção curricular 89

4.1 Tema 89

4.2 Tema com Variações: os momentos pedagógicos do Tema de Pesquisa 91

4.2.1 Movimento em conversação: Estudo da Realidade (ER) 92

4.2.2 Movimento em Improvisação: Organização do Conhecimento (OC) 95

4.2.3 Movimento em *performance:* Aplicação do Conhecimento (AC) 98

4.3 De volta ao Tema 100

5. Quadro Metodológico: um percurso como partitura 105

5.1 Natureza do estudo 105

5.1.1 *Locus* da Pesquisa 106

5.2 Estudo de Caso 110

5.2.1 *Corpus* Documental e Sujeitos do Estudo 112

5.3 Técnicas de recolha de dados 116

5.3.1 Os Documentos Oficiais 116

5.3.2 As Entrevistas 117

5.3.3 Os Grupos Focais 119

5.4 *Design* da Investigação 121

5.5 Questões éticas da investigação 122

***6. Performance* de um Currículo como Jazz 125**

6.1 Natureza 125

6.2 Memórias musicais: sons e cantigas dos povos e das crianças 126

6.3 A Turma 4 127

6.3.1 Objetivos de Ensino para a Turma 4 127

6.3.2 *Jam Session* Turma 4 127

6.4 O 5º Ano 128

6.4.1 Objetivos de Ensino para o 5º Ano 129

6.4.2 *Jam Session* 5º Ano 129

6.5 Avaliação 130

***7.* Apresentação dos resultados: notas sobre o pentagrama 137**

7.1 Introdução 137

7.2 Os documentos oficiais 137

A. Conhecimento 139

B. Currículo 140

C. Educação Musical 143
D. Inclusão 144
E. Interdisciplinaridade 147
7.3 As entrevistas 149
A. Conhecimento 151
B. Currículo 154
C. Educação Musical 159
D. Inclusão 160
E. Interdisciplinaridade 167
7.4 Os Grupos Focais 174
A. Conhecimento 175
B. Currículo 176
C. Educação Musical 177
D. Inclusão 179
E. Interdisciplinaridade 181

8. Interpretação dos resultados 183
8.1 A análise de conteúdo 185
8.2 A triangulação: interpretar os resultados 185
8.3 Conhecimento 187
8.3.1 O Currículo é um projeto que se desenha em torno do conhecimento 187
8.4 Currículo 189
8.4.1 O Currículo como Jazz é um campo em movimento dialógico 190
8.4.2 O Currículo como Jazz é um campo em movimento improvisacional 193
8.5 Educação Musical 195
8.5.1 Aprender e ensinar Música é uma experiência coletiva 196
8.5.2 As crianças compõem suas músicas 197
8.6 Inclusão 198
8.6.1 Inclusão é processo, presença e aprendizagem 199
8.6.2 A *Jam* inclusiva pressupõe diálogo, planejamento e respeito aos tempos e espaços .. 200
8.7 Interdisciplinaridade 204
8.7.1 A interdisciplinaridade é atitude que se tece no diálogo, no movimento 204

8.7.2 O *swing* marca as ações pedagógicas interdisciplinares 206
8.8 Aproximações reflexivas 208

Coda: a título de conclusão 211

Referências 219

Afinando os instrumentos: a introdução traz o tema [1]

Assinatura de uma composição musical, a introdução remete o ouvinte ao ambiente sonoro acolhido pelo compositor, indicando o corpo melódico, harmônico e rítmico. Exposição que antecede o material musical, a introdução conduz os ouvidos para a chegada do tema.

Nesse sentido, desejamos instigar o leitor à aproximação de um tema que, apesar de recorrente, ainda se encontra em ebulição de ideias e ideais: a Música e seu ensino na educação básica, que se faz presente a partir de diferentes maneiras de vivenciar/compreender as práticas curriculares das escolas básicas do Brasil.

Após a aprovação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que demarca o retorno oficial da Música como componente curricular da escola básica brasileira, ela se torna "conteúdo obrigatório, mas não exclusivo" do componente curricular Arte (BRASIL, 2008). As discussões sobre a Lei 11.769 se ajustam no ponto em que ela "representa um avanço para a educação musical no Brasil" (FIGUEIREDO S., 2010, p. 3). Nesse sentido, a escola básica se torna palco dos processos de aprender e ensinar Música, como espaços de (re)construção curricular.

> É fundamental que se discuta esta questão da música na escola de forma consistente, considerando os vários fatores que estão envolvidos na *organização curricular*[2]. Para isto, profissionais da educação musical, da música e da educação devem se dispor a discutir os possíveis encaminhamentos para que a música esteja na escola de forma satisfatória (*Ibid.,* p. 8).

Uma incursão sobre a temática, a partir de reflexões como esta apresentada pelo autor, nos conduziram a diferentes questionamentos. Assim, nos primeiros ensaios investigativos, optamos por um estudo que trate não da inserção da Música na escola, mas de uma imersão acerca dos processos de (re)construção curricular do ensino da Música na escola básica, partindo de um contexto próprio e único. Assim, as questões se voltam para o estudo de um currículo definido por um território prático, onde podemos discutir e investigar, mas antes de tudo devemos intervir (SACRISTÁN, 1998). Um currículo em constante (re)construção e intervenção, já que:

---

[1] Texto apresentado de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
[2] Grifo meu.

> É evidente que a intervenção curricular (e também a da didática) depende das perspectivas que estão na base da definição do seu objeto de ação e que levam a diferentes concepções, quer do tipo de intervenção, quer dos atores nela envolvidos. O campo curricular é totalmente diferente se abordado por uma visão behaviorista, construtivista ou ecológica e cultural, já que na base de qualquer intervenção estão interesses que configuram determinados tipos de saberes (PACHECO, 2005, p. 25).

Ao lançarmos nossos olhares para os desenhos curriculares do ensino de Música em uma escola de educação básica, pretendemos que a Educação Musical não se feche em si mesmo, intervindo inclusiva e interdisciplinarmente, em diálogo com outros campos de experiência e áreas de conhecimento, em um trabalho comum e integrado (SNYDERS, 1994). Assim, reconhecemos a Música como parte dos processos de ensino e aprendizagem, que possui códigos e signos próprios, bem como estratégias e metodologias específicas para seu ensino. Nossos questionamentos se voltaram para como esses processos se evidenciam e, especialmente, como os professores generalistas[3] compreendem esse movimento. Dessa forma, a problemática foi constituída a partir de algumas premissas:

- A aula de Música faz parte do projeto curricular da escola em contexto e não como componente extracurricular;
- Os professores generalistas participam do planejamento e aulas de Música, em conjunto com o professor especialista;
- A proposta pedagógica da escola em contexto tem a inclusão e a interdisciplinaridade como princípios norteadores da (re)construção curricular.

Partimos do pressuposto de que ensinar Música é compreender os processos de construção musical no decorrer da história e, dessa forma, trazer a música dos povos e de diferentes culturas para a escola; compartilhar modos de fazer, promovendo a apreciação, criação, expressão e descoberta. É abraçar possibilidades de abordagens de ensino e aprendizagem musical a partir da (re)construção de um currículo constituído no diálogo. É permitir a contemplação das formas de conhecimento produzidas pela atividade humana, unindo os saberes acumulados pela humanidade na forma de conhecimento escolar, àquele trazido pelas crianças para o cotidiano escolar.

Dessa forma, este estudo centra-se em um campo de estudo no qual o ensino da Música se encontra intimamente ligado a reflexão sobre os saberes e a didática, bem como a construção do

[3] Utilizamos professor generalista no decorrer do trabalho para designar o professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, responsável pelo grupo-classe e que trabalha com as crianças diária e diretamente. Esse professor articula os conhecimentos básicos dos diferentes campos de experiência e áreas de conhecimento básicos que compõem os currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

conhecimento de forma integrada, já que "o que é mais importante em Arte não é como ela se diferencia de outras disciplinas, mas como podem todas elas ser pensadas em conjunto" (PARSONS, 2005, p. 308).

Pretendemos estudar e responder questões particulares desse grupo, compreendendo as singularidades nos processos de ensinar e aprender de cada contexto, ao centrarmos nossos olhares e percepções "para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação" (PACHECO, 2005, p. 36) e, assim, compreender um currículo que se encontra em movimento, já que se relaciona com as experiências dos sujeitos envolvidos, que se encontram em constante (trans)formação.

Partindo desses pressupostos, a relevância deste estudo para as discussões do campo do currículo se centra especialmente pela possibilidade dialógica de (re)construção curricular. Como os professores generalistas compreendem, articulam e participam do desenho curricular do ensino de Música? Vemos também que o estudo encontra relevância ao constatarmos que estudos sobre ensino de Música e desenvolvimento curricular ainda não se apresentam de forma consistente, e a interlocução com autores do campo do currículo se encontra de forma incipiente. Podemos verificar que a maioria dos estudos abordados não coloca a Música como parte do projeto pedagógico dos contextos, sendo tratada muitas vezes como componente extracurricular, bem como ainda como instrumento para a aprendizagem, para a inclusão. Tais questões em relação ao currículo e o ensino de Música, a partir de uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar justifica o empreendimento desta investigação.

Compreender o objeto da investigação é reencontrar meu percurso formativo – pessoal e profissional. Uma trajetória que se inicia no papel da professora de Música formada no conservatório, pela batuta pianística e metodologia centrada no ensino do instrumento. Como parte da formação docente em serviço, os cursos de aperfeiçoamento em Educação Musical apresentaram um horizonte baseado no fazer musical, no trabalho coletivo e na valorização do protagonismo do aluno. Assim, os primeiros anos de trabalho docente tiveram um percurso marcado pela ênfase da escola especialista em Música.

Com uma formação musical mais sólida, optei pela licenciatura em Pedagogia que, a partir de seus desdobramentos, agregou a meus saberes docentes a compreensão da criança como ser aprendente, o conhecimento sobre seu desenvolvimento e, consequentemente, suas maneiras de aprender, seus tempos e necessidades. A escola básica e os processos de aprender e ensinar Música

foram objetos de estudo dos cursos de Especialização e Mestrado em Educação, e a sistematização de um trabalho musical que respeita e acolhe as vozes das crianças, bem como a construção do projeto pedagógico-musical parte do contexto escolar foram protagonistas formativas. Assim, no início da década de 1990, já na escola básica, me tornei a professora de Música – de Educação Infantil e Ensino Fundamental e, a partir daí, novas perspectivas e necessidades de formação foram compondo a professora em construção que me considero hoje.

O Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/NEI-CAp/UFRN, escola escolhida para este estudo, foi aquela que me acolheu há quase 8 anos para compartilhar a experiência docente, em um movimento diário de (re)construção e formação profissional. Após concurso público, ao ser convocada para o cargo, assumi como Pedagoga, me tornando, pela primeira vez nessa trajetória, a professora generalista de uma turma de ensino fundamental. Nesse percurso, pude vivenciar o movimento interdisciplinar da escola, a partir do olhar da professora generalista, aquela que articula diferentes saberes do currículo de forma a responder as questões de pesquisa das crianças.

Ao assumir a função de Educadora Musical da instituição, no ano de 2014, pude voltar ao ensino de Música, mas com uma perspectiva aprofundada sobre a interlocução possível entre os atores curriculares, trazendo elementos daquela que esteve como a professora generalista e agora pode falar desses dois lugares com mais propriedade.

Nesse período, as práticas curriculares em Música, os grupos de estudo docente, as reuniões com as famílias, os simpósios com temáticas da educação musical e, especialmente, a imersão individual na literatura sobre o ensino de Música, a contemporaneidade, as emergências cotidianas e os aspectos éticos, estéticos e filosóficos desse ensino fomentaram um possível percurso investigativo.

Mas, como dar corpo a essa investigação? O que realmente eu desejava pesquisar, a partir das necessidades vivenciadas e observadas como docente? Por que investigar o ensino de Música a partir de uma perspectiva curricular? Qual o público dessa pesquisa? Ela se justifica a quem? De que modo podemos contribuir com os processos de (re)construção curricular e seus desdobramentos na escola básica? As inquietações ebuliam e, com elas, a necessidade de organização, rigor científico e sistematização também emergiram. Iniciar um trabalho investigativo não demanda somente desejo em descobrir, mas também encontrar a questão a ser investigada e os percursos para chegar à algumas respostas, à reflexão.

Assim, delimitar o campo de ação investigativa foi o primeiro passo da jornada doutoral, iniciada em Portugal, na Universidade do Minho/UMINHO, pelo acesso a pesquisas sobre os temas curriculares que envolvessem o ensino de Música na escola básica, as perspectivas inclusivas e interdisciplinares no ensino de Música e as vertentes de propostas curriculares em diferentes contextos e realidades distintas. Esse encontro com as teorias curriculares, a partir dos estudos individuais, de orientação e os grupos de estudo coletivos deram corpo ao estudo.

Distanciar-me fisicamente do *locus* da investigação permitiu enxergar o problema por diferentes lentes – os processos de (re)construção curricular a partir dos olhares da Música, da inclusão e da interdisciplinaridade, norteados pelo respaldo teórico dos estudos curriculares. O clima acadêmico/cultural da cidade de Braga, as chuvas frequentes e as noites frias imprimiram uma rotina de estudos – os dias na biblioteca do Instituto de Educação, a partilha acadêmica com os pares, as conversas informais e os inúmeros cafés/chás se tornaram pano de fundo desse processo, da procura pelo tom e da afinação de cada corda que compunha esta investigação.

Nesse primeiro período, a constituição do Estado da Arte era a prioridade para encontrarmos a tônica da investigação. Para iniciar nossa investigação o ano de 2008 foi o marco decisivo para as publicações, que demonstrassem uma realidade pós aprovação da Lei 11.769 e seus desdobramentos. Vimos que a lei não garante a legitimação da Música como campo de experiência e área de conhecimento na escola básica e que os estudos caminhavam no sentido de formação de professores e políticas públicas para a inserção da Música no currículo das escolas básicas.

O Estado da Arte se constitui, dessa forma, como uma imersão que não objetiva dar conta de toda a produção acadêmica sobre a temática, mas que, ao delimitar a tônica das produções, a partir dos indicadores: Música na educação básica; Música e currículo; currículo de Música na educação básica; educação musical e inclusão; práticas inclusivas em Música; Música e inclusão na escola básica; Música e interdisciplinaridade; educação musical e interdisciplinaridade, nos permitiu desenhar estruturalmente a tese.

Assim constituímos aquela que foi nossa questão de pesquisa: *Quais as perspectivas inclusivas e interdisciplinares na (re)construção de um currículo do ensino de música em uma Escola de Educação Básica a partir do olhar dos professores?*. Assim, pudemos dar corpo às intenções e traçar metas para a materialização de nosso estudo.

Compreendendo que a Música não se constitui isolada curricularmente na escola básica, desde seu desenho até suas práticas, questionamentos convergem e se relacionam com a problemática da tese, entre as quais destacamos:

- Como se configura o currículo – desenho e práticas – do ensino de Música?
- Quais as concepções dos atores curriculares acerca do conhecimento e currículo?
- Como os atores curriculares compreendem os processos inclusivos e interdisciplinares no contexto escolar?
- Qual o lugar e papel da Educação Musical atribuído pelos professores?
- Como as crianças compreendem os processos de aprender e ensinar Música na escola?

Tais questionamentos se desenvolveram na construção dos seguintes objetivos de pesquisa:

- Analisar a configuração do contexto escolar que se estabelece em torno do currículo do ensino de Música;
- mapear concepções sobre currículo e conhecimento no ensino de Música na escola de educação básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e crianças de educação básica;
- mapear concepções sobre educação especial, inclusão e interdisciplinaridade no ensino de Música na escola de educação básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e crianças da educação básica;
- analisar o *modus operandi* de um currículo em movimento da escola em contexto;
- analisar concepções dos professores acerca das perspectivas curriculares inclusivas e interdisciplinares do ensino de Música na escola em contexto;
- analisar formas de uma organização curricular inclusiva e interdisciplinar do ensino de Música na escola de educação básica.

Ao centrarmos a investigação na perspectiva curricular, buscamos dar corpo às discussões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem da Música na escola básica e seus desdobramentos. Os estudos teóricos estruturaram as maneiras de pensar e agir na investigação, afinal, enquadrar teoricamente o trabalho marca o estilo que escolhemos para o desenvolvimento do tema. O trabalho investigativo é, antes de tudo, um processo de autoformação, a partir de (re)encontros com saberes e práticas, descobertas, dúvidas e anseios, marcados por crises que nos fazem avançar e encontrar soluções e novas perspectivas.

Momentos de autoformação musical, pessoal e social, as *Jam Session* do Altar – um bar intimista situado no Rossio da Sé de Braga – trouxeram mais que o deleite pela boa música do ambiente. Lugar de encontro de amigos, de descontração e de conversas mediadas pelos solos, temas e músicos que subiam e desciam o tempo todo do palco, me fizeram refletir sobre os processos da *Jam,* pela acolhida a todos aqueles que desejavam compartilhar, pelo respeito ao diálogo e ao som do outro, pela dinâmica imprimida nos processos de fazer música de qualidade, mas com leveza, afinal:

> A *jam session* cumpre várias funções sociais dentro da comunidade jazzística: a) Providencia um contexto educativo para o músico em formação b) Cria um contexto de auto avaliação em confronto direto com o público c) Estabelece os traços de identidade musical através de um confronto interpessoal entre músicos d) Facilita a constituição de uma *network* entre os músicos especialmente importante para os recém-chegados ao meio (MENEZES, 2011, p. 130).

Perceber a *Jam Session* como os processos de aprender e ensinar Música nos permitiu encontrar o tom curricular que desejávamos ao trabalho e optamos dissertar sobre o desenvolvimento curricular a partir da metáfora do Jazz – um processo permeado pelo diálogo e improvisação.

No fervilhar de ideias, textos escritos, um movimento acadêmico intenso, encontramos no Estágio Avançado de Doutoramento novas perspectivas de diálogo com a Música na educação básica e os processos inclusivos. Assim, por um período de três meses pude compartilhar saberes e práticas no Centro Universitário Sagrada Família/SAFA, Úbeda/Espanha – adstrito da Universidade de Jaén. Um período temporal curto, mas que inspirou caminhos teóricos e metodológicos, na compreensão que o diálogo é condição fundamental para a pesquisa, para a construção teórica, para os desenhos curriculares.

Para estruturar o percurso metodológico que nos permitisse compreender os movimentos de (re)construção curricular do ensino de Música, optamos pelo estudo de caso. Dessa forma, os professores generalistas foram escolhidos como interlocutores principais desse diálogo reflexivo que, em coesão com os dados construídos juntamente aos documentos oficiais e as vozes das crianças, permitiram a triangulação de fontes de dados, como alternativa capaz de criar coerência, validade e fiabilidade ao estudo.

Para a defesa da tese de que o currículo é um projeto que se desenha a partir do diálogo e da improvisação, organizamos este trabalho em oito capítulos. O primeiro capítulo *O Estado da Arte: os*

primeiros acordes marcam a tonalidade da música, apresenta a síntese da pesquisa em relação aos trabalhos investigativos em torno da temática da tese. Como organizador do mapeamento, que nos possibilitou realizar um balanço das pesquisas, apresentamos os trabalhos a partir dos eixos: 1) Inserção da Música na escola de educação básica; 2) Processos de aprender e ensinar Música na escola; 3) Concepções de currículo; 4) Educação musical e inclusão; 5) Educação musical em contextos interdisciplinares.

O segundo capítulo *Da concepção da partitura à performance: currículo e conhecimento como obras de arte*, pretende compor um quadro teórico que compreende o currículo como campo de diálogo que se centra nas questões do conhecimento. Nesse capítulo desenvolvemos os conceitos pertinentes ao campo curricular, a partir da metáfora Currículo como Sinfonia Clássica e Currículo como Jazz, trazendo as discussões sobre currículo e sua (re)construção, as práticas curriculares e as maneiras de vivenciar o currículo na escola básica.

A partir do quadro teórico desenvolvido, o terceiro capítulo intitulado *Currículo como Jazz: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma Jam Session inclusiva e interdisciplinar,* apresenta aproximações conceptuais e metodológicas acerca da Música e educação musical, a partir de proposições inclusivas e interdisciplinares. Nesse movimento dialógico, pretendemos sistematizar, a partir das asserções teóricas construídas, a prática curricular de um Currículo como Jazz – a que denominamos *Jam Session.* Práticas que têm como eixos estruturantes o diálogo – a troca, aprendizagens e partilhas entre os atores curriculares; e a improvisação, um desenho curricular que não acaba em si, que promove a abertura ao desconhecido, a valorização das vozes dos atores curriculares e que compreende o ensino de Música como processo.

Abordamos no quarto capítulo *Tema de Pesquisa: o movimento musical da (re)construção curricular,* o movimento curricular da escola em contexto. Assim, contextualizamos os espaços e tempos de aprender e ensinar Música no NEI-CAp, trazendo para esta narrativa um currículo construído e vivenciado coletivamente que, em sua filosofia, agrega valores e questões éticas, estéticas, políticas e ideológicas provenientes dos atores curriculares que compõem a instituição. Nesse movimento, procuramos em nossa narrativa não somente descrever os processos de ensino e aprendizagem, mas discutir como o diálogo e o improviso se constituem nesse espaço que pretende a participação efetiva dos atores curriculares que, a partir de suas singularidades, formam e transformam a instituição.

Para traçar rotas metodológicas que dessem conta dos objetivos propostos apresentamos, no capítulo 5 *Quadro metodológico: um percurso como partitura*, a contextualização teórica e as opções metodológicas assumidas para o estudo. Dessa forma, detalhamos a natureza do estudo, os instrumentos para construção de dados, bem como caracterizamos o *locus* da pesquisa, o *corpus* documental e os sujeitos do estudo.

O capítulo 6 *Performance de um Currículo como Jazz*, apresentou o projeto esboçado para materializar um dos eixos da investigação, ao descrever os processos da *Jam Session* – sessões musicais com crianças de duas turmas do NEI-CAp. Descrevemos a planificação didática, as análises posteriori das situações de aprendizagem, ao apresentar e refletir sobre o que foi realmente desenvolvido.

O capítulo 7 *Apresentação dos resultados: notas sobre o pentagrama* apresenta, de maneira sucinta, os resultados obtidos, frutos dos dados construídos no decorrer do estudo.

Para a análise e discussão dos resultados, o capítulo 8, intitulado *Interpretação dos resultados,* tem como objetivo a interpretação do conjunto de resultados construídos junto a análise documental e a interlocução com os professores generalistas, como principais sujeitos desta pesquisa que organizam e medeiam as *Jam Session*. Nesse movimento dialógico, as crianças, compreendidas como atores curriculares, também relatam suas concepções e percepções sobre os processos de aprender e ensinar Música na escola.

Finalmente, como última parte deste estudo, apresentamos as conclusões que, sem pretender encerrar as investigações sobre a temática, procuram contribuir para a abertura a diferentes olhares sobre o currículo e o ensino de Música, a escola e os processos de aprender e ensinar Música.

1. O Estado da Arte: os primeiros acordes marcam a tonalidade da música

Iniciando uma nova investigação, tracejamos os caminhos a partir de percursos já reconhecidos, pelo desejo explorá-los com mais intensidade. Como uma partitura a ser escrita, o Estado da Arte nos revela notas e acordes pincelados por outros compositores que, agregadas as nossas melodias constituirão uma nova obra.

Nessa análise das partituras já desenhadas temos a possibilidade de perceber diferentes discursos, analisando, categorizando e revelando múltiplos enfoques e perspectivas de diferentes produções (ROMANOWSKI; ENS, 2006). De acordo com as autoras, a composição do estado da arte nos possibilita a efetivação do balanço da pesquisa de uma determinada área. Entretanto, temos consciência de que o estado da arte não abarca todas as produções, nem tão pouco todas as maneiras de se investigar, perceber e descrever determinado problema. É um recorte e, portanto, um olhar sobre a temática escolhida.

Para esta investigação, que pretende um olhar sobre a (re)construção do currículo de Música[4] em uma escola de Educação Básica a partir de perspectivas inclusivas e interdisciplinares, realizamos um levantamento procurando conhecer os estudos empíricos sobre a temática. Para que isso fosse possível, compreendendo a complexidade e quantidade de trabalhos em relação a Educação Musical, tivemos como primeiro parâmetro que as produções pesquisadas tivessem sido realizadas a partir de 2008 – ano em que foi aprovada a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Escola de Educação Básica.

Ao "mapear e discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando reponder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]" (FERREIRA, N. S. A., 2002, p. 258), tivemos também como parâmetro as palavras-chave: "Música na Educação Básica", "Música e Currículo" "Currículo de Música na Educação Básica", "Educação Musical e Inclusão", "Práticas Inclusivas em Música", "Música e Inclusão na Escola Básica", "Música e Interdisciplinaridade", "Educação Musical e Interdisciplinaridade". Essa sondagem nos permitiu, a partir desse recorte, as histórias das produções acadêmicas apresentadas, bem como seus resultados e recomendações. Assim, nesse processo de investigação nos centramos em estudos que tivessem pertinência com o tema da

[4] No decorrer do trabalho, utilizaremos Música com inicial maiúscula para indicar área de conhecimento; música com inicial minúscula para indicar linguagem.

investigação, que foram avaliados por um comitê científico e que constituíram estudos referenciais na área (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Após seleção, exploramos oito teses de doutoramento, oito dissertações de mestrado, seis artigos publicados em anais de eventos da área e 15 artigos publicados em revistas científicas, totalizando 37 trabalhos. A partir da análise, categorizamos os estudos em: Inserção da Música na Escola de Educação Básica; Processos de Aprender e Ensinar Música na Escola; Concepções de Currículo; Educação Musical e Inclusão; e Educação Musical em Contextos Interdisciplinares, buscando, dessa forma, revelar diferentes enfoques e perspectivas que podem auxiliar na construção de uma investigação que contribua para o avanço do conhecimento na área.

1.1 Inserção da Música na escola de educação básica

Em 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei 11.769, que alterou "a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica" (BRASIL, 2008). Sendo agora conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte, a Música deve fazer parte da formação de todos os alunos de escolas básicas brasileiras, que tiveram 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências, a partir da promulgação da Lei.

Dessa forma, as pesquisas acadêmicas ganharam novo fôlego no diálogo, implementação e (re)organização da Música como componente curricular nas escolas de Educação Básica. Investigar a inserção da Música no projeto pedagógico da escola e seu lugar curricular no contexto educacional em diversos âmbitos escolares foi o foco das investigações de Wollffenbüttel (2009), Sobreira (2012), Lopardo (2014) e Veber (2009) na pós-graduação. Os trabalhos – três teses de doutorado e uma dissertação de mestrado – objetivaram analisar e dialogar sobre a integração e a legitimação da Música na escola, bem como o papel dos professores na construção e efetivação desse currículo. Os trabalhos, de acordo com os autores, podem ser transferidos para outras realidades, destacando a conquista do lugar da Música no contexto escolar e reafirmando sua relevância na formação do aluno (VEBER, 2009; LOPARDO, 2014).

Nesse âmbito, Wollffenbüttel (2009, p. 6) apresenta a "complexidade da integração da música no projeto político pedagógico", observando a necessidade de se levar em conta as micro e macro

políticas educacionais. Essa afirmação corrobora com Sobreira (2012, p. iv), que compreende o currículo como "uma construção sócio-histórica produtora de políticas em diferentes contextos", já que essa integração da Música ao projeto político pedagógico da escola se constitui a partir da compreensão curricular da mesma. Sobreira (2012) destaca ainda a necessidade de perceber a Música na Educação Básica com suas características e finalidades, produzindo uma proposta diferenciada das abordagens utilizadas no ensino especializado.

Como reflexões a partir de estudos de pós-graduação ou de pesquisas em âmbito de extensão universitária, há artigos compartilhados em anais de eventos científicos e revistas especializadas da área. Para a seleção de tais publicações nos valemos de eventos que representassem estudos e pesquisas em Educação Musical no Brasil, bem como revistas especializadas em Educação Musical que apresentam qualidade científica comprovada.

Santos e Carvalho (2014) descrevem no trabalho intitulado *A Lei 11.769/2008 e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música no Rio Grande do Norte: novas perspectivas e avanços,* uma pesquisa realizada em âmbito municipal, na cidade de Natal/RN, mapeando o ensino de Música e destacando de que maneira a promulgação da Lei 11.769/2008 contribuiu para a inserção da Música no ensino público, ressaltando a importância da formação do professor e valorizando suas reflexões para os avanços da pesquisa em Educação Musical no país.

Ainda sobre os reflexos da publicação da Lei 11.769/2008, Penna (2008), Couto e Santos (2009) e Requião (2013) refletiram sobre os impactos da inserção da Música na escola, bem como os "processos de conquista de espaços para a música na escola de educação básica" (PENNA, 2008, p. 57). Os autores destacaram, também, a formação do professor, a necessidade de um currículo que dê lugar à Música como área de conhecimento e não somente como alegoria no contexto escolar.

Dessa forma, observamos que os esforços para legitimação da Música na escola evoluem e conquistam espaços de formação e ressignificação curricular. Mas também podemos perceber fragilidades descritas pelos autores ao tratarem da inserção do conhecimento musical na escola, destacando a "necessidade do conhecimento *in loco,* da percepção sobre a concepção da escola e de seus professores a respeito da educação musical e da prática musical no cotidiano escolar" (REQUIÃO, 2013, p. 100-101). Tal afirmação nos leva a refletir sobre os diferentes contextos que ainda abarcam a educação musical que, por um lado, conduz a uma integração curricular, pautada pelo projeto político

pedagógico da escola, imbuídas das premissas apresentadas nas Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 5), que diz:

> O ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento. Desse modo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo (BRASIL, 2013, p. 5).

Se, por um lado, constatamos que a integração curricular é uma marca na inserção da Música, por outro, observamos que essa não se constitui como realidade absoluta no Brasil, já que sua inserção no currículo da escola ainda acontece timidamente na maioria das escolas brasileiras e seus princípios vêm se perdendo no decorrer das práticas.

Assim, nos deparamos com duas realidades distintas: o discurso em relação ao ensino de Música e sua prática decorrente nas escolas brasileiras. Diferentes pesquisas realizadas nos diversos "cantos" do Brasil trazem uma marca em comum, a de que:

> A educação musical, entendida como ciência ou área de conhecimento, não escapa de conviver e de se defrontar com constantes situações problemáticas que são peculiares ao atual momento. Diferentes práticas são propostas com a intenção de amenizar as necessidades pedagógicas musicais decorrentes da diversidade de concepções de conhecimento e de mundo (LOUREIRO, 2003, p. 106).

1.2 Processos de aprender e ensinar Música na escola

As diferentes maneiras de ver e vivenciar a música no contexto escolar trazem questionamentos sobre sua relevância, currículo, metodologia e formação do professor. Tais questionamentos permeiam inúmeras investigações e procuram, de acordo com Jardim (2008, p. 1-2), refletir sobre a abordagem da problemática da Educação Musical moderna:

> [...] no que concerne a adaptação da música ao contexto escolar, com a adequação da metodologia e conteúdos, da preparação técnica e profissional do professor, da articulação com as filosofias educacionais e os projetos com os quais se vinculam (JARDIM, 2008, p. 1-2).

Nesse sentido, temos as produções de Correia (2010), Puerari (2012), Ferreira, T. O. (2012), Del-Bem (2012), Marques J. M. (2013) e Camargo (2014), que trazem para o foco de suas investigações os processos e as dimensões que envolvem o ensino e aprendizagem da Música no contexto escolar. Em um estudo descritivo, Correia (2010) se volta para as necessidades pedagógicas que se apresentam na realidade educacional atual. O autor destaca a relevância da música na educação, mas aponta para sua ausência ou mesmo negligência da prática musical, produto da "rigidez dos programas oficiais de ensino" (CORREIA, 2010, p. 143).

Em uma outra dimensão dos processos de ensinar e aprender Música, Puerari (2012, p. 963-964), centra seu trabalho em um estudo de caso com uma professora, observando que, por ser multidimensional, os processos de aprender e ensinar Música se constroem a partir da "interrelação entre múltiplos fatores", pois:

> É na escola, junto aos demais sujeitos escolares, que as ideias e práticas da professora se concretizam e ganham sentidos. É na interação de todas as dimensões que intervêm na prática educativo-musical da professora que a escolarização da música ocorre.

Já em sua investigação, Ferreira, T. O. (2012) estabeleceu a proximidade dos pressupostos estabelecidos nos documentos oficiais de uma escola canadense – o currículo prescrito – e sua aplicação – o currículo realizado, indicando também um paralelo entre o ensino de música dessa escola e das escolas brasileiras. A autora concluiu que, no caso canadense, a música se faz integrada ao projeto pedagógico da escola, ocupando o mesmo *status* das outras áreas de conhecimento e que "no Brasil, a música não está completamente integrada à escola e não há uma orientação formal clara, objetiva e garantidora da presença do professor de Música naquele espaço", influenciando "negativamente as condições de sua permanência e valorização no processo de escolarização dos nossos alunos" (FERREIRA, T. O., 2012, p. 1494-1495).

Centrando-se no papel e na formação do professor, Del-Bem (2012, p. 51) investigou "as representações sociais sobre o ensino de música na educação básica", tendo como objeto de estudo

licenciandos em Música nas diferentes etapas de sua formação. A autora destaca a necessidade do espaço de formação do licenciando, sendo a escola de Educação Básica lugar privilegiado para tal. Dessa forma, ao colocar a escola como espaço para aprendizagem de saberes, ela se constitui um lugar privilegiado para ensinar Música.

Tendo como foco a expressão/educação musical e o desenvolvimento das crianças na Educação Básica, Marques J. M. (2013) conduziu em sua investigação de mestrado os contributos da Educação Musical na formação e desenvolvimento das crianças. Ressaltando a riqueza da área, a autora também afirma a dificuldade em sua implementação, bem como a falta de metodologias apropriadas para o ensino da Música. Dessa forma, ainda de acordo com a autora, a integração da Música às outras áreas curriculares não acontece de maneira satisfatória, apontando a necessidade de aulas/atividades criativas, que possam almejar os objetivos propostos.

Nesse sentido, Camargo (2014, p. 7) investigou as possibilidades para uma formação musical "alicerçada na apreciação musical e na compreensão da obra de arte, alternativa à indústria da cultura". A autora comprova que ainda se mantem um padrão sem inovação, baseado em métodos facilitadores de ensino musical e deseja que as discussões que trouxe em seu trabalho possam "frutificar em novas alternativas educacionais e propostas pedagógicas (não em métodos facilitadores) que resistam e façam frente à influência massificadora da indústria da cultura" (CAMARGO, 2014, p.172), trazendo modificações nos âmbitos institucional, curricular e pedagógico.

A partir desta primeira exploração, mais uma vez observamos que o discurso – expresso nos documentos oficiais, nas pesquisas de cunho acadêmico e nas teorias do ensino da Música – se encontra em dissonância com práticas musicais encontradas ainda em muitas escolas brasileiras. Observamos uma realidade cercada por práticas que privilegiam o canto e/ou a técnica musical; que procuram maneiras, o chamado "jeitinho brasileiro", de burlar a lei de inserção da Música como componente curricular; bem como a reprodução musical sem contextualização e reflexão; ou mesmo a valorização de uma música pronta, de consumo. Assim, as constatações de Loureiro (2003, p. 108) ilustram uma realidade nacional:

> Embora nos meios científicos e acadêmicos a música seja reconhecida, na realidade isso não ocorre. O que encontramos nas escolas são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares. Em algumas poucas escolas há professor e carga horária específica para música; em outras, só há o ensino da música na educação infantil (mesmo assim como função recreativa); em outras, a aula de música se resume a formar e a ensaiar uma banda ou um coral, porém, tais práticas envolvem apenas alguns alunos, deixando a maioria excluída.

1.3 Concepções de currículo

Observamos que os caminhos da legitimação da Música como componente curricular na Educação Básica têm sido trilhados a partir de diferentes concepções. Vemos, assim, que os caminhos curriculares são traçados a partir das ações e influências documentos oficiais (nacionais, estaduais, municipais), do projeto político pedagógico de cada escola e das concepções dos professores, alunos e comunidade.

Nessas vertentes, as investigações de Day (2008), Vilela (2009), Batista (2009), Tripier-Mondancin (2010), Aróstegui (2011), Santos (2012), Gonçalves e Abdalla (2012) e Seabra (2012), delinearam diferentes concepções de currículo, tendo a Música como eixo investigativo.

Trabalhando com a perspectiva da compreensão dos professores sobre o ensino de Artes no currículo de uma determinada instituição, Day (2009) investigou os processos de (re)leitura curricular dos professores. A autora afirma que as concepções curriculares dos professores de Artes são constituídas a partir dos aspectos que são levados em consideração por eles na elaboração de seus planejamentos – a (re)leitura do currículo da escola – como:

> A realidade/ o cotidiano escolar; o contexto social em que está inserido o aluno; seu perfil sócio-econômico; a aplicabilidades do planejamento; a formação do estudante; a estrutura física que a escola oferece; e o uso das várias linguagens como meio de sensibilização (DAY, 2009, p. xi).

A partir dessa perspectiva, podemos afirmar que o currículo se encontra em constante movimento na escola, abarcando diferentes (re)leituras e podendo ser reestruturado, transformado e redimensionado. O papel do professor também ganha destaque na investigação pois, ao trazer suas concepções e maneiras de ver, sentir e (re)ler o currículo, reafirma seu papel no movimento curricular da escola.

Batista (2009, p. 1) assume em seu trabalho o papel de protagonista na construção de um currículo de Música em uma escola privada de Educação Infantil. Ao questionar-se sobre "que diretrizes didático-pedagógicas podem alicerçar uma proposta curricular de educação musical na Educação Infantil?", a autora assume seu papel na (re)construção do currículo de Música, em consonância com o projeto político pedagógico e as concepções curriculares da escola. Nesses processos, destaca a

importância da vivência em sala de aula e as relações entre "o que" fazer e "como" fazer, constituintes da prática curricular, afirmando que:

> Para que se construa uma proposta curricular em qualquer que seja a disciplina, é necessário entender e compreender as concepções básicas de currículo. E que, antes de tudo, é preciso conhecer o público-alvo no qual irá trabalhar, sua faixa etária, e principalmente suas características (BATISTA, 2009, p. 9).

Já apresentando as concepções curriculares a partir da lente dos alunos, a dissertação de Vilela (2009, p. 6) buscou "investigar as relações entre o interesse, a utilidade, a importância e o esforço (custo) que os alunos atribuem às aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos". De cunho quantitativo, a investigação mostrou que os alunos valorizam mais a música apreendida em diferentes contextos que a ensinada na escola. A autora afirma a necessidade de refletir sobre as políticas públicas e a construção curricular do ensino de Música na escola, levando em conta a necessidade e os desejos dos alunos.

Assim, vemos que as concepções de currículo vão se constituindo a partir de ações de diferentes atores, que influenciam ou são influenciados pelos documentos oficiais que tratam do currículo de música na Educação Básica.

Em uma pesquisa documental, Tripier-Mondancin (2010) analisou e desecreveu sobre os valores que emergem no currículo de Música em escolas francesas, de maneira explícita ou implícita, no período de 1925 a 1997. Ele observou que antes de 1977, os textos de referência eram voltados mais para o ensino do que para a aprendizagem, em uma lógica de conhecimento positivista e cumulativa. As aulas eram baseadas na História da Música, solfejo, percepção e canto. Entretanto, depois de 1977 a Arte foi tratada de maneira a formar o sujeito artístico, valorizando a subjetividade do aluno e a primazia da prática musical.

Observamos que, em uma tendência global, os currículos de Música se encontram em movimento constante de (re)construção, que vão da heteronomia a uma estruturação que valorize a sensibilidade, a expressão e a criação. Também em uma investigação que trata do movimento curricular, Seabra (2012, p. 197) traçou "uma visão global do currículo de Expressão Musical e Dramática no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Região Autônoma da Madeira, Portugal".

Como pontos fortes, a pesquisadora destacou os contributos da regionalização do currículo, que podem reafirmar a identidade regional, preservando a herança cultural local. Entretanto, ainda observou pouca integração da área com as demais e a ausência de diálogo entre os professores, verificando que a música ainda acontece de maneira instrumental por muitas vezes, sendo pautada na *performance,* guiada por um calendário de festividades.

Em relação a fragilidade de se perceber um ensino de Música que dê à área de conhecimento *status* curricular, Aróstegui (2011, p. 28) defende a necessidade "de um currículo intercultural", onde a diversidade dos alunos e das músicas do mundo seja respeitada e acolhida. Dessa forma, o autor afirma a necessidade da música fazer parte do currículo da escola em sintonia com um pensamento de desenvolvimento crítico e estético, valorizando a autonomia.

Refletindo sobre as propostas curriculares para o ensino de Música, sua implantação e condução, bem como a formação de professores, Gonçalves e Abdalla (2012) nortearam uma investigação que permitiu compreender a dificuldade em fazer valer o currículo prescristo, bem como integrá-la as outras áreas do conhecimento. Dessa forma, as autoras apontam a necessidade de:

> Discutir, no âmbito da Escola, a política curricular e de formação de seus professores e alunos; [...] valorizar um currículo [...] que não só atenda às exigências legais, mas, especialmente, às demandas por um ensino de Música mais significativo; desenvolver um currículo compacto para musicalização dos alunos por meio da exposição ao universo criativo da música [...]; contribuir para que este currículo possibilite formas de seleção, organização e transformação da Música como conhecimento e como vivência [...] (GONÇALVES; ABDALLA, 2012, p. 19-20).

Ao considerar como o conhecimento musical tem sido presentificado na Educação Básica, (SANTOS, R. M. S., 2012, p. 1), analisou e descreveu documentos oficiais e teses que tratam do tema para refletir como "para cada política curricular proclamada, se constitui um projeto de formação profissional e uma prática de sala de aula específica, mas não unívoca". Dessa forma, a autora defende que a questão não é trazer a música para a escola, já que dela nunca foi retirada, mas observa que as demandas curriculares contemporâneas ainda se esbarram em questões antigas, sobre planejamento, organização e implementação de currículos.

Concordamos com Moreira, A. F. B. (2001, p. 68) quando diz que o currículo como *"todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar"*[5], e verificamos também que o currículo de Música se centra nas concepções e culturas de cada lugar, cada contexto.

1.4 Educação musical e inclusão

O termo Educação e Inclusão abarca múltiplos sentidos, ao inserir, fazer parte de um mesmo grupo, participar coletivamente de um processo – educacional, social, afetivo, artístico. Tratamos, nesse âmbito específico, a inclusão escolar e a implicação da experiência musical em determinado contexto escolar que se pretende inclusivo. Assim, para discussão nesse trabalho, temos como foco a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais/NEE – denominado no Brasil Público Alvo da Educação Especial.

Ao centrarmos nossas atenções para os trabalhos sobre Educação Musical e Inclusão, pudemos perceber, na maioria dos casos, a música como facilitadora, como ferramenta de aprendizagem e de inclusão. Os processos de aprender e ensinar Música, nesses trabalhos, não eram descritos ou mesmo valorizados, tendo como foco o ambiente musical como facilitador nos processos inclusivos. Assim, optamos por centrar nosso diálogo com narrativas e investigações que tratassem a Música não como ferramenta, mas como área de conhecimento, afinal não é educar ou incluir a partir da música, mas incluir na Música.

Ao trazermos tais investigações para o corpo da pesquisa, temos claro um recorte realizado muito próprio, centrando as questões inclusivas a partir dos olhares de diferentes pesquisadores que tratam o tema Inclusão e Música em uma abordagem sistemática de perceber, descrever e conceber música e inclusão em diferentes contextos educativos. Assim, procuramos apresentar os trabalhos conduzindo uma organização pelas proximidades temáticas das investigações.

O ensino de Música e a pessoa cega foi tema das investigações de Giesteira (2013), Melo (2011) e Souza (2010). Em sua tese de doutoramento, Gisteira (2013) propôs elaborar e avaliar um material didático para o ensino de guitarra para alunos cegos. A proposta investigativa, de cunho qualitativo, trabalhou com a musicografia braile e, após a elaboração e implementação do material, professores

[5] Grifo do autor.

especialistas foram consultados, a partir de um questionário, sobre as estratégias e procedimentos do método. Nesse sentido, os resultados obtidos foram fundamentais para implementar mudanças para a melhora do material didático. O autor pondera que o modelo adotado na elaboração e avaliação do material didático pode abrir caminhos para o desenvolvimento de novos materiais didáticos, sua implementação e avaliação, em futuras investigações.

Já a dissertação de Melo (2011, p. 6), teve como objetivos:

> Discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música da UFRN, bem como, refletir sobre a importância da construção de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual.

Nesse contexto, o autor realizou um estudo de caso, para tratar de questões de acessibilidade curricular e física. Como resultados, pôde aferir que as questões de acessibilidade física na instituição ainda se encontram em construção, já que os projetos vão se consolidando na medida em que novos e diferentes alunos com necessidades físicas vão adentrando ao campus universitário. Em relação às questões curriculares, o investigador pôde perceber reações reativas, em uma lacuna no planejamento global da instituição para receber não somente o aluno investigado, mas abrir-se curricularmente para receber outros alunos com necessidades educativas especiais.

O trabalho de Souza (2010, p. IX) buscou "analisar a situação da educação musical em face às recentes mudanças na legislação nacional em relação à inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais, buscando situar o educador musical nesse contexto". Ao colocar o educador musical e sua formação como foco da investigação, a autora relata e sistematiza possibilidades de estratégias de atuação profissional com o público com deficiência visual, reconhecendo a necessidade formativa do educador como condição para a inclusão.

Analisar, discutir e perceber dificuldades no trabalho inclusivo na Escola Básica, tendo como foco a aprendizagem musical de alunos surdos foi a temática central nos trabalhos de Finck (2009) e Nicolodelli (2016). A tese de doutoramento de Finck (2009, p. 7) investigou "como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo, com vistas a sistematizar uma base para educação musical com esses alunos junto à escola regular". Tal investigação, de abordagem qualitativa, dividiu-se em duas fases: a primeira, exploratória, tratou da inserção da Música para alunos surdos na

escola inclusiva. Já, a segunda fase, uma pesquisa-ação, envolveu atividades de um projeto piloto de Música. Como resultados, a autora afirma que:

> A inserção de alunos surdos na escola e as ações inclusivas, ainda não satisfazem plenamente as necessidades educacionais destas crianças. Por outro lado, a descrição das atividades práticas contribuiu para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas e como elas se relacionaram com os conteúdos musicais. Verificou-se também, que a partir da criação e da utilização de materiais adaptados e de recursos pedagógicos foi possível constatar aprendizagens musicais significativas, o que evidencia a possibilidade da estruturação de elementos de ação musical direcionada para crianças surdas em contexto inclusivo (FINCK, 2009, p. 7).

Com o trabalho intitulado *Educação e surdez: a inclusão na aula de música,* Nicolodelli (2016), sinalizou a necessidade de diálogo sobre o papel do professor de Música, inserido no ensino regular, para que busque metodologias, tornando as aulas espaço acessível para alunos surdos e ouvintes. Uma revisão de literatura, procurou refletir sobre o trabalho do educador musical, no sentido de busca de metodologias ativas para o ensino de Música para alunos surdos, bem como a necessidade de conscientização por parte dos educadores dos processos inclusivos nas aulas de Música como condição para a inclusão.

As práticas educativas, os relatos de experiência e os processos de aprender e ensinar Música em contextos inclusivos foram tema dos trabalhos de Pinto T. E. G. (2013); Schambeck (2016), Lemos e Silva (2011). A dissertação de mestrado de Pinto T. E. G. (2013) teve como objetivo avaliar as dificuldades de alunos autistas inseridos em contexto inclusivos nas aulas de Música, em uma escola básica. Sua pesquisa, de cunho qualitativo, teve a observação participante como metodologia de investigação. Ao concluir seu trabalho, Pinto T. E. G. (2013, p. IV), afirmou sobre "a inexistência de diferenças na aprendizagem", pois todos podem aprender Música. Assim, ressalta a "importância da Música na comunidade escolar", bem como a "importância da Música como linguagem universal na comunidade escolar", trazendo perspectivas positivas nos processos de aprender e ensinar música em um contexto inclusivo.

Schambeck (2016, p. 23) optou por uma pesquisa exploratória para "ampliar as discussões sobre a formação de professores e traçar algumas interfaces com a educação musical, sobretudo tendo em vista a preparação de professores de música para atuarem com alunos com deficiência e suas inserções na educação básica". Nesse sentido, a autora afirma que as pesquisas já identificadas podem

contribuir com a formação inicial do professor que atuará em um contexto inclusivo. Como recomendações, a autora destaca a necessidade da temática inclusão ser incluída nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores com mais afinco, já que "ignorar a realidade da inclusão desses alunos no contexto da escola básica nos processos formativos está em desacordo com as atuais políticas de atendimento a pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro" (*Ibid.,* p. 23).

Como relato de experiência, Lemos e Silva (2011, p. 32), propõem uma "reflexão educacional que considere a diversidade, a interculturalidade e a questão da tecnologia como fatores interdependentes e constituintes de um cenário com muitas possibilidades educativas". Os autores corroboram com o pressuposto da Música como prática inclusiva e sinalizam o comprometimento com uma educação voltada ao aspecto humanizante do universo escolar, "em que as atividades educativas se configurem como exercícios de respeito às diferenças e como oportunidades para a expressão plena das crianças e dos jovens" (*Ibid.,* p. 45).

Ocupando um outro lugar temporal na investigação dos trabalhos sobre Música e Inclusão, vemos ainda que a temática merece destaque nas pesquisas – tendo os processos de aprender e ensinar Música, os procedimentos, concepções e práticas curriculares ainda a serem investigados e relatados mais amiúde.

1.5 Educação musical em contextos interdisciplinares

As concepções interdisciplinares na educação se cruzam com orientações curriculares que promovam um ambiente de conexões de saberes. As pesquisas realizadas por Suraco (2006), Soares (2008), Amato (2010), Freire V. B. (2010) e Moreira T. V. C. (2012), buscaram reflexões sobre as possibilidades interdisciplinares – entre as Artes e demais áreas de conhecimento.

Em sua tese de doutorado, Suraco (2006) realizou um estudo autoetnográfico que revelou como ações interdisciplinares podem ser implementadas em uma sala de educação artística. Em suas considerações finais, o autor recomenda algumas questões ainda pertinentes, sobre de que forma os professores de arte realizam conexões interdisciplinares ou como os professores podem trabalhar em colaboração uns com os outros.

Moreira T. V. C. (2012) aprofundou conhecimentos e refletiu sobre práticas pedagógico-musicais na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola portuguesa, revelendo que as práticas musicais na Educação Infantil são cotidianas e de orientação interdisciplinar, em dissonância com as primeiras séries do Ensino Fundamental, onde acontecem sem nehuma ou quase nenhuma articulação e diálogo entre professores e áreas de conhecimento. Assim, o autor recomenda a necessidade de "clarificar a influência da educação musical em contexto interdisciplinar na aquisição de competências ao longo de todo o ciclo de ensino" (MOREIRA, T. V. C., 2012, p. 363).

Ao buscar "compreender a essência dos fenômenos que emergem da educação musical através das práticas em sala de aula" (SOARES, 2008, p. v), a investigadora, em sua dissertação de mestrado, afirma sobre a importância da formação do professor, da conexão entre teoria e prática e da necessidade do caráter interativo do ensino de Música, recomendando "a necessidade de um trabalho interdisciplinar onde as tentativas concebam uma estrutura para a base curricular da Educação Musical" (*Ibid.*, p. 99).

Destacando também a relevância da superação da dicotomia teoria/prática, Amato (2010, p. 30) apresentou em sua investigação "reflexões sobre as possibilidades de exploração das inter-relações entre saberes e práticas musicais e de outras áreas". Suas conclusões refletem sobre o desenvolvimento de uma Educação Musical integrada a vários saberes, que possam ser explorados na prática pedagógica.

A investigação de Freire V. B. (2010, p. 81) centrou-se na abordagem das "possibilidades de contribuição da interdisciplinaridade às pesquisas da área de música", destacando a importância das repercussões de um novo paradigma nas pesquisas da área de Música, da quais sublinhamos as concepções de que "as tendências interdisciplinares ganham espaço renovado, sob o paradigma do pensamento pós-moderno, mas também desencadeiam resistências e críticas diversas, não só da área de música"; bem como de que "algumas subáreas, como a educação musical e a etnomusicologia, têm se mostrado mais permeáveis à visão interdisciplinar, outras se atêm mais a uma visão 'individualista' de pesquisa e de conhecimento" (FREIRE, V. B., 2010, p. 90).

Ao trazermos diferentes enfoques e perspectivas sobre Música na escola, currículo de Música e interdisciplinaridade, apresentamos uma configuração de investigações realizadas e, a partir de nossas releituras sobre as narrativas investigativas, almejamos construir nossa própria narrativa de investigação.

Assim, surge a seguinte questão de pesquisa: *Quais as perspectivas inclusivas e interdisciplinares na (re)construção de um currículo do ensino de Música em uma Escola de Educação Básica a partir do olhar dos professores?*

Percebemos a relevância da investigação para a pesquisa em currículo, para a formação de professores e, especialmente para a compreensão de uma Educação Musical Inclusiva e Interdisciplinar, que esteja em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

Compreendendo a escola como um espaço privilegiado "para a construção, reconstrução e sistematização do saber" (SANTOS, 1997, p. 59), a investigação pode abrir caminhos para a (trans)formação do entendimento e o ensino da Música na escola de Educação Básica, promovendo práticas pedagógico-musicais significativas, estabelecendo novas relações do professor com a linguagem musical, inserindo-a na escola como linguagem de expressão e área de conhecimento.

Retomando a questão de pesquisa, pretendemos investigar o *como* – os caminhos, os percursos e as metodologias do ensino de Música, compreendendo-a como linguagem de expressão (conhecendo seus signos e sua estruturação) e como área de conhecimento (práticas curriculares) – a partir de um olhar inclusivo e interdisciplinar.

Com o intuito de esclarecer e melhor delinear tais indagações, elencamos como objetivos do trabalho investigativo:

- Analisar a configuração do contexto escolar que se estabelece em torno do currículo do ensino de Música;
- Mapear concepções sobre currículo e conhecimento no ensino de Música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e cranças de Educação Básica;
- Mapear concepções sobre educação especial, inclusão e interdisciplinaridade no ensino de Música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e crianças da Educação Básica;
- Analisar o modus operandi de um currículo em movimento da escola em contexto;
- Analisar concepções dos professores acerca das perspectivas curriculares inclusivas e interdisciplinares do ensino de Música na escola em contexto;
- Analisar formas de uma organização curricular inclusiva e interdisciplinar do ensino de Música na Escola de Educação Básica.

Ao defendermos essa investigação, pretendemos conceber novas perspectivas de ação/reflexão na prática educativa em Educação Musical, bem como efetivar os objetivos do ensino de Música no cotidiano da vida escolar.

2. Da concepção da partitura à *performance*: currículo e conhecimento como obra de arte

2.1 Notas iniciais

Conceber um discurso engendrado como uma partitura sobre currículo é, sempre, refletir e apontar sobre conhecimento, escola e, também, sobre sociedade, culturas e a ação do homem nesse universo. O homem produz conhecimento e a vida em sociedade atualiza este conhecimento a partir do tempo histórico, do contexto, das crenças políticas. Nessas narrativas privilegiamos sempre um quadro teórico que dá sentido ao campo de experiências e discursos teóricos que defendemos.

Ao registrarmos as primeiras notas, reconhecemos o pressuposto de que o debate curricular deve centrar-se na questão do conhecimento. O poder que venha a ser adquirido com o conhecimento é o que rege as narrativas, as construções e as práticas curriculares, pois o ensino é pautado (com mais ou menos êxito) no aprender o novo, deparar-se com questões e formular hipóteses, construir conhecimento.

O homem conhece pela observação, recepção e interpretação. Sendo um produto social e histórico, o conhecimento se faz coletivamente na partilha e busca do desvelamento da realidade (FREIRE, 1987). Conhecer é estar e se fazer no mundo, partilhar descobertas e ser tocado pela descoberta do outro, é aculturar-se. Nessa partilha social, temos o conhecimento da tradição, que está ligado ao fazer cotidiano e suas formas de partilha e que, de acordo com Gil (2000), está regulado à contextualização e não isolamento. Dessa forma, esse conhecimento, também, é compartilhado pela tradição social, oral e se apresenta de maneira particular em cada contexto.

Nesses processos que regem o homem ao descobrir e ou inventar as culturas vão se moldando em seu tempo e espaço, nesse modo próprio de obter conhecimento, que nos chega pelos saberes dos mais velhos, pelos costumes do entorno e, em nossa civilização, pelo saber sistematizado da Escola.

Como “uma conquista que nunca chega ao fim” (MATTEDI, 2006, p. 57), o conhecimento é cobiçado culturalmente pelo homem – pelas experiências cotidianas, pela investigação científica, pelo estudo sistematizado. Foi essa busca do conhecimento que levou à necessidade, construção e composição de diversos espaços de aprendizagem, sendo a escola um deles. Pacheco (2014, p. 31) fala do conhecimento escolarizado, aquele que buscamos no espaço escolar:

> O conhecimento escolariza-se a partir do momento em que são selecionados conteúdos, pertencentes a determinadas áreas do saber, em detrimento de outros, e cuja institucionalização educacional lhes confere um significado histórico-social, já que cada sociedade estabelece parâmetros específicos para a integração dos indivíduos no contexto de organizações formais.

Sendo um fenômeno socialmente construído, o conhecimento e o poder em conhecer permite ao homem dar-se conta dos fenômenos da natureza, da relação com os conhecimentos historicamente produzidos e do vínculo que se cria com os fazeres humanos. Nesses processos vemos que o conhecimento escolar é então aquele selecionado a partir da produção humana no decorrer dos tempos, que melhor "representa" a sociedade e (in)forma o sujeito em sua trajetória de escolarização. Essa autoridade ideológica da mentalidade moderna (GIL, 2000) é que elege e organiza o conhecimento "mais poderoso" (YOUNG, 2010) a ser compartilhado na escola.

Dessa forma, o poder em conhecer permite ao homem dar-se conta dos fenômenos da natureza, da relação com os conhecimentos historicamente produzidos e do vínculo que se cria com os fazeres humanos. Nesses processos de construção e reconstrução dos saberes produzidos e sistematizados, vemos que o conhecimento escolar é fruto do conhecimento selecionado para estar na escola como conteúdo escolar. Assim, no propósito de ensinar, a escola se vale da transmissão oral e escrita para compartilhar/transmitir conhecimentos, vivenciando coletivamente os saberes acumulados pela humanidade – a (re)escrita da partitura. Alguns autores, consideram a constituição dos processos de ensinar e aprender na escola como a "cientificização da vida" (DEMO, 2000, p. 67), ou seja, trazem para o ambiente escolar os conhecimentos acumulados de maneira sistematizada, a partir de escolhas sobre o que ou não ensinar/compartilhar. Para que determinados conhecimentos adentrem o ambiente escolar o conhecimento científico se descontextualiza, para depois se recontextualizar, em um conhecimento que seja relevante, selecionado, organizado e distribuído. A pergunta que emerge é: nesta partitura só estão presentes o conhecimento científico?

A esses processos de compreensão da relevância, seleção, organização e distribuição chamamos de currículo. Com conceitos historica e socialmente constituídos, o currículo se desenvolve entre o universal e o particular, demonstra a política organizacional da instituição e se concretiza nos processos educativos.

O que apontamos em relação as narrativas, vale também ao conceituarmos currículo, ou seja, os sentidos que nos movem são os que trazem as concepções que carregamos em nossas abordagens

teóricas e práticas. Assim, vemos que o currículo é um projeto que se desenha em torno do conhecimento – das relações sociais e das práticas escolares, sendo um "conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18). A escrita do currículo significa então a tentativa de regulação desses esforços onde o que entra em jogo, além das decisões teóricas é o entrelaçamento delas com as questões econômicas, políticas e culturais do contexto.

Se temos a escola como uma instituição de educação, ela representa o encontro com o conhecimento sistematizado, científico, com outros conhecimentos. Nessas conversações, o conhecimento é selecionado, organizado e distribuído com o objetivo de compartilhar os saberes e fazeres do homem – uma conversação que chamamos de currículo. Ao afirmarmos que a escola é uma instituição social, o currículo pode ser compreendido como produtor e produto de cultura.

Assim, concordamos com Sousa (2012, p. 16) quando afirma que a escolarização é quando a aprendizagem deixa "de ser natural e espontânea" e passa a ser "organizada por alguém", ficando ao "serviço de superiores interesses de organização do Estado". A seleção, organização e sequencialização do conhecimento são ditadas pelo currículo, processo esse nomeado por Pacheco (2014, p. 31) de "transformação curricular", que visa na maioria dos casos, atender às demandas das políticas educativas e do mercado vigentes. Porém, a cultura é forte e essa "transformação curricular" é sempre mais do que oficialmente se pretende.

Uma partitura construída a várias mãos, o currículo reflete o conhecimento escolarizado que se deseja compartilhar com nossos alunos, "o que a geração mais velha escolhe dizer às gerações mais novas. O currículo escolar comunica o que escolhemos lembrar do nosso passado, o que acreditamos em relação ao presente, o que esperamos para o futuro" (GRUMET *Apud* PINAR, 2007, p. 42). E este desejo de partilha e esta comunicação são contaminados pela partilha com as gerações mais novas.

Conceber o currículo como uma "narração" (GOODSON, 2001) pressupõe partir das narrativas locais – das histórias dos sujeitos e instituições para as narrativas globais – das histórias e descobertas dos homens e das sociedades. Pinar (1975), citado por Sousa (2012) reconhece que o currículo não deve ser uma construção linear e homogênea, um currículo como plano, que perpetua relações sociais e a dominação de determinados grupos em detrimento de outros. Entretanto, não deve também se constituir ingenuamente, manifestando apenas as culturas vivenciadas, partindo do pressuposto que somente pela vivência o homem apreende.

Considerado um dispositivo, à construção curricular precede uma organização e uma gestão. Para tanto, podemos afirmar que (re)construir um currículo é um projeto de formação – inserido em tempo, espaço e contexto determinados – que tem a flexibilização necessária para integrar o conhecimento do cotidiano (saberes e fazeres do homem em sociedade, suas tradições e modos de ver/viver o mundo) e o conhecimento escolarizado (o conhecimento científico e práticas sociais transformados para aprendizagem no ambiente escolar). Nessa (re)construção dialética, vemos que:

> A conversação complexa que é o currículo requer intelectualidade interdisciplinar, erudição e autorreflexão. Não é uma receita para notas altas nos testes, mas uma crença comum na possibilidade da autorrealização e da democratização, projetos gêmeos da reconstrução social e subjetiva (PINAR, 2007, p. 28).

Na estruturação desse capítulo, que chamamos de escrita de partitura, muitos seriam os caminhos possíveis a seguir. Optamos, como um compositor que opta por determinado gênero musical ou estilo em sua produção, trabalhar com a escrita sobre currículo e conhecimento a partir das metáforas *Currículo como Sinfonia Clássica* e *Currículo como Jazz.* Por meio desta figura de linguagem procuramos trazer as teorias curriculares, maneiras de se pensar e fazer o currículo tendo como Sinfonia e Jazz, a partir do aporte metafórico da figura desenhada por Aoki (2005), ao relacionar o currículo como plano e o currículo como experiência vivida, em consonância com o diálogo e improvisação do Jazz.

A metáfora nos permite justificar uma crença, avaliando seu desempenho em relação a crenças alternativas. Rorty (1996) considera a metáfora como um som inaudito e o filósofo, que utiliza as ideias de diferentes pensadores, entre eles Davidson, compreende que a metáfora "é uma enunciação que quebra regras, não se conformando ao jogo de lingugem e conduzindo a comunidade para um novo jogo" (PINTO P. R. M., 2007, p. 528).

Nesse aporte filosófico/teórico em Davidson, Rorty (1996, p. 224) ainda afirma que "as sentenças metafóricas não nos *contam*[6] (literalmente) nada, mas elas nos apresentam coisas e fazem com que comecemos a buscar analogias e similaridades. Elas não possuem conteúdo cognitivo, mas são responsáveis por muitas cognições". Nesse sentido, Davidson (1978, p. 1) diz:

[6] Grifo do autor.

> A metáfora é o sonho da linguagem e, como em todo o sonho, a sua interpretação reflete tanto o intérprete como quem a origina. A interpretação dos sonhos requer colaboração entre alguém que sonha e alguém em estado de vigília, ainda que sejam a mesma pessoa; e o ato de interpretação é, ele próprio, um ato da imaginação. Tal como fazer uma metáfora, a sua compreensão é um esforço criativo, e muito pouco orientado por regras.

Assim, ao utilizarmos uma narrativa apoiados na metáfora, não desejamos que elas sejam interpretadas, mas sim dialogar com nossas concepções e teorias, adaptando-as aos contornos dessa outra forma. Não devemos dar à metafora um sentido literal, mas "re-tecer os padrões de nossas crenças", compreendeno que "só depois que a metáfora perde sua estranheza e começa a ser contextualizada no interior da rede de crenças e desejos é que ela vem a constituir uma justificativa racional" (PINTO P. R. M., 2007, p. 528-529).

Nessa narrativa metafórica, a lógica é experienciada e desenvolvida a partir de um diálogo criativo, afinal "as metáforas *são* criativas; elas *nos ajudam a ver o que não vemos.*[7] As metáforas são abertas, heurísticas, geradoras de diálogo" (DOLL, 1997, p. 185). Um diálogo sobre educação, conhecimento e currículo que pretende situar a investigação em um quadro teórico e buscar respostas às questões de pesquisa, provocar hipóteses, soluções e novos questionamentos.

2.2 Currículo como Sinfonia Clássica, Currículo como Jazz

Nesses percursos que regem a escrita – os pressupostos teóricos, a construção de ideias, a sistematização do pensamento – vemos que refletir, discorrer e afirmar sobre currículo é antes de mais nada dar sentido ao campo de experiências e discursos teóricos que defendemos. Assim, desde os primeiros desenhos na partitura, que se tornará uma obra de arte, o compositor tem em mente suas intenções, concepções teóricas e sua maneira de ver e perceber o entorno.

Compreendendo que "a metáfora faz-nos ver uma coisa como outra através de um enunciado literal que inspira ou sugere a percepção" (DAVIDSON, 1978, p. 26-27), apresentamos o *Currículo como Sinfonia Clássica* e *Currículo como Jazz* não como forma de similaridade, mas sim para organizar a escrita e expor ao leitor os conceitos musicais que permeiam a construção dessa partitura, procurando uma organização em diálogo com os pressupostos das teorias curriculares, afinal "as metáforas

[7] Grifos do autor.

significam aquilo que as palavras, na sua interpretação mais literal, significam, e nada mais do que isso" (DAVIDSON, 1978, p. 2).

A *Sinfonia* é uma composição que teve sua origem no Barroco[8], mas que incorporou sua estrutura atual no início do século XVIII, especialmente marcada como uma abertura de ópera em três movimentos. No decorrer desse século, o termo foi utilizado cada vez mais para designar a Sinfonia Concerto, até que se tornaram composições independentes, chamadas de sinfonias reais. Ela designa um tipo de composição musical escrita para orquestra e que geralmente é composta em vários andamentos, ou secções – independentes entre si, mas interligadas pela relações tonais e fórmula de compasso (SADIE, 1980).

Já o *Jazz* é um gênero musical contemporâneo e suas primeiras gravações remontam aos anos 20 e 30 do século XX. Uma forma denominada "popular" tem sua estrutura baseada na forma da Sonata Clássica[9], com uma introdução, a exposição do tema, o desenvolvimento e a recapitulação. Marcadamente caracterizada pelo *swing* e improvição, o Jazz tem como propriedade também o diálogo entre os pares. Uma música que tem sua primeira marca nos "cantos de trabalho" em uma mistura étnica e, de acordo com o *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (SADIE, 1980), o Jazz abarca diferentes matrizes rítmicas, melódicas e harmônicas oriundas das músicas tradicionais africana e europeia, o que lhe conferiu potencial de desenvolvimento estilístico, vocal e instrumental.

Nessa construção textual de Currículo como Sinfonia Clássica e Currículo como Jazz, nos propomos a refletir sobre as teorias curriculares e seus desdobramentos na *praxis* educativa, tendo como percurso uma narrativa a partir da estrutura, com a forma e escrita da partitura; e a *performance,* evidenciando o *swing* e improvisação de cada um desses gêneros, o papel do maestro, o papel dos músicos, a criatividade e a avaliação. Nesse percurso, procuramos melodias consonantes que nos liguem às questões do conhecimento e as concepções e (re)construções curriculares.

[8] O Barroco é um período musical que abarca aproximadamente o início do século XVII até meados do século XVIII. Um período estilístico que tem como princípio a música como expressão dos estados afectivos e que deveria mover as paixões do ouvinte – pela palavra cantada e pela música instrumental (LATHAM, 2008).
[9] A Forma Sonata é uma composição que segue uma estrutura definida de exposição do tema (A); desenvolvimento (B), geralmente baseado nos temas ouvidos na exposição; reexposição ou recapitulação, que implica um retorno de um número de temas da exposição e a afirmação do centro tonal.

2.2.1 Estrutura: forma e partitura

De acordo com o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2016), estrutura é "a disposição e organização dos elementos essenciais que compõem um todo". Dessa forma, a estrutura musical se refere ao planejamento e criação, a partir de critérios que definam a continuidade, o equilíbrio e a forma da composição musical. A obra musical tem sua estrutura marcada pelo planejamento que pretende alcançar um equilíbrio – que mantenha uma unidade e um encadeamento, ao mesmo tempo que desperte o interesse a partir da diversificação.

Ao estabelecer a estrutura de sua escrita, o músico planeja a forma de sua composição, bem como define os critérios da notação (partitura) – chegando à *performance,* que é a materialização dessa obra, que acontece de maneira programada ou a partir das necessidades e do "clima musical". Do mesmo modo, a escrita curricular obedece a uma estrutura que também apresenta variações de acordo com as concepções teóricas e metodológicas, regidas por um contexto histórico e social. De acordo com Schön (1983), citado por Doll (1997, p. 32), a estrutura é a maneira pela qual "os indivíduos *constroem*[10] a realidade em que funcionam".

Já a forma se designa pela maneira que uma obra musical se estrutura. Cada forma tem princípios que dão à música clareza e unidade e, de acordo com o *Diccionario Enciclopédico de La Música* (LATHAM, 2008, p. 600) pelas "relações que se estabelecem entre diferentes padrões sonoros".

Em sua estrutura formal, a Sinfonia Clássica segue, geralmente, um mesmo padrão estilístico. Mesmo havendo Sinfonias compostas a um só movimento, de forma habitual sua forma obedece ao esquema de quatro andamentos: um primeiro, geralmente escrito na forma Sonata, de andamento mais rápido; um segundo, de tempo mais lento e escrito segundo uma forma tripartida, como por exemplo um Rondó[11] ou Variações[12]; um terceiro andamento composto geralmente por um Minueto e Trio[13] ou por Scherzo[14] e Trio, em um tempo moderadamente rápido; e o último andamento, que retorna a tonalidade

[10] Grifo do autor.
[11] ***Rondó*** é uma dança de caráter circular, consta de secções com material temático novo sob o padrão ABACA, onde o tema sempre é retomado (LATHAM, 2008).
[12] ***Variação*** é uma técnica de composição onde o tema é alterado durante as várias repetições e se distinguem pela alteração na melodia, harmonia e o ritmo, bem como na textura ou qualidade sonora (LATHAM, 2008).
[13] ***Minueto e Trio:*** o Minueto é uma dança de origem francesa, de ritmo ternário. O Minueto e Trio se apresenta sob a forma A-B-A, onde a parte B é o Trio, geralmente composto para três instrumentos (LATHAM, 2008).
[14] ***Scherzo*** se desenvolveu a partir do Minueto, com a forma ternária, mas de andamento muito mais rápido (LATHAM, 2008).

inicial, em tempo rápido e escrito geralmente em forma de Rondó (THE COLUMBIA ENCYCLOPEDIA, 2016).

Com uma constituição marcada por padrões a seguir em sua escrita, é formalizada a partir do momento em que o compositor define sua estrutura – do começo ao fim – decidindo também sobre sua extensão, o andamento e os instrumentos que serão utilizados, bem como os solistas e os momentos de tensão e relaxamento.

O currículo, polissêmico em seus conceitos, pode ser compreendido como um dispositivo em que se concretizam os processos educativos. Assim, como o compositor planeja e escreve sua partitura, o currículo é planejado e construído a partir dos critérios de relevância do conhecimento a ser compartilhado, a seleção desse conhecimento, a organização e sua distribuição na escolaridade. O que rege tais critérios é a maneira de perceber a realidade vivida, o entorno, enfim, o contexto.

Nessa escrita da Sinfonia Clássica, o paradigma da racionalidade tyleriana se materializa a partir de um currículo prescrito, que é decidido e distribuído de cima para baixo e se apresenta linearmente em um modelo que se repete em ordem e hierarquia quando, a partir da seleção dos conteúdos a serem ensinados, se elencam os objetivos de ensino e aprendizagem, as atividades que serão realizadas para compartilhar tais conteúdos e a avaliação, que baliza esses conhecimentos.

O conhecimento é questão central que rege a construção curricular e a partir do modelo de Tyler, o argumento para o planejamento curricular se volta para a construção dos objetivos – que sistematizam o que os alunos devem aprender. A partir disso se selecionam as experiências de aprendizagem para que tais objetivos sejam alcançados – que são chamadas as atividades escolares – e finalmente a realização da avaliação. Como núcleo das experiências educativas, a avaliação rege as experiências, os tempos e espaços escolares, determinando o quê, como e para quê aprender – um conhecimento "racional, definicional" (DOLL, 1997, p. 49).

Ao compreendermos que a construção curricular é a manifestação ideológica do poder vigente, vemos que na teoria tyleriana a prescrição parte do pressuposto que o conhecimento é dado e inquestionável. Nessa hegemonia "o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular" (SILVA T. T., 1999, p. 46) e por isso mesmo a seleção do conhecimento e as formas de transmissão e avaliação refletem os interesses ideológicos da classe e grupos hegemônicos que se apresentam em exercício – o governo, a igreja, a economia.

A seleção, organização e distribuição desse conhecimento se materializa em um currículo prescrito que, como uma partitura já definida, deve ser seguida para que a música soe bem aos ouvidos da sociedade. Dessa forma, o conhecimento científico escolarizado – aquele que é descontextualizado para ser recontextualizado e trazido para o âmbito escolar – se apresenta a partir dos interesses hegemônicos e a reprodução de uma sociedade que se deseja harmoniosa e homogênea. Ao sorvermos um currículo prescrito, dado, renunciamos a "um vasto conjunto de entendimento sobre aspectos do controle e do funcionamento da escola e da sala de aula". Assim, assumimos "as mistificações de episódios prévios de governo, como se fossem dados inquestionáveis", aceitando uma tradição escolar sem inquirição, permitindo que o poder vigente se estruture e fortaleça em uma sociedade pouco crítica e politicamente organizada (GOODSON, 2001, p. 58). Corroboramos com Lopes e Macedo (2011, p. 46) quando afirmam:

> Uma das mais acirradas críticas ao pensamento de Tyler diz respeito ao filtro filosófico que acaba por dar centralidade à manutenção dos valores sociais. Ainda que Tyler aponte a possibilidade de o filtro filosófico indicar o desejo de mudança, o currículo funcionaria, para seus críticos, como instrumento de forte controle social, ajudando a promover a harmonia social.

Nesses princípios de continuidade, adotados por Tyler e seu modelo de construção curricular, a estrutura presente nos documentos curriculares envolve os propósitos do sistema educacional, que são legalmente estabelecidos e refletem essas ideologias e as formas de perceber a sociedade. Assim, as decisões são tomadas a partir de critérios que balizam esse poder e não os interesses, tradições ou necessidades da sociedade, um sistema educacional que reflete os interesses políticos e econômicos, a perpetuação de um conhecimento científico transformado e escolarizado, bem como verdades incontestes e a pouca participação da sociedade na construção desse currículo e, consequentemente, dessa escola. Não fazendo parte de um passado, mas de uma tradição escolar viva, as perspectivas técnicas da escrita desse currículo e sua prescrição – a racionalidade tyleriana – "estão até hoje presentes em vários documentos curriculares. A estrutura definida por Tyler: objetivos/experiências de aprendizagem/[atividades/]avaliação é talvez a mais utilizada" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 50).

Enquanto a escrita de um Currículo como Sinfonia Clássica se detém a padrões fechados e incontestes – onde "o conhecimento é transmitido, transferido" (DOLL, 1997, p. 74), a perspectiva jazzística nasce a partir do diálogo e da troca de experiências – a conversação em sua construção.

A estrutura do Jazz tem seus princípios na forma Sonata da teoria clássica, entretanto a conversação e a improvisação marcam as diferenças estilísticas do estilo clássico. Ele apresenta uma introdução, que estabelece o clima; o tema, que é a melodia principal e rege a tonalidade base; a seção de solos, quando os músicos improvisam a partir da melodia ou em progressão harmônica; a repetição do tema, que reafirma a melodia e a coda[15], que sinaliza a conclusão. Com uma estrutura aberta, o Jazz se converte em novas conversações e mudanças, a partir do clima, do tempo disponível, das possibilidades e do grupo que participa da *performance.*

Sendo uma obra musical construída a partir da realidade vivida, o currículo como conversação é o respeito às vozes que compõem os processos de planejamento, escrita e execução curricular – é a permissão em ouvir, falar, compartilhar. Mais que um discurso desprendido, o diálogo entre os pares se inicia na palavra e chega à *praxis*, pois "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p. 78), pois, como afirma Doll (1997, p. 119): "o conhecimento do mundo não é um conhecimento fixo esperando para ser descoberto; ele está continuamente se expandindo, gerado por nossas ações reflexivas".

Uma "conversação complexa" (PINAR, 2007), o currículo se torna um diálogo jazzístico, a partir da interação entre os pares, no respeito pelo contexto e na consciência de um devir coletivo. Assim, a conversação complexa no/do currículo parte de um contexto, de uma situação, que seja existencial, concreta e que reflita o conjunto de aspirações da comunidade escolar. Um desafio para conhecer e se expressar sobre/no mundo, a partir de uma conversação dialógica, problematizadora, que se inicia pela conscientização que:

> O conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 83-84).

Dessa forma, um currículo como conversação não pode ser neutro, desinteressado das necessidades e desejos da comunidade, mas sim aquele que "convida os alunos a encontrarem-se a si mesmos e ao mundo que eles habitam através do conhecimento acadêmico, cultura popular, enraizados

[15] ***Coda,*** palavra italiana para cauda, é um desenho padrão que aparece depois de todo o tema ter sido recapitulado, anunciando o final da obra musical (LATHAM, 2008).

na sua própria experiência vivida" (PINAR, 2007, p. 319). Como uma música que vai se constituindo a cada sequência melódica e harmônica, ao Currículo como Jazz precede o diálogo, uma conversação que possibilita "uma discussão corajosa de sua problemática", levando a um currículo como projeto, em diálogo e presdiposição "a constantes revisões", com "análise crítica, autonomia e expressividade" (FREIRE, 1987, p. 90).

Como Apple (1999), nos questionamos sobre qual o conhecimento legítimo e a quem ele pertence. Como afirma Doll (1997, p. 153), o conhecimento é "aquilo que criamos – interativamente, dialogicamente, conversacionalmente – sempre dentro da nossa cultura e sua linguagem". E ao trazermos as analogias de Aoki (2005), onde temos o currículo como um conceito simbólico, ele deve expressar os significados construídos coletivamente pelas culturas humanas e, como conversação, deve-se fazer uma releitura constante onde as vozes repetem o tema, mas em novos momentos e propósitos, reconceptualizando o discurso e as práticas, um discurso jazzístico "sofisticado, altamente disciplinado, cuidadosamente focado, sempre mudando de forma criativa, comunicativa, teoricamente" (PINAR, 2005, p. 27).

Um currículo como conversação promove uma educação crítica e criticizadora (FREIRE, 1987) e dá o poder de decisão, abrindo caminhos para a responsabilidade coletiva – um currículo que acontece nele mesmo. "Uma matriz de currículo planejada para a 'criação de significado'" (DOLL, 1997, p. 153), que se abre ao diálogo, à partilha, às ações coletivas, democráticas e emancipadora – uma partitura desenhada à várias mãos.

De acordo com *The Columbia Encyclopedia* (2016), na notação musical a partitura é um manuscrito onde as alturas e as durações musicais são representadas por notas e figuras rítmicas, dispostas em um sistema de linhas (pentagrama). A partitura segue um sistema pré-definido pelo compositor, em relação às tonalidades, figuras rítmicas e marcação de compasso. Ela também pode ser um guia para o músico, sugerindo a tonalidade, escalas e progressões harmônicas, a partir da melodia base, deixando margem para uma leitura improvisada do intérprete.

A partitura orquestral se vale de guia para o maestro, que tem nela todas as indicações de ritmo, andamento e intensidade, bem como a entrada de cada secção ou de instrumentos. Marca também os momentos *tutti* e *solo*, os instrumentos que compõem a composição e o tempo. Na Sinfonia Clássica, a partitura é determinada pelo compositor (prescrita) e o maestro deve seguir as indicações de orquestração, andamento e intensidade. Nessa estrutura o maestro tem a liberdade de expressão e

releitura, onde sua interpretação e olhar pessoal dita as nuances, arranjos e as maneiras de compor, retirar ou colocar instrumentos musicais, mas sem ferir a estrutura prescrita pela partitura.

Nessa composição, o currículo prescrito se apresenta como uma regulação do sistema educativo, em uma partitura predefinida composta por referências (mínimas ou explícitas), orientações para a produção e gestão de material didático e, especialmente, pelo controle do sistema educativo. Podemos assim dizer, que "o currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores" define os percursos do ensino obrigatório, sendo "toda e qualquer definição do mesmo, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedece às determinações que decorrem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas" (SACRISTÁN, 1991, p. 130).

Reafirmando Goodson (1997, p. 79), o currículo também pode ser "um veículo e portador de prioridades sociais". Sendo uma escolha, precede o poder de quem escolhe e os motivos das escolhas, o currículo prescrito marca a centralidade institucional do conhecimento, valorizando – ou não – os saberes e fazeres sociais. Dessa forma, ele se concretiza na "elaboração dos planos curriculares" e dos programas, nas "propostas de orientações programáticas", na "produção e seleção de materiais curriculares" e na "definição de normativos" da avaliação dos alunos (PACHECO, 2001, p. 76).

Todos os países têm seu sistema institucional que rege os currículos (da escola básica, profissionalizante e superior de ensino). No Brasil, o documento que atualmente orienta as escritas curriculares da escola básica (objeto de estudo dessa investigação) dos municípios e Estados se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 8), que visam:

> Estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Nesse sentido, o documento brasileiro procura traçar diretrizes para a escrita dos currículos em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, em consonância com a autonomia dada aos vários sistemas e tendo como aporte maior a Lei de Diretrizes e Bases/Lei 9.394/96, com o objetivo de que em todas essas instâncias de ensino se norteie a construção curricular, estabelecendo conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum à todos os estudantes da nação.

Essas diretrizes curriculares – prescritas, e que serão mais amplamente descritas no decorrer do trabalho – se apresentam a partir de uma estrutura que abarca "as finalidades do sistema educacional", "os objetivos gerais do ensino obrigatório", "os objetivos gerais de cada ciclo" e finalmente "sobre o projeto curricular básico de cada área para cada ciclo" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 59). Dessa forma, dão tom ao papel atribuído ao professor, influenciando o currículo apresentado e os exames, em um ciclo que perpetua uma cultura escolar de regulação e homogeneização. Características marcantes também da Base Nacional Comum Curricular/BNCC que, aprovada no final do ano de 2017 ainda não foi objeto de investigação desse trabalho, já que nosso estudo de caso se centrou nos anos de 2014-2017.

Nessa partitura, o currículo prescrito pode se pautar em objetivos, competências ou habilidades, normatizando um sistema de prescrição e sequenciação, bem como marcando a valorização de diferentes conhecimentos – as disciplinas escolares. Essa organização curricular em disciplinas se sistematizou em meados do século XIX, levando a prescrição aos exames que, consequentemente marcam uma prática estruturada e centralizada. Um desenho curricular que parte de uma apresentação curricular oficial que, com sua função normativa "especifica as experiências educativas" (PACHECO, 2001, p. 74).

Compreendendo o currículo "como um campo que expressa uma ação" (SACRISTÁN, 1991, p. 131), ele se revela nas práticas de ensino. O currículo prescrito exerce funções de regulações, dentre elas o poder de uma cultura comum; a ideia de que a homogeneidade traria igualdade de oportunidades; a gerência da organização do saber dentro da escolaridade; o controle da qualidade do ensino; a prescrição dos meios de desenvolvimento do currículo. Ao pretender governar e regular os processos de ensino e aprendizagem, o currículo prescrito apresenta "o valor de manifestar uma filosofia educativa" (*Ibid.,* p. 138).

No topo dessa cadeia de sistematização e distribuição surgem os livros didáticos[16], que se concretizam como veículos eficazes de distribuição de uma cultura escolar e de saberes dominantes. Tradutores das prescrições curriculares, os livros didáticos apresentam o currículo e se tornam apoio principal da prática pedagógica, indo além de recursos pedagógicos.

[16] Nomenclatura brasileira para os manuais escolares ou livro texto.

> Eles dizem o que é para ensinar, colocam ênfase em uns aspectos sobre outros, ressaltam o que se deve recordar e memorizar, dirigem a sequência de ensino durante grandes ou pequenos de períodos de tempo, sugerem exercícios e atividades para os alunos que condicionam processos de aprendizagem, assinalam critérios de avaliação, etc. (SARISTÁN, 1991, p. 187).

Produto e produtor de cultura, os livros didáticos balizam a prática e decidem o saber a ser compartilhado. Assim, a questão de Apple (1984, p. 44) ainda nos instiga, chamando-nos à reflexão: "Qual é a relação existente entre um produto cultural – digamos, um filme ou um livro – e as relações sociais de sua produção, acessibilidade e consumo?". Se por trás do livro existe uma relação de escolhas, existe uma relação de poder. Bourdieu (1975) chamava de "capital cultural" essa relação de poder que corresponde a um determinado estado. A cultura dominante – econômica e social – é reconhecida como uma realidade absoluta e a escola é uma das principais instituições de transmissão dessa cultura.

Ao promover essa visão de mundo dominante, o livro didático apresenta os conteúdos determinados por esse capital cultural e as formas de transmitir aos alunos – as metodologias, os exercícios, as sequências didáticas, guardando as relações de dominação existentes. Como afirma Doll (1997, p. 52) "os livros didáticos usam uma ordem serial, graduada, assim como os planos de curso de cada matéria; até os temas de casa e os métodos instrucionais evidenciam esta ordem. Ela é um aspecto oculto mas dominante do currículo contemporâneo, da primeira série à universidade".

Os defensores do livro didático chamam a atenção à necessidade de homogeneização na educação mas, de acordo com Bourdieu (1975), o livro segrega ainda mais as classes, pois sua estrutura textual, dissertativa, apresenta características que representam determinada cultura, em detrimento de outras. Esse "capital cultural", definido por Bourdieu (SILVA G. O. V., 1995, p. 27) como o "acesso ao conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo", se dissemina por meio do livro didático, que se apresenta como cultura hegemônica, mas não dominada por todos da escola. Dessa forma, a homogeneização não acontece, o livro didático segrega ainda mais e não permite que todos tenham acesso a produção de conhecimento.

Assim, por mais que se pretenda que o livro didático expresse um currículo prescrito, ele mesmo dita as normas e não segue "as diretrizes do currículo proposto e regulado pela administração" pois eles, em sua autonomia econômica e comercial "criam por si mesmos uma realidade curricular independente e concorrente com a definida pela administração" (SACRISTÁN, 1991, p. 120). Nesse sentido, não se

trata de repudiar os livros didáticos, mas percebê-los como mais um recurso curricular e não dominante nos processos educativos. Muitas vezes, pela falta de preparação docente, pela falta de tempo em autoformação ou mesmo pela regulação do mercado editorial, os professores se veem na dependência do livro didático, que expressa também "as condições de trabalho do professor" (*Ibid.,* p. 179). Vemos assim que:

> O livro didático "adota"[17] o professor e não o inverso. Essa "adoção" não se dá somente pela presença física do livro, [...], mas pela "maquinaria didática" que o constitui e o extrapola, incorporando-se ao "saber fazer" do professor, independente da presença física do livro didático (GERALDI, 1994, p. 119).

O livro didático se torna, assim, uma partitura apresentada que pretende reproduzir uma cultura dominante, determinar o saber valioso e condicionar os saberes aos conteúdos elencados por um capital cultural que muitas vezes não reflete a realidade social, o contexto da comunidade.

Nesses processos que fazem parte do cotidiano escolar – as práticas curriculares – as escolas desempenham e até produzem as desigualdades ao materializar apresentações do currículo em forma de recursos (livros didáticos, apostilas, apresentações de mídia) iguais a todos, sem a percepção das diversidades culturais e suas nuances étnicas, linguísticas e estilísticas, contribuindo para a "*reprodução cultural das relações de classe*[18] em sociedades avançadas" (APPLE, 1999, p. 113), perpetuando uma circularidade de poder vigente, de ideologia do senso comum, da hegemonia.

2.2.2 *Performance:* um currículo em ação

O currículo em ação pode ser compreendido como o movimento performático, prática que se apresenta por rituais que tecem e concretizam os conteúdos escolares, os recursos metodológicos e materiais – a hora da *performance,* momento e espaço em que as partituras espalham suas sonoridades, onde se materializa o conhecimento concebido no currículo. Assim, corroboramos com Sacristán (1991, p. 240), que afirma: "o currículo em ação é onde todo projeto, toda ideia, toda intenção, se torna

[17] Grifo do autor.
[18] Grifo do autor.

realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independente de declarações e propósitos de partida".

Nesse movimento performático a partitura deixa de ser vista como um mero documento, pingos pretos sobre uma diversidade de linhas, sinais e orientações para se tornar o momento vivido. A *performance,* instante em que os músicos se reúnem para corporalizar a partitura e que, nesse contexto chamamos de situações de ensino, dão (ou não) significado real à aprendizagem. Dessa forma, vemos a relevância em observar as relações nesses processos de ensino e aprendizagem que conduzem à ação e que materializam o currículo, os quais ressaltamos (e posteriormente no trabalho discorremos com mais atenção à cada uma delas): as atividades escolares, o conteúdo cultural atribuído, os meios disponíveis e utilizados para esses momentos, a organização do trabalho pedagógico e o sistema adotado no trabalho cotidiano da escola.

Momento vivido, o currículo em ação é o dispositivo que cria o contexto da aprendizagem a partir das atividades realizadas de múltiplas formas no "chão da escola". Esses momentos organizam a cognição e, de acordo com Doyle (1979), citado por Sacristán (1991), eles também definem os objetivos e proporcionam instruções para que a informação seja processada dentro do ambiente escolar e transformada em conhecimento.

Em atividades formais e informais, em grupos ou individualmente, apoiados em uma diversidade de recursos metodológicos, esses momentos de *performance* colocam o currículo em pauta, onde situações "típicas e contraditórias vividas pelas escolas" se mesclam em experiências previamente organizadas, "institucionalmente" prescritas ou em percursos diversos, "com suas implicações e concepções subjacentes" (GERALDI, 1994, p. 117).

As melodias que ressoam pelos corredores da escola nesses processos de ensino e aprendizagem são marcadas pelo *swing* – ou tempos vivenciados – e pela improvisação, regidos pelos papéis do maestro e dos músicos, bem como dos percursos sonoros que se expandem explicitamente ou de maneira oculta, sendo finalmente avaliados pelos pares que percorreram esse caminho juntos.

Os andamentos dos tempos curriculares vão se definindo a partir das concepções perfilhadas por aqueles que fazem a escola e que materializam o desenho curricular, quando ele – seja concebido como um plano a ser seguido ou como projeto – deixa de ser somente tópicos e conteúdos a serem seguidos. Assim, a ação curricular a partir dos quadros de referência teórica, política, cultural e científica

integra os conhecimentos a serem compartilhados e decide as metodologias que darão mote aos processos de ensino e aprendizagem.

Em um andamento predefinido todos devem partir e chegar ao mesmo tempo. Não se torna mais uma questão de simples presteza – acelerada ou lenta – mas sim de um controle curricular em relação a sua estrutura fixa e sequencial, onde todos aprendem o mesmo, com os mesmos recursos e ao mesmo tempo. A execução de uma Sinfonia Clássica obedece a um rígido controle protagonizado pelo maestro, mas a partir das orientações prescritas na partitura. Esse controle do tempo vivenciado se torna, assim, uma característica nuclear da escola que, de acordo com Doll (2004, p. 8), vem de uma herança da "gestão científica", pensamento que dominou a América do Norte "no campo do pensamento social, industrial, gestionário e organizacional", que ainda hoje exerce grande influência no contexto escolar nos diversos cantos do mundo.

Nesse controle do andamento, todos são chamados e classificados ao mesmo tempo, onde a escola se apropria desses alunos, encarcerando-os em uma velocidade única que se pretende homogênea, ao tocar "campainhas para começar e terminar o trabalho, pedindo às pessoas que pensem ao mesmo tempo, da mesma maneira e na mesma coisa" (GATTO, 2003, p. 62), uma ação curricular análoga, repetitiva.

Já em um tempo vivenciado que pretende um *swing* marcado pela construção da identidade, a ênfase centra-se nos processos, e não nos produtos, pois devemos "conhecer as potencialidades presentes no tempo como uma estrutura para as transformações" (DOLL, 1997, p. 53). Uma ação curricular que marca seus territórios de tempos e lugares pela conversação, nas relações pessoais – que engloba o fraseado, o ritmo e o ataque das notas nas melodias.

Denominamos esses tempos vivenciados nos processos de ensino e aprendizagem de *Jam Session*[19], que se torna um currículo em ação centrado na partilha a partir de um encontro jazzístico, "um meio privilegiado de transmitir a linguagem [...] através de processos orais e imitativos", uma "aprendizagem social", marcada pela importância que se dá às "condições pedagógicas para a sua inclusão nos currículos" (MENEZES, 2011, p. 132).

[19] De acordo com Menezes, (2001, p. 129), "a *jam session* pode ser definida como um encontro musical de caráter recreativo e efêmero entre músicos auto-escolhidos, encontro para o qual não houve uma preparação específica ou repertório pré-determinado. Apesar de informal é uma reunião altamente estruturada socialmente [...]".

Nos tempos vivenciados na *Jam Session* se promove a organização da cognição ao elencar objetivos que sejam comuns a todos, mas que respeite o "tempo musical" de cada um, um processo dialético para que a informação seja processada e o conhecimento construído. A identidade – marca registrada da *Jam Session* – se revela nas organizações de tempos e espaços, onde o currículo se materializa como "um elemento mediador entre a teoria e a ação, ponte entre princípios e realidade" (SACRISTÁN, 1991, p. 317). Uma permissão para estabelecer diferentes andamentos, para relaxar no tempo, mas consciente do tempo musical e do grupo que participa, "sair" do tempo e voltar ao ritmo a partir da conversação.

Concebido como plano (currículo prescrito) ou projeto (currículo como conversação) (AOKI, 2005), desenhado para se materializar nas atividades cotidianas da escola, as práticas curriculares se revelam singularmente na medida em que as intenções dos currículos são colocadas. Dessa forma, o movimento entre a prescrição curricular e os eventos imprevistos dão vida ao desenho curricular.

Essa dinâmica pode acontecer de maneira mais esquemática, onde o professor pretende um maior controle do grupo, das sequências de atividades e dos resultados finais, condicionado às tarefas estipuladas, em "um curso de ação" que segue "um plano implícito que regula seu desenvolvimento e se corporifica no transcurso do mesmo" (SACRISTÁN, 1991, p. 251). A improvisação acontece assim, contraditoriamente, de maneira previsível e prescrita, pela intuição ou experiência do professor, onde aos alunos cabe somente imitar e reproduzir a voz do professor. Sendo a escola um espaço de contestação e luta, Simon (1987), citado por Giroux (1992, p. 84) afirma que as práticas escolares têm o poder de construir ou bloquear "as possibilidades de ação dos estudantes". Afinal, a conversação torna mais difícil "a eficácia da difusão do 'único caminho certo'[20] de fazer as coisas" (GATTO, 2003, p. 79).

Nesse talvez não único caminho certo de se fazer, mas o repetitivo e previsível, a improvisação dá lugar à interpretação, onde as modulações individuais são percebidas, mas a falta de diálogo entre os pares demarca lugares, hierarquia e poder vigente. A arte de improvisar é muitas vezes confundida com a ação livre de se fazer, onde "espontaneidade e falta de planejamento" substituem o árduo processo composicional. Mas ela se estrutura a partir de "modelos formais ou materiais geradores" que, a partir da experiência e conhecimento do músico, se expande em novos materiais sonoros, em sonoridades e movimentos únicos e exclusivos, de acordo com o tempo vivenciado (LATHAM, 2008, p. 758). Sobre essa questão, Aoki (2005, p. 368) considera:

[20] Grifo do autor.

> Na educação e no currículo, particularmente, sob o domínio da racionalidade tecnológica, tornou-se uma produção orientada para os produtos finais – significa um paradigma, uma maneira de fazer, indiferente às diferenças do mundo vivido de professores e alunos. Poderia a improvisação ser uma forma de criar espaços que permitam mostrar as diferenças por meio dela?

Improvisar era uma arte musical muito utilizada por compositores e interprétes – inclusive na música erudita do século XVII. O que era uma prática comum foi se perdendo a partir de um desempenho em que cada vez mais os compositores avançaram nas técnicas de composição e na divulgação impressa das partituras, enquanto os músicos avançaram imenso nas técnicas interpretativas e cada vez menos na improvisação, até que finalmente improvisar se tornou uma arte perdida na música clássica – ou mesmo uma improvisação a partir de determinada prescrição.

Vemos assim que o Currículo como Sinfonia Clássica executa a mesma obra dez, cem ou mil vezes da mesma forma, em mudanças individuais sutis, muitas vezes imperceptíveis. Já o Currículo como Jazz coloca marcas individuais e coletivas à cada execução e improvisa a partir da conversação, pois se centra no tempo vivenciado e apresenta uma fala espontânea, um diálogo que se processa nos momentos vividos. Podemos dessa forma afirmar que o Currículo como Jazz nasce do discurso, já que ele "pode ser reconhecido como uma forma de produção cultural, que une ação e estrutura, através dos modos como as representações públicas e particulares são concretamente organizadas e estruturadas na escola" (GIROUX, 1992, p. 86).

Na conversação emergem vozes de diferentes competências ideológicas – as vozes das instituições, as vozes dos professores, as vozes dos alunos, as vozes das comunidades. Nesse movimento de vozes que se entrelaçam, a *Jam Session* ganha as dimensões onde as "especificidades culturais e sociais" se entrelaçam com as dimensões linguísticas dos processos de ensino e aprendizagem, tornando uma gramática que não é só de sons, mas uma "gramática de relações" (MENEZES, 2011, p. 128).

A improvisação a partir da conversação valoriza desde cedo a partilha de conhecimentos e habilidades, pois "não assenta apenas nas capacidades técnicas ou no talento de um único indivíduo mas sim na negociação de capacidades, talentos, tensões entre todos os elementos do grupo". A improvisação a partir da conversação facilita "a troca entre improvisadores experientes e principiantes, acentuando o contexto social da aprendizagem e os aspectos orais e imitativos da troca" (*Ibid.,* p. 132).

Nesse entrelaçar de “vozes” se concretizam as ideias curriculares e se propagam sonoridades que podem demarcar a prescrição ou a conversação. Uma das vozes que se destacam na *performance* é a do maestro – que rege a orquestra com punhos fortes – liderança, disciplina e organização – para que todos os músicos possam acompanhar a música ao mesmo tempo, obedecendo as orientações de fraseado, dinâmica e ataque, bem como os momentos de silêncio e repouso.

Antes da voz do professor temos a voz da instituição, que estrutura a organização escolar, os horários, conteúdos e metodologias. Nesse sentido, os professores devem seguir tal estrutura a partir de práticas sociais dominantes, refletindo “os valores, as ideologias e os princípios estruturadores que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades definidoras das atividades diárias dos educadores” (GIROUX, 1992, p. 99). Nesse movimento entre o senso comum, as ideologias dominantes e as culturas vivenciadas pelos alunos, o professor busca uma unidade para marcar o tempo e seguir simetricamente sua regência. Dessa forma, o protagonismo do professor se evidencia em ações que refletem o currículo prescrito, em uma prática profissional condicionada aos critérios estabelecidos, pelas orientações dos materiais didáticos onde, mesmo quando se alteram os conteúdos se “mantém a estrutura de uma prática dentro do qual são transmitidas e se aprendem” (SACRISTÁN, 1991, p. 259).

O maestro protagonista dedica-se à tarefa de conduzir a música do começo ao final, estruturando suas passagens e momentos sonoros, mantendo a homogeneidade do grupo. Ele pretende “controlar e manipular os objetos de que o conteúdo educativo é composto” (HUEBNER, 2005, p. 113), tendo o grupo sob um controle ao estabelecer as tarefas, os tempos e as maneiras como devem ser executadas. Esse protagonismo obriga o maestro a centrar-se na prescrição da partitura e seguir suas orientações, cabendo aos músicos seguirem tais orientações.

Os músicos na execução de uma Sinfonia Clássica interpretam a música, seguindo as orientações demarcadas na partitura e aos comandos do maestro. O foco é a *performance* e, nesse sentido a habilidade de cada músico em seu instrumento é colocada a prova, já que nesse andamento predefinido as tensões não podem se resolver individualmente, cabendo ao grupo acompanhar esse movimento até o final, contribuindo para o sucesso da interpretação. Bill Evans fala em uma entrevista intitulada *The creative process and self-teaching* (1966), acerca da interpretação e improvisação, ressaltando que quando executava músicas dependendo somente da prescrição da partitura, mesmo quando as sabia de cor, não conseguia tocar a partir de sua visão concreta sem ela. O músico também achava difícil tocar algo, mesmo que simples, com sua própria visão, sem depender da partitura à sua frente.

Os alunos, em um Currículo como Sinfonia Clássica, são levados a interpretar os textos dos livros didáticos, a treinar exercícios e sequências lógicas com o objetivo de passar por exames classificatórios. Nesses processos a visão de cada um e os tempos individuais não são levados em conta, bem como as ações buscam hábitos e condutas homogêneas. Corroboramos com Gatto (2003, p. 48), que afirma: "precisamos de inventar currículos onde cada criança tenha a oportunidade de desenvolver a sua própria singularidade e autoconfiança", bem como encontrar seu ritmo próprio e ser respeitada por isso.

Nessa invenção, os professores dariam sua contribuição pessoal ao que está notado na partitura, abrindo espaço ao diálogo com seus pares e promovendo ações emancipatórias. O professor pode se apresentar como um controlador do ambiente, onde os ritmos estão definidos e devem seguir segundo as orientações prescritas anteriormente ou pode tornar-se um modelo, que pretende compartilhar opiniões e demonstrar interesse no diálogo. Assim, ele se afasta do protagonismo e decide vivenciar os tempos pedagógicos junto a seus alunos, como receptor e escutador das questões emergentes como oportunidade para novas formatações e hipóteses.

Quando o professor solta as amarras da condução do grupo, colocando-se no papel de participante ativo de ensinante e aprendente perde essa uniformidade mecânica e, junto do grupo se conscientiza que o controle não pode ser imposto, mas deve emergir das interações que acontecem (DOLL, 2004). Ao lançar-se ao desafio de organizar uma *Jam Session* a partir da conversação, o professor concebe a improvisação como processo no contexto educativo e reconhece nas relações as possibilidades para uma ação curricular emancipatória. Assim, as "relações entre textos musicais, entre improvisadores, relações com a tradição e relações entre identidades" (MENEZES, 2011, p. 134) marcam os processos de ensino e aprendizagem e estabelecem um Currículo como Jazz.

Um Currículo como Jazz vê a conversação além dos muros do discurso oficial dos desenhos curriculares e "isso ocorre porque as trocas de comunicação no espaço social são carregados de fatos, eventos, performances, mas também emoções, sentimentos, afetividade" (RECIO; RASCO, 2010, p. 348).

Nesse movimento, a *Jam Session* consegue uma conversação que combina a estabilidade dos acordos, dos escritos e orientações com a flexibilidade ao abrir a novas propostas, reconhecer o som de cada um, trabalhar na diversidade e na interculturalidade. Vemos nesses processos ações emancipatórias na medida em que cada indivíduo busca seu lugar no "espaço social" e no "espaço sônico do grupo", ou seja, conhece os códigos que estabelecem a condutas e os procedimentos nos

percursos do fazer e compartilhar – o que se torna um dos pontos mais importantes dos processos de ensino e aprendizagem e "essa não é uma lição que, de alguma forma, possa ser dada num contexto tradicional de aula onde a relação predominante é unidirecional e estabelecida em torno do binômio professor/aluno" (MENEZES, 2011, p. 133).

Parte imprescindível dos processos de ensino e aprendizagem, a conversação valoriza a totalidade, compreendendo que para todos os fenômenos há um contexto que deve ser respeitado e evidenciado; vê a mediação como categoria nuclear que se revela nos pares e na "necessidade dos seres humanos de olhar para além da realidade distorcida, 'fabricada'[21] da ideologia"; se encontra na apropriação, já que se compartilha e se produz a partir de uma "matriz sociocultural" e finalmente ela infere também que "o pensamento reflexivo e a ação são uma preocupação central tanto dos professores, como dos alunos. Isto mostra formas de interação na sala de aula que promovem o diálogo crítico e padrões comunicativos livres de controlo institucional desnecessário" (GIROUX, 2007, p. 65).

O professor organiza uma *Jam Session* que se propõem a valorizar a identidade de cada um, que promova o compartilhamento e acredita que o conhecimento se constrói a partir das interações, onde uns aprendem com os outros. Bruner (1973) citado por Doll (1997, p. 135), diz que é preciso "desenvolver planos curriculares e estratégias instrucionais que utilizem as interações dialógicas aluno-aluno e aluno-professor" – estratégias que tragam o currículo para o vivenciado, o percurso. A partir dessas interações, a conversação afasta perguntas e respostas automáticas, compreendendo nas experiências partilhadas a concepção curricular como projeto democrático, comprovando que o que dá vida à música são as tensões entre os padrões regulares e os afastamentos criativos.

Um Currículo como Sinfonia Clássica se apresenta explicitamente sob as partituras já prescritas anteriormente, designadas pelas instituições superiores que encaminham normas já organizadas do plano curricular. Plano sequenciado, segmentado e com pontos em destaque para a avaliação (ARROYO, 2013). Desse modo, o currículo explícito da Sonata Clássica impõe condutas sobre a criatividade – que se expressa timidamente a partir de uma interpretação do professor condutor.

Mecanicista, o Currículo como Sinfonia Clássica se baseia na mensuração – de tempo, de conteúdo, de objetivos, de classificação – que são explicitados ainda antes de chegar à sala de aula, devendo apenas ser conduzidos pelo professor e interpretados pelos alunos. Um caminho que não revela

[21] Grifo do autor.

professores e alunos como protagonistas, onde as vozes não são respeitadas, onde o uníssono prevalece e todos interpretam a mesma música, da mesma maneira.

Tais práticas curriculares não aparecem somente de maneira explícita no cotidiano escolar – pelos livros didáticos, pelas atividades e avaliações – mas também são "compartilhados" conhecimentos implícitos, a partir de "princípios de seleção, organização e avaliação" (APPLE, 1999, p. 86), que valorizam saberes hegemônicos e que revelam o poder vigente.

Bill Evans (1966), na entrevista citada, chamava a capacidade humana de se reconhecer em determinadas músicas de "mente musical universal". Seria o "capital cultural" da música de cada um, de cada cultura, e a compreensão em se identificar com esse tipo de música traz a pertença ao grupo social, ao espaço físico e às práticas musicais utilizadas. No Currículo como Sinfonia Clássica essa "mente musical universal" não é reconhecida e/ou valorizada, sendo o aluno exposto somente a outros estilos de música que não fazem parte de seu repertório – não significam, não ampliam, não fazem conexão sonora com seu mundo – e não são compreendidas. Assim, afirma Apple (1999, p. 68):

> As escolas [...] tanto "processam" conhecimento como pessoas. E o conhecimento formal e informal é utilizado essencialmente como um filtro complexo para processar as pessoas, habitualmente, através da classe; simultaneamente, transmitem-se diferentes tendências e valores a diferentes populações escolares, mas uma vez de acordo com a classe (e o sexo e a raça).

Todos devem aprender a mesma música, a partir das mesmas fontes sonoras, no mesmo tempo e descontextualizados de sua realidade sônica. A "mente musical universal" é colocada de fora desse currículo e o conteúdo musical a ser apresentado representa a "música legítima", a "música que todos devemos saber executar", a "música verdadeira".

Nesse controle, não somente das propriedades sônicas, mas dos próprios significados que inclui as propriedades sônicas, as práticas curriculares se baseiam "na cultura hegemônica: expressa-se na linguagem dominante, é transmitido através do código cultural dominante" (SILVA, 1999, p. 33). A esse controle implícito dos conteúdos, das posturas e comportamentos chamamos de currículo oculto, que é "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (*Ibid.*, p. 82).

Já um Currículo como Jazz procura valorizar a "mente musical universal" – o capital cultural de seus alunos, trazendo para a *Jam Session* a partilha de significados sonoros, o encontro de culturas e maneiras de produção sonora e a abertura aos sons do mundo. É um currículo que se reorganiza de maneira criativa e, como diz Doll (1997, p. 133):

> A arte da construção do currículo é a de ajudar os alunos a desenvolver seus poderes criativos e organizadores. Isso não pode ser feito por meio de um superdirecionamento ou de um subdirecionamento. A organização criativa requer uma tensão entre práticas estabelecidades e possibilidades infinitas, entre nossa necessidade de encontrar fechamento e o nosso desejo de explorar.

Uma *Jam Session* que se organiza a partir da conversação procura fortalecer esforços coletivos para findar "comportamentos ditados pelo hábito", ao desenvolver a flexibilidade, a negociação e o diálogo; aceita os erros nos processos de ensino e aprendizagem e os tomam como "fonte de aprendizagem"; confia em avançar e retoceder sempre que necessário; promove "o estreitamento de laços entre membros de uma comunidade de praticantes ou colaboradores"; e alterna os papeis, de condução, protagonismo e aprendiz, "de tal modo que cada membro possa eventualmente desempenhar todas as funções" (BARRET, 2002, *Apud* MENEZES, 2011, p. 139-140).

Como afirmamos anteriormente, a *performance* pode ser definida como as práticas curriculares que permeiam o cotidiano escolar – o momento em que o currículo deixa o papel e entra em ação. Um currículo concebido como plano tem em suas premissas uma avaliação pré determinada em termos de mensuração dos conteúdos, afinal é a avaliação que explicita o currículo e revela o conhecimento valoroso, aquilo que todos devem saber.

Tida como um "controle de qualidade" (HUEBNER, 2005, p. 79), a avaliação em um Currículo como Sinfonia Clássica mensura os resultados obtidos em determinada *performance,* quando o momento do espetáculo, a apresentação é o único critério a ser balizado sobre a atuação dos músicos na maneira de expressar seus saberes. Assim, os "produtos ou objetivos finais são especificados tão cuidada e precisamente quanto possível e, por vezes, até em termos comportamentais. São então designadas as atividades, que se tornam os meios para esses fins ou objetivos" (*Ibid.,* p. 78).

Momento de classificação e divisão, a avaliação no Currículo como Sinfonia Clássica não admite "lacunas" e promove um resultado baseado em passos "predeterminados, logicamente planejados,

ordenados com simplicidade, sequenciais" (DOLL, 1997, p. 92). As relações dos alunos com alunos, com o professor, com as partituras executadas, com os momentos vivenciados – o processo – não são levados em conta nos momentos de avaliação classificatória, que mede o apresentado, o produto final.

No Currículo como Jazz, as questões sociais que acompanham as práticas desenvolvidas nas *Jam Session* é o que balizam a avaliação. Uma avaliação emancipatória, que visa transformar a realidade criticamente e promover ações onde os sujeitos "escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação" (SAUL, 1988, p. 61).

Os caminhos percorridos – *currere* – promovem a emancipação dos sujeitos que interagem com o *ensemble,* encorajando decisões democráticas no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, visando a transformação dos sujeitos e a aquisição da capacidade de criticar conscientemente e de maneira ética.

Dessa forma, a avaliação também é um processo que pretende, de forma integrada, perceber as necessidades, avanços e dificuldades "intelectual, técnico, social e expressivo", reveladas na *Jam Session* e "encorajar os alunos a uma visão holística da *performance"*; ao "fornecer ao aluno uma visão não só do seu desenvolvimento técnico mas também da evolução das suas capacidades de interação e adaptação"; integrando "o momento avaliativo numa experiência de vida 'real'[22]", bem como "'processo' e 'produto' no momento da avaliação"; compreendendo a necessidade de se "avaliar não só a aprendizagem do 'fazer' mas a aprendizagem do 'ser'" (MENEZES, 2011, p. 141-142).

Procuramos, no decorrer dessas notações, desenhar uma partitura que expresse diferentes melodias, em suas consonâncias e dissonâncias, trazendo o conhecimento como condição à construção curricular. Conhecimento pautado na vida e de experiências, que surge a partir das "mentes musicais universais", do "capital cultural", para expandir-se em novas descobertas sonoras.

Dessa forma, compreender o Currículo como Jazz é permitir uma construção que se pauta na conversação complexa, é priorizar o processo e trazer para a escola a experiência como ponto de partida para a construção e ressignificação do conhecimento. É compreender o currículo como percurso, como identidade, como cultura – *currere* – é vivenciar o tempo de acordo com as necessidades e anseios do grupo, é manter-se em sintonia com o mundo, com as tecnologias e conhecimentos historicamente sistematizados.

[22] Grifos do autor.

No decorrer do trabalho, expresso nos próximos capítulos que descrevem, refletem e dialogam a construção de um Currículo de Música como Jazz, partimos de um olhar inclusivo e interdisciplinar – a partir dos pressupostos teóricos elencados e dos olhares dos professores –, tendo a música como eixo de trabalho e conversação. As maneiras de pensar, fazer e estabelecer critérios a partir de uma partitura curricular que crie significado e seja processo, carregado de desenvolvimento criativo.

3. Currículo como Jazz: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma *Jam Session* inclusiva e interdisciplinar

Um Currículo como Jazz não é sobre o que é, mas como ele é. Nesse percurso narrativo, pretendemos aproximar concepções teórico-metodológicas dos conceitos de Música, Educação Musical, Inclusão e Interdisciplinaridade, propondo movimentos de conversação e improvisação, permitindo a volta ao tema sempre que necessário e propício para, assim, configurar um perfil pedagógico-musical inclusivo e interdisciplinar.

Nessa primeira secção, apresentamos o entendimento teórico-metodológico sobre Música e Educação Musical, Inclusão, e Interdisciplinaridade, em uma organização cognitiva que abarque questões-chave para o desenvolvimento do texto, já que nossas concepções teóricas e a visão de mundo que anima a investigação imprimem o caráter de interpretações próprias. Assim, outros tipos de pensamento musical e de construção curricular são possíveis, vislumbrando outras maneiras de experiências e construção do conhecimento – sejam elas musicais ou não.

Na segunda secção, propomos uma narrativa com a *Jam Session,* ao compartilharmos nossas maneiras de dar sentido a Educação Musical e as possibilidades de desenhos curriculares que abarquem a conversação e a improvisação. Uma *Jam Session* que envolva os sentidos de diálogo, trabalho coletivo, autoaprendizagem e igualdade de oportunidades, que valorize a tomada de decisões, a autonomia e a reflexão, e que articule, dessa forma, a inclusão e a interdisciplinaridade.

Música é atividade humana, expressão sonora do sentimento e do pensamento que reflete o entorno e a cultura vivida. Pode ser compreendida como "uma forma de onda complexa de som que evolui no tempo. Contidos nesta forma de onda temos o tom, a métrica, o ritmo, a altura, a melodia e a harmonia" (ALEXANDER, 2016, p. 28). Uma produção sonora intencional, que se vale dos traços sociais e reflete os modos de viver, sentir e agir de determinada cultura.

Koellreutter[23], nas palavras de Brito (2015, p. 50-51), concebe a música primordialmente como "um meio de comunicação e difusão que, fazendo uso de um sistema de sinais sonoros, transmite ideias e pensamentos, daquilo que foi pesquisado e descoberto ou inventado". O educador musical afirmava também que a música é uma ação humana e por isso se encontra "a serviço homem". Como ensino

[23] Brito (2015) extraiu as ideias de Koellreutter a partir de textos publicados em Kater (1997; 2001), Brito (2001), apostilas do curso Introdução a uma Estética do Impreciso e do Paradoxal – IEA-USP, e de anotações pessoais feitas em cursos de estética e atualização pedagógica com o autor.

dessa ação humana temos a Educação Musical, que deve se valer de seu objetivo primordial: “o ser humano”.

Como atividade humana e social, a música só pode ser compreendida como ação que acontece em um determinado tempo e espaço e, como afirma Small (1999, p. 4), “a natureza básica da música não reside em objetos, obras musicais, mas em ação, em que as pessoas fazem”. O autor torna claro o entendimento da música como intervenção e a compreensão de sua natureza a partir do ato musical e “seu papel na vida humana”.

Ao reconhecermos a necessidade coletiva da ação musical, vemos que se aprende e ensina Música pelas interações e práticas sociais. Música de tradição, música midiática, rodas de música, brincadeira musical, música compartilhada com o ouvinte – maneiras próprias e diversas de socialização desse ato musical. De um processo de ensino e aprendizagem que ocorria – e ainda ocorre informal e reiteradamente – no contexto familiar e/ou da comunidade, a Música chega como componente curricular e disciplina escolar, para ser ensinada e aprendida a partir dos padrões estipulados pelo sistema educativo e pela instituição escolar.

Nesse processo de entrada da linguagem musical na escola, como conhecimento sistematizado pela humanidade, as disputas de valor e poder, de ordem e mercado, regem o que deve ser aprendido e ensinado – prescreve uma seleção do conhecimento “valioso” a ser compartilhado na instituição escolar. Pereira (2016, p. 18), se inspira em Chervel (1990), para afirmar que as disciplinas “são criações culturais das instituições escolares”, uma criação que se retroalimenta dos conteúdos selecionados e organizados, para serem prescritos e transmitidos aos alunos. A Música, como disciplina escolar, não foge dessa organização e se apresenta no ambiente escolar a partir de prescrições de ordem superior que, consequentemente, são reguladas pelas disputas de poder e mercado.

No desenvolvimento de práticas de Educação Musical na escola, o conhecimento previamente selecionado e organizado procura alcançar dimensões que a definam como linguagem, o fazer musical e suas características próprias e seu modo de comunicação e transformação. Tais práticas são concebidas/desenvolvidas por teóricos e educadores da área, que estruturam estilos/métodos/estratégias do ensino da Música, que “refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam”, ou ainda vivem, “mas que também trazem contribuições capazes de transcender as convicções particulares em que foram criadas” (PENNA, 2011, p. 17).

Entretanto, vemos que a Música na escola básica ainda, e em grande parte dos casos, se rege por um Currículo como Sinfonia Clássica. Um currículo que, de acordo com Small (1999, p. 10), se medeia pela relação das notas na partitura, "que formam um texto sagrado que não se pode alterar nem uma colcheia. Quanto aos músicos da orquestra, podem se relacionar somente pelas notações que têm diante deles e pelos gestos do maestro". Um processo fragmentado, onde apenas o maestro detém "a imagem completa da obra que tocam", já que cada um toca sua própria parte "e [os músicos] dependem do maestro para coordenar seus esforços". Um jogo de poder, como afirma o autor, onde o maestro domina os músicos nas relações e condução da obra. Mas o maestro também faz parte desse jogo de poder, já que a partitura que executa foi criada e decidida pelo compositor. Assim, reafirma o autor:

> Os músicos dominam o público e o maestro domina os músicos. O compositor domina o maestro e o patrocinador domina o compositor, [...]. E quem domina a eles? O evento é um modelo da maneira em que as relações de poder no trabalho da sociedade contemporânea. A hierarquia não tem cume (*Ibid.,* p. 10).

Em contramão a esses eventos, que perpetuam uma cultura escolar de dominação e poder mercadológico, vivenciar o Currículo como Jazz é compreender a música como ação humana, influenciada pelo entorno e pela cultura vigente – desde a sua criação, sistematização e divulgação. Presente na vida e nas ações humanas, a Música não é meramente um momento em sala de aula, com horário e metodologia definida, mas essa aula pode ser o desenvolvimento da música que acontece na vida do aluno, em suas práticas cotidianas, no entrelaçamento com contextos em diferentes áreas do conhecimento. Como afirma Orff (2011, p. 31), a música traz também o entendimento e ampliação dos modos de viver, sentir e fazer música, já que "a educação musical da criança não começa na sala de música", pois:

> A música começa no interior do ser humano e assim seu ensino. Não com o instrumento, com o primeiro dedo ou com a primeira posição, não com este ou aquele acorde. Primeiro é o próprio silêncio, o escutar dentro de si mesmo, é estar disposto para a música, é sentir o pulso do próprio coração e a própria respiração (*Ibid.,* p. 31).

Um ensino de Música que religue a música da vida com a música da academia, que valorize os saberes das culturas, que traga os ensinamentos técnicos da composição musical e de volta a magia no fazer musical – em um ato pedagógico, como afirma Kleber (2006, p. 93-94):

> [...] permeado pela noção de coletividade onde todos nós educamos e aprendemos, juntos, os vários aspectos do objeto música: sua gramática (linguagem, a lógica de suas representações gráficas, textura, etc.), seu valor estético, histórico, a diversidade de repertórios, enfim, as inúmeras possibilidades que se apresentam e se tornam significativas no processo pedagógico-musical. Ela não é exclusiva, mas, antes, inclui as diversas possibilidades de performance musical.

Nessa (re)escrita da partitura da Educação Musical, a Música é conhecimento e componente curricular na escola básica. Dessa maneira, apreender Música na escola não é sobre tornar-se músico, mas sobre reconhecer e vivenciar as músicas de cada um e do mundo, bem como ampliar as possibilidades de conhecer, fazer e criar música. Do sujeito ao coletivo, da identidade à prática em conjunto, do sentir ao fazer, do fazer ao conhecer.

A Música na escola toma, dessa maneira, um caráter coletivo e diversificado, onde todos são trazidos ao ato pedagógico-musical, reconhecendo que nos encontramos nesse espaço de fazer para ensinar Música, para compartilhar conhecimentos, para compreender as músicas do mundo. O ensino da Música é, nesse contexto, compreender que não existe só uma maneira de entender música, já que muitos são os caminhos musicais nas vidas dos homens. Webster (2016, p. 9) diz que devemos pensar em "ensinar de forma abrangente e celebrar as muitas pluralidades da música como arte". Para tanto, é preciso legitimar e valorizar essas músicas, reconhecendo a diversidade e compreendendo a necessidade de revisão sistemática nos currículos e na formação de professores e, consequentemente "[...] um envolvimento muito diferente da música em nossas escolas", sabendo que a música dos alunos se encontra muitas vezes distante daquela em que insiste em ensinar (GLADWELL *Apud* WEBSTER, 2016, p. 14).

Se torna lugar comum reconhecer que a escola básica é um espaço de diversidade – músicas, cores, sons, traços, raças, credos e possibilidades. Entretanto, reconhecer, respeitar e trazer toda essa diversidade ao fazer musical é o que chamamos de inclusão. Deste modo, podemos afirmar que pensar em inclusão, trabalhar para uma escola inclusiva é repensar a educação e, especialmente, como ressalta Rodrigues (2017), traçar e abrir caminhos e perspectivas inovadoras.

A partir da premissa: “a educação é um direito humano fundamental e a base de uma sociedade mais justa” (AINSCOW; MILES, 2008, p. 18), na condução desse trabalho abarcamos a (re)invenção da escola inclusiva como um espaço de aprendizagem e socialização para todos, reconhecendo a diversidade nos modos de ser, viver e aprender. Assim, estabelecemos uma concepção de inclusão não somente aos alunos com necessidades educativas especiais, mas a todos os alunos que fazem parte desse espaço.

Nesse movimento, compreendemos a escola inclusiva como espaço de trabalho que deve contemplar princípios de agrupamentos heterogêneos, com um sentido de pertença e responsabilidade pelos processos de ensino e aprendizagem, desde a concepção de um desenho curricular em movimento, o planejamento até a escolha de estratégias, bem como a (re)estruturação do espaço físico, do ambiente de trabalho. Ainscow e Miles (2008, p. 23-24), reiteram que a escola inclusiva trata de princípios da educação, que supõem “o processo pelo qual a participação dos alunos em currículos, culturas e comunidades de escolas locais aumenta”, diminuindo a exclusão; “a reestruturação das culturas, políticas e práticas nas escolas, a fim de responder à diversidade dos alunos em sua localidade”; e “a presença, participação e os resultados escolares de todos os alunos vulneráveis a pressões de exclusão”, tendo em conta que esse grupo não se limita aos alunos com deficiência ou daqueles rotulados como “alunos com necessidades educativas especiais”.

Dessa forma, consideramos a escola inclusiva, corroborando Saiz (2009, p. 12), como “uma escola para todos que não faça nenhuma distinção por razão da procedência, cor, sexo, língua, religião, discapacidade, superdotação, origem social nem qualquer outra condição”. Por consequência, ainda de acordo com a autora, essa escola promove:

> Uma educação inclusiva que não somente dá garantias a todos de acesso ao sistema geral de ensino, mas envolve compromisso contínuo para identificar e eliminar as barreiras existentes à participação, socialização e aprendizagem de todos e cada um dos alunos e alunas em todo o ambiente educacional (horário escolar, saídas, refeitório, atividades extraescolares, etc.) (*Ibid.,* p. 12).

Sendo um processo coletivo, as ações inclusivas podem ser compreendidas como “um processo de melhoria e inovação educativa sistemático, para tratar de promover nos centros escolares a presença, a aprendizagem e a participação de alunos e alunas na via escolar de onde são escolarizados, com particular atenção àqueles mais vulneráveis” (ECHEITA, 2009, p. 40). Nesses processos inclusivos temos

como pressuposto que todos podem aprender e todos têm o que ensinar e aprender. À vista disso, as possibilidades de aprender e ensinar devem se relacionar com os processos de transformação para a inclusão e, consequentemente, para a transformação. O autor apresenta disposições que podem caminhar para a (re)invenção da escola inclusiva, que apresentamos:

Inclusão é processo. Não acontece de um momento para outro, nem tão pouco ao integrarmos alunos com necessidades especiais nas salas de aula. É um processo diário e coletivo, que sustenta no tempo os "processos de inovação" e trabalha pela melhoria constante das escolas e dos sistemas educativos (*Ibid.,* p. 41).

Inclusão é presença. Não se reconhece, respeita e valoriza a diversidade vista de longe. Uma escola que segrega, separa os alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de adaptação ou culturas diferentes, e trabalha de maneira fragmentada não pode ser considerada inclusiva. Assim, pensamos a inclusão não a partir apenas de um ponto de vista individual para um aluno (ou alunos), mas a partir de uma perspectiva curricular que promova e apoie a aprendizagem de todos.

Inclusão é aprendizagem. A questão central de toda escola é a aprendizagem, e à medida em que valorizamos os processos inclusivos temos como premissa que todos aprendam. Assim, as ações educativas direcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais não se restringem ao básico, nem a adaptações de ordem normalizadora ou que destaque a incapacidade, mas sim atos pedagógicos que tratem de possibilidades e capacidades de cada um e de todos, sabendo que, "nas condições adequadas, todos os alunos podem aprender" (ECHEITA, 2006, p. 138).

Inclusão é participação. Não se trata de integrar, mas promover a participação ativa, trazendo todos os alunos como atores dos processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo e apreciando "a identidade de cada aluno e a preocupação pelo seu bem-estar pessoal" (*Id.*, 2009, p. 42). As ações coletivas promovem as relações de amizade e diálogo, fortalecem os laços, para a aquisição da autonomia e a valorização de organizações colaborativas de trabalho.

Inclusão é reconhecer facilitadores e possibilidades. Um trabalho coletivo e permanente que pressupõe o desenvolvimento de ações flexíveis, desde o desenho curricular à escolha de estratégias que promovam o ensino e aprendizagem de todos os alunos, reconhecendo a importância dos "recursos, os serviços e as ajudas que prestam a administração para a inclusão, como para os valores da *cultura*

escolar, as políticas, e as formas de concretizar o currículo na escola e em cada sala" (*Ibid.,* p. 42), que se apresentam como possibilidades de construção de uma escola inclusiva.

A dinâmica de uma escola inclusiva pressupõe a democracia, o diálogo, o respeito aos tempos e espaços. Para o desenvolvimento de ações flexíveis que permitam o acesso de todos ao currículo, a tônica converge para a conversação e pelo improviso. Uma escola que segrega, compartimenta saberes, decide quem pode ou não aprender luta por uma hegemonia que não se alcança, diversos que somos em nossas maneiras de pensar, agir, ser e aprender. Como afirmam Ainscow e Miles (2008, p. 24), "uma escola inclusiva é uma escola em movimento e que não tenha atingido o estado de perfeição. A inclusão, consequentemente, é um processo que exige vigilância contínua".

Em um movimento oposto ao desejo de uma hegemonia na sociedade e, consequentemente na escola, há quase três décadas o pensador Guattari (1991) escreveu *As três ecologias,* obra publicada em francês, em 1989, e que apresenta em sua narrativa a indignação aos (des)caminhos da humanidade: a (re)volta da extrema direita, a deterioração da instituição familiar, o racismo, entre tantas outras mazelas que impulsionam a fragmentação. Em seu texto o autor propõe uma "ecosofia", a partir de um diálogo entre as três ecologias: a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana, que pretende "[...] reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções 'comunicacionais', mas também por mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade" (*Ibid.*, p. 16).

Na tentativa de voltar a ser-em-grupo o homem tece estratégias, inspira ações de mudança e procura novas formas de ser, de estar em grupo, de se fazer presente. A escola como instituição social não fica apartada desses movimentos sociais e também se articula teórica e metodologicamente para as (trans)formações das maneiras de aprender e ensinar.

A ecologia científica evolui incessantemente e a passos largos, e as novas maneiras de perceber o mundo, agir sobre ele, acarretam mudanças de pensamento, já que esse conhecimento, essa produção intelectual e científica ficará impotente se não acarretarem "novos comportamentos sociais e políticos os quais, por sua vez, sem uma profunda transformação das mentalidades, vegetarão no imobilismo e no conservadorismo" (GUATTARI, 1992, p. 9-10).

Nesse sentido, trabalhar de maneira segmentada, sequenciada e classificatória perde sentido na escola do século XXI e (re)inventar se faz necessário, pois essa escola já não se sustenta mais com a transmissão de conhecimentos desconectados, onde os alunos são colocados no lugar de simples

receptores e o ensino visa somente a acumulação e classificação. Como afirma Fonterrada (2008, p. 280), “desde há algum tempo, a princípio de forma difusa e depois mais enfaticamente, profundas mudanças vêm se impondo, e obrigam a buscar outras matrizes de pensamento, capazes de dar conta dessas alterações”.

Tais alterações ocorrem no âmbito social, a partir dos avanços e transformações da vida do homem. Se ontem a escola era a única fonte de transmissão e compartilhamento do saber sistematizado, hoje a informação está no clicar de dedos. Se ontem a única disposição física possível na escola era de fileiras de mesas com um professor a frente, hoje as transformações e adequações físicas se fazem necessárias, e o professor não ocupa mais o lugar de detentor único do saber, mas de mediador. Se ontem a escola era exclusiva àqueles que acompanhavam um ritmo imposto de maneira igual a todos, hoje os tempos e espaços devem ser respeitados e valorizados. Se ontem a disciplina era a única maneira de organizar os saberes da escola, hoje os conhecimentos disciplinares devem se complementar uns aos outros, trabalhando em uma rede de saberes.

Reafirmando Guattari (1991, p. 23), a escola “deveria ter como preocupação permanente fazer evoluir sua prática tanto quanto suas bases teóricas”. Acompanhar o tempo dos alunos, suas necessidades e respeitar a dinâmica das transformações sociais nos permite:

> Fazer emergir outros mundos diferentes daquele da pura informação abstrata; engendrar Universos de referência e Territórios existenciais, onde a singularidade e a finitude sejam levadas em conta pela lógica multivalente das ecologias mentais e pelo princípio de Eros de grupo da ecologia social e afrontar o face-a-face vertiginoso com o Cosmos para submetê-lo a uma vida possível – tais são as vias embaralhadas da tripla visão ecológica (*Ibid.,* p. 54).

Gusdorf (1992, p. 9) afirma, frente a necessidade de unificação e da amplitude do saber, que “a exigência interdisciplinar se manifesta desde as origens da ciência moderna, como a necessidade sentida de uma compensação face à fragmentação inexorável do horizonte do saber”. Esse movimento se chama interdisciplinaridade, que não pretende retirar o *status* e relevância do conhecimento disciplinar, mas compreender os processos de ensino e aprendizagem em rede, onde os conhecimentos disciplinares se conectam, pois, ao perceber “o que as diferentes disciplinas têm em comum e também, por consequência, aquilo em que elas diferem, que se lançam as bases mais sólidas para intercâmbios frutuosos” (DELATTRE, 1992, p. 191).

Se a especialização não permite responder a todas as questões de investigação, se a educação disciplinar fragmenta o saber em "fatias de conhecimento", deglutidas a força pela ação pedagógica, a interdisciplinaridade, como afirma Pimenta (2013, p. 144):

> Relativiza a importância de cada disciplina pela que cria novas possibilidades de diálogo, de disponibilidade para ouvir o outro, para tentar encontrar na informação que recebemos o que ainda não sabíamos. [...] a interdisciplinaridade aumenta, naquele que a pratica, a probabilidade de maior modéstia e capacidade de diálogo.

Um discurso social e institucional recorrente em pesquisas e estudos teóricos, o termo interdisciplinaridade é muito utilizado, mas não legitimado. De suas vertentes – epistemológica, institucional e pedagógica – vemos a fragilidade da formação de uma cultura interdisciplinar institucional, levada a cabo pelas ações pedagógicas que ainda fragmentam o ensino, um processo onde os alunos aprendem tudo sobre nada. Dessa maneira, corroboramos com Vaideanu (1992, p. 30), que a interdisciplinaridade:

> Não anula a disciplinaridade ou a especificidade; o que se faz é derrubar as barreiras entre disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o caráter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências.

O autor também coloca ênfase na afirmação de que a interdisciplinaridade confirma o conhecimento disciplinar e que "a abordagem disciplinar é por vezes insubstituível", mas observa também que a aproximação disciplinar ou sua especialidade própria "já não é satisfatória num grande número de situações" (*Ibid.,* p. 30). Dessa forma, fazer interdisciplinaridade é, de igual modo, aguçar o olhar e as ações, é ter iniciativa, arriscar e sair de esquemas pré-estabelecidos, do engavetamento de saberes – é inteirar-se do espírito interdisciplinar.

Lück (1995, p. 34), afirma que "[...] o espírito da interdisciplinaridade é mais importante que a letra que a representa. Seu caráter não é normativo e sim explicativo e inspirador". Vemos, assim, que as concepções interdisciplinares necessitam, antes de tudo, superar a visão de pessoas/saberes/disciplinas que trabalham juntas. Esse espírito se constitui na formação de um leque

de ações a partir de diferentes áreas de conhecimento que consiga responder às questões de um objeto de estudo.

Interdisciplinaridade é perspectivismo, é convergência. Ela valoriza os saberes disciplinares mas extrapola suas fronteiras para responder as questões de investigação. O que está em xeque não é a dimensão disciplinar do conhecimento, mas a conversação entre os saberes próprios de cada disciplina para o desenvolvimento de ações nos processos de ensino e aprendizagem. É construção, ao integrar o saber e buscar a totalidade e, como diz Guattari (1992, p. 9), é parar de "acenar de longe uns aos outros", é dialogar e abrir espaços para compartilhar os problemas e encontrar soluções a partir de diferentes domínios.

De acordo com Pimenta (2013, p. 150), essa "interconexão e relação entre disciplinas" pode ser tratada a partir de dinâmicas diferentes. Nesse trabalho investigativo, a dinâmica de natureza pedagógica é nosso foco, que pode ser designada como "os processos de interdisciplinaridade que são gerados para permitir que a transmissão de conhecimentos garanta que o aluno se aperceba da totalidade do conhecimento e da interconexão entre as diversas disciplinas" (*Ibid.,* p. 165).

Mais que uma junção, o diálogo disciplinar, a empatia pelo outro, o respeito pela diversidade, a legitimação da palavra (re)inventam os tempos e espaços interdisciplinares, palco para a *Jam Session,* lugar de conversação, de encontro, de fazer música.

3.1 A *Jam Session*: da "Mente Musical Universal" ao processo criativo

O Currículo como Jazz se pretende inclusivo na medida em que proporciona um ambiente favorável de aprendizagem. Uma reunião jazzística onde todos são chamados a participar de um diálogo musical a partir da experimentação sonora, da apreciação e da compreensão do contexto e do fenômeno musical. Nessa mesma dinâmica, que se pretende interdisciplinar, o Currículo como Jazz permite partilhar saberes disciplinares em inter-relações, promovendo questionamentos que vão além dos domínios tradicionais das disciplinas, pois o ensino disciplinar é *solo,* enquanto que a interdisciplinaridade é *tutti.*

A *Jam Session* tem como pilar estruturante a conversação, que medeia a tonalidade, o andamento e o *swing* dos processos de aprender e ensinar música. Para que aconteça, a *Jam* necessita de um planejamento, um desenho de propostas de saberes a serem compartilhados e quais

conhecimentos serão convocados para responder as questões emergentes. Tais questões não se compartimentam nas gavetas disciplinares, como no Currículo como Sinfonia Clássica, onde os conhecimentos disciplinares são divididos em conteúdos de ensino, que são:

> Concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas [...] (CHERVEL, 1990, p. 180).

Desde o planejamento, a *Jam* almeja a partilha de conhecimentos que extrapola as fronteiras disciplinares – a conversação nas ideias, experiências, fatos e procedimentos a serem trabalhados no âmbito escolar. A preparação da *Jam* deve abarcar princípios éticos, políticos e estéticos, definidos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* (BRASIL, 2013), como norteadores das políticas educativas e das propostas e ações pedagógicas.

Tais documentos oficiais demarcam os princípios éticos como o reconhecimento e a valorização da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito a diversidade como premissas para o desenvolvimento de um trabalho educativo democrático e de qualidade. Como segundo princípio, o político trata dos direitos à cidadania, no "exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática" (BRASIL, 2013, p. 87), assegurando um desenho curricular pautado pela conversação. Já o princípio estético expõe a necessidade do cultivo da sensibilidade, bem como "da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais" (*Ibid.,* p. 88), que corrobora com um planejamento jazzístico, marcado pela "noção de que o aprendizado real é constituído individualmente por cada um de nós em nosso caminho pelas experiências que temos e não simplesmente sendo 'dito' o que é 'verdade'" (WEBSTER, 2016, p. 10).

Como experiência coletiva, a *Jam Session,* como afirma Scott (2004, p. 284-285), é um espaço de "aprendizagem social", de cultivo da "individualidade musical". A cultura do Jazz é difundida pela tentativa e erro, pela observação e imitação, em uma "comunidade de aprendizagem recíproca". Portanto, o planejamento da *Jam* passa também pela organização dos espaços e tempos: acordos sobre quem vai trabalhar com quem (os grupos de trabalho), onde (o espaço físico), o que (os saberes), com que instrumentos (os materiais necessários) e como (as estratégias utilizadas). Ao final, importa que a

Jam Session ganhe sentido, seja idealizada e experienciada como uma ação prazerosa, que "concebe a música como objeto de conhecimento que se escuta, que se toca, que se compreende, que se cria e desfruta" (MALBRÁN, 2009, p. 57).

Quando iniciamos a *performance* baseados em uma ação jazzística temos, como assinala Bill Evans (BILL EVANS..., 1966), um "processo de fazer um minuto de música em um minuto de tempo". No documentário *Bill Evans Jazz Pianist,* o músico norte-americano destaca em entrevista com seu irmão Harry Evans, também músico e professor, sua vida no Jazz, suas concepções sobre o "processo Jazz" e sua maneira de perceber a sonoridade espontânea dessa maneira de fazer, sentir e compartilhar música.

Conceber esse tempo da música é a ação pedagógica, que não pode ser realizada e depois apagada. Dessa forma, na *Jam* os encontros ressaltam "a importância de um contexto performativo em tempo real para a música e para transmitir a linguagem do Jazz através de meios orais" (SCOTT, 2004, p. 285). Quando se coloca o planejamento em ação, iniciamos processos de ensinar Música a partir de um desenho curricular em movimento, que demanda reflexões sobre a diversidade e a possibilidade de extrapolar as fronteiras disciplinares e da formação de agrupamentos inclusivos.

A partir das afirmações de Sánchez (2003, p. 205-206), encontramos pistas que podem ser interpretadas como princípios da *Jam Session,* que se desenham a partir da conversação: todos podem aprender juntos, já que "a diversidade fortalece o grupo e oferece a todos os seus membros mais oportunidades de aprendizagem". Os direitos de todos devem ser respeitados – o direito de participar, de aprender de acordo com suas capacidades e tempo, de ser respeitado em suas características físicas, intelectuais e culturais. O professor mediador orienta as atividades de acordo com as características individuais e dos grupos. O exercício de apoio coletivo, entre alunos e alunos e entre professores e alunos, deve ser valorizado para que, assim, os apoios aconteçam, dentro de um ambiente seguro, e promovam o diálogo sobre coletividade, colaboração, processos de trabalho e dificuldades de aprendizagem.

Sánchez (2003, p. 186) sinaliza, também, que um currículo inclusivo e interdisciplinar deve ser escrito à várias mãos. Ela cita Escudero (1994), para reafirmar um Currículo como Jazz como "o reconhecimento explícito e o compromisso com um novo estilo de promover a mudança na educação: participação, negociação, autonomia e implicação da comunidade social e do professorado". Esse é o movimento da *Jam Session* que, a partir de uma estrutura desenhada a partir da conversação, valoriza a improvisação e a reestruturação de caminhos.

Quando o grupo se reúne para fazer música, as nuances comportamentais vão se revelando nas maneiras de ser e estar do professor e dos alunos. Um espaço preparado para que todos possam participar; um professor que não assume um "monólogo teatral", pela expressão de Bourdieu e Passeron (1975, p. 122), mas sim uma postura de mediação, junto de seus alunos, compartilhando os lugares sonoros da produção. Também é ressaltada a formação de grupos – grandes grupos, pequenos grupos – de acordo com os interesses, os temas, os instrumentos musicais e as possibilidades de integração e aprendizagem.

Na *Jam,* a música é apreendida pela experimentação, pela observação, pelo erro e acerto, pelo diálogo entre os pares. Reafirmando que a aula de Música é para aprender Música, uma área de conhecimento que tem seus códigos e signos próprios, que música deve ser apreendida, compartilhada e apreciada?

Talvez seja essa a questão que move os educadores musicais na contemporaneidade, formados em um sistema musical erudito, europeu e branco, pela supremacia da "música culta", frente a grupos de alunos oriundos de diferentes culturas e, consequentemente, modos de viver e fazer música.

Como um meio de poder social, "uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais" (SILVA, 1995, p. 24), o capital cultural confirma as permanências e continuidades da música a ser experienciada nas escolas básicas. Um movimento que assegura "um privilégio cultural fundado sobre o monopólio das condições de aquisição da relação com a culturas que as classes privilegiadas tendem a reconhecer e a impor como legítima" (BOURIDEU; PASSERON, 1975, p. 139).

A cultura popular e suas músicas, chamadas "de tradição", "de massa", "midiática", nesse contexto, não entram pela porta da frente da aula de Música e os alunos são levados a apreciar e executar somente a música que, para o professor, é válida como linguagem de conhecimento. Swanwick (1991, p. 14) sinaliza que, a partir de pesquisas realizadas, se pode reconhecer que as práticas curriculares em música parecem depender, ao menos em parte, "da 'filosofia' sobre educação musical que teve cada docente [...]". Nesse caminho, os alunos que não possuem esse conhecimento denominado culto e nem apreciaram tal música em seu cotidiano se sentem excluídos, desmotivados e desrespeitados ao ter que aprender sobre um tipo de música que ainda não diz nada ao seu estar no mundo.

Bill Evans (BILL EVANS..., 1966), afirma que "todas as pessoas possuem o que se pode chamar uma 'mente musical universal'. Qualquer música autêntica fala a esta mente universal e se dirige à

mente universal de cada pessoa". Assim, a mente musical universal, ou capital cultural, fala sobre a música da cultura própria de cada povo, cada grupo e cada indivíduo. Diversa em suas sonoridades, ritmos e estilos, as músicas do mundo são apreciadas de diferentes maneiras por grupos diversos. Querer impor uma tradição musical – a mesma tradição musical – a todos os grupos, sem reconhecer e valorizar a mente musical universal é aumentar a distância entre o aluno e a música, o aluno e o professor, o aluno e a escola. McLaren e Leonardo (1999, p. 207) afirmam sobre a reprodução erudita e sua vigência no ambiente escolar:

> O modo como os estudantes vivem "o popular" recebe pouquíssima atenção das escolas. Como resultado, alunos e alunas são privados da oportunidade de aprender como suas identidades foram constituídas e moldadas pelas forças e relações cotidianas, tanto ideológicas quanto materiais.

A *Jam,* como um encontro de pessoas, "um encontro que sempre envolve algum tipo de conteúdo, algo a ser ensinado" (DEL-BEN, 2012, p. 59), pretende um fazer musical onde, em primeiro plano, a mente musical universal é reconhecida e valorizada, ponto de partida para traçar caminhos à novas sonoridades, novos ritmos, novas músicas. Assim, a valorização do saber individual enfatiza a crença de que a música é universal e viva em todos os contextos.

Ao reconhecer e legitimar as mentes musicais universais nas aulas de Música, também se reconhece e valoriza a interculturalidade e as conexões possíveis entre o individual/local e um leque de culturas musicais. Nessa perspectiva, a dimensão curricular é a todo momento reinventada, "face a cada contexto e à diversidade dos alunos da escola, tendo como horizonte a realização do ideal da igualdade de oportunidades" (CARDOSO, 2005, p. 12). Tais conexões permitem propostas didáticas inclusivas já que respeitam, valorizam e se interessam pelas tradições musicais, guardando, como sinaliza Swanwick (1991, p. 18), "sensibilidade para com os alunos" e a "consciência do contexto social e da comunidade". O autor destaca que devemos ver os alunos como:

> Inventores, improvisadores e compositores musicais, a fim de estimular a denominada "autoexpressão" ou, em termos mais fiáveis, como uma forma direta de entender de que modo atua realmente a música através de atividades que requeiram a tomada de decisões, a utilização do som como meio expressivo (*Ibid.,* p. 18).

A concepção de uma *Jam Session* que tem suas ações musicais mediadas pela cooperação e solidariedade, pelo respeito às diferenças, pela valorização da comunidade e da diversidade, arremata um fazer pedagógico-musical pela ação-reflexão-ação. Assim, a *Jam* ensina música pela experimentação, sem confundir seu ensino com uma lista de conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Nesses processos fazer, imitar, criar, assimilar e dialogar demandam, em contrapartida, confiar e estabelecer laços sociais. Se a *Jam* é plural, aprendemos nas relações, e como afirma José Pacheco (QUANDO SINTO..., 2014): "é da qualidade da relação, dos instrumentos que a medeiam, que a informação é transformada em conhecimento. Existe produção de conhecimento. É na relação. [...]. Eu e tu, tu e eu. E no meio, na relação, está a resposta".

E a partir dessas relações que as conexões entre as linguagens musicais acontecem, se apreendem os signos, os fatos, a técnica, as releituras, as produções. Nesse movimento performático, "na relação com a música e a partir dela, da experiência musical que acontece [...]" (DEL-BEN, 2012, p. 59), das relações com o outro, com o espaço, com o contexto, que se aprende música. Aprender música é ir além da experiência, refletir e engrandecer a inspiração e o desenvolvimento musical.

Se o pilar da *Jam Session* é a conversação, sua estrutura corrobora para um fazer musical que transcende a mente musical universal a caminho do processo criativo. Os movimentos (ou seções) da *Jam* se iniciam pelo tema, "termo comum para identificar as passagens melódicas principais de obras tonais e de música não tonal que conservam a característica de uma continuidade melódica" (LATHAM, 2008, p. 1.496).

O tema, também chamado *head,* conduz o trabalho coletivo, das primeiras notas ao acorde final. Qual o tema? O que motivou a escolha desse tema? A música, nesse contexto, está respondendo às questões de investigação de outros saberes, ou chamando outros saberes para responder às questões emergentes? Nas relações da *Jam,* o tema é iniciado por todos, de preferência em uníssono, mas cada músico pode apresentar sozinho o tema inicial. Tal ação dá lugar a uma "manifestação pessoal", revelando a originalidade do ser (SABATELLA, 2005, p. 51).

Após a apresentação do tema, inicia-se a parte mais relevante do processo Jazz – a improvisação. Sobre essa questão, Bill Evans (BILL EVANS..., 1966), indica sobre a necessidade de um trabalho coletivo, mas também processual. O músico faz uma analogia com a construção de um prédio, que não pode ser iniciado pelo telhado, pois irá comprometer e gerar uma grande confusão no seu alicerce, não sendo possível progredir. Muitas vezes, os músicos "tentam se aproximar do produto final,

em lugar de abordá-lo de uma forma realista e verdadeira, desde um nível básico, sem importar quão elementar, mas completamente verdadeiro, realista e preciso" (*Ibid.*).

A "Música Elementar", termo cunhado por Orff (1978), deve ser pensada a partir da atividade musical em suas formas básicas – criar, receber e transmitir. Assim, a música elementar é aquela realizada, produzida, "na forma mais natural e primária da música, a não notada, a que se realiza quando se toca: de feito, a 'música elementar'" (KELLER, 2011, p. 41). Nessa perspectiva, Orff (1978, p. 22) afirma que "a improvisação é o ponto de partida para a criação da música elementar", muito antes de se aprender a ler partituras ou dominar a técnica instrumental.

Dessa forma, o tema é a fonte, a raiz, o lugar para onde se pode voltar, e sua estrutura mantém dando pistas no decorrer de toda a obra, já que "a improvisação se faz ao redor do tema" (HATCH, 2002, p. 22). O Jazz, como todas as composições tonais ocidentais, tem uma estrutura marcada pela "posição temporal, harmônica e melódica" (*Ibid.,* p. 22), possibilitando que o músico, no momento do improviso, se oriente em relação a sua produção sonora, os caminhos percorridos e as escolhas a fazer. Bill Evans ratifica:

> Não importa o quão longe eu tenha ido, e o quanto de liberdade tomei a respeito dessa estrutura, só sou livre enquanto tiver uma referência à forma estritamente original. É o que dá força. Em outras palavras, não há liberdade se não se toma algo como referência. Eu detectei qual era a forma original e logo achei a forma de me distanciar, e lhe dei sentido (BILL EVANS..., 1966).

O improviso é o momento do salto autônomo de cada músico, o momento de expor aquilo que já sabe, demonstrar seus avanços, contar uma história, de achar sua própria voz. Mais que uma *performance* brilhante ou virtuosa, é sobre mostrar e exercitar a maneira como já sabe fazer, é ouvir o outro, é fazer-se ouvir.

Como afirmamos anteriormente, a aprendizagem jazzística acontece pela observação, imitação e tentativa e erro. A *Jam* possibilita esse exercício de improvisar a partir do modelo do outro, de utilizar padrões e desenvolver outros padrões e, especialmente, de correr riscos. Nessa arte de criar musicalmente, a gramática das relações conduz a gramática sonora e, como sinaliza Menezes (2011, p. 132), "é valorizada desde muito cedo a noção de que a improvisação jazzística não assenta apenas nas

capacidades técnicas ou no talento de um único indivíduo mas sim na negociação de capacidades, talentos, tensões entre todos os elementos do grupo".

Nessas relações, o professor medeia os processos de aprender e ensinar Música, tirando a partitura da frente de seus músicos e oportunizando momentos criativos, onde os materiais sonoros vão sendo manipulados e administrados, favorecendo que cada um manuseie da maneira que perceber mais desafiador ou confortável. Para chegar a momentos onde cada um pode improvisar, deixar sua "manifestação pessoal" na música, o professor consegue dosar informações e despertar a motivação para que os alunos descubram os caminhos a seguir. Caminhos diferentes e singulares, já que a "construção identitária" (MENEZES, 2011, p. 131) é foco da *Jam Session.*

A *Jam* valoriza, na condução e no improviso, a emoção, o estado de espírito de cada um, dando ênfase ao momento vivenciado, ao diálogo e a escuta. O termo em latim *improvisus*, como sinaliza Alterhaug (2004, p. 98), "se refere ao 'imprevisto' ou ao que ocorre no 'calor do momento'". Nesse calor e vitalidade, o improviso permite, de acordo com o autor, criar situações onde a mudança em relação a si mesmo permite mudanças em outras relações. O autor cita o baterista norueguês Jon Christensen que dizia nos preparativos de um show: "Pelo menos, você tem que tentar se surpreender!" (*Ibid.*, p. 110).

A esse estado de surpresa, superação, diálogo e entrega – a improvisação – podemos denominar de "fluir" ou vivenciar uma "experiência máxima" (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). No estado de fluxo, de acordo com o autor, a concentração na atividade presente é condição para que, entre o esforço e a satisfação, o sujeito flua em suas ações, demarcando esse estado como "a fusão entre a ação e a consciência" (*Ibid.,* p. 85). Improvisar é fluir na música, entregar-se aos desafios e comprometer-se com a ação, é desfrutar do momento vivenciado e compreender as relações que acontecem no momento.

Para se alcançar o estado de fluxo na improvisação, aos músicos deve ser oferecida a oportunidade de vivenciar processos criativos, que só se propiciam pela exposição ao trabalho musical – o fazer artístico, a contextualização da obra, a releitura da obra. Processos que permitem acesso e manipulação a diferentes fontes sonoras (corpo musical, instrumentos musicais, objetos sonoros, recursos tecnológicos de produção sonora), ampliando o repertório de ideias, melodias e estilos. Por meio da apreciação, da investigação e da partilha musicais, os alunos têm a oportunidade de sair de sua zona de conforto musical, conhecendo e valorizando outras formas de fazer música, de registrar e de difundir.

Condutas de emancipação passam pela experiência, mas também pela reflexão. Não é somente uma questão de transmitir música ou de interpretar, tão pouco de ler uma partitura, decodificar. É descobrir a palavra-chave, uma manifestação criativa a partir da expressão musical, já que o resultado "de acordo com a sua estrutura, representa algo inventado antes, arquetípico", uma fórmula que vai se encontrar diversas vezes (KELLER, 2011, p. 41). A improvisação parte do tema e volta a ele, a partir de processos mentais de criação e estruturação, a que se chama criatividade. Os processos criativos que permeiam a improvisação se originam nas relações e, em analogia ao constructo de Nachmanovitch (1993, p. 27), a improvisação musical é um diálogo, já que:

> Quando falamos e ouvimos, estamos recorrendo a um conjunto de blocos (vocabulário) e de regras para combiná-los (gramática). E esses nos são oferecidos pela nossa cultura. Mas as frases que construímos com eles talvez nunca tenham sido ditas antes e nem venham a ser ditas depois. Toda conversa é uma forma de jazz.

A criatividade, de acordo com Csikszentmihalyi (2011, p. 41), não é uma intuição ou algo novo, extraordinário, mas ideias produzidas "na interação entre os pensamentos de uma pessoa e um contexto sociocultural. É um fenômeno sistêmico, mais que individual". A improvisação favorece a criatividade e o centrar-se no aqui e agora, resolver os problemas emergentes e dar respostas aos questionamentos movimentam a improvisação. Como processo de descobrimento, o autor indica algumas características dos processos criativos em estado de fluxo, das quais selecionamos algumas (*Ibid.,* p. 142-153):

A clareza de objetivos: se a criatividade surge a partir de um contexto e das relações, é preciso situar-se no problema e saber onde se quer chegar, para não gastar energia em caminhos que não levam a lugar algum.

Saber até que ponto o caminho escolhido é o ideal: o improviso, como afirmamos anteriormente, parte do tema da música, que tem campo sonoro e características próprias. Ideias musicais podem ser boas ou não, na medida em que estão em sintonia com o tema, com a estrutura e com o diálogo com o grupo.

Equilibrar dificuldades e destrezas: a disciplina que impera na *Jam* leva ao esforço de todos para alcançar os objetivos sonoros propostos. Ao traçar o caminho improvisativo, o músico deve ter a consciência de que nunca é fácil fazer coisas novas, aventurar-se no desconhecido. Para isso, ele não

deve pautar-se somente no esforço e traçar caminhos técnicos difíceis, equilibrando também com as forças de suas habilidades.

A mistura de atividade e consciência: a improvisação começa a "fervilhar" quando o músico consegue fluir na atividade de maneira que sua música ganha espaço sonoro no ambiente de maneira natural, mas mantém a consciência do tempo sonoro, as medidas que deve tomar nas passagens harmônicas e os caminhos que deve seguir para concluir seu momento. Por conseguinte:

> Na improvisação, há apenas um momento. A inspiração, a estruturação técnica e a criação da música, a execução e a exibição perante uma plateia ocorrem simultaneamente, num único momento, em que se fundem memória e intenção (que significam passado e futuro) e intuição (que indica o eterno presente). O ferro está sempre em brasa (NACHMANOVITCH,1993, p. 28).

Entre a memória (aquilo que já se sabe, se conhece) e a intenção (o que se pretende conhecer, os novos caminhos), o ferro se mantém em brasa – a produção do conhecimento – ao compreendermos que improviso é o salto autônomo do músico, sua manifestação pessoal, descoberta da voz individual. É compreender que, por muitas vezes que o grupo execute determinada música, nunca será exatamente da mesma maneira – e aí centra a magia de um Currículo como Jazz, que se (re)descobre e (re)escreve a cada momento, se mantém em movimento.

4. Tema de Pesquisa: o movimento musical da (re)construção curricular

4.1 Tema

Contextualizar os *espaçostempos* de *aprenderensinar* (ALVES, 2001) é o objetivo central desse capítulo. Para tanto, optamos descrever e contextualizar as maneiras de (re)construção do currículo de uma escola básica pelas lentes da Educação Musical. Um processo de releitura da obra apresentada pelo olhar da observação e experiência, pela escrita pessoal – procurando, dessa forma, articular as diferentes maneiras de compreender os *espaçostempos* de *aprenderensinar*. Nesse processo dialógico assumimos que:

> Nossa experiência individual e coletiva está cheia de significados que podem ser expressados e compartilhados com os outros graças a narração. A narração, ao transferir significados, cria e recria um sentido e um lugar a partir do qual um aspecto da realidade – ou da experiência humana – torna-se observável, visível, de uma maneira total para si mesmo e para os outros. E, sem dúvida, este fato é parte indissolúvel dos processos de ensino e aprendizagem (RECIO; RASCO, 2010, p. 347).

Os *espaçostempos* desse percurso narrativo é o Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAp-UFRN, unidade suplementar do Centro de Educação/CE da UFRN que se constitui como uma escola de aplicação. Uma Unidade que tem seu público centrado na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e que se caracteriza como "Instituição pública de ensino mantida pela União e integrada ao Sistema Federal de Ensino, funcionando como campo de estágio para diferentes cursos da UFRN, pesquisa, extensão e formação continuada de professores para a Educação Básica" (VICTOR, 2017, p. 9). A caracterização do NEI-CAp será descrita amiúde no capítulo Quadro Metodológico.

Ao compreendermos o currículo como as ações da escola, os *espaçostempos* de *aprenderensinar* se revelam pelo desenho curricular na conversação e improvisação, as diversas formas de fazer e acionar o currículo – a *Jam Session.* Para tanto, nos empenhamos em sistematizar as dimensões de ação-reflexão-ação que permeiam o currículo do NEI-CAp, corroborando com Jalles (2011, p. 15), ao afirmar que:

> O currículo coletivamente construído e vivido no NEI [...], ao longo desses mais de 30 anos, agrega valores, orientações políticas e ideológicas, concepções e práticas advindos da reflexão crítica de cada um de nós, educadores que compomos essa instituição. Assim, somos autores

> e não meros executores de propostas pré-determinadas. Em um espaço de participação, respeito, troca, socialização e aprendizagens diversas, buscamos contribuir para a formação de sujeitos inteiros, críticos, autores e autônomos.

Assim, nossas percepções e concepções se voltam para a narrativa de um processo dialógico de (re)construção curricular pautado pela conversação, em constante movimento, imbricado nos saberes das crianças[24], nos saberes sistematizados pela humanidade e nas ações pedagógicas. A estas escolhas metodológicas que procuram articular – da escritura à ação e reflexão – "os conhecimentos das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível", o reconhecimento e valorização do "contexto sociocultural" das crianças, também denominado no trabalho de suas "realidades imediatas" e "os aspectos vinculados diretamente a aprendizagem" denominamos **Tema de Pesquisa** (RÊGO, 1995, p. 92).

De acordo com a autora, que primeiro sistematizou as maneiras de fazer e vivenciar o currículo do NEI em sua Dissertação de Mestrado, o Tema de Pesquisa funciona como um "parâmetro básico da dinâmica pedagógica" (RÊGO, 1995, p. 102), que se constituiu a partir das influências do conhecimento das metodologias de projeto, centros de interesse e temas geradores.

O Tema de Pesquisa em sua gênese, se constituiu a partir da Reestruturação Curricular do NEI-CAp na década de 1980 e busca, dessa forma, reconhecer e valorizar as "experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso a experiências, onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos" (RÊGO, 1995, p. 93). Nessa reestruturação, as referências principais foram as propostas metodológicas de *A paixão de conhecer o mundo,* de Madalena Freire (1983) e *Com a pré-escola nas mãos,* de autoria de Sonia Kramer (1989).

Portanto, o Tema de Pesquisa parte da realidade do grupo-classe ou turma (entendida enquanto professores e crianças), abordando questões cotidianas, que sinalizam necessidades imediatas das crianças, a curiosidade, o desejo em conhecer, questionar e explorar – as vozes das crianças nos *espaçostempos* de *aprenderensinar*. O Tema de Pesquisa se inicia no diálogo, no conflito e nos acordos, um Currículo como Jazz constituído "em sala de aula como expressão daquele *contexto espaço-temporal*, das *redes orais*, *escritas* e *simbólicas* que são *tecidas/produzidas* e *compartilhadas/enredadas*[25] por alunos e professores" (FERRAÇO, 2000, p. 129).

---

[24] Neste capítulo utilizaremos o termo criança e não aluno, que compreendemos como sinônimos nesse contexto. Essa decisão se pauta na narrativa experimental e sua realidade com as infâncias do NEI-CAp.

[25] Grifos da autora.

Essa abordagem curricular temática, de acordo com Rêgo (1995, p. 102), permeia critérios balizadores para considerar o assunto/curiosidade/questionamento das crianças como um tema de pesquisa. O primeiro deles é que "precisa ser um assunto que gere questionamentos", quando as crianças sentem a necessidade de aprofundamento, de novos conhecimentos para responder as questões emergentes. O tema deve contribuir "para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive"; contribuindo assim para uma compreensão da realidade vivida e das possibilidades de ação sobre ela.

A autora (*Ibid.,* p. 102) também dá ênfase a necessidade de o tema aglutinar "conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos", deixando clara a visão de que o Tema de Pesquisa é interdisciplinar em sua essência, que não acontece de maneira solitária e fragmentada. Finalmente, o Tema de Pesquisa deve envolver "um componente afetivo do grupo, para ser significativo", valorizando o desejo em aprender e a necessidade de envolvimento do grupo para acionar a investigação.

Ao compreender esses processos de (re)construção curricular, vemos a conexão entre o conhecimento e a realidade, o diálogo e o processo de ação-reflexão-ação, que possibilitam estabelecer relações dialéticas entre os conhecimentos prévios e o conhecimento sistematizado pela humanidade, de maneira democrática, interdisciplinar e inclusiva.

4.2 Tema com Variações: os momentos pedagógicos do Tema de Pesquisa

O Tema de Pesquisa embasa seus pressupostos teóricos no tema gerador (FREIRE, 1987) e em seus desdobramentos metodológicos (DELIZOICOV, 1991), ao organizar suas ações curriculares em "momentos pedagógicos". Tais momentos têm o diálogo como premissa, compreendendo-o como "a interlocução sobre um mundo, uma realidade partilhada" que, mesmo visto de diferentes ângulos "é o principal motor, o que desencadeia e mantém o movimento do grupo" (PERNAMBUCO, 2001, p. 23). Freire (1987, p. 94) traz o tema gerador a partir da compreensão do homem e suas relações com o mundo, nesse fazer social e contextualizado, afirmando que:

> Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla,

> que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si.

Nesse sentido, os momentos pedagógicos podem ser compreendidos como estruturadores do currículo educativo do NEI-CAp, que regem e são regidos pelo desenho curricular, pelo planejamento de ações pedagógicas, pela reflexão sobre/na ação. Pernambuco (2001) descreve esses momentos pedagógicos, a partir de Delizoicov (1991), que os nomeia como o *Estudo da Realidade (ER),* a *Organização do Conhecimento (OC)* e a *Aplicação do Conhecimento (AC)*, estabelecendo parâmetros a partir de situações reais e da curiosidade que move o grupo até a ampliação, sistematização e aplicação do conhecimento. Tais momentos pedagógicos, que descrevemos a partir de agora, têm na sua essência uma escrita de si, as percepções e concepções da professora especialista em música, inserida em uma perspectiva democrática, interdisciplinar e inclusiva do Ensino de Música que tem como abordagem curricular o Tema de Pesquisa.

4.2.1 Movimento em conversação: Estudo da Realidade (ER)

Quando assumimos que "o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens, só pode ser compreendido nas relações homens-mundo" (FREIRE, 1987, p. 98), reafirmamos que o diálogo para a escolha do tema acontece a partir da mobilização do grupo naquele momento. O professor, como organizador do trabalho, inicia o diálogo ao encorajar e desafiar as crianças "a expor o que pensam sobre as situações" (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2012, p. 200).

Essa conversação permite não somente a escolha do tema, mas também a organização dos questionamentos que acionam as diferentes áreas de conhecimento, permitindo uma investigação interdisciplinar. Compreendendo o diálogo como horizontal, pautado na confiança nas relações professor-aluno, as vozes das crianças ocupam lugar de destaque nesse momento e, nessa chuva de ideias, cabe ao professor proposições que devem desafiar para que as respostas, "não só no nível intelectual, mas no nível da ação", apareçam (FREIRE, 1987, p. 86).

Mas o que as crianças desejam saber sobre música? Vemos, a partir de nossas experiências, que as crianças apresentam primeiramente as músicas de suas vivências – com a família, na própria escola, nos grupos sociais. O primeiro momento de nosso diálogo é reconhecer e valorizar essa música

que nos chega – a Mente Musical Universal – e, a partir dela, ampliar seu repertório musical a partir de novas vivências e experiências sonoras. Bill Evans (BILL EVANS..., 1966) diz que é necessária a exposição, "para entender a música que vem de uma cultura ou período histórico diferente daquele para o qual o ouvinte está preparado". Assim, nosso movimento é o de perceber esse conhecimento trazido pelas crianças como legítimo, que toda a música é autêntica enquanto obra artística e que as questões de valores, estética e temporalidade também se apreendem no espaço escolar.

Pelas vozes das crianças, nem sempre é musical o objeto de desejo a ser explorado/conhecido. A curiosidade das crianças em aprender vem das observações e experiências cotidianas, bem como do despertar de interesses por um tema em destaque na temporalidade imediata – acontecimentos mundiais, grandes invenções, grandes feitos humanos nas ciências, esportes e tanto mais. O diálogo é o que nos permite encontrar um tema que seja, como sinaliza Rêgo (1995), considerado como Tema de Pesquisa e possa ser investigado pelo grupo.

Muitas vezes a atenção do grupo a determinado assunto é momentânea, em tantas outras, esse grupo já conhece o objeto e não apresenta questões sobre o que não conhecem. Vemos que, nesses processos, as crianças sabem se utilizar de critérios de investigação, ao questionar, fazer hipóteses e experimentar. Dessa forma, um assunto para ser investigado deve seguir a esses critérios para que o grupo possa se conectar em busca de respostas, de construir conhecimento, que acontece sempre a partir da curiosidade, pela investigação e relacionamento de cada um com o entorno e a realidade vivida.

Chamamos esses momentos de escolha do tema de rodas de conversa, assembleias, reuniões. Momentos em que o professor procura observar atentamente as crianças, seus movimentos, as falas para acionar questionamentos pertinentes, que levem a reflexões e instiguem as crianças a pensar e tomar decisões sobre o objeto a ser estudado, a alimentar as questões, sendo ponto de partida do estudo. Assim, vemos que o Tema de Pesquisa investiga, como afirma Freire (1987, p. 88), o "pensamento-linguagem" da criança, "referido à realidade, os níveis de sua percepção dessa realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'".

Nessa organização curricular, o professor procura compreender as necessidades que mobilizam o grupo, reconhecendo esse "conhecimento comum", que se baseia "na utilidade das coisas, pautado pelas necessidades, mais próximas dos 'fatos' e de sua suposta neutralidade do que das relações; mais do concreto do que do abstrato" (ANGOTTI, 1991, p. 102). Desenhar caminhos, elaborar estratégias,

promover diálogo e desafios é o papel do professor para ampliar, ressignificar e qualificar esse conhecimento.

No Estudo da Realidade, a Música – como linguagem e área de conhecimento – e os questionamentos relativos a aquisição do conhecimento se materializam a partir da curiosidade das crianças e do diálogo promovido pelo professor, em seu papel de instigar, questionar e aguçar a curiosidade em saber. Nesse processo, nem sempre a música é o ponto de partida ou a questão principal a ser investigada; pode servir como meio para a compreensão dos aspectos de determinada temática mais ampla. Por exemplo, certa vez, ao estudar sobre tipos de moradia, as crianças fizeram uma incursão pelo *funk* – música característica das favelas cariocas, atualmente já disseminada em outros espaços – com o objetivo de compreender de que forma a produção musical pode revelar características de um contexto social, de uma realidade histórica. Mas, uma vez decidido o Tema de Pesquisa, seja este qual for, o professor recorre a duas perguntas para a problematização: o que sabemos sobre...? O que queremos saber?

Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2002, p. 201) afirmam que "o ponto culminante dessa problematização é fazer que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um *problema* que precisa ser enfrentado". A partir daí tecemos uma rede interdisciplinar sobre o objeto a ser conhecido, explorado, tendo no fazer musical a perspectiva de organização desse conhecimento, já que "é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, [...] que iremos buscar o conteúdo programático da educação" (FREIRE, 1987, p. 87).

O papel essencial do professor nesse movimento é o de perceber características do grupo-classe, bem como ouvir atentamente as questões que surgem e as que ficam nas "entrelinhas". É uma releitura do tema, a partir da perspectiva da música, reconhecendo que muitas vezes o conhecimento musical do professor é o que sinaliza questões e fomenta também a curiosidade em conhecer. É trabalhar a partir da Mente Musical Universal e ampliar o repertório de ideias musicais, de fenômenos sonoros e de histórias da música.

O caminho (per)formativo que nos leva do conhecimento prévio comum ao conhecimento mais elaborado, acontece por meio da conversação. Se ensinamos Música mediante temas, os conteúdos de ensino necessários surgem desse processo dialógico. Não uma lista de saberes fixos e definidos a serem transmitidos em determinada etapa de escolaridade, mas, como afirma Angotti (1991, p. 111), "as bases

do saber conquistado pelas gerações anteriores, para a transferência e implementação e mesmo transformação pelas gerações atuais e futuras".

4.2.2 Movimento em Improvisação: Organização do Conhecimento (OC)

A Música é constituída de um repertório cultural, socialmente concebido e cabe ao professor, na organização do conhecimento "não perder de vista a fala do outro", da criança, mas compreender que "o que orienta essa etapa é a tentativa de propiciar os saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador é o portador" (PERNAMBUCO, 2001, p. 34).

O professor de Música, nesse contexto – o profissional que detém habilidades/competências específicas ao seu fazer – é aquele que vai "musicalizar" essa organização do conhecimento, trazendo as questões específicas da linguagem musical. Dessa forma, o professor cria, a partir do conhecimento específico acumulado, bem como por estratégias e meios disponíveis, contextos para a aprendizagem, sabendo que:

> Os alunos não constroem arte simplesmente com o objetivo de aprender técnicas e habilidades sem nenhum contexto [...]. Do mesmo modo, o aluno não cria a partir do nada, ou seja, somente a partir de seus sentimentos profundos de expressão individual (MARQUES I. A., 2001, p. 50).

É nas relações entre o que as crianças já sabem, as realidades imediatas, a curiosidade e o diálogo com as músicas, as maneiras de fazer e produzir arte musical, bem como com a oportunidade de desvelar novas formas de perceber e fazer, com novas técnicas e movimentos, enfim, pelos vínculos entre as crianças e o professor, e os livros, e os meios de comunicação, e os artistas – fontes do conhecimento disponível – que se aprende e ensina Música.

O NEI-CAp compreende as linguagens artísticas como "constituidoras do pensamento infantil", que possibilitam às crianças "entenderem o mundo que as rodeia e a si mesmas nesse mundo" (VICTOR, 2017, p. 77). Dessa forma, o ensino das artes – e da música, nesse caso – se constitui a partir dos estudos e práticas acerca da proposta triangular, concebida por Ana Mae Barbosa e que buscou reestruturar "o ensino da arte no Brasil" (SIEBERT; FISCHER, 2009, p. 10848), sendo acolhida pela equipe do NEI-CAp após a reorganização curricular da década de 1980.

A proposta triangular trata "Arte como um conhecimento que pode ser contemplado na conjunção das ações de ler/contextualizar/fazer" (VICTOR, 2017, p. 78), processos que interligam as experiências das crianças com as obras e ambiente artísticos. Nesse movimento de apreciar a obra (audição ativa, fenômeno sonoro, experiência sonora), de fazer (música e movimento musical, produção sonora, criação, interpretação) e contextualizar (música e sociedade(s), música e cultura(s), história(s) da música), aprendemos e ensinamos Música. Apreciar/fazer/criar/ler/interpretar/apreciar/ler/fazer... e as metodologias que envolvem esses momentos fazem parte da proposta de ensino da arte na escola. Um fluxo de fazeres e reflexões onde, ainda de acordo com Barbosa (2009, p. XXXIII), *Apud* Victor (2017, p. 78):

> [...] a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zigue-zague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver. O processo pode tomar diferentes caminhos CONTEXTO/FAZER/CONTEXTO/VER ou VER/CONTEXTUALIZAR/FAZER/CONTEXTUALIZAR ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR/VER/CONTEXTUALIZAR.

Ainda nesse zigue-zague, Barbosa (2005; 2009) dá ênfase ao movimento nos processos de aprender e ensinar arte, reafirmando a experiência como condição para o desenvolvimento artístico, destacando o multiculturalismo e as diferentes maneiras de se expressar artisticamente. Siebert e Fischer (2009), em uma investigação sobre a proposta triangular e suas contribuições para o ensino da Arte, bem como as ideias de Vygotsky sobre o tema, procuraram sistematizar eixos que envolvem essas propostas metodológicas para o ensino das artes. Os autores compreendem que a mediação do ensino da Arte deve se estruturar a partir da:

> Contextualização (aliando história da Arte e contemporaneidade), da leitura [...] (de obras de arte, da produção individual e dos colegas), da diversidade cultural (respeitando a cultura em que o aluno está inserido e facilitando seu acesso a Arte), produção artística (técnica e criatividade) e respeitando e inserindo conceitos pertinentes à área de Arte (termos técnicos e acesso a espaços culturais) (SIEBERT; FISCHER, 2009, p. 10853).

Os autores ainda destacam que tais eixos para a organização cognitiva do ensino de Arte podem se apresentar separadas, em pares, ou até mesmo em grupos, sendo condição que se façam presentes em todo o processo.

Como abordagem metodológica para o ensino de Música no NEI-CAp, desde quando assumimos as aulas como especialista em Música, procuramos ampliar a proposta advinda das Artes Visuais ao abarcamos o ideal grego antigo *mousike*, que considera o ponto de encontro da Música com o movimento e a palavra. A partir dessa concepção grega – uma unidade triangular – Orff (1978) compreendeu a Música, o movimento e a palavra como a ligação entre cada ponto do triângulo, construindo uma pedagogia musical em torno dessa compreensão. Nesse aspecto, compreendemos a Música como o som do movimento e o movimento um som dançado, bem como a palavra como o elo de ligação entre os sons e os movimentos, já que "a música é uma história elaborada – em palavras, em sons, em movimento" (GOODKIN, 2004, p. 19).

Uma *Jam Session* que procura um fazer musical pautado na curiosidade das crianças, na ampliação do repertório e das maneiras de fazer música, bem como no conhecimento e sistematização de técnicas e utilização de recursos e instrumentos para o fazer musical. Para tanto, construímos eixos estruturantes para o ensino de Música, que não devem ser trabalhados de maneira estanque ou hierarquizada, mas sim organizar cognitivamente os aspectos próprios do *aprenderensinar* música no contexto escolar:

Produção Musical: se refere a exploração e experimentação de diferentes formas de compreender os elementos constitutivos da música – o som e o silêncio – e suas combinações. A produção sonora a partir do corpo, dos instrumentos musicais, objetos sonoros, sons da natureza e do cotidiano e as maneiras de transformar esses sons em música, e o reconhecimento dos elementos sonoros.

Contextos Musicais: é a compreensão da música como manifestação das culturas dos homens, das tradições e de diferentes contextos. A apreciação das músicas do mundo, tendo como ponto de partida a Mente Musical Universal, e as diferentes maneiras de práticas musicais – a música de tradição, a música de concerto, a música performática, a música popular. O respeito e a valorização das músicas e o conteúdo cultural atribuído a elas, das culturas do mundo e a apreciação e releitura dos fenômenos musicais culturais.

Registro Musical: conhecimento e utilização de diferentes meios de conservação e reprodução da obra musical, a partir da escrita, do desenho, de gráficos, da partitura musical, de gravações. Utilização de diferentes meios disponíveis e utilizados, bem como as características e técnicas.

Estruturação Musical: se refere ao conhecimento e identificação das ideias musicais colocadas pelo compositor. Percepção de diferentes técnicas de composição, que originam obras diversas em relação a sua forma, sonoridade e estilo. Reconhecimento dos elementos que compõem os sistemas musicais e o tipo de composição e sua estrutura, em relação a gênero, forma, tonalidade, modo, ritmo, andamento, dinâmica, ambiência, timbres, etc.

Criação Musical: a compreensão que a apreciação e o fazer artísticos não são reproduções, mas criações coletivas ou individuais, que se estabelecem nas realizações musicais novas, a partir da vivência musical. É o exercício criativo baseado nas experiências, permeado pela necessidade e desejo de criar, pautado pelo conhecimento da produção e combinação sonora para o fazer musical.

Nesses processos que procuram organizar o conhecimento musical, pretendemos ações que buscam "oferecer experiências básicas e variadas em música, movimento e dança", que envolvam a todos e possibilite a compreensão musical, a partir de uma diversidade de atividades, como o "trabalho com a voz, movimento e dança, prática instrumental, audição consciente, desenhar e anotar, assim como a compreensão cognitiva", buscando "conexões que possibilitem uma aprendizagem integral e que façam experimentáveis a união entre música, movimento e linguagem" (JUNGMAIR, 2011, p. 89).

4.2.3 Movimento em *performance:* Aplicação do Conhecimento (AC)

O Currículo como Sinfonia Clássica, que segue sua normativa a partir da sequência rígida de conteúdos, objetivos, atividades e avaliação, têm em seu último estágio avaliar os alunos, quantificando seus saberes e classificando-os em relação aos demais componentes do grupo. Geralmente por meio de provas escritas e testes homogeneizados, se estabelece quem já sabe e quem ainda não sabe, determinando, dessa forma, quem pode progredir ou não.

O momento pedagógico chamado Aplicação do Conhecimento (AC) é, de acordo com Rêgo (1995, p. 105), caracterizado pela busca de síntese das aprendizagens, traduzindo-as por meio de "uma das formas de expressão humana". Em Música, podemos chamar esse movimento de *performance,* já que a música se expressa pela apresentação daquilo que as crianças já sabem, em forma de canto,

dança, execução instrumental, drama – o momento em que a *Jam Session* vai para o palco, para o pátio, para espaços onde se possa realizar um recital, um concerto, uma peça musical.

Dessa forma, de acordo com Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2002, p. 202), "a meta pretendida com este momento é muito mais a de capacitar os alunos ao emprego dos conhecimentos, no intuito de formá-los para que articulem, constante e rotineiramente", em uma *performance* que não é uma reprodução musical, mas resultado de um processo investigativo significativo acerca das primeiras questões que mobilizaram o grupo.

As produções das crianças são materializadas em forma de recitais, concertos, peças musicais, gravações, vídeos, partituras (convencionais ou não), seminários – diversas maneiras de comunicar o que já aprenderam, sempre na perspectiva de se poder voltar atrás, retomar determinado ponto que ainda não ficou claro ou mesmo expandir os questionamentos. Nesse momento, as crianças podem ressignificar seus saberes, estruturando "ideias transformadoras sobre o mundo em que vivem" (RÊGO, 1995, p. 106), bem como almejar novos conhecimentos.

Nossas sínteses também são apresentadas de forma interdisciplinar, nas quais a Música é um dos elementos constituintes desse saber construído e compartilhado. A avaliação é pautada nos caminhos percorridos e os passos dados, a partir do fazer musical, do sentido atribuído ao conhecimento construído e os avanços e dificuldades evidenciados no decorrer do processo. Dessa forma, a avaliação é mediada pelo diálogo e pelo registro, sendo retroalimentada a partir das necessidades mostradas pelo grupo e por cada criança, um momento de reflexão que incide sobre outra ação. Para tanto, o professor, ao selecionar conteúdos, indicar objetivos de ensino, propor atividades, enfim, organizar a *Jam Session,* tem sempre em vista uma avaliação processual, individual e a partir de uma realidade já visitada, pois:

> A fim de validar as atividades realizadas, conhecer a situação de cada aluno e poder tomar as medidas educativas pertinentes, haverá que sistematizar o conhecimento do progresso seguido. Isto requer, por um lado, apurar os resultados obtidos – quer dizer, as competências conseguidas em relação aos objetivos previstos – e, por outro, analisar o processo e a progressão que cada aluno seguiu, a fim de continuar sua formação levando em conta as suas características específicas (ZABALA, 1998, p. 200).

Nesse contexto, a aplicação do conhecimento acontece quando as crianças, ao compartilharem suas produções, podem explicar sobre elas e, especialmente, sobre o processo de construção. Um movimento jazzístico onde o protagonismo é do grupo, nas ações *tutti, solo* e de improvisação, já que

avaliar em Música não se apoia em classificar o talento musical ou quantificar as habilidades técnicas adquiridas, mas os avanços individuais, em relação aos aspectos musicais e na capacidade de relacionar-se com a música, com o grupo, com a criação.

Assim, devemos "avaliar o percurso do aluno nas suas componentes técnicas [...], da assimilação das novas sonoridades, do alargamento da sua percepção musical ou da sua capacidade de recombinação dos materiais estudados", bem como "avaliar o desenvolvimento das suas capacidades de interação social e sônica no contexto do grupo, avaliar sua disponibilidade para a integração no processo 'aqui e agora' de construção coletiva" (MENEZES, 2011, p. 141).

4.3 De volta ao tema

A proposta do NEI-CAp pretende ser de (re)construção de uma abordagem curricular temática e, dessa forma, a Música acompanha essa dinâmica, de forma democrática, interdisciplinar e inclusiva. Aoki (2005, p. 368) afirma que "o campo do currículo tem estado sob a influência de um discurso que está repleto de palavras performativas, como metas e objetivos, processos e produtos, realização e avaliação – palavras que são reflexos do instrumentalismo na modernidade [...]". Uma educação integral é o que pretendemos, na qual o instrumentalismo dê lugar ao diálogo, a reflexão ao saber fazer com prazer e a sistematização de conhecimentos pela investigação.

O ensino de Música é legitimado no NEI-CAp como conhecimento específico, que faz/acontece em um lugar/espaço vivido em determinada época. Dessa forma, *aprenderensinar* música não é consumir música, seja ela qual for, mas sim desfrutar, criar e recriar música, em um *espaçotempo* próprio, singular. Reconhecemos que a música tem um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da criança, sendo uma maneira estética de expressão e criação, de apropriação do conhecimento acumulado universalmente.

Em tal contexto, os conteúdos de ensino se materializam com o objetivo de responder às questões emergentes da investigação, quando a Música é compreendida como "uma categoria organizadora do conhecimento científico". Mas que, aberta ao diálogo com outras categorias, atravessando as fronteiras disciplinares e compreendendo a complexidade dos processos de aprendizagem (MORIN, 2000, p. 65).

Nessa atitude metodológica, vemos que a formação, o aprendizado e o desenvolvimento da criança se vinculam ao papel pedagógico assumido pela Instituição, que se faz mediadora das relações entre as vivências, os conhecimentos das crianças e os conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade. Essa confluência de saberes se origina a partir do tema escolhido e se materializa em um desenho curricular em Jazz, que traz para a aula de música um mundo que "é visto como organismo vivo, em que as partes se relacionam, influenciam-se mutuamente" (FONTERRADA, 2008, p. 339).

Como afirmamos em trabalho anterior (MOSCA, 2016), reconhecemos os saberes disciplinares e suas especialidades conceituais e metodológicas, mas defendemos o diálogo entre essas áreas, denominado interdisciplinaridade. Quando acionamos "conhecimentos das diversas áreas do conhecimento para compreender o objeto estudado", convocamos saberes de outras especialidades e a prioridade não é mais o disciplinar, pois "o foco central é a apropriação do que está sendo estudado, possibilitando uma compreensão em sua totalidade" (RÊGO, 1999, p. 67). Assim:

> Sendo a música uma prática curricular interdisciplinar, apresenta em sua estrutura elementos para a abertura a diferentes áreas do conhecimento. As inter-relações podem acontecer com uma, duas ou demais disciplinas. Ao tratarmos a música como uma prática curricular interdisciplinar não abraçamos a ingênua ideia de que o conhecimento pode se transformar em unidade somente pela vivência. A Música – como linguagem de conhecimento, com códigos e signos próprios – requer uma prática sistemática em seu ensino e aprendizagem, bem como debruçar sobre as questões teóricas, metodológicas e de estrutura (MOSCA, 2016, p. 194).

Aoki (2005, p. 368), reconhece que a educação e, consequentemente os currículos, tornaram-se "uma produção orientada para os produtos finais", onde "uma maneira de fazer tornou-se **a**[26] maneira de fazer, indiferente às diferenças do mundo vivido de professores e alunos". O autor questiona se não seria a improvisação uma forma de criar espaços que permitam mostrar essas diferenças. Dessa forma, o autor fala da improvisação como a procura de novos caminhos a seguir, respeitando sempre a realidade vivida, o lugar social e cultural desses *espaçostempos* de *aprenderensinar.*

Nos processos de aprender e ensinar música – um Currículo como Jazz – a improvisação acontece quando se valoriza as relações especiais com o tempo de se fazer, que podemos definir como

[26] Grifo meu.

swing. Um desenho curricular que tenha uma espontaneidade e vitalidade na produção musical, permitindo que a improvisação desempenhe seu papel, bem como uma sonoridade própria, que reflita a individualidade e a identidade de cada criança (MARTÍNEZ-PEREDA, 2010). Como afirma o autor, o improviso é "o coração e alma do jazz" e se estrutura a partir da sustentação de "um ritmo contínuo e regular", sobre o qual podemos introduzir ou retirar elementos, bem como a partir de uma frase melódica "muitas vezes formada por uma linha básica, sobre a qual se intercalam improvisações, que obviamente mudam a cada execução de uma mesma obra" (*Ibid.*, p. 3).

Um Currículo como Jazz permite o acesso a abordagem metodológica do Tema de Pesquisa e um ensino de Música que nos permite respostas em "tempo 'real' a inúmeros acontecimentos que emergem da intensidade dos processos generativos em jogo" (LIMA, 2015, p. 1). Um currículo em movimento, que estabelece novas formas de organização e, como resultado, uma organização do conhecimento que retira o papel do professor como aquele que sempre "sabe mais", já que reaprende o material ao estuda-lo novamente, ressignificando sua prática e concepções (FREIRE; SHOR, 1986).

Cabedo-Mas e Díaz-Gómes (2013, p. 459), citam Green (2008), que adaptou princípios educativos da aprendizagem informal à aula de Música, que harmonizam com as ideias pedagógicas do Tema de Pesquisa, já que "a música é escolhida pelos alunos"; as habilidades auditivas são aguçadas no primeiro momento e "a notação musical está ausente ou é rara"; a aprendizagem acontece individualmente ou em grupos, "por meio de aquisição inconsciente e troca de habilidades e conhecimentos"; a valorização da obra musical é global, que "se aproxima holisticamente", não havendo "um plano de aprendizagem progressivo, baseado em dificuldades". Finalmente a música promove um interesse especial na apreciação, "na composição musical e na improvisação, incentivando a criatividade".

Na aplicação do conhecimento predomina, particularmente, o compartilhamento das produções das crianças, o reencontro com as questões iniciais, a reflexão sobre os caminhos percorridos e, especialmente, a evidência do conhecimento. Caminhos que pretendem:

> A construção de uma concepção de saber que vislumbre a multiplicidade sem a fragmentação; um currículo e uma escola na qual as crianças possam aprender sobre o mundo em que vivem, um mundo múltiplo e cheio de surpresas, e possam dominar as diferentes ferramentas que permitam seu acesso aos saberes possibilitados por esse mundo, e possam aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo em liberdade (GALLO, 2000, p. 39).

Um Currículo como Jazz, em movimento e fluxo de ideias, de imaginação e improvisação. Constituído pela conversação e construído a várias mãos, um ensino de Música que se inicia na Mente Musical Universal e deságua em diferentes possibilidades de fazer, contextualizar e ressignificar a Música, a obra – aprender Música.

5. Quadro Metodológico: um percurso como partitura

5.1 Natureza do estudo

Ao iniciarmos essa investigação, assumimos o papel de uma investigadora que compreende a natureza da pesquisa e seus desdobramentos como uma vivência jazzística, que também nos permite improvisar e reinventar papeis – mas sempre com a convicção que o tema é o pilar, o lugar para onde podemos e devemos voltar.

Compreendemos que investigar em educação incide sobre um fenômeno e, nos processos de compreensão e narrativas, traçamos um percurso com o objetivo de interpretar esse fenômeno ao responder as questões de pesquisa. Nesse contexto, a investigação em educação musical abrange esse paradigma interpretativo, já que pretende compreender a realidade, a partir da descrição e interpretação. Os significados, as pessoas, as intenções e ações se tornam foco da investigação (IBARRETXE, 2006). Assim, Stake (2012, p. 113), afirma que:

> Quem for investigador reconhece um problema, uma perplexidade, e estuda-os, esperando relacioná-lo melhor com as coisas conhecidas. Ao estabelecer novas ligações, o investigador encontra maneiras de as tomar compreensíveis para os outros. A investigação não é apenas um domínio dos cientistas, é um domínio de artífices e de artistas, de todos os que estudam e interpretam.

O percurso metodológico é uma opção do investigador, que se desenha a partir do objeto de estudo, rumo as questões que desejamos responder. O estudo em evidência, de natureza qualitativa, se apresenta a partir de uma perspectiva epistemológica interpretativa, que possibilita pensar a educação e, consequentemente a educação musical como fenômeno em movimento. "'Construir' um problema", como assinala Canário (1996, p. 59), significa nos debruçarmos no contexto desse trabalho a partir dos referenciais que nos permitem a triangulação da problemática, da teoria e do método: "entre um ponto de partida, um quadro conceptual e um quadro metodológico, aceitando-se que quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do problema" (PACHECO, 2006, p. 25).

Dessa forma, para respondermos a questão de investigação: *Quais as perspectivas inclusivas e interdisciplinares na (re)construção de um currículo do ensino de música em uma Escola de Educação Básica a partir do olhar dos professores?*, trilhamos caminhos investigativos anteriores, que nos levaram às opções metodológicas. Assim, contextualizamos nossa questão a partir de "uma resenha bem

fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objeto de estudo" (PACHECO, 2006, p. 15), para, a seguir, fundamentarmos teoricamente o trabalho, em consonância com um quadro epistemológico que dialogasse com nossos anseios. Com esse capítulo objetivamos sistematizar o desenho metodológico e trazer pistas para o entendimento do caminho percorrido, das necessidades emergentes da pesquisa e das questões éticas que permearam a investigação.

Ao assumirmos uma investigação qualitativa, com uma larga tradição na investigação nas ciências humanas e sociais, mas de legitimação que aconteceu somente na década de 1960, nos deparamos com características comuns a diversos estudos, elucidados por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48). A primeira delas é que "a fonte direta de dados é o ambiente natural". Podemos afirmar que nosso *locus* de investigação não foi criado como laboratório de pesquisa, mas é uma escola de educação básica onde os fenômenos serão estudados em seu contexto. "A investigação qualitativa é descritiva", já que os dados recolhidos se transformam em notas e textos, e não em números e tabelas gráficas numéricas.

Nesse processo, como investigadores qualitativos, nos interessamos "mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Ao centrarmos nossa atenção aos fenômenos, podemos nos inteirar do processo como um todo – do percurso percorrido pelos professores, pelas questões que permeiam o cotidiano escolar – do que em um produto de resultado. Dessa forma, procuramos analisar os dados coletados de maneira indutiva, já que os mesmos não são para afirmar ou desconstruir hipóteses, pois "as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando". Assim, como outra característica assinalada pelos autores temos a relevância do significado, pois "ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior" (*Ibid.,* p. 50-51).

5.1.1 *Locus* da Pesquisa

Para o presente estudo de caso, o *locus* da pesquisa é o lugar de trabalho – de ensino, de aprendizagem, de diálogo, de formação profissional e pessoal. Assim, tratamos com propriedade ao descrevermos esse lugar, tomando o discurso muitas vezes como aquele que vê, vivencia e, em outros, apoiada por aqueles que já vivenciaram e registraram.

O Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/NEI-CAp-UFRN é uma escola das infâncias que, no decorrer da sua história, ocupou lugar de destaque nos processos de mudança e ressignificação de paradigmas escolares. Uma Unidade Suplementar da UFRN, o NEI-CAp foi criado a partir da Resolução 55/1979 do Conselho Universitário/COSUNI, para atender à comunidade universitária feminina: alunas, funcionárias e professoras da UFRN. Nessa primeira configuração, a comunidade era restrita aos muros da população universitária e atendia crianças de Educação Infantil, de 1 ano e 8 meses aos 5 anos e 11 meses de idade, passando depois para o atendimento para, além dos filhos de professores, funcionários e alunos, à uma porcentagem de vagas para a demanda externa a Universidade. O NEI-CAp, nesses quase quarenta anos de atuação, se viu projetado nacionalmente como referência em Educação Infantil, e se propõe a ser um território educativo que:

> Busca contribuir efetivamente para que as crianças sejam atendidas em suas especificidades (de cor, sexo, classe social, ou necessidades educativas especiais), em um ambiente de respeito e cooperação, proporcionando a ampliação do conhecimento de si e do mundo – aprendendo a respeito da linguagem oral, escrita, matemática, ciências, teatro, tradições culturais, música, brincadeira, dança, cinema, valores, artes plásticas, etc. Neste espaço é oportunizado a interação de crianças e seus pares, entre elas e adultos permitindo a vivência e a construção de relações afetivas e atitudes de cooperação, autonomia e responsabilidade (NEI).

Em constante movimento, assumindo o papel de uma escola que "muda mudando a sua relação com a comunidade" (CANÁRIO, 1996, p. 69), o NEI-CAp se apresenta atualmente em uma organização físico-administrativa que coaduna com as necessidades contemporâneas. A partir do ano de 2008 a oferta de ensino foi ampliada para toda a comunidade – não sendo mais de preferência para filhos de alunos, professores e funcionários da UFRN – com a entrada realizada por meio de sorteio público, destinado a todas as crianças que preencham os requisitos de idade para a entrada, de acordo com a disponibilidade de vagas. Atualmente, o NEI-CAp se caracteriza como:

> Uma unidade suplementar do Centro de Educação (CE) e, atualmente, constitui-se como uma Escola de Aplicação da UFRN, regulamentada pela Resolução nº 002, de 15 de janeiro de 2002, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, de acordo com o Art. 10 do Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e com o Art. 974 do Regimento Geral da Universidade (VICTOR, 2017, p. 9).

As discussões contemporâneas acerca da qualidade da educação no Brasil perpassaram, no ano de 2001, pela aprovação do Plano Nacional de Educação/PNE que, com a aprovação da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2014), estabeleceu como meta primeira a "universalização do Ensino Fundamental no prazo de 5 (cinco) anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, e a sua ampliação para 9 (nove) anos, com início aos 6 (seis) anos de idade [...]" (BRASIL, 2013, 108).

Os Colégios de Aplicação/CAps fazem parte das Universidades Federais e, dessa forma, integram as suas estruturas de manutenção e administração. Para atender a demanda nacional dos CAps em relação ao público atendido, bem como acompanhar as mudanças estruturais do ensino fundamental de 9 (nove) anos, a partir de 2010 o NEI-CAp distende sua oferta para até o segundo ano do ensino fundamental. Com uma expansão gradativa, que foi acompanhada pela construção de um novo prédio, ampliação e melhoria de suas instalações físicas, bem como concursos para a contratação de professores efetivos e substitutos, o NEI-CAp atende, no ano de 2017, 282 crianças, da creche (a partir dos seis meses de idade) até o 5º ano do ensino fundamental, sendo hoje:

> Identificado como Unidade de Educação Básica, caracterizando-se como instituição pública de ensino mantida pela União e integrada ao Sistema Federal de Ensino, funcionando como campo de estágio para diferentes cursos da UFRN, pesquisa, extensão e formação continuada de professores para a Educação Básica. A manutenção financeira do NEI/CAp/UFRN é de responsabilidade e competência da Universidade e do Ministério da Educação, por meio de recursos financeiros oriundos das negociações com o Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior/CONDICAp (VICTOR, 2017, p. 9).

Em relação a estrutura física, o NEI-CAp é constituído por 3 prédios, interligados e localizados no Campus da UFRN. O primeiro prédio – e mais antigo – é destinado ao atendimento da Educação Infantil; o segundo prédio é denominado de Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância/NEPI e funciona como prédio administrativo, com salas de estudo e pesquisa, além de auditório. As atividades do NEPI se estendem às crianças, sendo realizadas inúmeras aulas, bem como recitais de música, apresentações de cinema e teatro, cursos de formação, dentre outras atividades. O terceiro e mais recente prédio, inaugurado em 2016, atende especialmente ao Ensino Fundamental e possui, além de salas de aula e laboratórios, uma quadra poliesportiva. Todos os prédios têm estrutura física que contemplam salas de aula, secretarias, almoxarifado, salas de coordenação e direção, salas de apoio técnico, biblioteca, brinquedoteca, banheiros, cozinha, salas de atividades e são adaptados para pessoas com deficiência

física. O NEI-CAp dispõe de 2.064,69m² de área construída, com estrutura necessária para atender às crianças e adultos em formação, além de amplo espaço externo com parque, árvores e pátios de areia para atividades físicas e de brincadeiras.

O corpo docente, formado por 49 professores efetivos com dedicação exclusiva e 9 professores substitutos, é constituído por profissionais da educação, sendo: 9 doutores, 23 mestres, 22 com especialização e 4 com licenciatura. Para consolidar um trabalho pedagógico de qualidade, a equipe do NEI-CAp trabalha coletivamente com 30 funcionários técnico-administrativos, 21 bolsistas de apoio técnico administrativo e 12 funcionários terceirizados. Dessa forma, podemos verificar uma realidade de estrutura física e de equipe de profissionais na escola pública que se destaca da realidade educativa brasileira, o que nos oportuniza constituir um trabalho de qualidade.

Partindo do pressuposto de um desenho curricular em movimento, as mudanças ocorridas na estrutura física, chegada de novos professores e de ampliação ao atendimento educacional, trouxeram diferentes demandas para o NEI-CAp, especialmente nas reflexões curriculares, que contemplassem as necessidades das crianças do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que a filosofia do Tema de Pesquisa fosse contemplada como a "marca curricular" da escola, no respeito a autonomia e compromisso com uma educação de qualidade, tendo como fio condutor premissas de um ensino fundamental como:

> Espaço de entrelaçamento de vivências e saberes para as crianças, através da interação de muitos atores do processo educativo – crianças, professores, familiares e comunidade. É lugar de descobrir, ensinar, comunicar, conhecer, compartilhar e sentir-se vivo; onde há dança, brincadeiras, desenhos, poesias, histórias, risadas, afetos e conflitos. A criança frui e usufrui do seu corpo e suas múltiplas linguagens em contato com os conhecimentos fundamentais á vida contemporânea. Ela nasce em um mundo repleto de práticas culturais, mediadas por linguagens e constrói para si sentidos e significados desse repertório no convívio com o outro (NEI).

Nesse contexto, o lócus da pesquisa recebe essa investigação como maneira de (re)conhecer sua realidade socioeducativa e ressignificar suas ações no *espaçotempo* de *aprenderensinar* (ALVES, 2001). Um estudo de caso que reconhece a singularidade do lugar e de seus atores e, dessa forma, não pretende generalizar seus significados e interpretações, mas dar sentido aos fenômenos estudados.

5.2 Estudo de Caso

Ao optar pela abordagem do Estudo de Caso, procuramos perceber, antes de tudo, que o caso investigado não chamou atenção pelo que é diferente, mas sim porque, estando inserida nele, o interesse em aprofundar estudos se concentrou no desejo em conhecer os fenômenos curriculares mais profundamente e interpretá-los, pelo que o caso escolhido faz, realiza e significa para a sociedade.

Assim, o primeiro passo nesse processo investigativo de sistematização metodológica foi compreender o que é o Estudo de Caso, suas características, objetivos e implicações no estudo. Para tanto, procuramos responder a primeira questão situando-nos nos conceitos de estudiosos da área:

> O caso é um entre outros. [...] O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento. [...] O caso é um sistema integrado (STAKE, 2012, p. 17-18).
>
> [...] um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o "caso" (COUTINHO, 2011, p. 293).
>
> [...] representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p. 19).

A partir dessas afirmações vemos que, ao estudar um caso o investigador pretende compreender um lugar determinado em um determinado tempo, ou seja, interpretar fatos, modos de viver, processos desse *espaçotempo*, próprio e particular. Quando o investigador entra em campo para observar, interpretar e descrever um caso ele não pretende generalizações ou adequações, mas sim compreender determinado fenômeno.

> Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como os ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Coutinho (2011), a partir dos estudos de Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenes, 1996; Creswell, 1994 – citando alguns deles, fala da finalidade da investigação do estudo de caso, que é sempre holística, procurando compreender e interpretar o caso em sua plenitude e unicidade. Quando

a autora situa as características essenciais do estudo de caso, assumimos o NEI-CAp nesse contexto, já que:

- ✓ É um *sistema limitado*, pois contém fronteiras em termos de tempo, eventos e processos. O investigador deve ter consciência das fronteiras do "seu caso" – aquele que debruça a sua investigação.

- ✓ Necessita de *identificação*. O caso é sempre sobre algo, alguém ou um fenômeno. A identidade do caso imprime foco e direção.

- ✓ A *preservação*. Sendo o caso único e diferente, o investigador deve preservar essas características, não desejando que a(s) complexidade(s) do caso se generalizem.

- ✓ *Ambiente*. O investigador deve ter claro que o ambiente de investigação é um ambiente natural, os fenômenos acontecem cotidianamente e, assim, não se podem forjar ambientes, momentos e fatos. Dessa forma, o estudo de caso não é experimental.

- ✓ *Multiplicidade*. Ao investigar um caso, o pesquisador deve recorrer a fontes múltiplas de dados e diferentes métodos de recolha de dados, como observação, questionário, entrevista, narrativas, gravações etc. (COUTINHO, 2011).

Ao investigarmos a (re)construção curricular do ensino de música no NEI-CAp, temos um estudo empírico. Reconhecemos também que nossa investigação se pauta em uma abordagem que descreve e compreende em profundidade, valendo-se do raciocínio indutivo para argumentar a partir de premissas particulares do investigador.

Ao assumirmos o papel de investigadora, ocupamos um papel onde a ética e experiência nas ações é imprescindível. Assim, nossa preocupação não deve se centrar na validação a partir da quantidade da amostra, mas sim com a qualidade da compreensão do fenômeno investigado, pois "a função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação" (STAKE, 2012, p. 58). Dessa forma, o trabalho de campo assume grande importância nesse estudo de caso, onde nos valemos de múltiplas fontes de recolha de dados para compreender e interpretar o fenômeno estudado.

Ao selecionar um caso entre tantos outros que existem, desejamos aprofundar nossos conhecimentos sobre tal fenômeno, tendo como objetivo essencial "descrever em profundidade como as coisas estavam num determinado lugar em determinado momento" (STAKE, 2012, P. 54). Dessa forma,

nosso estudo de caso elencou como objetivos compreender e descrever os processos de (re)construção curricular do ensino de música no NEI-CAp, a partir de uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar, pelos olhares dos professores generalistas.

Em relação à tipologia do estudo, nos debruçamos sobre um estudo de caso intrínseco, já que selecionamos nosso caso com a convicção de que ele é único, específico e particular, não representa outros casos. De acordo com Stake (*Ibid.*, p. 19): "O caso está dado. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular".

A escolha do caso se torna uma escolha metodológica que vai guiar todo o processo de investigação, permitindo que o investigador responda às questões de pesquisa. Gómez; Flores e Jiménez (1999, p. 91) afirmam que as decisões que tomamos "ao longo da realização de uma pesquisa qualitativa podem ser consideradas anteriormente, podem ser planejadas e a realização desta é feita, geralmente, em um estudo de caso".

Dessa forma, se com um caso desejamos compreender profundamente os fenômenos ocorridos, a seleção dele e dos procedimentos utilizados devem ser criteriosos. Stake (2012) afirma como princípio o que podemos aprender com esse caso, já que a investigação levará a cabo muito tempo de trabalho de campo, de observações e anotações para a interpretação. O estudo de caso nos permite, dessa maneira, apreender com aquilo que é único, singular. Nesse cenário, como assinala Coutinho e Chaves (2002), podemos, a partir de uma profunda investigação, compreender aspectos relevantes, contribuindo significativamente com a temática em estudo.

5.2.1 *Corpus* Documental e Sujeitos do Estudo

A opção pelo estudo de caso acarreta questões que o investigador deve observar. Como afirmam Gómez, Flores e Jiménez (1999), o local de investigação deve ser de fácil acesso ao investigador, um ambiente onde exista grande probabilidade de se encontrar uma mescla de processos, programas, pessoas, interações e estruturas que se relacionem com as questões de investigação. Esse lugar – o *locus* da pesquisa – deve também apresentar possibilidades de relações positivas com os informantes, facilitando, dessa forma, a escolha dos sujeitos do estudo. Os autores também sinalizam a importância

de abertura de possibilidades para que o investigador possa desenvolver seu papel o tempo que seja necessário, bem como contribuir com a promoção à qualidade e credibilidade do estudo.

Para tanto, a constituição dos sujeitos da pesquisa é de natureza particular, é a "*essência metodológica*"[27] (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 228). Para compreender o caso, escolhemos de maneira intencional os sujeitos – a amostra de conveniência (PATTON, 1980 *Apud* BRAVO, 1998, p. 254). Assim, como afirmam Guba e Lincoln (1982), citados por Bravo (1998, p. 251-252):

> A seleção da amostra não tem o propósito de representar uma população para generalizar os resultados. Sua intencionalidade é teórica, quer dizer, ampliar o leque e alcance dos dados tanto como seja possível, a fim de poder obter a máxima informação das múltiplas realidades que podem ser descobertas. Seu objetivo é gerar uma teoria adequada as condições e valores locais.

A escolha conveniente dos sujeitos desse estudo foi baseada nas necessidades para o desenho da investigação. O estudo documental, a seleção de professores respondentes para uma entrevista aberta e as crianças escolhidas para os grupos focais possibilitaram diferentes técnica de recolha de dados. Nesse sentido, ao selecionar tais fontes, aumentamos a compreensão do caso, olhando diversos aspectos nos utilizando de diferentes lentes.

O *corpus* documental a ser analisado procurou contemplar um conjunto de documentos base para a investigação. Ao tratarmos da (re)construção do currículo do ensino de música em uma escola básica, nos valemos dos documentos oficiais que regem os processos de *aprenderensinar* nesse *espaçotempo* – o NEI-CAp. Assim, ao recolher dados por meio dos documentos, seguimos "a mesma linha de pensamento que observar ou entrevistar", tendo uma organização das questões que buscamos, ao mesmo tempo que uma "mente aberta a pistas inesperadas" (STAKE, 2012, p. 84).

Selecionamos os documentos oficiais utilizados como referência para o desenho curricular e apresentação do currículo do NEI-CAp, de 2014 a 2017: Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCN (BRASIL, 2013); Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016); Proposta

[27] Grifo dos autores.

Pedagógica do NEI-Cap (VICTOR, 2017); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especial na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Os documentos foram analisados tendo como objetos de análise as orientações e diretrizes sobre Currículo, Conhecimento, Interdisciplinaridade, Inclusão e Educação Musical. Partindo do princípio que esses textos oficiais orientam as (re)construções curriculares do NEI-CAp, pretendemos, a partir da análise documental mapear as concepções conceituais descritas nesses documentos oficiais.

Na outra dimensão das técnicas de recolha de dados temos as entrevistas. Nesse contexto, as entrevistas tiveram como objetivo analisar as concepções dos professores generalistas acerca do Currículo, Conhecimento, Inclusão, Interdisciplinaridade, Música e Educação Musical como componente curricular. Essa opção se deu pelo fato de percebermos os professores como peça fundamental para a organização curricular da escola, a partir de suas ações pedagógicas, de suas leituras do texto curricular e da maneira como viabilizam as práticas curriculares na escola.

Para analisarmos o *modus operandi* de um currículo em movimento, escolhemos para responder a entrevista individual 7 (sete) professores do NEI-CAp, seguindo os seguintes critérios: ser professor generalista efetivo; ocupar no ano de 2014 a função de professor (já que no NEI-CAp a gestão é acolhida por um período de quatro anos e todos os professores podem passar por essas funções); e ter trabalhado em sala de aula com a investigadora no ano de 2014. O convite para ser um professor respondente foi feito pessoalmente, deixando claro a cada um a liberdade para aceitar ou não fazer parte da investigação.

A partir da dimensão de nossos questionamentos, optamos por duas sessões individuais de entrevista, marcadas por um intervalo de tempo, para conclusão de nossas questões, bem como para tirar dúvidas do entrevistado diante de nossos questionamentos. O perfil profissional, idade e função a época da entrevista – e o nome musical fictício para cada um – é apresentado no quadro a seguir:

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONDENTES

Nome	Idade	Licenciatura	Pós-graduação	Tempo que exerce a profissão de professor(a)/ em anos	Tempo que exerce a profissão de professor(a) no NEI-CAp/ em anos	Cargo/função
Balada	34	Pedagogia	Mestre em Educação	12	5	Professora 2º ano
Ragtime	31	Pedagogia	Especialista em Psicopedagogia	7	4	Professora 2º ano
Bridge	48	Pedagogia	Mestre em Educação	24	21	Professora 1º ano
Scat	35	Pedagogia	Doutor em Educação	15	5	Professor 2º ano
Blue Note	32	Pedagogia	Doutora em Educação	7	5	Professora 3º ano
Bary	38	Pedagogia	Mestre em Educação	10	10	Professora 2º ano
Drive	57	Educação Artística	Doutora em Currículo	28	19	Professora Turma 4

Ao investigarmos nosso caso, pretendemos ver como ele se mantém – ou não – a partir de diferentes momentos, espaços ou narrativas. Assim, como a terceira dimensão da recolha de dados, foram escolhidas duas turmas da escola para atuação da investigadora. A escolha se deu mediante a possibilidade e disponibilidade para a realização de sessões musicais junto às crianças, já que o NEI-CAp acolhe atividades de pesquisa e extensão durante todo o ano letivo e programamos tais atividades de maneira que não sobrecarregue determinadas turmas, em detrimento de outras. Assim, esse processo de recolha para a triangulação de dados compreende os participantes como sujeitos que desempenham papel-chave na (re)construção curricular.

Denominada Turma 4, do turno matutino e com 24 crianças, sendo uma delas com necessidades educativas especiais[28], foi a primeira turma escolhida. As crianças desse segmento da Educação Infantil – último ano antes do ingresso ao Ensino Fundamental têm entre 5 e 6 anos de idade. Essa turma, na época da pesquisa, tinha duas professoras efetivas do NEI-CAp e uma bolsista de apoio técnico. A segunda turma, do 5º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, com 17 crianças, sendo uma delas com necessidades educativas especiais. Com idades que compreendem entre os 10 e 11 anos, nessa turma, na época da pesquisa, trabalhavam dois professores, uma efetiva e um substituto.

[28] No Brasil denominamos público alvo da educação especial.

Para o processo de recolha de dados a técnica adotada foi o grupo focal. Para tanto, fizemos seis sessões musicais com cada turma e uma *performance* com os dois grupos juntos, procurando interlocuções entre os temas em estudo de cada turma na época. Após as sessões os grupos focais foram, por opção metodológica, divididos em grupos de 5 crianças, para organização do discurso e possibilidades de expressão individual.

5.3 Técnicas de recolha de dados

Após a escolha do caso e dos sujeitos, a pesquisa sistemática necessita que o investigador se utilize de múltiplas fontes, assegurando diferentes perspectivas dos sujeitos no estudo, bem como obtendo medidas diferentes do mesmo fenômeno. Essa diversidade de fontes auxiliará na triangulação de dados no momento de análise dos resultados (COUTINHO, 2011).

O estudo de caso, como qualquer metodologia, requer métodos e técnicas de investigação. Como assinala Ibarretxe (2006, p. 26), o método "constitui o caminho para alcançar os objetivos da investigação, e está definido por formas estáveis de trabalhar, desde a coleta e análise de dados, até os resultados, conclusões e possíveis implicações práticas". De acordo com o autor, as técnicas "são os instrumentos e as estratégias concretas que se utilizam para a coleta e análise da informação".

5.3.1 Os Documentos Oficiais

Como técnica indireta ou não interativa (BRAVO, 1998), nos utilizamos da investigação sistemática sobre os textos narrativos, leis e diretrizes apresentadas nos documentos externos utilizados pelo/no NEI-CAp. Tais documentos regem a (re)construção curricular, se apresentam como parâmetros para as práticas curriculares e apresentam as concepções e opções metodológicas.

Caracterizamos essa parte investigativa como uma forma relevante de recolher dados e compreender as perspectivas oficiais de como o Estado orienta as instituições e essas, por sua vez, interpretam, utilizam e imprimem sua personalidade nos documentos escritos. Nesse sentido, nos é importante perceber como esses discursos se entrelaçam ao saírem, posteriormente, do texto, e adentrarem na prática curricular. Assim, como afirmam Bogdan e Biklen (1991, p. 180), não procuramos a verdade "convencionalmente concebida", nem mesmo de um "verdadeiro retrato", mas sim

compreender em como “a escola é definida por várias pessoas”. Para tanto, os documentos externos analisados se compõem da seguinte maneira:

- ✓ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB* (BRASIL, 1996, p. 1), que “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais”. A LDB se apresenta como a mais importante lei brasileira em relação a educação, sendo o ponto de partida, que denominamos de “guarda-chuva”, que abrange todas as outras leis, diretrizes e propostas educacionais.

- ✓ *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCN* (BRASIL, 2013, p. 4). As novas DCNs para a Educação Básica “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”.

- ✓ *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica* (BRASIL, 2016). A resolução, que define tais diretrizes “tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”. Conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, as diretrizes traçam perspectivas nas diversas etapas e modalidades do ensino de música.

- ✓ *Proposta Pedagógica do NEI-Cap* (VICTOR, 2017, p. 6). O documento reúne “subsídios que orientam a prática pedagógica desenvolvida pela equipe do NEI-CAp”.

- ✓ *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (BRASIL, 2009, p. 1) A Diretriz resolve que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”.

5.3.2 As Entrevistas

As entrevistas, utilizadas conjuntamente com outras técnicas, pretendem “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.

134). A modalidade adotada para as entrevistas foi a "entrevista semiestruturada", que se baseia em diretrizes gerais, onde os temas tratados são informados anteriormente aos respondentes e, de posse de um guia de entrevista, o investigador "decide a sequência e o estilo das perguntas no decorrer desta" (BRAVO, 1998, p. 260-261).

Nesse sentido, pudemos, a partir de um guia apresentado no início de cada entrevista, abarcar os temas relevantes para a pesquisa. Inquirir sobre Currículo, Inclusão, Interdisciplinaridade, Educação Musical e o Tema de Pesquisa nessa perspectiva, possibilitou aos respondentes "discorrer sobre o tema proposto 'respeitando seus quadros de referência', salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas" (AMADO, 2017, p. 211). Assim, compreendemos a entrevista, a princípio, como uma base de acordos – entre aquele que pretende compreender a diferentes representações, aquele que comunica suas concepções e a interpretação que se faz dessas representações orais que se transformam em textuais.

Acordos porque, nesse cenário, as relações foram anteriormente construídas. Os professores respondentes, que compartilhavam o ambiente de trabalho com a investigadora, puderam acompanhar as inquietações e os primeiros passos desse percurso investigativo. Assim, os objetivos da entrevista, bem como as questões de confidencialidade e de respeito as concepções dos sujeitos foram colocados desde o primeiro momento – aquele em que se pergunta informalmente se desejam participar do estudo.

O trabalho investigativo procurou "fluir numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou a distância" (SARMENTO, 2003, p. 162). Essa relação de proximidade e de confiança nos oportunizou um ambiente favorável para que os sujeitos pudessem compartilhar o que pensam, bem como refletir sobre sua ação docente. Dessa forma, a partir das entrevistas, pudemos também compreender "os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 138).

No papel da investigadora entrevistadora, reconhecemos que a entrevista não avalia as respostas, mas procura reunir "partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito" (*Ibid.,* p. 139). Um processo que utiliza a sensibilidade da escuta, bem como a sutileza do silêncio e o respeito pela palavra do outro. Entrevistar não é, dessa forma, inquirir e contestar, mas perguntar, ouvir e procurar interpretar a representação do sujeito. Sarmento (2003, p. 163) afirma que "a realização de entrevistas deve permitir a máxima

espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio".

Dessa forma, reconhecemos que "o caso não será visto da mesma forma por todos" (STAKE, 2012, p. 81), e vemos que a entrevista se torna propícia para compreender diferentes representações da realidade vivida, já que é "utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Nesse contexto, vemos que os professores respondentes podem expressar suas concepções, tendo em vista aquilo que vivenciam no cotidiano da escola, como atores nos processos de (re)construção curricular. A entrevista procura, dessa forma, uma interlocução de quem investiga, com o sujeito da investigação e suas ações, suas concepções e reflexões, para depois voltar ao investigador e ser interpretado por ele.

5.3.3 Os Grupos Focais

Uma escolha metodológica, a partir dos objetivos elencados na investigação, os grupos focais se apresentam, como assinalam Veiga e Gondim (2001, p. 8), uma técnica de pesquisa qualitativa que possibilita a compreensão de construção "das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico".

> A técnica do Grupo Focal (*Focus Group Studies*) consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em 'foco'. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (AMADO, 2014, p. 227-228).

Assim, as decisões sobre os encaminhamentos de pesquisa junto as crianças ocorreram a partir de reflexões sobre o processo investigativo para auscultar as vozes das crianças e suas concepções sobre o conhecimento musical, a dinâmica das aulas e como isso se entrelaça com outros saberes. Nesses processos de auscultação, procuramos dar conta da experiência das crianças, suas atitudes e sentimentos sobre as aulas de música e os processos de ensinar e aprender (Educação Musical); suas crenças sobre os entrelaçamentos de saberes (Interdisciplinaridade), bem como as maneiras de socializar, aceitar e trabalhar coletivamente (Inclusão).

Morgan (1997) define os grupos focais como técnica de recolha de dados de perspectiva qualitativa, derivada das entrevistas grupais. O autor ainda assinala que os grupos focais não substituem outras técnicas de investigação, mas podem fornecer acesso a diferentes dados, que não puderam ser obtidos com outros métodos. Assim, a partir dessa técnica, pretendemos alcançar outra dimensão de vozes para a investigação, a partir da interação entre os participantes que, verbalmente colocam suas concepções sobre o tema.

Os grupos foram formados de maneira que as crianças tivessem a oportunidade de se expressar, bem como sentir-se à vontade com seus parceiros. Morgan (1997, p. 17) sugere que perguntemos, antes de compor o grupo focal como técnica de recolha de dados, "o quão ativa e facilmente os participantes discutem o tópico de interesse". Dessa forma, a formação dos grupos não aconteceu de maneira aleatória, garantindo pequenos grupos (de 4 ou 5 crianças), pertencentes a uma mesma turma. Essa escolha foi orientada pelos professores generalistas de cada turma, levando em consideração as possibilidades de agrupamento que privilegiassem a interação e relações de respeito à fala e opinião do outro.

Estar junto a um grupo de crianças como um moderador do Grupo Focal, respeitando suas falas, maneiras de pensar e interagir é também exercer um papel de liderança, para conduzir as sessões, sem (inter)ferir a dinâmica do grupo, pois:

> A diretividade assegura o foco no tema, mas pode inibir o surgimento de opiniões divergentes que enriqueceriam a discussão. A flexibilidade facilita a interação do moderador com os grupos, pois cada um deles apresenta uma dinâmica diferenciada exigindo maior ou menor diretividade do pesquisador, mas se for levada a extremo compromete a análise comparativa das respostas intergrupais, já que o risco de digressões aumenta (GONDIM, 2003, p. 154).

Para a realização dos grupos focais e a promoção de um fluir de ideias, lembranças e expressões, o cuidado com o ambiente é fundamental. Optamos por uma sala previamente marcada e vazia, um espaço em que todos pudessem estar juntos em uma roda e que fosse familiar a todas as crianças. Dentro do ambiente – a escola nesse contexto – procuramos momentos de descontração, respeito as vozes das crianças e aos seus silêncios. A investigadora/moderadora, procurou, dessa forma, acompanhar o aprofundamento da discussão, buscando sempre o foco e uma atenção voltada a todas as crianças, seus olhares e gestos, para que todos tivessem a oportunidade de se colocar.

O Grupo Focal com crianças tem particularidades que se referem ao próprio trabalho com as crianças. Como mediadora, é importante respeitar esses momentos e movimentos do grupo e de cada criança, procurando me colocar da mesma altura das crianças, sentada na roda junto deles; olhar a cada uma e dar atenção a suas falas; mediar a fala da criança com sinalizações de que aquilo que ela fala deve ser respeitado por todos, encorajando-a a se colocar e dizer o que quer e o que sente. Sinalizamos também a importância de lidar com esse ambiente das infâncias, permeando a conversa com o jogo, permitindo um ambiente tranquilo e lúdico. E, finalmente, deixar as crianças confortáveis, sabendo que podem falar ou não e que a conversa poderá ser interrompida, caso seja o desejo delas. Para tanto, marcamos sessões de 30 minutos com cada grupo, que podiam se estender até, no máximo, 40 minutos, para não provocar tensões ou cansaço.

O roteiro para os grupos focais foi semiestruturado e procurou um aprofundamento progressivo do tema, mas sem "engessar" as questões, priorizando as vozes das crianças e suas concepções sobre os temas investigados. Como sinaliza Sarmento (2003, p. 163), as entrevistas com crianças necessitam de cuidado especial para não serem encaradas como um "trabalho escolar", com perguntas acessíveis ao seu entendimento e que se torne um momento prazeroso, uma conversa amável, pela qual "perpassa uma voz autônoma e livre".

5.4 *Design* da Investigação

A questão de investigação nos levou a uma proposta metodológica, um desenho que pudesse dar conta da dinâmica da pesquisa e de seus desdobramentos, ao optarmos por diferentes técnicas de recolha de dados. Yin (2001) sinaliza que ao utilizarmos múltiplas fontes de evidências, desenvolvemos a investigação em várias frentes, e podemos estudar/observar/verificar diferentes aspectos do mesmo fenômeno, alcançando um conjunto de informações que podem tornar as interpretações mais convincentes.

Nesse sentido, o *design* da investigação buscou sistematizar em uma linha do tempo os procedimentos utilizados, buscando, a partir desse desenho formar uma cadeia de evidências que podem legitimar o estudo. Essas evidências formaram uma base de dados e, de acordo com Yin (2001), podemos construir no decorrer do trabalho significados da experiência em estudo, até chegarmos à interpretação dos dados em mãos para compor o relatório final.

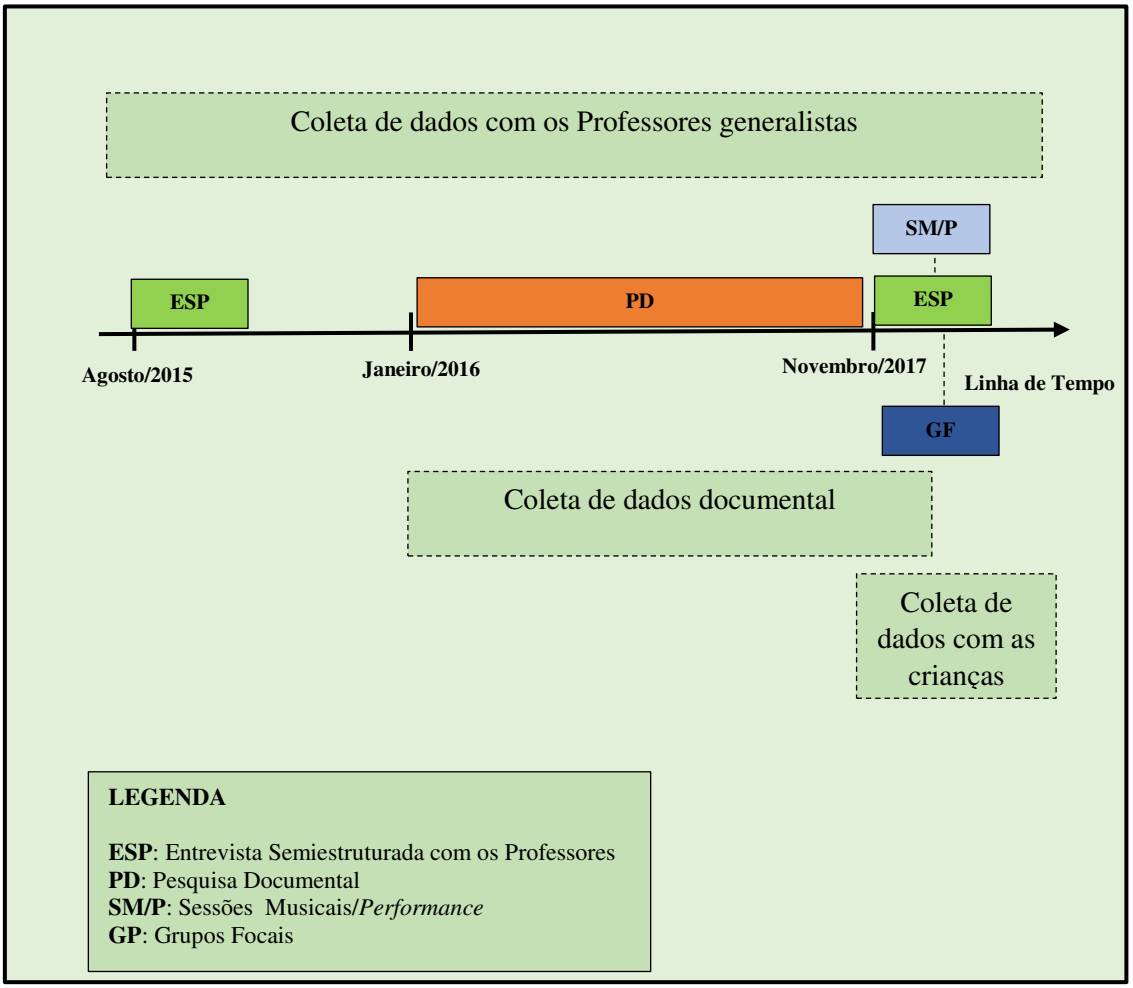


Figura 1: *Design* da Investigação

5.5 Questões éticas da investigação

Um trabalho investigativo deve ter a ética como eixo fundamental. Nesse sentido, como investigadora, devemos assumir, como sinaliza o *Código de Conduta Ética da Universidade do Minho* (CEUM, 2012, p. 4), uma "postura profissional pautada pelos valores da honestidade, pela competência e disponibilidade". Em consonância com o código de conduta, as questões éticas regeram o trabalho apresentado, demarcando "valores da honestidade intelectual, da autenticidade, da objetividade, do respeito pela propriedade intelectual, do rigor metodológico e experimental, da análise imparcial dos dados, bem como a não violação dos direitos e da dignidade dos sujeitos humanos ou dos animais" (*Ibid.,* p. 10).

Dessa forma, ao abordar temas e pesquisas, bem como elaborar questionamentos, afirmações e termos a partir de estudos teóricos, mencionados a rigor, salvaguardando os direitos autorais em todo o corpus do trabalho, foram questões primordiais para creditar a investigação, bem como manter sua qualidade.

Para a triangulação, a coleta de dados foi realizada em três pontas, já mencionadas anteriormente: a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada com professores e os grupos focais com as crianças. Assim, as questões éticas em relação a investigação documental se valeram da seleção de documentos oficiais, utilizando somente a versão oficial apresentada nos sites governamentais, validando dessa forma as fontes de origem.

Para as entrevistas com os professores, levamos em consideração de somente iniciar após o aceite voluntário do convite em participar da investigação, com o consentimento informado assinado, "livremente expresso, específico e documentado" (CEUM, 2012, p. 14), onde todo o procedimento investigativo foi esclarecido e aceito. Após a transcrição das entrevistas, todos os professores receberam, individualmente, suas falas, podendo, nesse momento, retirar questões que não gostariam de expor na pesquisa. A todos eles também, a opção de abandonar a pesquisa foi dada, a qualquer momento, se desejassem.

No caso das crianças, elas foram informadas sobre os procedimentos metodológicos, em linguagem que pudessem compreender os processos investigativos, a liberdade para não participar ou mesmo de se retirar das sessões musicais ou grupos focais caso sentissem desconforto. Os responsáveis legais foram informados por escrito de todo o processo e autorizaram a participação dos menores, via autorização assinada. Em todos os momentos, a confidencialidade dos dados pessoais e identidade foi garantida pela investigadora, bem como as gravações de entrevistas e grupos focais mantidas sob sigilo, não sendo compartilhadas. Só foram convidadas a participar do grupo focal as crianças que trouxeram autorização expressa pelos pais/responsáveis, assegurando a livre participação. Dessa forma, os dados apresentados no trabalho acadêmico são as transcrições e as análises de conteúdos, preservando a individualidade e confidencialidade.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, dirigidos aos professores respondentes e aos responsáveis legais das crianças participantes dos grupos focais, foram elaborados em concordância com o Conselho Nacional de Saúde/CNS, a partir da *Resolução nº 466, de 12 de dezembro*

de 2012 (BRASIL, 2012). A resolução assegura a participação voluntária na investigação, bem como orienta questões em relação a confidencialidade, consentimento e devolutiva dos achados de pesquisa.

Em relação a devolutiva da investigação, um relatório parcial da análise de dados deve ser entregue aos professores respondentes, deixando-os a par do andamento da pesquisa, pois vemos que:

> Ao submeter as versões provisórias ao julgamento dos atores, o investigador pode recolher algumas indicações preciosas para corrigir imprecisões, modificar alguns pormenores, acrescentar informação, esclarecer pontos de alguma obscuridade e, sobretudo, caucionar ou, ao invés, problematizar as suas interpretações (SARMENTO, 2003, p. 170-171).

Nesse sentido, o respeito àqueles que aceitam o percurso investigativo, doando seu tempo, seus saberes e permitindo avanços significativos nos estudos curriculares, ao abrirem comigo o caminho de dúvidas, inquietações, questionamentos e teorização da prática curricular. Os sujeitos da pesquisa se tornam pilar constitutivo da tese e, dessa forma, devem ser tratados como membros da investigação, com devido respeito e a quem devemos assegurar os benefícios resultantes da pesquisa.

6. *Performance* de um Currículo como Jazz

6.1 Natureza

Dentro do estudo de caso, como componente de avaliação, o projeto esboçado a seguir pretendeu materializar a investigação *in loco*, como estratégia metodológica para construção, análise e discussão de dados que nos permitissem responder à questão de pesquisa. Dessa forma, a partir do Estudo da Realidade realizado a partir do Tema de Pesquisa de cada grupo, realizamos uma sequência didática para ser realizada em 6 (seis) sessões.

Compreendemos a sequência didática como uma partitura base, um esboço que permite guiar nossas *Jam Session,* um desenho que se constrói processualmente, na interação com o grupo, pautado no diálogo e na improvisação. Assim, a partir dos questionamentos de Zabala (1998, p. 63-64), nos propusemos a pensar nessas sessões musicais, observando que os "*conhecimentos prévios*[29]" tivessem relação "aos novos conteúdos de aprendizagem"; que as propostas e conteúdos fossem "*significativos e funcionais*", bem como adequadas ao "*nível de desenvolvimento*" de cada criança. Dessa forma, as propostas tiveram como preocupação a representação de "um desafio alcançável", que "levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária", provocando "*conflito cognitivo*", mas que tenham a motivação e interesse como marcas. Nesse sentido, as crianças tiveram o direito de saber o que estavam aprendendo, ao perceberem que "seu esforço valeu a pena". Assim, os processos de aprender e ensinar música permitiram a aquisição da autonomia, o trabalho coletivo e a colaboração entre os pares.

Pretendemos, assim, esboçar aquelas que foram as *Jam Session* de cada grupo, ao procurar responder as questões das crianças, bem como abrir possibilidades de novos questionamentos em relação a música, sua produção e maneiras de expressão. Assim, ao pedirmos às crianças que relacionem os saberes, busquem soluções em diferentes áreas o conhecimento para ultrapassar obstáculos cognitivos (PERRENOUD, 2004), temos consciência de que a aula de música não é um momento estanque, onde não existe ligação com o que aconteceu há uma hora atrás com esse grupo, o que mobiliza a curiosidade ou suas necessidades.

A Música, nesse contexto, é legitimada como área de conhecimento e, portanto, parte do projeto pedagógico da escola. Para tanto, deve coadunar com os princípios filosóficos, políticos, éticos e estéticos da instituição no desenho curricular para um Currículo como Jazz. Com conceitos e metodologias

[29] Grifos do autor.

próprias, o ensino de música se insere em uma proposta interdisciplinar e inclusiva de educação, compreendendo que ao desenharmos essa sequência didática não trabalhamos de maneira linear, mas nos baseamos "em uma conexão constante entre o que já foi fornecido, o que está sendo construído e aqueles novos aspectos que vão se incorporando" (MAJÓ, 2010, p. 6).

Os objetivos de ensino foram elencados a partir do Estudo da Realidade e devem, de acordo com Perrenoud (2004, p. 20), se desenvolver em três etapas: o da "planificação didática", que nos permitem identificar os objetivos trabalhados em cada situação e as maneiras de se fazer – as estratégias metodológicas; "a análise a posteriori de situações e de atividades", para que se possa compreender, delimitar "o que realmente se foi desenvolvido" e, no processo de ação-reflexão-ação, modificar, avançar ou retroceder nas atividades propostas. A última etapa é a de avaliação, quando, a partir da leitura das experiências, das respostas das crianças aos desafios, podemos sintetizar os conhecimentos a partir da expressão musical, reconhecendo que os conhecimentos e habilidades "se constroem em situações múltiplas, complexas, em que cada uma das quais persegue vários objetivos, as vezes em várias disciplinas". Para que o professor possa "organizar e favorecer semelhantes situações de aprendizagem", ele deve apresentar domínio sobre o conhecimento a ser compartilhado, bem como seja capaz de promover experiências em diferentes contextos (*Ibid.,* p. 20).

6.2 Memórias musicais: sons e cantigas dos povos e das crianças

As sessões de música as quais nos propusemos tiveram como fio condutor as memórias musicais, buscando tecer uma rede de significados sonoro-musicais dos dois grupos investigados. Nesse sentido, chamamos de memórias musicais os eventos sonoros vivenciados pelo grupo a partir de seus estudos, as cantigas e produções sonoras e suas releituras individuais e coletivas.

Assim, procuramos tecer sonoridades a partir do repertório sonoro dos grupos, ao percebermos que ao lembrar e retomar determinada experiência, as crianças utilizam dispositivos para reproduzir canções, memórias sonoras, modos de fazer, recuperando o vivido. É relevante ressaltar que as sessões foram se constituindo no processo, não sendo prescritas antes mesmo que o projeto se iniciasse. Iniciamos com um esboço da primeira sessão e fomos construindo as demais, a partir das respostas, curiosidade e necessidades das crianças, tendo em vista o tempo para o nosso trabalho.

6.3 A Turma 4

A turma escolhida da Educação Infantil é denominada Turma 4, composta por 24 (vinte e quatro) crianças, com idade entre 5 e 6 anos e, conforme anunciado anteriormente, nessa turma tivemos uma criança com necessidades educativas especiais.

Como Tema de Pesquisa, a turma investigava a formação do povo brasileiro, a partir da multiculturalidade indígena, europeia e africana. O tema teve seus desdobramentos a partir dos estudos sobre a cultura portuguesa – seu povo, a geografia, história e costumes – quando as crianças, a partir de conversas informais e rodas de histórias, questionaram a legitimidade das raças indígenas e pretas, verbalizando estereótipos conceituais de "indiferença", "inferioridade", "raça", "humanidade", entre outros.

6.3.1 Objetivos de Ensino para a Turma 4

Geral: Reconhecer sonoridades e fenômenos musicais, tendo como referência sonora a musicalidade dos povos estudados.

Específicos:

- ✓ Reconhecer características básicas dos fenômenos sonoros dos povos indígenas e português, como povos que contribuíram para a formação da identidade musical brasileira;
- ✓ expressar diferentes fenômenos sonoros, a partir do canto, do movimento, da execução instrumental;
- ✓ cantar, fazendo-se acompanhar por instrumentos musicais, seguindo a pulsação da canção;
- ✓ participar ativamente dos processos criativos coletivos e das releituras de obras estudadas.

6.3.2 *Jam Session* Turma 4

Primeira Sessão: (re)conhecimento da mediadora[30] como aquela que já foi a professora de música das crianças. As lembranças, as vivências compartilhadas e as maneiras de cumprimentar e

[30] A denominação mediadora será dada à investigadora no decorrer do Projeto de Intervenção.

recordar os nomes de todos. Cantar os nomes, embalados pelo bom dia e a satisfação em ter todas as crianças nessa empreitada.

Roda para a explanação dos objetivos das sessões e, consequentemente, os objetivos da investigação. Dessa forma, exploraremos oralmente e de maneira simples o projeto de intervenção e as tarefas atribuídas ao grupo, bem como o convite a participação ativa de todos. As crianças apresentarão seus conhecimentos sobre Portugal e as cantigas que já sabem. Aprendendo uma nova canção: *Três Cantos Nativos dos Índios Kraó* – primeiro canto.

Segunda Sessão: sons da mata. Onde viviam os índios? Quais sons nos remetem a mata? O vento, os pássaros, araras, macacos – ambientação sonora. Canção Kraó.

Brincadeira *La Culebra* (cantiga que embala a formação de uma grande cauda, todos em fila com a mediadora, que chama todos a fazerem parte do rabo dessa cobra, cantando e brincando de passar por debaixo das pernas dos colegas).

Terceira Sessão: sons longos e curtos – fazendo a onomatopeia "ram" (da canção Kraó) de maneiras diferentes: longo, curto, forte, fraco. Cantando rápido e devagar.

Os instrumentos musicais: apresentação do pau de chuva e maraca como instrumentos musicais de origem indígena. Apresentação também do caxixi, como instrumento musical de origem africana.

Quarta Sessão: história sonorizada sobre a chegada dos portugueses e os sons que ouviram no Brasil pela primeira vez. Canção Kraó.

Quinta Sessão: canção Kraó com instrumentos de pequena percussão (caxixis, maracas e ovinhos), marcando o acento musical enquanto cantam.

Ó rama, ó que linda rama, em pares e depois em uma grande roda.

Sexta Sessão: ensaio para o recital de encerramento das sessões, com as cantigas portuguesa e indígena.

6.4 O 5º Ano

A turma denominada 5° Ano Matutino, com 17 crianças, sendo uma delas com necessidades educativas especiais, com idade entre 10 e 11 anos, cursa o último ano do Ensino Fundamental I. O grupo tratava de temas de suas memórias escolares, que emergiram a partir do estudo do gênero textual

memorialístico. Nesses processos, as memórias acerca das vivências escolares se transformaram em eixo condutor para o encerramento daquele que seria o último ano no NEI-CAp.

6.4.1 Objetivos de Ensino para o 5º Ano

Geral: Reconhecer sonoridades e fenômenos musicais a partir das memórias musicais das infâncias escolares.

Específicos 5º Ano:

- ✓ Expressar sonoramente, por meio da voz, do corpo ou de instrumentos musicais ou objetos sonoros memórias musicais das infâncias escolares;
- ✓ expressar diferentes fenômenos sonoros, a partir do canto, do movimento, da execução instrumental;
- ✓ criar coletivamente episódios sonoros, que retratem as memórias musicais das infâncias escolares;
- ✓ compor coletivamente uma canção que retrate as memórias musicais das infâncias escolares;
- ✓ improvisar, a partir do tema definido pelo grupo;
- ✓ participar ativamente dos processos criativos coletivos;
- ✓ Compartilhar saberes e descobertas sonoras com o grupo.

6.4.2 *Jam Session* 5º Ano

Primeira Sessão: (re)conhecimento da mediadora como aquela que já foi a professora de música das crianças. As lembranças, as vivências compartilhadas e as maneiras de cumprimentar e recordar os nomes de todos.

Jogo de improvisação com os nomes de cada um, compondo um movimento sonoro pela sala com regência, inicialmente pela mediadora e depois por diferentes crianças, a partir de uma escolha aleatória e voluntários para a brincadeira.

Roda para a explanação dos objetivos das sessões e, consequentemente, os objetivos da investigação. Dessa forma, exploraremos oralmente e de maneira simples o projeto de intervenção e as tarefas atribuídas ao grupo, bem como o convite a participação ativa de todos.

Segunda Sessão: proposta de composição da canção sobre as memórias das infâncias escolares. Conceitos de estrutura musical, a partir dos conceitos de som, silêncio, tema, improviso e coda.

Primeira versão da letra da canção.

Terceira Sessão: letra e melodia – compondo a estrutura da canção.

Quarta Sessão: a partir da concepção do tema da canção – letra e melodia – trabalhar com as questões de improviso instrumental, a partir das memórias sonoras das infâncias escolares.

Quinta Sessão: ensaio para o recital com a estrutura da canção: introdução – tema – improviso – tema – coda.

Sexta Sessão: ensaio para o recital e ajustes finais.

6.5 Avaliação

O trabalho pedagógico-musical realizado com as crianças – a que denominamos *Jam Session,* fez parte dos processos investigativos acerca da (re)construção curricular da música na escola básica. Dessa forma, o planejamento chega à sala de aula (currículo em ação), para depois ser (re)visto, (re)pensado e (re)significado. Nessa reflexão sobre a prática docente retroalimentamos curricularmente nossas ações – ação-reflexão-ação.

Dessa forma, ao avaliarmos o projeto de intervenção – um pequeno recorte no cotidiano escolar das crianças – podemos também avaliar nossa ação docente e os desenhos curriculares que alimentam a prática educativa. Procuramos, assim, descrever e refletir primeiramente sobre a planificação didática, como desenhamos as partituras da *Jam Session.*

Memórias foi a palavra-chave encontrada para puxar os fios musicais com as duas turmas trabalhadas. A partir das informações das professoras, procuramos, com a música, unir os fios que costuravam maneiras próprias de (re)visitar as memórias: de um lado, as memórias de povos e da construção da identidade nacional; do outro, as memórias infantis do ambiente escolar. Como se desenha em sonoridades as memórias contadas nesses dois Temas de Pesquisa? Como desenvolver um trabalho significativo em seis sessões musicais? Como trazer as crianças a esses processos, compartilhar momentos que fossem significativos e de aprendizagem?

Tendo as memórias musicais como caminho de reflexão, já que as travessias sonoras permearam os estudos das duas turmas, as crianças puderam vivenciar diferentes maneiras de compreender, reconhecer e experienciar contextos musicais, marcados por diferentes identidades e que, de maneira ou outra, fizeram parte de seu acervo musical. Do latim *acervus,* o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (FIGUEIREDO C., 1996, p. 37), significa acervo como "montão, cúmulo", "abundância". Um amontoado de lembranças musicais – dos povos que contribuíram para a formação da identidade brasileira e das infâncias escolares – que se materializam nas sessões musicais propostas.

A partitura foi se desenhando a lápis, de maneira que pudesse ser transformada, revista e revisada sempre que necessário. Os caminhos sonoros evidenciaram o diálogo entre os pares e a conversação, na participação da investigadora como a mediadora nas atividades musicais, na participação das crianças em todo o processo que compuseram as sessões e na participação dos professores generalistas que, em todos os momentos, se fizeram presentes, atuantes e compreensivos com esse momento diferente na rotina das crianças.

Como investigadora, o planejamento aconteceu a partir das indicações e documentos oferecidos pelos professores sobre o tema em estudo e, a partir daí: a elaboração da sequência didática; os objetivos de ensino; a condução das sessões de música, ao iniciar e terminar nossos episódios musicais. Com a participação dos professores generalistas, intervimos nas atividades, resolvendo as disputas, procurando, por meio do diálogo, estabelecer uma relação amistosa com as crianças, como um outro adulto atuante no grupo, que coordenava as atividades musicais.

A *Jam Session* coloca ênfase no processo e, procuramos, no decorrer de nossas sessões, valorizar as estratégias discursivas das crianças para relatar saberes, colocar suas ideias e questionamentos. Assim, trouxemos primeiramente seus conhecimentos para, depois de verbalizar e exemplificar, pudéssemos avançar musicalmente em suas experiências. Outro ponto em evidência no

processo foi o trabalho coletivo e colaborativo no fazer musical, ao compreendermos a significância dos pares, das relações, das interações e das negociações.

Ao valorizarmos as percepções infantis sobre o fazer musical, buscamos experiências que permitissem o fluir e, consequentemente, a criação musical, a ampliação do seu acervo musical e a aquisição de novos conhecimentos musicais. Nesse sentido o resultado do trabalho não foi reduzido a um produto almejado pela intencionalidade adulta.

Para tratarmos da análise das situações e atividades – o que foi desenvolvido – recorremos às lembranças grafadas em nosso caderno de anotações, trazendo enxertos ao texto a partir dos escritos no "diário de bordo", alimentado todos os dias após as sessões, e que puderam reestabelecer nossas memórias aos eventos. A proposta para a primeira sessão, enviada anteriormente aos professores, foi sendo (des)construída na medida em que os diálogos foram se abrindo com cada turma, constituindo o que chamamos de improvisação.

Na Turma 4, para conduzir o processo de trabalho com o Tema de Pesquisa, o professor de música em exercício havia optado pelo caminho de vivenciar uma cantiga tradicional portuguesa, *Ó rama, ó que linda rama* – música tradicional da região do Alentejo português. A princípio, cogitei a possibilidade de trabalhar com mais uma cantiga portuguesa – dessa vez, uma cantiga da região norte do país, o Minho. Entretanto, ao chegar na sala, pude observar que o discurso e o interesse das crianças já se centravam nas tradições e descobertas sobre os povos indígenas.

O encontro dos primeiros portugueses com os indígenas, as diferenças culturais e as maneiras como diferentes costumes foram se entrelaçando e formando a identidade brasileira marcavam as falas das crianças. Nesse momento elas fizeram questão de mostrar uma canção que aprenderam sobre os índios. Era uma cantiga infantil que ressaltava os aspectos indígenas em suas vestimentas, comida e relação com a natureza. Percebemos, assim, que as maneiras como as crianças expressam seus conhecimentos e dúvidas – relacionando seus saberes com as narrativas das outras crianças e dos adultos, estabelecendo conexões discursivas – tecem o cotidiano infantil e marcam suas vivências na Educação Infantil.

Dessa forma, a improvisação acontece como uma consequência do ouvir, e os diferentes caminhos tomados após essa escuta ao outro nos desafiam a construir diferentes sentidos "com base em padrões inesperados de sons", pois "um músico irá ouvir e responder melhor se ele observar como os outros estão ouvindo e respondendo a ele" (HATCH, 2002, p. 22-23).

No processo improvisacional, optei então por trabalhar uma canção indígena do meu repertório particular, um dos *Três cantos nativos dos índios Kraó,* obra de 1982, baseada nos cantos livres dos índios Kraó – tribos do Rio Xingu. Pela tenra idade das crianças, o canto em uníssono foi escolhido, em consonância com a ambientação sonora a partir dos diálogos sobre as matas, os ventos, passarinhos, araras e macacos, bem como os índios que viviam nesse lugar. Para acompanhar a canção, utilizamos instrumentos de pequena percussão, como maracas e caxixis.

Em muitos momentos a planificação didática com a Turma 4 necessitou de um olhar especial e abertura ao improviso. Não pudemos utilizar a sala de música em quase todas as sessões, ficando nosso espaço restrito a sala de aula, com pouca disponibilidade espacial para o movimento e com grande interferência de sons externos, além da intensidade do som do ventilador da sala. Dessa forma, optamos por um trabalho mais leve, que pudesse respeitar o movimento e momento das crianças, não propondo ações com mais dificuldades técnicas e/ou sonoras, valorizando mais o fluir no processo.

Entretanto, observamos o avanço das crianças, que já percebiam com mais clareza os momentos de som e de silêncio, ao fazer-se acompanhar com instrumentos musicais e a necessidade de concentração para cantar e executar ao mesmo tempo. Elas também conseguiam perceber a diferença na construção rítmica e melódica das duas canções, a portuguesa e a indígena, bem como as diferenças de linguagem.

Para as crianças pequenas, aprender música é fazer música. É sentar-se na roda, cantar com os companheiros, dar as mãos, saltinhos ou tocar instrumentos. A música, assim, não é uma atividade estanque de seu cotidiano escolar, são indagações, curiosidades e necessidades que se expressam sonoramente. Vemos que, nesse processo, as crianças relacionam com tranquilidade seus conhecimentos, não guardando cada saber em uma determinada caixa. Elas apreendem música, já que:

> Transformam a informação em algo significativo para si, problematizam a partir da sua ótica emocional, cognitiva, cultural e social. Envolvem-se e buscam conhecimentos que lhes dizem respeito, que estão de acordo com sua realidade, sua história e experiência (PONSO, 2011, p. 15).

Trabalhar com duas turmas, uma de Educação Infantil, outra de Ensino Fundamental, evidenciou a necessidade de perceber e respeitar o desenvolvimento próprio de cada idade, a maneira como as crianças se articulam, dialogam, se relacionam e constroem conhecimento. Com a turma do 5º ano,

pudemos, desde o primeiro encontro, avançar significativamente e a passos largos. A cada sessão a produção aumentava e a clareza com que as crianças apontavam a direção musical de sua composição podia ser notada a olhos nus.

Ouvidos para ouvir, palavras a serem ditas, melodias a serem entoadas – uma composição que fluiu a partir de nossas rodas de conversa, melodias que eram entoadas e apresentadas ao grupo, parcerias e negociações na construção da letra. A estrutura da música foi proposta ao grupo, a partir de nossas experiências, onde teríamos um momento de improviso a partir das memórias sonoras.

Construímos, assim, uma estrutura com: introdução, que era a apresentação do nome de cada um a partir de diferentes formas de produção sonora vocal; Parte A, ou Tema; Improviso instrumental; Tema e Coda. Nesse sentido, a aprendizagem musical se torna significativa, já que as crianças conseguiam falar sobre os conceitos musicais e as técnicas apreendidas, bem como relacionar com seus saberes e tecer redes com o tema em estudo.

O recital foi uma parte do processo, um momento onde pudemos mostrar em que ponto estávamos, tendo a consciência de que ainda poderíamos avançar – musical e tecnicamente. Recorrendo ao "diário de bordo", pudemos concluir que o recital aconteceu de maneira muito tranquila. As turmas levaram como convidados as Turmas 2 e 3 da Educação Infantil, e o 1º Ano do Ensino Fundamental. De maneira simples, conduzimos as apresentações das cantigas, com leveza e sem aquele peso da formalidade, do repertório ensaiado ou decorado. As crianças puderam se sentir à vontade e, realmente vemos que os objetivos foram alcançados, afinal, nosso objetivo era mesmo focar nos processos de aprender e ensinar música e de trabalhar coletivamente.

Menezes (2011, p. 130) assinala algumas funções sociais da *Jam Session*, as quais nos baseamos em nossa avaliação. A primeira delas é que as sessões providenciam "um contexto educativo para o músico em formação", já que se aprende música fazendo música, pelo movimento sônico e pelas trocas de saberes. Todas as vezes em que apresentamos um trabalho que não se denomina pronto e fechado, criamos "um contexto de auto avaliação em confronto direto com o público", que pode participar ativamente e vivenciar uma música que se (re)faz e (re)desenha no momento vivenciado.

O autor também afirma que a *Jam Session* "estabelece os traços de identidade musical através de um confronto interpessoal entre músicos", lugar onde as crianças podem marcar sua identidade musical, escolher maneiras de produzir som e apresentar uma música que seja o produto de sua criação, em consonância coletiva. Dessa forma, a *Jam Session* "facilita a constituição de uma *network* entre os

músicos especialmente importante para os recém-chegados ao meio" (*Ibid.,* p. 130), onde a experiência de um entra a favor do menos experiente. Nesses processos o trabalho coletivo e colaborativo, o respeito ao diálogo e a escuta sensível ganham espaço na construção musical – aprender música a partir da conversação, na improvisação.

7. Apresentação dos resultados: notas sobre o pentagrama

7.1 Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, de maneira lógica e sucinta, os resultados obtidos – os dados construídos no decorrer da investigação. Para tanto, procuramos excluir de nossa narrativa as interpretações ou leituras de significados dos resultados, tarefa essa a ser realizada no capítulo a seguir.

Assim, nos empenhamos em apresentar os dados, já imbuídos dos conteúdos, narrativas, concepções e diálogos – uma série de leituras das transcrições de entrevistas individuais e grupais, bem como dos documentos oficiais.

Temos como norte os instrumentos utilizados para a construção dos dados: as entrevistas individuais com os professores, os grupos focais realizados com as crianças e a análise dos documentos oficiais. Todo esse processo de construção partiu dos objetivos de investigação, que nos levaram a constituição de um referencial conceitual e teórico, chegando a perspectiva da natureza geral do estudo e os caminhos metodológicos (ESTEVES, 2006).

Após a definição dos objetivos, a constituição do *corpus* documental a ser analisado nos levou aos procedimentos de leitura. A princípio, uma leitura flutuante, para que pudéssemos nos "impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias" (ESTEVES, 2006, p. 113). Por fim, sucessivas e exaustivas leituras dos documentos, até que estivéssemos impregnados desse conteúdo e pudéssemos, assim, trabalhar de maneira sistemática, com espírito investigativo para concretizar os agrupamentos necessários.

Nesse sentido, apresentamos um esquema de análise, a partir de cada categoria elencada e as subcategorias emergentes das singularidades de cada instrumento de construção de dados, referenciando trechos dos conteúdos das entrevistas individuais, dos grupos focais e dos documentos oficiais analisados. Em uma organização cognitiva da apresentação, procuramos sistematizar e ordenar as categorias com suas unidades de registro, de contexto, elencando um código de numeração para identificar cada um.

7.2 Os documentos oficiais

Os documentos oficiais que constituíram o *corpus* documental dessa investigação são aqueles tidos como base curricular para a escola em contexto. Dessa forma, nos imbuímos das resoluções, diretrizes e propostas que norteiam o trabalho pedagógico do NEI-CAp – sua (re)construção curricular.

Nas unidades de contexto identificamos os documentos como: DA – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacioal/LDB (BRASIL, 1996); DB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/DCN (BRASIL, 2013); DC – Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016); DD – Proposta Pedagógica NEI-CAp/UFRN-Caderno 1 (VICTOR, 2017); DE – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especial na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Como nos grupos focais, as categorias foram as mesmas reveladas nas entrevistas, demarcando uma unidade investigativa. As subcategorias e indicadores se revelaram a partir das análises realizadas nos documentos.

QUADRO 2 – ESTRUTURA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
A. Conhecimento	A1. Concepções de conhecimento	c.conceito	
		d.conhecimento das artes	
	A3. Conhecimento escolar	c.compreensão do conhecimento para a base nacional comum	
	A4. Relações entre conhecimento e currículo	e.objetivo da educação básica	
B. Currículo	B1. Concepções de currículo	a.conceito	
	B2. Currículo em Movimento	b.currículo e o tema de pesquisa	
		c.movimento de (re)construção curricular	
	B3. Organização curricular	c.papel do professor	
		e.estrutura	
		f.dever da União	
		g.dever dos Estados	
		h.papel das escolas	
		i.requisitos para a escola de qualidade social	
C. Educação Musical	C1. Perspectivas curriculares	a.Música é área de conhecimento	
	C3. Organização curricular	a.Música e currículo	
D. Inclusão	D1. Concepções de Educação Especial	a.conceito	

		b.atendimento educacional especializado	
	D2. Elementos dos processos inclusivos	e.princípios educativos	
	D3. Ambiente inclusivo	b.diálogo	
		c.planejamento	
E. Interdisciplinaridade	E2. Atitude interdisciplinar	d.organização	
	E4. Avanços nas atitudes interdisciplinares	a.diálogo como condição	
	Facilitadores do processo interdisciplinar		

A. Conhecimento

Os documentos oficiais são utilizados como norte, um mapa, orientação para os processos de (re)construção curricular. Dessa forma, as concepções de conhecimento (A1) se marcaram na análise documental a partir dos indicadores de conceito (A1c) e conhecimento das artes (A1d). O conhecimento escolar (A3) foi indicado a partir da compreensão do conhecimento para a base nacional comum (A3c); e as relações entre conhecimento e currículo (A4), pelo indicador objetivo da escola básica (A4e), que apresentamos a seguir:

QUADRO 3 – CATEGORIA CONHECIMENTO (A) NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
A. Conhecimento	A1. Concepções de conhecimento	c.conceito	Conhecimento são as diversas formas como os humanos, ao longo da história, elaboram e significam as coisas do mundo: a linguagem, as ciências, as artes, as tradições populares. São as formas como os humanos organizam a VIDA e se organizam na VIDA. DD
		d.conhecimento das artes	as artes têm um repertório cultural socialmente construído, marcado por especificidades estéticas e artísticas, que nem sempre faz parte do cotidiano das crianças e ao qual elas poderão ter acesso através da mediação dos professores nas instituições de atendimento à infância. DD
	A3. Conhecimento escolar	c.compreensão do conhecimento para a base nacional comum	Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na

			produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. DB
	A4. Relações entre conhecimento e currículo	e.objetivo da educação básica	Art. 32. I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. DA

B. Currículo

As concepções de currículo (B1) e seu conceito (B1a); o currículo em movimento (B2), a partir dos indicadores currículo e o tema de pesquisa (B2b); e o movimento de (re)construção curricular (B2c), se revelaram nas proposições dos documentos oficiais, que apresentamos:

QUADRO 4 – CATEGORIA CURRÍCULO (B) NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
B. Currículo	B1. Concepções de currículo	a.conceito	Art. 13. O currículo [...] configura-se como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. DB
			§2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. DB
			A compreensão do currículo como entrelaçamento das vivências e experiências das crianças com as diferentes formas de conhecimento, produzido pelos humanos ao longo da sua história para elaborarem e significarem o mundo. DD
	B2. Currículo em Movimento	b.currículo e o tema de pesquisa	O tema de pesquisa é a metodologia adotada pela equipe do NEI para articular três dimensões básicas nos processos de ensinar e aprender: os conhecimentos dos campos de experiências e saberes que se quer tornar disponíveis as crianças; o contexto sociocultural das crianças, ou seja, suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados

			diretamente à aprendizagem, aqui concebida como processo que propicia mudanças no desenvolvimento humano por meio da incorporação de normas, conhecimentos, valores e habilidades da cultura e da sociedade. DD
		c.movimento de (re)construção curricular	Art. 9º IV- inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante. DP
			Silva (2004) aponta o professor como curriculista de sua própria prática, pois para este pesquisador a rede temática não se constitui como uma técnica cognitivista de seleção de conteúdos, ela assume o caráter de um processo de formação político-pedagógica problematizador dos educadores. DD
	B3. Organização curricular	a.diálogo	Art. 11. Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. DB
		c.papel do professor	Art. 13. I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. DA
		e.estrutura	Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. DA
			§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. DA

			Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho; IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. DA
		f.dever da União	Art. 9º IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. DA
		g.dever dos Estados	Art. 10º III- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios. DA
		h.papel das escolas	Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica. DA
			Art. 1º - I- incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos. DC
		i.requisitos para a escola de qualidade social	Art. 9º III- foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão do estudante. DB
			Art. 9º VI- compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade. DB
			Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o

			programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico. DB

C. Educação Musical

A Educação Musical, após a aprovação da Lei n. 11.769, que regulamenta a volta da Música como componente curricular na escola básica, é tratada nos documentos oficiais a partir das perspectivas curriculares (C1), que identificamos pelo indicador Música é área de conhecimento (C1a). A organização curricular (C3) é indicada com Música e currículo (C3a). Apresentamos, a seguir, excertos dos textos dos documentos que tratam dessas subcategorias:

QUADRO 5 – CATEGORIA EDUCAÇÃO MUSICAL (C) NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
C. Educação Musical	C1. Perspectivas curriculares	a.Música é área de conhecimento	a educação musical e sua aprendizagem nas IEI como forma de contribuição para a formação do ser, e com o seu objetivo maior em atribuir sentidos e significados ao universo da criança, proporcionando uma aproximação através de vivências diversas. DD
	C3. Organização curricular	a.Música e currículo	Art. 1º II- criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas. DC
			Entendendo que o crescimento musical leva muitos anos, não pretendemos, com a proposição de experiências com a música na IEI, que nossas crianças cantem e toquem a música dos livros, mas sim enriqueçam seu repertório musical, que estabeleçam novas e diferentes relações com o fazer musical e interajam satisfatoriamente com a linguagem musical, com as outras crianças e com os adultos que as cercam, formando uma comunidade de aprendizes que, juntos, criam uma maneira especial de vivenciar a música na IEI e na vida de cada um. DD

D. Inclusão

Os documentos oficiais, que regem os pressupostos inclusivos, tendo como foco a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, são tratados nos documentos oficiais com as concepções de educação especial (D1), com os indicadores conceito (D1a), e atendimento educacional especializado (D1b). Os elementos dos processos inclusivos (D2), a partir do indicador princípios educativos (D2e). Como terceira subcategoria aparece o ambiente inclusivo (D3), a partir dos indicadores diálogo (D3b) e planejamento (D3c). Apresentamos, a seguir, as subcategorias e seus desdobramentos:

QUADRO 6 – CATEGORIA INCLUSÃO (D) NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
D. Inclusão	D1. Concepções de Educação Especial	a.conceito	Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. DA
		b.atendimento educacional especializado	Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. DE
			Art. 4º - considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado

			e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. DE
	D2. Elementos dos processos inclusivos	a.incluir é processo	Art. 1º - os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. DE
		e.princípios educativos	Art. 3º I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. DA
			Art. 3º IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância. DA
			Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

			V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. DA
			Art. 4º III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. DA
			No NEI preconizamos o direito a igualdade na diferença, na crença de que todas as crianças aprendam a conviver, a cooperar e a respeitar. Para atender a igualdade e a diversidade, assumimos o compromisso de oferecer uma educação que envolva as crianças da instituição, com suas peculiaridades e singularidades, cuja preocupação diz respeito ao direito de acesso à permanência na instituição. DD
			A educação inclusiva somente se efetiva se as situações de aprendizagem puderem atender as demandas individuais e coletivas, por meio de ações/estratégias adequadas a cada situação não só da criança, do grupo como também da família. DD
			Parágrafo único – consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. DE
	D3. Ambiente inclusivo	b.diálogo	Art. 9º II- a consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade. DB
		c.planejamento	Art. 10. III- [clareza quanto] à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural. DB
			Art. 1º III- realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local. DC

			Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. DE

E. Interdisciplinaridade

O tema interdisciplinaridade é tratado nos documentos oficiais a partir da atitude interdisciplinar (E2), pelo indicador organização (E2d); demarcando também os avanços nas atitudes interdisciplinares (E4), com o indicador diálogo como condição (E4a). Nesse sentido, apresentamos excertos dos textos analisados que indicaram tais perspectivas:

QUADRO 7 – CATEGORIA INTERDISCIPLINARIDADE (E) NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
E. Interdisciplinaridade	E2. Atitude interdisciplinar	d.organização	Art. 13. III- a escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem.* DB
			Art. 13. V- organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento. DB
			Art. 13. VI- entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento,

			fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e compartimentalização de conteúdos rígidos. DB
	E4. Avanços nas atitudes interdisciplinares	a.diálogo como condição	Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. DB §1° Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida. §2° A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento
	Facilitadores do processo interdisciplinar		Art. 3° III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. DA
			A partir do quadro programático o professor organiza uma "rede" de relações dos conhecimentos originados das falas\questões das crianças sobre o tema de pesquisa. As "redes" de relações não se constituem em listas prontas e acabadas de conteúdos, elas visam explicitar as relações entre os conhecimentos, a inter-relação entre os conhecimentos e os diversos campos de saberes a serem contempladas na pesquisa desenvolvida com as crianças. Ultrapassando assim, as fronteiras da disciplinaridade, vislumbrando novos territórios de integração de saberes. DD

7.3 As entrevistas

As entrevistas individuais com 7 (sete) professores generalistas da escola em contexto foram planejadas com o intuito de contribuir para a resposta aos objetivos de investigação: 2) Mapear concepções sobre currículo e conhecimento no ensino de música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores de Educação Básica; 3) mapear concepções sobre educação especial, inclusão e interdisciplinaridade no ensino de música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e alunos da Educação Básica; 4) analisar o *modus operandi* de um currículo em movimento da escola em contexto; 5) analisar concepções dos professores acerca das perspectivas curriculares inclusivas e interdisciplinares do ensino de música na escola em contexto; 6) analisar formas de uma organização curricular inclusiva e interdisciplinar do ensino de música na Escola de Educação Básica.

Conforme referido no capítulo que tratou das questões metodológicas da investigação, foram realizadas 7 (sete) entrevistas com professores generalistas – de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da escola básica em contexto. As entrevistas foram divididas em dois momentos, separados temporalmente, quando na segunda sessão pudemos retornar algumas questões e dúvidas anteriores. Tendo como norte os objetivos de investigação, elaboramos um guia base de entrevista, que nos deu a possibilidade de traçar uma tabela de análise (Quadro 1) para as entrevistas, estruturada a partir das categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registro.

QUADRO 8 – ESTRUTURA DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
A. Conhecimento	A1. Concepções de conhecimento	a. Conhecer é aprender	
		b. Conhecimento e o senso comum	
	A2. Conhecimento e os lugares de aprender	a. Aprender na escola	
	A3. Conhecimento escolar	a. Conhecimento científico	
		b. Sistematizar o conhecimento	
	A4. Relações entre conhecimento e currículo	a. Conhecimento escolar e cidadania	
		b. Currículo e organização do conhecimento	
		c. Conhecimento e experiências	

		d. Conhecimento, currículo e tema de pesquisa	
B. Currículo	B1. Concepções de currículo	a. Conceito	
	B2. Currículo em Movimento	a. Currículo prescrito e currículo em ação	
		b. Currículo e o tema de pesquisa	
		c. Movimento de (re)construção curricular	
	B3. Organização curricular	a.Diálogo	
		b. Improviso	
		c. Papel do professor	
C. Educação Musical	C1.Perspectivas curriculares	a.Música é área de conhecimento	
		b. Crianças fazem sua música	
	C2.Papel e lugar da música na escola básica	a. Sentidos da música na escola	
	C3. Organização curricular	a.Música e currículo	
		b. Currículo interdisciplinar	
D. Inclusão	D1. Concepções de Educação Especial	a.Conceito	
	D2. Elementos dos processos inclusivos	a.Incluir é processo	
		b.Relevância da Música nos processos inclusivos	
		c.Possibilidades inclusivas	
	D3. Ambiente inclusivo	a.A criança público alvo da educação especial e as aulas de Música	
		b.Diálogo	
	D4. Dificuldades nos processos inclusivos	a.Planejamento	
E. Interdisciplinaridade	E1. Concepções de interdisciplinaridade	a.Conceito	
	E2. Atitude interdisciplinar	a.O tema de pesquisa	
		b. Papel do professor	
		c. Diálogo	
	E3.Facilitadores do processo	a.Pensar em espiral	
		b. O planejamento	
	E4. Avanços nas atitudes interdisciplinares	a.Diálogo como condição	
		b. Crianças conscientes dos processos interdisciplinares	

Apresentamos, a seguir, a organização realizada na construção dos dados, tendo como estrutura as categorias e as subcategorias apresentadas em cada quadro, as falas dos entrevistados referentes a cada indicador.

A. Conhecimento

Os professores responderam, primeiramente, sobre suas concepções de conhecimento (A1), indicando as vertentes de conhecer é aprender (A1a) e conhecimento e o senso comum (A1b). Também identificaram, em suas falas, acerca de conhecimento e os lugares de aprender (A2), a partir do indicador aprender na escola (A2a).

Sobre o conhecimento escolar (A3), os professores indicaram o conhecimento científico (A3a) e sobre sistematizar o conhecimento (A3b). Traçaram também relações entre conhecimento e currículo (A4), a partir dos indicadores conhecimento escolar e cidadania (A4a); currículo e organização do conhecimento (A4b); conhecimento e experiências (A4c); e conhecimento, currículo e o tema de pesquisa (A4d). Os professores, conforme explicitado no capítulo metodológico, foram apresentados com nomes fictícios, ligados à prática jazzística, resguardando, dessa forma, o anonimato de cada um. Apresentamos os resultados no quadro a seguir.

QUADRO 9 – CATEGORIA CONHECIMENTO (A) NAS ENTREVISTAS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
A.Conhecimento	A1. Concepções de conhecimento	a.Conhecer é aprender	Conhecimento é o que se pode ser aprendido de alguma forma, não sei exatamente assim, acho que a grosso modo seria isso, o que se pode aprender, se pode construir (*Scat*).
		b.Conhecimento e o senso comum	Existe aquele conhecimento que, inclusive a nossa metodologia dá um lugar muito importante praquele conhecimento do senso comum, que a criança traz, as experiências, as bagagens, a história de vida dessas crianças, aquilo que elas trazem como um pressuposto inicial a respeito de tudo. Esse conhecimento é um ponto de partida, ele precisa ser acolhido *(Blue Note)*.
	A2.Conhecimento e os lugares de aprender	a.Aprender na escola	Eu acho que a gente aprende, conhece, em vários lugares, na escola, na nossa família, em vários círculos sociais *(Scat)*.
			[...] mas a escola tem uma particularidade, eu imagino, eu acredito que é esse conhecimento mais sistematizado, a gente aprende de um jeito específico na escola, que é o conhecimento escolar *(Scat)*.
	A3.Conhecimento escolar	a.Conhecimento científico	Esse conhecimento é construído pela humanidade, esse conhecimento que foi estruturado, sistematizado *(Bridge)*.

			É um conhecimento que é preciso [...] que as crianças tem um direito, é preciso ser garantido para elas. Elas precisam aprender coisas e essas coisas precisam ser ensinadas de fato nesse *locus* que é a escola *(Bridge)*.
			É aquele que a gente pode chamar de epistemológico, do próprio conhecimento das ciências. Aquilo que já foi comprovado cientificamente [...] Então, esse conhecimento tem um lugar fundamental, a gente tem que aproximar essas crianças desse conhecimento, e transformar aquele conhecimento que é do senso comum em um conhecimento científico *(Blue Note)*.
			O conhecimento escolar é um conhecimento que supera o senso comum, como se a gente fosse cientificizar, tornar científico o conhecimento que as crianças já possuem. Formalizar. A palavra seria essa, tornar formal, trazer os termos adequados, que só a ciência pode tá trazendo pra gente *(Balada)*.
		b.Sistematizar o conhecimento	Os conhecimentos que vêm ao longo do tempo, da sociedade, os conteúdos que são trabalhados na escola *(Bary)*.
			É a transformação, vamos dizer assim, dos saberes espontâneos da criança. [...] é o produto final da articulação que o professor faz entre as vivências das crianças, que são espontâneas, como o próprio nome já diz que são não científicas, com os saberes que a escola precisa realmente mediar, precisa construir junto com eles. O conhecimento escolar, na minha visão, é a reconstrução, a transformação desses saberes espontâneos, é uma versão científica, cientificizada desses saberes que as crianças trazem *(Ragtime)*.
	A4. Relações entre conhecimento e currículo	a.Conhecimento escolar e cidadania	A nossa proposta de ensino é pra que o aluno, ele se torne um cidadão, e aí ele assim tenha conhecimento dos direitos dele, não só dos direitos, como também dos deveres *(Drive)*.
			Então assim, por isso que a gente não deve pautar só nos conhecimentos que são prescritos, mas pensando nas coisas dos valores morais dessa criança, da cidadania, da ecologia, tá pensando numa coisa mais global mesmo, numa visão de mundo (*Drive)*.

		b.Currículo e organização do conhecimento	Acho que existe uma íntima relação entre os dois, porque o currículo talvez esteja implícito nele o conhecimento [...] o currículo, ele acaba ajudando a organizar esse conhecimento de alguma forma *(Scat)*.
			O conhecimento escolar, ele vai estar dentro do currículo, vai ser o que vai estar sendo trabalhado no currículo, o conhecimento vai estar dentro *(Bary)*.
			Eu acho que conforme muda o contexto nesse tempo e espaço, vai mudando a visão de como eu vou tá me apropriando desse conhecimento, mas eu não fecho num conhecimento só como único, o principal, como era feito antigamente no estudo tradicional, [...] eu acho que hoje permeia muitas coisas, principalmente a cultura, a questão da cultura onde a criança está inserida *(Drive)*.
			É dar acesso a esse conhecimento, que é o conhecimento científico, por meio das disciplinas, nas áreas dos conteúdos *(Blue Note)*.
		c.Conhecimento e experiências	Ele [o currículo] precisa ser pautado pelas experiências que a gente proporciona às crianças pra construção desses conhecimentos. Então, eu acho que os conhecimentos e as experiências, elas vão se retroalimentando, vão retroalimentando esse currículo... e vão se tornando uma coisa só *(Ragtime)*.
		d.Conhecimento, currículo e o tema de pesquisa	Essa metodologia do tema de pesquisa não nega o conteúdo, não nega aquilo que já está nos documentos, nas diretrizes, pelo contrário, toma posse de uma forma mais contextualizada, mais significativa, num momento mais oportuno, em que aquele conhecimento tem um sentido, tem um contexto, tem todo um fio que vai entremeando assim as necessidades desse grupo, o que eles querem saber naquele momento *(Blue Note)*.
			A gente vai construindo esse currículo com base nesse conhecimento *(Blue Note)*.
			O ensino, ele não se dá de uma forma linear, de uma forma desconexa, que o conhecimento se dá como um todo e que a gente pode ir quebrando essas barreiras disciplinares *(Blue Note)*.

			Se a gente for considerar Zabala, os [conteúdos] conceituais, os procedimentais, os atitudinais, então assim, a gente percebe que na nossa prática não há só o conhecimento por ele mesmo. Também, considerando o viés da afetividade, da aproximação da criança com esse conhecimento, e o tema de pesquisa, ele engloba muito isso. [...] E tem os saberes específicos e científicos relacionados a esse conhecimento *(Balada)*.
			Eu penso que a relação que eu posso estabelecer entre esse conhecimento, que também tem o viés afetivo, é que ele tem que estar o tempo todo sendo considerado nesse currículo *(Balada)*.

B. Currículo

As entrevistas seguiram uma estrutura, de maneira que cada professor pudesse falar sobre suas concepções de currículo (B1), procurando elucidar um conceito (B1a). No decorrer das falas, a subcategoria currículo em movimento (B2) se revelou a partir dos indicadores de currículo prescrito e currículo em ação (B2a); currículo e tema de pesquisa (B2b); e movimento de (re)construção curricular (B2c). Para compor a fala e concepções curriculares, os professores dissertaram sobre a organização curricular (B3), a partir dos indicadores diálogo (B3a), improviso (B3b) e o papel do professor (B3c), que apresentamos a seguir:

QUADRO 10 – CATEGORIA CURRÍCULO (B) NAS ENTREVISTAS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
B.Currículo	B1.Concepções de currículo	a.Conceito	Ele organiza [...] ele fomenta [...] traz como princípios [...] ele nos lembra algumas experiências que não podem deixar de acontecer [...] ele nos traz um caminho, ou pelo menos um norte *(Bridge)*.
			Acho que a grosso modo currículo tem a ver com essas áreas de conhecimento, esses campos de experiência que a escola trabalha *(Scat)*.
			Eu acho que o currículo também tem a ver com as interações que acontecem na escola, eu acho que ele não se prende apenas ao campo disciplinar, ele se movimento por outros caminhos também, que tem relação com a escola *(Scat)*.
			Tudo é movido pelo currículo, todas as nossas ações educativas, que a gente desenvolve na escola, elas têm uma relação com o currículo *(Scat)*.

			São as atividades que a gente realiza na escola, as atividades planejadas, os conteúdos trabalhados. Então, pra mim, currículo é tudo isso, é essa organização desse conhecimento que vai ser trabalhado com as crianças *(Bary)*.
			É um conjunto de tudo assim... dos saberes que a gente propõe a construir junto às crianças, das experiências que a gente propõe, que sejam vivenciadas pra que esses conhecimentos sejam construídos. Então, é o conjunto dessas propostas de saberes, e conteúdos, de experiências, que a gente organiza, estrutura. Uma proposta curricular pra que possa direcionar o nosso trabalho com as crianças *(Ragtime)*.
			O currículo está na escola, ele entra como um currículo prescrito, mas esse currículo prescrito tem que ser discutido com o grupo docente pra que nesse currículo da escola, que é o projeto político pedagógico, apareça o que realmente de fato os professores fazem, o que acontece realmente nessa escola *(Drive)*.
			E aí não só com relação a conteúdos, todo mundo quando fala em currículo pensa exatamente em conteúdos, metodologia, objetivos, mas pensar qual é a prática realmente que acontece na escola... é transcrever o que passa na escola *(Drive)*.
			O currículo pra mim é todo o conhecimento que está posto dentro da escola, não só o que está posto dentro da sala de aula, mas o que retoma os funcionários, ao grupo gestor, tudo que tem dentro da escola, que se refere a conhecimento, à área de conhecimento, à produção desse conhecimento *(Drive)*.
			Na minha visão, currículo, ele é mais do que ao que está pré-determinado, ele é um processo, processo complexo que vai mudando conforme o andamento, conforme a aprendizagem, conforme a interação dos sujeitos com esse conhecimento *(Blue Note)*.
			Ele abrange tanto o método, quanto as relações desses sujeitos com a aprendizagem, com os conhecimentos. Ele abrange aquilo que é específico desse professor também, é uma visão bem ampla, é o processo mesmo, então desde os materiais, os recursos, o ambiente de aprendizagem, o contexto, a interação. é como se Fosse um grande processo que envolve todos esses fatores determinantes *(Blue Note)*.
			É tudo que se faz na escola. Currículo vai muito além do papel, ele engloba o fazer do professor, compreendendo o aluno, a

			participação dos pais, o movimento dos funcionários *(Balada)*.
			Ele só não diz respeito aos conteúdos, a programação, ao quadro programático de uma escola, mas todo um andamento de uma comunidade escolar *(Balada)*.
	B2. Currículo em Movimento	a.Currículo prescrito e currículo em ação	[...] o mesmo currículo, esse currículo tá lá na nossa proposta, mas ele vai acontecer com muitas diferenças de uma turma pra outra. Então são essas singularidades, são essas características que essas crianças tem específicas, com essas experiências que elas tiveram, que vão na verdade mover pra onde esse currículo vai *(Bridge)*.
			Então, vem esse currículo prescrito, mas a gente tá tentando sempre tá respaldando o que acontece realmente na escola, e aí a gente tem que tá pensando não só nessas áreas, mas pensando nesse currículo oculto... de como é que a gente trabalha com uma criança com necessidade educativa especial, como é que a gente trabalha com uma criança que não se vê como um menino e apresenta algumas características de menina. Então, como é que a escola vai se... para que todos falem a mesma linguagem *(Drive)*.
		b.Currículo e o tema de pesquisa	Essa possibilidade que é dada, a essa metodologia, a esses jeitos e modos como a gente trabalha o currículo nessa escola, que faz com que a gente tenha esse *feeling,* essa sensibilidade, e esse currículo assuma *corpus,* e jeitos e modos, apesar dele estar escrito lá há alguma tempo da mesma forma, vamos dizer assim, ele tá sendo o tempo todo retroalimentado por essa prática *(Bridge)*.
			Aqui [no NEI] é muito dinâmico. Então, esse currículo, ele tá sempre em movimento mesmo, a gente tá sempre tentando se atualizar. E sem perder de vista também esse histórico da escola, as nossas proposições em termos de proposta mesmo, com o tema de pequisa, por exemplo, a gente sempre tem algo que é sempre bem amarrado nesse sentido, mas que a gente se abre também para essas novas possibilidades que surgem teoricamente *(Scat)*.
			Eu acho que ele é reconstruído *(Bary)*.
			No momento em que esse tema demanda conhecimentos de área, conhecimentos específicos da história, da geografia, nós recorremos a eles, o tema convoca, o contexto, o currículo que está em construção nesse momento está pontando a necessidade de buscarmos respostas científicas a determinadas questões que surgiram. Então, aí a gente vai nessa base, nessas diretrizes, naquilo que já está instituído, e aí a gente se

			apropria daquilo que é importante pra nós nesse momento *(Blue Note)*.
			Eu acho que esse percurso vai se fazendo conforme o tema, conforma as crianças. Esse professor também, a forma como ele conduz, como ele se própria desse tema de pesquisa *(Blue Note)*.
			O NEI é uma roda viva, por consequência, o nosso currículo também, é o tempo todo se transformando. Ele se traduz muito bem nessa teia de relação que o tema de pesquisa permite *(Balada)*.
		c.Movimento de (re)construção curricular	Então a cada momento que a gente vai vivenciando esse tema, ele vai se ampliando, se ampliando... que chega um ponto em que a gente não sabe mais onde nós vamos parar. E o que aconteceu com o currículo? Se a gente tivesse a concepção de que esse currículo precisava ser estático, fechado, cartesiano, a gente não iria dar conta, não iria, como podemos dizer, dar margens a esses novos questionamentos *(Ragtime)*.
			Na nossa escola ele tem essa prática, que acaba nunca ficando pronto porque sempre tão revisitando e com a inserção de novos professores, volta a olhar esse currículo e sempre tem essa modificação *(Drive)*.
			Ele é o norteador, e ele é o que é construído no próprio caminhar *(Blue Note)*.
			Esse currículo vai se construindo, não há uma linearidade, a ideia mesmo do espiral, vai e vem, mas o conhecimento entra dessa maneira, e aí esse currículo vai sendo tecido *(Blue Note)*.
			É uma roda que tá o tempo todo girando, se movimenta, é vivo, então não é estático *(Balada)*.
			O currículo, ele tá em movimento, tá sendo o tempo todo refletido, a gente também tem que tá considerando esse movimento da história [...] que a infância hoje é um pouco diferente da infância que nós tínhamos há dez anos atrás, então, que o movimento que as crianças estão estabelecendo com esse objeto de conhecimento tem sido diferente. [...] Então são novas necessidades da sociedade e por consequência na escola a gente tá trabalhando coisas diferentes também que se adequem a essa realidade *(Balada)*.
			Aqui no NEI a construção desse currículo, ela é complexa no sentido de que a gente precisa considerar muitos fatores pra chegar a um consenso do que vai ser esse currículo. Por exemplo, considerar o nível de desenvolvimento das crianças, [...] como a realidade sócio cultural delas, as inquietudes

			das crianças em relação àquele determinado tema que está sendo proposto *(Ragtime)*.
	B3. Organização curricular	a.Diálogo	Esses modos que a gente vem construindo de interação, de discussão, de diálogo, não só com as crianças, a gente tem conseguido possibilitar entre nós professores [...] eu acho que a gente tem conseguido dar uma unidade *(Bridge)*.
			É uma participação mediada, é uma participação construída com a crianças, ao mesmo tempo em que a gente medeia esses questionamentos infantis na hora do estudo da realidade. A gente também precisa ter claro que conteúdos são necessários pra um segundo ano, por exemplo, precisa construir, precisa sair sabendo, precisa ter contemplado ao final do ano *(Ragtime)*.
		b.Improviso	É um currículo que vai se constituindo no que já sei dos meus alunos, do que eles já sabem *(Blue Note)*.
			Então o que acontece: primeiro que não há nada pré-estabelecido, pré-determinado, pronto. Como é um tema que vai nortear tudo, um tema eleito pela turma, então acho que fica mais claro ainda essa concepção de currículo, de algo que vai sendo construído e que é diferente de uma turma pra outra *(Blue Note)*.
		c.Papel do professor	Esse adulto, esse outro mais experiente é fundamental nesse processo de organizar esse caminho, esse currículo, de ver o que é necessário pra essas crianças, o que é que elas têm que aprender e de que forma isso pode ser conciliado com esse percurso e com essa metodologia que nós temos aqui *(Blue Note)*.
			Concebendo o currículo dessa forma, considerando a base nacional comum, mas também o questionamento das crianças e procurando fazer sempre uma conexão entre esses conhecimentos *(Balada)*.
			O professor, ele é um articulador nesse processo, ele é um coparticipe, tendo sempre a criança como o centro, a criança é a protagonista, mas o professor, ele tem que tá lá o tempo todo problematizando esse conhecimento, o currículo, o conhecimento. Ele [o conhecimento] só se constrói a partir do que já se sabe *(Balada)*.

C. Educação Musical

O próximo quadro apresenta os resultados em relação a categoria educação musical (C), tendo como subcategorias: perspectivas curriculares (C1) e seus indicadores música é área de conhecimento (C1a) e crianças fazem sua música (C1b); papel e lugar da música na escola básica (C2), a partir do indicador sentidos da música na escola (C2a); e organização curricular (C3), com os indicadores música e currículo (C3a) e currículo interdisciplinar (C3b).

QUADRO 11 – CATEGORIA EDUCAÇÃO MUSICAL (C) NAS ENTREVISTAS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
C.Educação Musical	C1. Perspectivas curriculares	a.Música é área de conhecimento	Trazer a música como uma linguagem, que precisava ser respeitada nas suas especificidades *(Bridge)*.
			Eu entendo essa música como uma área, um componente curricular que tem uma atuação muito importante nessa formação crítica, nessa formação estética, nessa formação da criatividade da criança *(Ragtime)*.
			Eu defendo que a música deve ser ensinada como uma arte, como uma linguagem da arte *(Blue Note)*.
			Eu acho que a música é um elemento importantíssimo no ensino, educação de crianças, educação da infância *(Scat)*.
			A música como esse componente curricular deve ser trabalhado na escola, as crianças devem ter esse conhecimento, e eu acho importante *(Bary)*.
		b.Crianças fazem sua música	Tem que ser dado a elas muito esse espaço pra que essa criatividade, esse jeito de ler o mundo, ela tenha espaço, ela tenha voz de expressar, toda essa construção *(Bridge)*.
			Então o tempo todo as crianças estavam criando, criar música... é uma autoria nessa produção musical *(Balada)*.
			As aulas de música eram muito significativas porque não eram só pensadas no sentido de transmitir esse conhecimento, mas também de construir com a criança, esse som, essa música *(Balada)*.
	C2. Papel e lugar da música na escola básica	a.Sentidos da música na escola	Eu vejo a música como muito importante para o currículo da escola *(Bary)*.
			Eu vejo a música como parceira nesse trabalho de formação do potencial criativo da criança, de formação estética, e também a música em si, ela pode ser um viés para o trabalho com a

			construção de certos conhecimentos históricos, de conhecimentos relacionados a outras áreas *(Ragtime)*.
			Considero que a música, ela tem um papel tão preponderante como a língua portuguesa, como a matemática, como as ciências da natureza, as ciências sociais *(Ragtime)*.
	C3.Organização curricular	a.Música e currículo	E que essa linguagem [musical], ela tinha especificidades, tinha características que a gente não podia desprezar, que a gente precisava elucidar, trazer isso pras crianças *(Bridge)*.
			Então essa professora de fato ensina música, não no sentido de formar músicos, de formar grandes instrumentistas, músicos, mas no sentido de oferecer uma educação musical, numa perspectiva ainda de iniciação *(Blue Note)*.
		b.Currículo interdisciplinar	A gente tenta articular música com outras áreas, ela vem a contribuir com as outras áreas do conhecimento também, com seu conhecimento específico, que é próprio da música, que é próprio dessa linguagem artística *(Scat)*.
			Quando nós estávamos planejando, vocês falando do ritmo desse Jazz, as rimas, e eu, por exemplo, não tenho conhecimento, não tinha conhecimento de que no Jazz tinha isso *(Bary)*.

D. Inclusão

Ao dissertarem sobre inclusão, os professores pautaram suas concepções sobre educação especial (D1), a partir de seu conceito (D1a); ressaltando em suas falas os elementos dos processos inclusivos (D2), com os indicadores incluir é processo (D2a), relevância da Música nos processos inclusivos (D2b), e possibilidades inclusivas (D2c). Tais relatos levaram os professores a refletir sobre o ambiente inclusivo (D3), ressaltando os indicadores a criança público alvo da educação especial e as aulas de Música (D3a) e o diálogo (D3b); e, finalmente, sobre as dificuldades nos processos inclusivos (D4), tendo como referência de narrativa o planejamento (D4a). Apresentamos, a seguir, o quadro síntese das categorias que aparecem em suas respostas:

QUADRO 12 – CATEGORIA INCLUSÃO (D) NAS ENTREVISTAS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
D. Inclusão	D1. Concepções de Educação Especial	a.Conceito	Para mim, a educação especial visa o trabalho de inclusão das crianças com deficiência, como também viabilizar para elas um trabalho específico que atenda suas necessidades e promova o seu desenvolvimento (*Bary*)
			É uma modalidade da educação que tem o objetivo de garantir e de ofertar aos estudantes com deficiências, com transtornos, com altas habilidades o acesso à escola regular *(Ragtime)*
			Educação especial pra mim é isso, é garantir a inserção da criança mas também o acesso dela ao conhecimento, porque só a inserção não basta, e garantir o acesso a esse conhecimento *(Ragtime)*
			Minha concepção é muito afinada com a proposta do trabalho do NEI, [...] a educação inclusiva não se restringe apenas as crianças com necessidades educacionais especiais, mas sim também com crianças com demandas específicas, mas a possibilidade de receber, né, não só receber, mas também de incluir essas pessoas com necessidades especiais e também específicas na escola regular *(Balada)*.
			é garantir a todos os portadores de qualquer tipo de deficiência, a igualdade, o acesso ao conhecimento, à cultura e ao mundo no qual está inserido, respeitando suas singularidades, particularidades e potencialidades *(Drive)*.
			[tenho uma] concepção de educação especial não como a criança estar ali a parte, ela tem que tá incluída naquelas práticas escolares, que vão favorecer as relações de forma mais significativa possível (*Bridge*).
	D2. Elementos dos processos inclusivos	a.Incluir é processo	Inclusão escolar pra mim é ofertar para as crianças, [...] a oportunidade, o privilégio de conviver com as diferenças. De não apenas de conviver com as diferenças, mas de refletir sobre elas, de sensibilizar frente a essas diferenças *(Ragtime)*
			A Inclusão se dá a partir do momento que os objetivos da educação são pensados para atender a diversidade da demanda, à formação dos professores e acessibilidade *(Drive)*.
			Em minha opinião, para além dos rótulos e das nomenclaturas, incluir é

			dar ao sujeito, independente de suas possibilidades, o direito de aprender com qualidade e respeito, é garantir que ele avance e saia daquelas aulas diferente de como ele entrou, tendo em vista a natureza escolarizada do ensino de Música (*Blue Note*).
			[ter] uma perspectiva colaborativa, inserir os colegas dentro dessa rotina, os outros colegas serem inseridos, né, a fim de que a aprendizagem se desse (*Bridge*).
			Então, a minha perspectiva é essa né, esse princípio inclusivo, essa educação inclusiva, essa educação especial, ela tem que ser inclusiva não somente nessa questão das relações interpessoais, mas também na necessidade de adequação de métodos, de estratégias de ensino, então o planejamento que precisava considerar essa criança e as suas especificidades, [...] a inclusão nesse sentido mais amplo, não apenas as crianças que apresentassem essas deficiências necessitariam de um aparato, ou de um olhar, todas as crianças precisam, mas especificadamente essas porque as condições físicas e psicológicas, elas trazem isso de forma mais acentuada, né (*Bridge*).
		b.Relevância da Música nos processos inclusivos	Importância da música, por exemplo, no trabalho com as crianças especiais. Eu acho que ela traz grandes contribuições *(Scat)*.
			De modo geral eu acho que as linguagens artísticas, elas sensibilizam, elas tocam mais as crianças especiais, e eles conseguem dar respostas muito mais imediatas, mais a curto prazo, quando eles interagem com essas artes *(Scat)*.
			Toca mais os sentidos, eles conseguem se expressar de forma mais fácil quando estão em contato com essas áreas [...] e a gente não consegue muito um trabalho com a língua portuguesa, com a matemática, e são coisas que a gente lança a semente aqui, que colhe esse fruto muito tempo depois, mas eu acho que com as artes, especialmente a gente consegue acionar, chamar essas crianças pra essa aprendizagem escolar, digamos assim *(Scat)*.
			Eu vejo a música como uma linguagem que pode oferecer múltiplos benefícios, né... tanto as crianças com deficiências como as demais crianças, eu vejo a

			música como uma linguagem artística, uma porta de acesso para essa inclusão, porque ela permite a integração, ela permite o diálogo, permite a comunicação, né, a expressão espontânea das crianças *(Ragtime)*.
			Linguagem universal na perspectiva de poder ser sentida e vivenciada por crianças de diferentes realidades e diferentes culturas, e também de diferentes especificidades *(Balada)*.
			Penso que as aulas de Música são um terreno fértil para promovermos situações inclusivas, visto que se trata de um território da Arte, campo propício para "acolhermos" a subjetividade dos sujeitos e celebrarmos as diferenças. As linguagens da Arte nos permitem praticar uma pedagogia mais sensível e humana, de maneira que os diferentes alunos possam ter seus direitos de aprendizagem assegurados (*Blue Note*).
		c.Possibilidades inclusivas	Possibilidades que existem são muitas. A começar pelo interesse dessas crianças pelas aulas que são dinâmicas e que promovem o movimento *(Bary)*.
			E nesse trabalho que vem sendo desenvolvido há uma grande preocupação também do planejamento e execução de um trabalho significativo pra essas crianças *(Balada)*.
			Na minha prática pedagógica, sempre trabalhei a inclusão das crianças (síndrome de Down e deficiência física) nas aulas de música, uma vez que respeitava as limitações e potencialidades de cada uma, quer cantando as músicas ou experimentando todas as possibilidades com os instrumentos musicais (chocalhos, pandeiros, triângulos) e outros objetos (talheres, raladores, latas, radiografias, etc). Assim como a apreciação de diferentes gêneros musicais *(Drive)*.
			as canções, as melodias, os instrumentos, as diferentes maneiras de contextualização histórica, a iniciação musical, o trabalho com a formação estética podem favorecer a inclusão, com estratégias criativas que envolvam o sujeito por inteiro (*Blue Note*)
			Essa perspectiva de preocupação de não estar só presente, não só dentro da sala, mas ela presente e envolvida nessas práticas escolares com um grupo que favorecesse também essa

			aprendizagem de forma colaborativa (*Bridge*).
	D3. Ambiente inclusivo	a.A criança público alvo da educação especial e as aulas de Música	Com as crianças especiais, quando a gente começa a musicar, assim, a atividade, a gente já aproxima. Música também é afeto *(Balada)*.
			Eu percebo que não há um trabalho específico para as crianças especiais. Elas são inseridas nas aulas de acordo com as possibilidades delas em participar de tal atividade. Por exemplo: se eles tem que tocar o xilofone, a criança especial faz do seu jeito e isso é valorizado *(Bary)*.
			As aulas de música elaboradas pelos professores [...] sempre se mostraram interessantes e permitiram a participação dessas crianças público alvo da educação especial participarem das aulas com interesse *(Bary)*.
			E o trabalho com a música, ele se destaca muito numa escola inclusiva como a nossa porque inclusive, através da linguagem musical, as crianças com essas demandas, elas têm a possibilidade de expressão, de se expressar *(Balada)*.
			Todas as crianças com ou sem deficiência são inseridas nas aulas de música, os professores respeitam suas possibilidades e garantem o acesso de todos à essa linguagem *(Drive)*.
			Na rotina, é preciso pensar também os tempos, os espaços, as estratégias, os materiais, enfim, há de se ter também, como se fosse assim, pensa-se tudo pra que essa criança aprenda também de forma totalizada, globalizada, com todas as crianças, mas também se pensa em algum momento em sala, olhar com ela como se fosse com uma lente de aumento, e pra isso planejar coisas específicas, pensar nessa criança também com um ser único, apesar dela ter outras coisas que a aproxima das outras crianças, há algo nelas que afasta-se mais. É tentar essa aproximação (*Bridge*).
			Elas [as crianças com necessidades educativas especiais] se encantam com a melodia, com o ritmo, com a possibilidade da liberdade que a música traz, de envolvimento. A música, ela entra pra cada um, ela não pede pra entrar, ela consegue alcançar. Eu sempre tive uma percepção de que assim como pra todas as crianças com

			necessidades especiais, a música, ela tem um papel fundante assim, de interação, de compreensão (*Bridge*).
			Eu acho que as crianças, elas conseguem compreender, e eu acho que elas... a impressão que a gente tem é que com a música, a inserção, o alcance, ele se torna mais imediato. É algo que encanta, que chega rápido, chega logo (*Bridge*).
			Eu acho que o que chama atenção pra elas na música é de fato o ritmo, a pulsação, é a batida forte, é a repetição, eu acho que existe um leque de possibilidades sim que pra o professor de música, eu acho que se debruçar sobre essas questões, eu acho que muitas coisas poderiam ser aprofundadas, tendo em vista a afinidade, ou a forma meio que transgressora com que a música invade essa criança e como ela se joga [...] (*Bridge*).
		b.Diálogo	Eu acho que independente das estratégias que a gente use pra inclusão ou de que tipo de criança ou de necessidades especiais que a gente esteja tratando, acho que a chave pra inclusão é o diálogo *(Ragtime)*.
			Esvaziava de diálogo porque a gente não conseguia construir juntos, a gente não conseguia, embora ele se demonstrasse disponível pra isso, assim, desejoso de que isso acontecesse, mas disponível quase nunca. Digo em relação ao tempo *(Ragtime)*.
			Acho que estamos caminhando na via correta, que é buscando o diálogo, porque é nesses momentos que a gente para pra dialogar sobre essas crianças, pro professor apresentar como tem sido o trabalho com essas crianças, quais as dificuldades, quais os progressos que as crianças tem apresentado *(Ragtime)*.
			As parcerias também são muito produtivas quando falamos de música, então, podemos explorar os agrupamentos, afinal, é sempre bom apreciar, fazer e aprender sobre música com outro. É como se essa linguagem tivesse um potencial inclusivo que é inerente à ela. Ela já convida o outro do jeito que é, conforme seus gostos, predileções, seus interesses, a compor melodias únicas e marcadas pela diversidade (*Blue Note*).

			Em meus planejamentos com o profissional da Música, busco sempre me colocar no lugar daquele aluno que revela uma necessidade específica ao aprender qualquer que seja a linguagem, e tendo pensar em estratégias de acolhê-lo, sempre partindo da compreensão de que ele tem o direito de aprender sobre aquela linguagem (*Blue Note*).
	D4. Dificuldades nos processos inclusivos	a.Planejamento	O planejamento é de fundamental importância, mas não aconteceu e dessa forma não pensávamos em algo direcionado especificamente voltado para as crianças especiais *(Bary)*.
			A inclusão em nossa escola não acontece de forma efetiva ainda pos algumas vezes deixamos de pensar individualmente nessas crianças e pensamos mais nas ditas normais. As vezes por não saber, a inexperiência ou outras demandas da instituição *(Bary)*.
			[...] mas muitas vezes eu não consegui sentar com ele pra planejar *(Ragtime)*.
			[...] mas é preciso sim encontrar tempo pra esse diálogo, porque assim, a gente tem o desejo, sabemos que caminho seguir, mas o tempo nos consome e a gente acaba esvaziando nossos planejamentos *(Ragtime)*.
			Muitas vezes, esbarros em minhas próprias limitações em um campo que requer uma formação específica. Mas, busco, no meu papel de coadjuvante, solicitar a parceria do professor especialista, dar apoio pedagógico no decorrer das aulas e ser a voz dessa criança público-alvo, no ato do planejamento (*Blue Note*).
			Agora eu acredito ainda que é preciso um planejamento focado, assim. Pras outras crianças, é possível algo mais... você pode formalizar mais, adentrar em alguns outros aspectos, mas para a criança com a necessidade especial, a criança especial, eu acho que é preciso um planejamento sim, planejar atendendo a algumas coisas, porque senão fica só em: ah, ela fica bem, ela se envolve e para por aí, não se avança. Então, acho que no planejamento, ele deve contemplar, ele deve se preocupar com os aspectos que já foram alcançados com essa criança, que é essa entrada dela nesse universo, nessa área. Mas é preciso uma preocupação maior de aprofundar isso, né, de criar um movimento mais sistemático, pra

			que se aprofunde mais esse envolvimento dessa criança com a música (*Bridge*).
			Eu acho que um professor de música consciente, que ele há de ter muitas, muitas coisas, muitas possibilidades pra essa criança avançar e ampliar essa sua inserção nas aulas de música sim (*Bridge*).

E. Interdisciplinaridade

Para que pudéssemos mapear as concepções dos professores em relação a interdisciplinaridade, ouvindo a maneira como eles pensam sobre a organização curricular e quais as possibilidades inclusivas que eles percebem, os professores responderam sobre interdisciplinaridade (E) e suas concepções de interdisciplinaridade (E1), a partir do indicador de conceito (E1a).

As subcategorias que se revelaram a partir das falas dos professores foram a atitude interdisciplinar (E2), com seus indicadores do tema de pesquisa (E2a), do papel do professor (E2b) e do diálogo (E2c); os facilitadores do processo (E3), a partir dos indicadores pensar em espiral (E3a) e o planejamento (E3b); e finalmente suas percepções sobre avançar nas atitudes interdisciplinares (E4), a partir dos indicadores diálogo como condição (E4a) e crianças conscientes dos processos interdisciplinares (E4b).

QUADRO 13 – CATEGORIA INTERDISCIPLINARIDADE (E) NAS ENTREVISTAS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
E.Interdisciplinaridade	E1. Concepções de interdisciplinaridade	a.Conceito	Eu acho que interdisciplinaridade é você conseguir olhar algo com diferentes lentes [...] eu tenho uma imagem de caleidoscópio, você conseguir fazer com que tudo esteja ali. Aparentemente são coisas que você não imaginaria que poderiam estar juntas, mas quando você vai girando, aquilo tudo vai fazendo sentido, vai criando significados, diferentemente da integração. [na] interação as coisas se tocam, mas elas não se complementam *(Bridge)*.
			A interdisciplinaridade é essa possibilidade de você ter um objeto, mas esse objeto podendo ser burilado nas diferentes áreas e diferentes linguagens, ser conhecido de fato *(Bridge)*.
			É como se fosse uma cooperação entre essas áreas, pensar interdisciplinarmente significa você

			estar tentando estabelecer relações, elos, pontes, entre essas áreas *(Scat)*.
			Esse elo de ligação entre as disciplinas, entre as áreas de conhecimento. Eu acho que é um conhecimento que faz um conhecimento global dessas disciplinas e é trabalhado num conteúdo em comum, que seja comum a essas disciplinas *(Bary)*.
			É esse movimento de tentar dar conta da construção desses conhecimentos de uma forma dialógica, de uma forma dialética, não deixando de considerar as especificidades de cada área, mas buscando um elo, uma forma de trabalhar construindo uma teia entre elas, entre essas áreas *(Ragtime)*.
			É você conseguir responder sobre um objeto buscando questões que somente aquela área pode tá te respondendo [...] a questão de outras coisas pra responder a esse objeto, aí é interdisciplinaridade, eu vou estar pegando uma área de conhecimento pra estar respondendo a esse objeto de estudo *(Drive)*.
			É esse diálogo, essa interação entre duas ou mais disciplinas que possam atender a um fim didático, a um fim pedagógico, um propósito educativo *(Blue Note)*.
			A interdisciplinaridade não é um método, é uma concepção que fundamenta o ensino, uma forma de ensinar *(Blue Note)*.
			No meu entendimento é quando o tema convoca a área, o tema convoca a área para responder as questões de pesquisa, aí sim se concretiza a interdisciplinaridade *(Blue Note)*.
			Quando há o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Se duas áreas já dialogarem já é considerado um conhecimento interdisciplinar *(Balada)*.
			Geralmente quando naturalmente uma área vai convocando a outra *(Balada)*.
	E2. Atitude interdisciplinar	a.O tema de pesquisa	[...] porque ao mesmo tempo em que você tá dando conta das áreas de conhecimento, tá dando conta dessas outras, da linguagem escrita,

			da linguagem matemática [...] ela possibilita um viés, que você vai perpassando *(Bridge)*.
			O trabalho com a interdisciplinaridade, ele pode sim ser vivenciado com : eu estou com um tema na sala e [a professora de música] tá com um tema nas aulas de música, eles vão dialogar em algum momento *(Bridge)*.
			A gente tá sempre nesse movimento de tentar, pra poder responder essas perguntas, sempre acionando conhecimentos diferentes, de áreas diferentes [...] eu acho que é pensar de forma interdisciplinar *(Scat)*.
			Ver que áreas vão responder às questões das crianças, as necessidades de aprendizagem daquele momento *(Blue Note)*.
			Não simplesmente pra gente levar músicas associadas ao tema, mas pra gente responder adequadamente as questões, pra gente fazer um trabalho bem significativo em conjunto, relacionado às práticas culturais, eu acho que é um terreno bem promissor *(Blue Note)*.
			Quando a gente consegue visualizar, a partir das perguntas das crianças, dessas problematizações que fazemos, uma articulação, uma teia mesmo, como se fosse uma cadeia, uma rede, como se fosse realmente se constituindo, sendo possível *(Balada)*.
			Eu acho que a interdisciplinaridade é o norte dessa metodologia do tema de pesquisa, é o embasamento. A interdisciplinaridade é o fio que a gente vai utilizar pra construir esse trabalho em rede, que é o trabalho do tema de pesquisa *(Ragtime)*.
			O diálogo se dá de uma forma tão dinâmica e tão interativa que os princípios do tema inevitavelmente resultam num diálogo interdisciplinar *(Blue Note)*.
			A interdisciplinaridade é intrínseca ao tema de pesquisa, não há como concretizar sem esse fundamento *(Blue Note)*.
			Acho que o NEI é um terreno fecundo pra isso acontecer, e a metodologia do tema de pesquisa

			também, inclusive pra se aliar as artes, eu acho que as artes perpassam todo esse... Eu diria que a música, ela tem esse potencial interdisciplinar, mais ainda transdisciplinar. Ela consegue unificar todo o conhecimento, extrapolar áreas, a ideia de áreas, então acho que qualquer tema pode beber na fonte da música pra se enriquecer *(Blue Note)*.
			O tema de pesquisa, quando ele considera primeiro o que as crianças já sabem sobre aquele assunto, e o que elas gostariam de saber, então a partir daquelas perguntas, quando o professor começa a formalizar isso, e transformar essas perguntas em objetivos, então o que é que aquela pergunta quer responder? A partir daquilo alia a gente consegue objetivar um caminho. E quando as crianças, pra alcançar essas respostas, elas são convocadas a participarem efetivamente dessa construção desse conhecimento, então o tempo todo nós pensamos em atividades que possam responder aquela pergunta e atingir aquele objetivo, mas são atividades que o tempo todo consideram a criança como ativa, a criança que vai tá a frente daquele processo *(Balada)*.
			Eu não consigo pensar numa metodologia mais adequada pra permitir um trabalho realmente interdisciplinar *(Balada)*.
			A música, ela pode ser acionada em qualquer tema de pesquisa, eu acredito, qualquer tema de pesquisa, porque a música é uma linguagem universal. Nós somos movidos a música, nós somos música, o ser humano é musical *(Balada)*.
		b.Papel do professor	[o professor] precisa pensar, eu acho, que em possibilitar experiências para que essas crianças possam chegar a esse conhecimento de uma forma lúdica, dialógica, instigadora, que traga os princípios da investigação *(Bridge)*.
			A interdisciplinaridade exige que você tenha uma visão mais macro do processo educativo [...] acho que o tema de pesquisa, naturalmente,

			em sua essência, é uma proposta interdisciplinar, porque ele vai solicitar que você tenha esse olhar mais aberto pra essas áreas do conhecimento *(Scat)*.
			O professor deve planejar junto com os outros professores das outras áreas [...] então, ele deve fazer esse planejamento junto com esses professores, conhecendo o que está sendo trabalhado em sala, e a partir do que está sendo trabalhado em sala, esse professor das outras áreas possa ver na sua área o que ele pode tá trabalhando *(Bary)*.
			É um movimento que os professores aderem, que os professores constroem, de preferência em parceria, pra dar conta da articulação entre essas áreas de conhecimento, pra tornar essas formas de aprender mais dialéticas, digamos assim, mais dialógicas *(Ragtime)*.
			Eu posso dar continuidade a esse trabalho usando como plano de fundo também a hipótese de que a partir dele eu posso construir outros saberes relacionados a outras áreas *(Ragtime)*.
			"mas nós nos propusemos um trabalho interdisciplinar". Então eu faço parte desse trabalho. Eu tenho um compromisso diante desse trabalho, então eu preciso estar junto com as minhas crianças cantando, tocando, apreciando... instrumentos, músicas diversas, etc. *(Ragtime)*.
			Na hora que ela [professora de música] traz a música como área de conhecimento, e aí ela traz os outros elementos que aí eu podia, junto com ela, tá dando conta de tá respondendo a questão do que a gente tava trabalhando *(Drive)*.
			Primeiro é algo bem da concepção, desse professor, o entendimento. Primeiro aquela ideia: se desarmar, se destituir dessas ideias da fragmentação, das caixinhas, a questão de que o conhecimento, ele está subdividido, ele deve ser muito especializado e ele não pode interagir com outro conhecimento. é se destituir dessa visão *(Blue Note)*.

			O professor também tem que acionar muitas compreensões da parte dele pra conseguir. Poxa, não é fácil, você conseguir articular o conhecimento, diferentes áreas do conhecimento e relacionados ao que as crianças querem aprender e também o que elas precisam aprender *(Balada)*.
		c.Diálogo	Esses professores, eles precisam dialogar no planejamento. [...] Não precisamos ter todos, mas um professor [generalista] da sala, ele precisa estar acompanhando esse trabalho, porque é esse acompanhamento que vai possibilitar esse olhar interdisciplinar, esse diálogo entre prática, teoria, planejamento, dia a dia de sala de aula, eles são os protagonistas de fato *(Bridge)*.
			Eu acho um item imprescindível para o trabalho interdisciplinar é que os professores consigam ter uma certa dialogicidade, consiga ter, digamos assim, um companheirismo *(Ragtime)*.
			É aquilo que vem da prática, é um diálogo. Mas acho que o que a gente tem que ter em vista, o diálogo entre áreas ou disciplinas, com um fim muito palpável, assim, com um objetivo, com alguma finalidade. Não é um diálogo arbitrário para nenhum fim, apenas para fazer. A interdisciplinaridade [...] é um diálogo que tem um objetivo, que tem um propósito *(Blue Note)*.
			Pode ocorrer de eu buscar nessa professora [de música] ajuda especializada, pra responder a uma questão de pesquisa, então eu entendo assim esse diálogo interdisciplinar com essa área. Ela pode nos ajudar, eu enxergo dessa maneira a interdisciplinaridade com essa área *(Blue Note)*.
			Para as áreas dialogarem tem que haver um diálogo também desse professor [generalista] com o professor de música *(Balada)*.
			É a palavra-chave: diálogo. E o currículo, ele só funciona a partir desse diálogo *(Balada)*.
			Planejamento engloba o diálogo. O planejamento, ele é fundamental *(Balada)*.

			É preciso essa dialogicidade entre os profissionais *(Ragtime)*.
	E3. Facilitadores do processo interdisciplinar	a.Pensar em espiral	[...] um tema, um assunto, uma pesquisa, essa metodologia, ela viabiliza esse espiral, você transitar em todas essas outras áreas [...] o modo como a gente constrói, traz esse conhecimento pra ser construído com as crianças, ele possibilita essa interação *(Bridge)*.
			Eu acho que o que tem aí em jogo é que essa equipe já tem esse olhar e esse olhar precisa ser ampliado. De você estar atenta a todos esses *links* que vão sendo abertos, com a música, com a dança, com a educação física, com a história, com as ciências sociais, as ciências naturais, com as artes visuais, o olhar tem que ter esse *feeling* interdisciplinar, pra que você não deixe escapar oportunidades maravilhosas de acontecerem coisas na aula de música pra dar conta de um corpo de conhecimento que aparentemente ficaria por lá e ele é ampliado, ele é puveriado na sala de aula e a gente vai aproveitando dessas possibilidade que essa metodologia, que esse olhar interdisciplinar possibilita *(Bridge)*.
		b.O planejamento	Eu acho que esse diálogo, esse planejamento que nós fazemos coletivamente, isso ajuda muito a estar aglutinando essas pessoas envolvidas, isso contribui pra que esse olhar interdisciplinar não se perca *(Scat)*.
	E4. Avançar nas atitudes interdisciplinares	a.Diálogo como condição	Eu acho que o cenário de possibilidades se iniciaria aí, nesse diálogo de forma mais aberta, que a gente tentasse por em prática o que a gente dá conta, e o que a gente não desse conta, a gente também não fechasse a proposta e deixasse prá lá, mas que a gente também não fosse tolhida, não fosse censurada, no momento de chegar e dizer: "olha, eu não sei fazer isso" (*Ragtime).*
			Eu acho que a gente de modo geral tem conseguido atingir a esse objetivo, embora a gente esbarre em algumas dificuldades de alguns professores em compreender o que isso significa, como isso se efetiva na prática, mas acho que a gente

			tem conseguido mobilizar, e dar conta dessa interdisciplinaridade aqui na escola, unindo essas áreas mais especializadas *(Scat)*.
			Acho que isso ainda precisa ser melhor usufruído pela equipe, esse diálogo *(Blue Note)*.
			Então eu acho que na prática ainda temos muito a avançar nessa direção. E agora eu acho que até na compreensão dessa possibilidade *(Blue Note)*.
		b.Crianças conscientes dos processos interdisciplinares	Acho que esse é cenário que a gente mais ganha quando as crianças percebem que o conhecimento, ele não está só num lugar, que tem outras possibilidades que se abrem, que ele tem que recorrer a diferentes áreas pra responder aquilo, então eu acho que esse é o cenário que eu almejo, que as crianças percebam que o conhecimento é muito mais amplo do que a língua portuguesa e a matemática *(Blue Note)*.

7.4 Os Grupos Focais

Para responder aos objetivos da investigação: 1) analisar a configuração do contexto escolar que se estabelece em torno do currículo do ensino de Música; 3) mapear concepções sobre educação especial, inclusão, interdisciplinaridade no ensino de Música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e alunos da Educação Básica; 4) analisar o *modus operandi* de um currículo em movimento da escola em contexto, optamos por realizar grupos focais com algumas crianças, após a realização de sessões musicais, conforme elucidado no capítulo metodológico.

Nem todas as crianças que participaram das sessões musicais participaram dos grupos focais, pois era necessária autorização de livre consentimento assinado pelos pais/responsáveis pelas crianças. Dessa forma, entrevistamos 11 (onze) crianças do grupo denominado Turma 4 e 13 (treze) crianças do grupo denominado 5º Ano. A descrição completa de cada grupo também se apresenta no capítulo metodológico da tese.

Realizar entrevistas com crianças demandou outro olhar, tanto na preparação das "rodas de conversa", que chamamos os encontros com os pequenos grupos, bem como da preparação do guia de entrevista e abordagem com as crianças. Os diálogos com as crianças nos permitiram obter informações relevantes para a pesquisa, especialmente por termos em suas narrativas as concepções sobre aprender e ensinar música na escola.

As entrevistas foram estruturadas no sentido de construirmos os dados a partir da categorização já elencada no processo investigativo. Assim, nos quadros estruturais das categorias, seguimos as mesmas identificações alfanuméricas das categorias das entrevistas – nas subcategorias e indicadores coincidentes também, que apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 14 – ESTRUTURA DE CATEGORIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
A. Conhecimento	A5. Atos de conhecer	a.aprender no fazer	
		b.crianças fazem sua música	
B. Currículo	B2. Currículo em Movimento	b.currículo e o tema de pesquisa	
	B3. Organização curricular	a.diálogo	
		b.Improviso	
		d.os processos de aprender e ensinar	
C. Educação Musical	C3. Organização curricular	c.os processos de aprender e ensinar	
		d.Fazer musical	
D. Inclusão	D2. Elementos dos processos inclusivos	a.incluir é processo	
		d.trabalhar com o colega público alvo da educação especial	
	D3. Ambiente inclusivo	a.a criança público alvo da educação especial nas aulas de música	
		b.diálogo	
	D4. Dificuldades nos processos inclusivos	b.conflitos no ambiente incusivo	
E. Interdisciplinaridade	E2.Atitude interdisciplinar	a.o tema de pesquisa	

A. Conhecimento

Ao falar de conhecimento, as crianças tratam de sua experiência – os atos de conhecer (A5), a partir dos indicadores aprender no fazer (A5a) e crianças fazem sua música (A5b). Apresentamos o quadro com as falas das crianças, que são identificadas a partir do código alfanumérico: T41: Turma 4-1° grupo; T42: Turma 4-2° grupo; T43: Turma 4-3° grupo; 5A1: 5° Ano-1° grupo; 5A2: 5° Ano-2° grupo; 5A3: 5° Ano-3° grupo.

QUADRO 15 – CATEGORIA CONHECIMENTO NOS GRUPOS FOCAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
A. Conhecimento	A5. Atos de conhecer	a.aprender no fazer	A música do "ram", ela é um pouquinho... que os índios entendem mais que os brasileiros e os portugueses. T41
			Eu aprendi tudo o que as professoras falam, que é uma música legal. É tudo legal porque a gente se sente como se tivesse nesse lugar. T41
			A música não é só nossa, é de todo mundo dos países. Todos têm direito a cantar. T42
			E a gente fica gostando mais, vai aprendendo mais e mais. Vai ficando esperto. T41
			Eu aprendi sobre o improviso da música também. 5A3
			Eu aprendi a improvisar, coisa que antes eu não sabia. 5A3
			Uma coisa que eu aprendi foi o improviso e as pausas da música e a continuidade dela. 5A3
			Eu aprendi uma coisa que eu não sabia, que dentro das músicas existia a pausa e o som. 5A2
			O improviso. A construção da letra da música. O ritmo, a batida. 5A1
			Algumas palavras que você [a pesquisadora] disse... a coda... que tem na música. 5A1
		b.crianças fazem sua música	...mostrar que a gente tem um potencial, não com as músicas prontas, mas que a gente inventou. 5A2

B. Currículo

As crianças não utilizam a palavra currículo, mas falam de suas experiências na escola e a maneira como esses processos acontecem. Dessa forma, procuramos dialogar com as crianças para que elas falassem livremente sobre suas experiências, se fazendo ouvir sobre o que denominamos currículo em movimento (B2), tendo como indicador currículo e o tema de pesquisa (B2b); bem como sobre a organização curricular (B3), a partir dos indicadores diálogo (B3a); improviso (B3b) e os processos de aprender e ensinar (B3d). Apresentamos, no quadro a seguir, excertos das entrevistas:

QUADRO 16 – CATEGORIA CURRÍCULO (B) NOS GRUPOS FOCAIS

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro
B. Currículo	B2. Currículo em Movimento	b.currículo e o tema de pesquisa	A gente começou a fazer uma fita portuguesa, começou a ver os indígenas, aquele painel, sabe, que você [pesquisadora] viu, sobre os índios, era o que a gente tava falando sobre os indígenas. T41
			A gente faz pesquisa, vê vídeos. T41
	B3. Organização curricular	a.diálogo	Conversando com todo mundo e pode ser até por votação. 5A3
			Eu gostei muito de trabalhar junto com meus amigos para fazer recital e teve algumas horas em que eu achei meio difícil trabalhar em grupo, que eu não achei algumas opiniões boas, mas tive que aceitar. 5A3
		b.Improviso	Foi bem legal, do nada, de um dia pro outro mudou a letra da música. 5A2
		d.os processos de aprender e ensinar	É muito bom cantar essa música, é muito legal. Eu me senti como se a gente tivesse cantando uma música, dançando, fazendo uma música e eu gostei de fazer essa música. T41
			Eu pensei que seria aula de música normal, que você ensinaria, ia tomar as decisões, mas você chegou com a ideia de fazer uma música. 5A1
			Gostei porque a gente se variou de certa forma, a gente colocou nosso som. 5A2

C. Educação Musical

Para compreender as concepções das crianças sobre os processos de aprender e ensinar música na escola, procuramos questionamentos que as levassem a refletir sobre as aulas, os processos de fazer música e as diferentes maneiras de trabalhar musicalmente. Assim, pudemos categorizar suas concepções a partir da organização curricular (C3), com os indicadores os processos de aprender e ensinar (C3c) e o fazer musical (C3d).

QUADRO 17 – CATEGORIA EDUCAÇÃO MUSICAL (C) NOS GRUPOS FOCAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
D. Educação Musical	C3. Organização curricular	c.os processos de aprender e ensinar	Eu gostei muito de cantar, como se fosse que a gente tava rodando, cantando lindo, juntos com a nossa voz, nenhuma pessoa rouca [...]. T41
			A gente canta música, se sentindo como a gente tivesse nesse lugar e fazendo, e criando essa música e nesse lugar fazendo tudo. T41
			[aprendemos] que a música é legal e às vezes eu fico achando que eu quero ser cantor quando eu crescer. T42
			Eu gosto de música, e agora senti que música não é só cantar, é também fazer várias coisas como dançar, pegar instrumentos, fazer várias coisas. T42
			A música, ela não é só ritmo. Ela é mais... tem que ter voz fina, voz grossa, voz afinada. T42
			Mas não é só isso [trabalhar juntos]. É o ritmo da música, às vezes alguém se preocupa pra ver se tá tudo certo. T42
			Eu gostei da gente rememorar as músicas que a gente tinha aprendido e fazer um recital para algumas turmas. 5A1
			Foi muito legal a oportunidade de inventarmos uma música, que não é só nossa, mas de todo o NEI, pra que todos possam lembrar da gente quando fomos estudantes. 5A1
			A gente começou a fazer a base da nossa música, era uma música bem curtinha, mas bem criativa. Eu gostei de aprender a base para a música. Eu gostei porque a gente se sentiu mais livre... a gente faz do jeito que a gente elabora mesmo. 5A2
			Gostei da gente ser livre pra criar a nossa parte da música, também adorei a nossa letra da música, achei que ela ficou muito boa mesmo, e eu gostei de poder tocar um instrumento que eu queria mesmo. 5A2
			Acho que a gente aprendeu um pouco a fazer uma música, as partes da música. 5A2
		d.Fazer musical	Foi divertida e bem exploradora da nossa imaginação, pois a gente

			que compôs as partes da música, a gente que compôs a letra da música, e você [a pesquisadora] nos ajudou, tipo, a gente fazia praticamente a maioria das coisas, só que você ajudava a gente. Eu achei que as aulas foram bem divertidas e no dia que chegou a apresentação eu fiquei bem, tipo... "ah, eu quero apresentar muito". 5A2
			Essa experiência foi bem interessante porque a gente não pegou uma música pra estudar só ela, não. A gente criou a música. 5A2

D. Inclusão

A categoria inclusão emergiu nas falas das crianças, especialmente ao expressarem seu olhar para o outro, as relações com o conhecimento e o fazer, bem como as relações com esse outro. Ao falar dos elementos dos processos inclusivos (D2), as crianças destacaram os indicadores incluir é processo (D2a); e trabalhar com o colega público alvo da educação especial (D2d). Elas também sinalizaram sobre o ambiente inclusivo (D3), destacando a criança público alvo da educação especial nas aulas de música (D3a) e o diálogo (D3b). Nesse sentido, apresentaram dificuldades nos processos inclusivos (D4), a partir do indicador conflitos no ambiente inclusivo (D4b). Apresentamos o quadro com suas falas a seguir:

QUADRO 18 – CATEGORIA INCLUSÃO (D) NOS GRUPOS FOCAIS

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro
E. Inclusão	D2. Elementos dos processos inclusivos	a.incluir é processo	Um completar o outro, com um som, isso se torna muito mais difícil de fazer, mas conseguimos fazer e ficou muito bonito. 5A1
		d.trabalhar com o colega público alvo da educação especial	Eu acho normal. 5A1
			Normal, não faz muita diferença não, pois eles são especiais do jeito que eles são e a contribuição deles, eles conseguem entender a gente, então se a gente tiver calma e conseguir fazer tudo, eles conseguem fazer tudo o que der pra fazer, e eles são bem completos, eles conseguem fazer, mesmo que seja uma coisa bem pequena, eles conseguem fazer. 5A1
			Algumas pessoas não sabem. Algumas pessoas têm dificuldade

			com os instrumentos, mesmo quando eles erram alguma coisa, é divertido trabalhar com eles. 5A2
	D3. Ambiente inclusivo	a.a criança público alvo da educação especial nas aulas de música	Eu acho que não é um grande problema, que ela pode atrapalhar um pouquinho a música... no meio da música falar algo gritando ou fazer algo na música de errado... mas mesmo que ela fizer isso, pode ficar engraçado. 5A2
			Ela é a melhor aluna da nossa escola, e do mesmo jeito ela escuta as coisas e faz o que a gente faz, o que a professora pede e também a gente gosta muito de brincar com ela e fica cuidando dela quando ela fica doente e vem pra escola. T41
			Mas às vezes quando a gente coloca comida, a gente dá na boca dela e ela come. T41
			A gente erra menos quando tem M. Por perto. E quando tem todas as crianças por perto. A gente erra menos. T42
			[porque erra menos quando está todo mundo junto] porque a gente erra menos porque vai concentrar mais, daí, a gente pode pegar dicas dos colegas. T42
			M. tem que ter ajuda às vezes. Às vezes ela não vai pra roda. T42
			A gente já aprendeu a conviver com J., ela é a única deficiente da nossa sala. Ela sabe aprender as coisas muito rápido. 5A2
		b.diálogo	Eu acho meio estranho porque a pessoa fica meio desorientada quando fica desse jeito. Aí ela não consegue trabalhar direito com os outros colegas. [o que se pode fazer] apoiar a pessoa, consolar e dizer que não precisa ter vergonha de falar sua opinião. 5A3
			A gente apoia sempre o colega quando ele está precisando de ajuda. 5A3
			Ajudam bem [sobre ser ajudada pelos amigos]. M. É um bom amigo. M. é muito legal. 5A3
	D4. Dificuldades nos processos inclusivos	b.conflitos no ambiente incusivo	E dá um pouquinho de cansaço fazer essas coisas pra ela, porque ela é um pouquinho legal e na Turma 3 todos nós ajudávamos ela a fazer as coisas. T41

			Mais ou menos [se consegue trabalhar com M.]. Porque ela tem síndrome de down, não é só porque ela tem isso, ela é menorzinha, né? Então a *profe* não deixa a gente pegar ela no colo pra ajudar ela, ela ainda não sabe das coisas direito. T42
			É um pouquinho difícil porque ela tem síndrome de down, aí, às vezes ela pode errar alguma coisa. T42
			A gente erra mais ou menos. Mas a gente é muito mais melhor quando M. Não fica aqui muito, né? T42
			Mas ela bate na gente quando ela fica chateada. T43

E. Interdisciplinaridade

Fazer conexões com o que as crianças aprendem nas aulas de música com seus outros saberes, bem como convocar saberes de outras áreas nas aulas de música, motivaram nossos questionamentos em nossos diálogos. Apresentamos, a seguir, a subcategoria atitude interdisciplinar (E2), a partir do indicador o tema de pesquisa (E2a).

QUADRO 19 – CATEGORIA INTERDISCIPLINARIDADE (E) NOS GRUPOS FOCAIS

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registro	Unidades de contexto
F. Interdisciplinaridade	E2. Atitude interdisciplinar	a.o tema de pesquisa	A gente aprendeu mais "fala portuguesa" e "fala indígena"	T43
			O trabalho das rimas, trabalho em equipe, a contribuição dos outros.	5A1

Os dados apresentados, de maneira organizada e sintética, representam a construção realizada no decorrer da investigação, que, no próximo capítulo se farão analisadas em interlocução com os objetivos investigativos traçados e o quadro teórico referenciado/construído no decorrer do trabalho.

8. Interpretação dos resultados

No decorrer do trabalho, os diálogos foram se estabelecendo a partir dos processos de construção do conhecimento musical na escola básica e sua (re)construção curricular, tendo como norteador as perspectivas inclusivas e interdisciplinares do contexto investigado. Essa (re)construção, a que denominamos um Currículo como Jazz, traz em sua essência a improvisação e o diálogo. Dessa forma, ao identificarmos o problema *quais as perspectivas inclusivas e interdisciplinares na (re)construção de um currículo do ensino de música em uma Escola de Educação Básica, a partir do olhar dos professores,* traçamos planos, desenhamos percursos e escolhemos sujeitos, métodos e técnicas que nos auxiliassem nessa investigação.

Para a construção de dados selecionamos os professores generalistas como principais interlocutores, compreendendo-os como atores curriculares que, nesse contexto, desempenham um papel fundamental na organização das *Jam Session*, o momento em que a partitura desenhada se torna real em sua sonoridade, ao ser vivenciada com as crianças em ações performáticas (o currículo em ação).

As narrativas dos professores apresentaram concepções, opiniões e percepções, em uma rede complexa de significados a ser auscultado, sistematizado, analisado e interpretado. Nesse sentido, é relevante destacar o papel do investigador nas ações de entrevista, já que nesses momentos não somos tomados pela objetividade e distância, mas imbuídos pelas experiências narradas no contexto. Vemos, assim, que "as entrevistas não falam por si mesmas, uma vez que para serem compreendidas é necessário que o investigador as retraduza e analise" (AMADO; VIEIRA, 2017, p. 385).

Nesse exercício dialógico acerca das concepções, olhares e afirmações dos professores, a análise documental foi trazida como outra "voz cantando o mesmo tema". Os documentos oficiais que regem a (re)escrita curricular da instituição ocupam um espaço referencial, centralizando afirmações e pressupostos. Dessa forma, procuramos traduzir sua "complexidade e abrangência", ao analisar e interpretar os "fenômenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção" (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 279).

Completando esse arranjo harmônico a três vozes, as rodas de conversa com as crianças, a que denominamos grupos focais, nos permitiram compreender como pensam/afirmam diferentes atores curriculares sobre um mesmo tema. Enquanto que os professores respondentes procuraram sistematizar suas concepções, traçando uma linha de raciocínio em seu diálogo com o objetivo de responder

objetivamente as questões, as crianças falavam livremente sobre o assunto em pauta, se distanciando ou mantendo o foco, dependendo do interesse e necessidade de falar e/ou serem escutadas.

Assim, a liberdade das rodas de conversa permitiu que as crianças expressassem sua realidade particular, enquanto refletiam sobre o experienciado, trazendo afirmações e questionamentos. Esse processo dialógico de autorreflexão é também emancipatório, a cada criança e ao grupo em si. Coube a nós, como investigadora, uma escuta atenciosa e paciente, para receber e traduzir as mensagens dos grupos a partir dos critérios da investigação.

Nesse capítulo apresentamos a interpretação dos resultados, uma análise artesanal (AMADO; VIEIRA, 2017), a partir da sistematização dos *solos* dos atores da investigação sobre um mesmo tema. Nos coube, no papel de investigadora que no momento ouve, descreve e organiza esses *solos*, configurar e harmonizar essa que será a interpretação a ser exposta. A partir das evidências encontradas nos discursos, textos e diálogos, procuramos dar sentido às nossas indagações, compreendendo que interpretar é "[...] tomar (entender, interpretar) em tal ou tal sentido; entender que, pretender que [...]" (MACHADO, 1977, p. 314).

Uma leitura singular, a interpretação, como assinala Kuehn (2012, p. 10), "corresponde à tarefa de trazer à luz não apenas o que está escrito, mas também (ou principalmente) o que está entre as indicações grafadas na partitura". Assim, pretendemos aproximar em nossa melodia narrativa as diferentes nuances de pensamento desses atores curriculares, compartilhando a nossa interpretação e asserções do caso e as sonoridades que imprimimos nela. Um processo artesanal, como afirmado a princípio, mas que requer "experiência, dedicação e responsabilidade" (*Ibid.*, p. 10).

Vemos, por esse prisma, que não basta descrever os dados, mas interpretá-los, ao lançar um diálogo reflexivo dos resultados, pensando, como Eisner (1998), que com a descrição informamos o leitor acerca do tema, enquanto que com a interpretação justificamos o lido, ouvido, percebido. Nesse sentido, interpretar é procurar responder ao problema de estudo à luz das dimensões teóricas elencadas e discutidas nesse percurso de investigação, bem como dos dados empíricos que se constituíram a partir das concepções/afirmações dos atores curriculares. Eisner (1998, p. 116), remete a Cronbach (1977), ao afirmar que "é mais razoável considerar as teorias como guias de percepção do que como mecanismos que levam a um controle severo ou à predição exata dos fatos".

8.1 A análise de conteúdo

Denominamos de interpretação das comunicações os processos de ouvir, transcrever, ler, sistematizar, agrupar, classificar, reconduzir, categorizar... um percurso investigativo que se abre as incertezas das hipóteses, bem como assume a interpretação como uma verdade encontrada em determinada realidade e contexto. Nesses *espaçostempos* de *aprenderensinar* em que estivemos imersos no decorrer do estudo, as configurações para responder as nossas questões de investigação se desenham na medida em que compreendemos o fenômeno como único. Bardin (2016, p. 32), assinala que a análise de conteúdo "é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo".

Nos processos de entrar e compreender profundamente o tema, nos arriscamos a uma interpretação que, sendo própria e individual, procura equilíbrio e organização cognitiva aos objetivos de investigação e narrativas, dando significado as ações de entrevistar e analisar. Bardin (2016, p. 7) afirma que analisar é procurar compreender as palavras, as imagens, os textos, os discursos, é "*descrever e interpretar opiniões, estereótipos, representações, mecanismos de influência, evoluções individuais e sociais*"[31].

Dessa forma, após o trabalho de categorização e sistematização, a descrição dos conteúdos não é o foco, mas sim o que esses dados e os padrões encontrados podem nos ensinar. Assim, nos atentamos aos vestígios, evidências das narrativas e escritos para inferir "conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio" (*Ibid.*, p. 41)

8.2 A triangulação: interpretar os resultados

Os dados construídos, organizados, classificados e quantificados já imprimem o início do trabalho de interpretação. Essa primeira fase, manual e individual, procura testar, confirmar e assegurar uma construção que esteja em sintonia com a problemática da investigação. Dessa forma, "a verificação refere os mecanismos usados durante o processo da pesquisa para, de forma gradual e progressiva, assegurar a fiabilidade e validade e, assim, o rigor da pesquisa desenvolvida" (COUTINHO, 2008, p. 11).

Até alcançar esse estágio em que a interpretação aflora cheia de sentidos e significados, a ética e a sensibilidade, bem como a reflexão e o (re)planejamento, imprimiram validade aos processos de

[31] Grifo do autor.

investigação. Para tanto, nos utilizamos de estratégias de verificação no decorrer do processo que, de acordo com Coutinho (2008, p. 12-13), abarcam: a "coerência metodológica", que é a articulação "entre a questão de investigação e os procedimentos metodológicos" utilizados; a "adequação da amostragem teórica", aportada em uma amostra apropriada aos objetivos do estudo; o "processo interativo de recolha e análise de dados", quando o investigador interage com as informações do estudo, da recolha de dados à análise, pois "só recolhendo, analisando e confrontando dados concorrentes é possível conseguir uma interação mútua entre o que é conhecido e o que precisa de se conhecer". Outra estratégia assinalada pela autora é a do pensamento teórico, tendo uma investigação que dialoga com teóricos da área e mantém posturas consistentes e, finalmente, o desenvolvimento de uma teoria, que é quando o investigador progride entre a perspectiva micro dos dados para uma compreensão macro de tipo conceitual/teórica.

Com o objetivo de chegar a uma análise mais criteriosa e rica, como assinala Stake (2012, p. 121), a procura do investigador pelo rigor e "explicações alternativas", nos imbuímos de disciplina para produzir protocolos que fogem a ingenuidade da intuição e o desejo de fazer bem. De acordo com o autor, "na investigação qualitativa, esses protocolos surgem sob o nome de 'triangulação'". Coutinho (2008, p. 9), afirma que a triangulação:

> Consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar (COUTINHO, 2008, p. 9).

Como um conjunto de protocolos que utilizamos para nos assegurarmos das evidências, resultados e interpretações (STAKE, 2012), utilizamos a triangulação de fontes de dados. Cox e Hassard (2005, p. 116) afirmam:

> No sentido mais figurado empregado por Dezin, a triangulação é um meio de representação baseado na lógica que podemos nos aproximar, obtendo uma imagem "verdadeira" se tomarmos múltiplas medidas, usando múltimétodos ou em vários níveis de análise.

Com a triangulação de dados procuramos capturar “um retrato mais completo, holístico e contextual da(s) unidade(s) de estudo” (COX; HASSARD, 2005, p. 111). Como uma lente de aumento, nos permite um olhar mais preciso sobre o objeto de estudo e, consequentemente, uma interpretação mais segura. Entretanto, ao procurarmos chegar a uma interpretação mais segura do objeto investigado, a partir dessa perspectiva holística, nos damos conta também que essa interpretação é subjetiva e faz sentido ao intérprete, que deseja compartilhar sua releitura da obra. Assim, como investigadora, visto a roupagem de uma intérprete provisória, incorporada e dependente de um contexto particular, já que buscamos interpretar o visto, ouvido, lido e vivenciado, em uma apreciação que nos colocou na prontidão para a ação investigativa e, como afirmam Cox e Hassard (2005, p. 122), capturar uma vista parcial do problema, que “permite a postura do pesquisador, em vez de considerar a triangulação apenas como uma abordagem para o fechamento ou a captura (do todo), pode ser vista como uma abertura ou um ângulo”. Assim, buscamos refletir um mapa da realidade, mas conscientes de que não existe captura da totalidade do fenômeno em movimento (COX; HASSARD, 2005).

Em seguida, apresentamos as categorias identificadas e apresentadas anteriormente (Capítulo 7), em função dos dados empíricos e teóricos, sustentamos ideias que permitem validar asserções decorrentes desta tese.

8.3 Conhecimento

Para responder a um dos objetivos elencados para a pesquisa: *mapear concepções sobre currículo e conhecimento no ensino de música na Escola de Educação Básica, escritos nos documentos oficiais, bem como de professores e crianças de Educação Básica*, configuramos protocolos de investigação para aproximar, contestar e dialogar sobre o tema, a partir da análise documental em contexto e entrevistas com os professores. Nesse diálogo, temos o aporte teórico adotado, bem como nossas asserções sobre o conhecimento escolar, sua função no currículo e as maneiras como esse conceito é compreendido e vivenciado na escola investigada, revelada também pelas vozes das crianças.

8.3.1 O Currículo é um projeto que se desenha em torno do conhecimento

Como afirma Young (2016, p. 16): “a educação deve ser um direito ao conhecimento”. Conduzimos nossas asserções sobre a teoria de que a escola é o local em que os conhecimentos prévios,

aqueles que as crianças trazem em seu repertório cotidiano, são transformados a partir da experiência, constituindo sentido ao mundo vivido.

O documento a que chamamos Proposta Pedagógica, que rege as proposições curriculares do NEI-CAp, fala do conhecimento como as diversas formas que os homens "elaboram e significam as coisas do mundo", como "organizam a VIDA[32] e se organizam na VIDA" (VICTOR, 2017, p. 77). Nesse sentido, o conhecimento escolarizado (FREIRE, 1987; PACHECO, 2014; YOUNG, 2010, 2016), trata dessa relação com o conhecimento, sendo pautado pelo currículo e pelas condições estabelecidas pelo contexto escolar e, especialmente, pelos professores. Os documentos oficiais avaliados apresentam em sua premissa a questão do conhecimento como norteador da construção curricular, estabelecendo o desenvolvimento da capacidade de aprender a partir da vivência e sistematização de uma base nacional comum, que se constitui de "conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico" (BRASIL, 2013, p. 67).

Nesse sentido, as afirmações dos professores se encontram em sintonia, quando falam que conhecer é aprender, destacando a escola como o lugar onde esse conhecimento prévio, "ponto de partida, ele precisa ser acolhido" (*Blue Note*), é transformado em conhecimento científico. Escolarizar se torna, assim, a transformação, ampliação e formalização desse conhecimento, "dos saberes espontâneos das crianças" (*Ragtime*).

Compreendemos o currículo como instrumento, norteador, é o que se torna relevante para ser ensinado e, dessa forma, é selecionado, organizado e distribuído. Nessas relações, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996) afirma, no Artigo n. 32 que "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos e pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" como objetivo da Educação Básica.

As relações entre o conhecimento e currículo também são marcadas pelos professores, que vêm o currículo como a organização do conhecimento, que chega a escola e é sistematizado. Eles afirmam que: "existe uma íntima relação entre os dois [conhecimento e currículo], porque o currículo talvez esteja implícito nele o conhecimento" (*Scat*). "O conhecimento escolar, ele vai estar dentro do currículo, vai ser o que vai estar sendo trabalhado no currículo, o conhecimento vai estar dentro" (*Bary*). Dessa forma,

[32] Grifo da autora.

eles apontam com clareza a necessidade de "dar acesso a esse conhecimento, que é o conhecimento científico, por meio das disciplinas, nas áreas dos conteúdos" (*Blue Note*).

Os professores destacam também a construção do conhecimento a partir da experiência, trabalhar pela experiência para o conhecimento, pautando o currículo "pelas experiências que a gente proporciona às crianças *pra* construção desses conhecimentos" (*Ragtime*). A experiência "não nega o conteúdo, não nega aquilo que já está nos documentos, nas diretrizes, pelo contrário, toma posse de uma forma mais contextualizada, mais significativa" (*Blue Note*). Assim, afirma *Drive,* "conforme muda o contexto nesse tempo e espaço, vai mudando a visão de como eu vou *tá* me apropriando desse conhecimento, mas eu não fecho num conhecimento só como único, o principal, como era feito antigamente no estudo tradicional [...]".

Sobre isso, Young (2016, p. 34) afirma: "a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência". Assim, os professores demonstram a preocupação em não somente levar a experiência – o fazer pelo fazer – mas, a partir dela, estabelecer novos vínculos com o conhecimento, com os saberes, expandindo o repertório das crianças.

As crianças também apresentam afirmações, imprimindo significado ao ato de aprender e à experiência que avança para o conhecimento: "a gente fica gostando mais, vai aprendendo mais e mais. Vai ficando esperto" (T41). Elas demonstram o sentido do "eu aprendi", afirmando que "eu aprendi tudo o que as professoras falam, que é uma música legal. É tudo legal porque a gente se sente como se tivesse nesse lugar" (T41).

Esse lugar de aprender demonstra uma consciência do inacabado, das culturas vivenciadas na escola, na ambiência coletiva. A *Jam Session* se configura, nesse contexto, o lugar de aprender, o lugar de encontro daqueles que no momento sabem mais e ensinam, com aqueles que sabem menos e aprendem.

8.4 Currículo

O currículo moveu nosso trabalho investigativo, sendo o ponto de partida, o mote para as reflexões teóricas, o movimento das inquietações em relação a prática e, dessa forma, ocupa o núcleo de nossos diálogos, de nossas ações, do estudo. Assim, pretendemos responder aos objetivos *mapear*

concepções sobre currículo e conhecimento no ensino de música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e crianças da Educação Básica; analisar o modus operandi de um currículo em movimento da escola em contexto.

Para tanto, nos valemos de uma interpretação pessoal que dá sentido aos nossos escritos. Tomo para mim o pensamento de Foucalt, ao afirmar que escrevemos para transformar aquilo que já sabemos e não para transmitir o sabido. Assim, partimos de uma interpretação que procura entrelaçar e tecer respostas a partir de nossas indagações, da teoria desenvolvida e das percepções dos atores curriculares. Nesse sentido, corroboramos com Lopes (2014, p. 100) ao afirmar que as "teorias são operadores, favorecem determinadas interpretações e conclusões, bloqueando outras".

8.4.1 O Currículo como Jazz é um campo em movimento dialógico

Viemos, no decorrer do trabalho, percorrendo uma narrativa que apontava o currículo como um conjunto de esforços para organizar a prática educativa (MOREIRA; CANDAU, 2007; PINAR, 2007; SOUSA, 2012; PACHECO, 2014), uma tentativa de regular esses esforços, que tem como eixos as decisões teóricas apreendidas, as filosofias adotadas, que tecem o currículo conjuntamente com as questões econômicas, sociais, políticas e culturais do contexto.

Os documentos oficiais corroboram com a ideia de currículo como as "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento" (BRASIL, 2013, p. 66). Experiências que se entrelaçam "com as diferentes formas de conhecimento, produzido pelos humanos ao longo da sua história para elaborarem e significarem o mundo" (VICTOR, 2017, p. 34).

Os professores entrevistados também são unânimes em apontar o currículo como experiências proporcionadas às crianças, de forma a coloca-las frente ao seu conhecimento prévio e ampliá-lo. São os "saberes que a gente propõe a construir junto às crianças, das experiências que a gente propõe, que sejam vivenciadas *pra* que esses conhecimentos sejam construídos" (*Ragtime*). Um "processo complexo" (*Blue Note*), que se move a partir das experiências das crianças, que permitem um currículo em movimento.

Assim, tais afirmações dos atores curriculares vêm de encontro a nossa defesa de um currículo que acontece nele mesmo (AOKI, 2005), uma conversação complexa, pois "apresenta acontecimentos de final mais aberto" (PINAR, 2007, p. 290). Ele se configura em movimento, "é construído no próprio

caminhar" (*Blue Note*), uma "roda que *tá* o tempo todo girando, se movimenta, é vivo" (*Balada*). Uma conversação que respeita os *espaçostempos* de *aprenderensinar* (ALVES, 2001), na abertura a diferentes finais, como afirma *Ragtime:* "se a gente tivesse a concepção de que esse currículo precisava ser estático, fechado, cartesiano, a gente não iria dar conta, não iria, como podemos dizer, dar margens a esses novos questionamentos".

O diálogo entre os atores curriculares imprime o sentido de (re)construção curricular, expressa as diferenças de tempos e espaços, de contextos e das realidades imediatas. Dessa forma, não existe uma escrita definitiva, uma lista a ser seguida ou mesmo uma ordem hierárquica de conteúdos a ser vencida, já que o Currículo como Jazz se desenha no presente, não sendo um projeto para o futuro, mas para ser vivenciado no hoje da escola.

Um currículo constituído no diálogo abarca as dimensões culturais, históricas, sociais, políticas e estéticas. Dá voz aos atores curriculares e respeita o processo de fala-escuta que permeia essas questões. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 66), afirma que a concepção de uma escola de qualidade social:

> [...] exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

Esses movimentos de trocas, de partilha e de encontros são, nesse sentido, valorizados pelos documentos oficiais. Em sintonia, os professores em suas narrativas percebem, valorizam e enxergam esse diálogo nos processos de (re)construção curricular. As afirmações são unânimes nesse sentido, quando assinalam:

> Esses modos que a gente vem construindo de interação, de discussão, de diálogo, não só com as crianças, a gente tem conseguido possibilitar entre nós professores (*Bridge*).
>
> É uma participação mediada, é uma participação construída com as crianças, ao mesmo tempo em que a gente medeia esses questionamentos infantis na hora do estudo da realidade (*Ragtime*).
>
> Então, esse currículo, ele *tá* sempre em movimento mesmo, a gente *tá* sempre tentando se atualizar. E sem perder de vista também esse histórico da escola, as nossas proposições em termos de proposta mesmo [...] (*Scat*).

Dessa forma, o desenho curricular em movimento é pautado no diálogo, como afirma Freire (1993, p. 87), um "diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe". Diálogo que constitui um currículo que não se centra em informações fragmentadas a partir de disciplinas e tópicos elencados a serem estudados. Um currículo problematizado, que emerge a partir do diálogo, das necessidades, anseios e contextos.

A Proposta Pedagógica do NEI-CAp (VICTOR, 2017, p. 28) afirma que o Tema de Pesquisa, como metodologia adotada pela equipe, procura articular três dimensões básicas nos processos de aprender e ensinar: "os conhecimentos dos campos de experiências e saberes que se quer tornar disponíveis as crianças; o contexto sociocultural das crianças, ou seja, suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem". Dessa forma, também assinala o diálogo como condutor dessa construção, da participação ativa dos atores curriculares e a premissa de que o currículo se constitui no processo.

As crianças também reconhecem e valorizam o diálogo nos processos de aprender e ensinar, bem como sua participação ativa, afirmando que as decisões acontecem: "conversando com todo mundo e pode ser até por votação" (5A3). Corroboramos com Menezes e Santiago (2014, p. 53), que afirmam: "para a relação dialógica ser estabelecida, um clima de abertura, de participação é condição necessária".

Essa participação permeia o cotidiano de trabalho das crianças, nas micro e macro decisões, no compartilhamento e nas relações: "eu gostei muito de trabalhar junto com meus amigos para fazer recital e teve algumas horas em que eu achei meio difícil trabalhar em grupo, que eu não achei algumas opiniões boas, mas tive que aceitar" (5A3). Vemos, assim, que os *espaçostempos* de *aprenderensinar* não são lineares, mas se desenham a partir do diálogo, dos conflitos, da abertura ao novo, pois:

> A comunicação afirma ou contesta as relações entre as pessoas que se comunicam, o objeto em torno do qual se relacionam, e a sociedade na qual estão. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

O Currículo como Jazz abarca o diálogo, a construção coletiva e diária, a valorização dos encontros e das experiências, da reflexão e do (re)fazer. De falar e ouvir, de silenciar e confiar. Muito mais que falar para transmitir o conteúdo, o diálogo desafia e acolhe, propõe e respeita.

8.4.2 O Currículo como Jazz é um campo em movimento improvisacional

Uma escola que pensa, dialoga e projeta, vivencia o currículo como um movimento improvisacional, onde a escrita não é definitiva e o conhecimento não é narrado/transmitido do reprodutor ao receptor. Nesse contexto, reconhece o Currículo como Jazz como um desenho feito a muitas mãos e compartilhado no momento presente – a *Jam Session.*

Os documentos nacionais analisados não reconhecem o improviso no currículo, abordando em suas narrativas um movimento de prescrição, de organização e de definição. Nesse sentido, os documentos narram sobre um currículo que reconhece a diversidade e as culturas, o entorno socioeconômico e cultural, que pode ser (re)escrito a partir das diversidades, mas que deve obedecer uma ordem prescrita e estabelecida:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Vemos, assim, que a orientação para a (re)construção curricular é de definição prévia dos programas, do trabalho do professor enquanto organizador e sistematizador desses programas e das crianças como receptores. Um desenho curricular rígido em sua estrutura, que não abre caminho "a estímulos subjetivos mais ligados à imaginação, à liberdade e à autonomia da construção subjetiva" (MARTINS, 2017, p. 50), pressupostos esses ao improviso.

Entretanto, a Proposta Pedagógica do NEI-CAp (VICTOR, 2017, p. 32) assume o professor como "curriculista de sua própria prática", já que "a rede temática não se constitui como uma técnica cognitivista de seleção de conteúdos, ela assume o caráter de um processo de formação político-pedagógica problematizador dos educadores". Assim, coloca o professor no papel de não somente transmitir ou interagir, mas de compreender os caminhos e procurar diferentes formas de fazer. Aoki

(2005) fala da educação sob o controle da racionalidade tecnológica, onde a produção final orienta os caminhos. Muitas vezes esses caminhos não respeitam as diferenças das vidas dos professores e das crianças e a improvisação, de acordo com o autor, pode ser uma maneira de criar espaços para que essas diferenças se mostrem.

Já os professores respondentes, ao assumirem o papel de atores curriculares, reafirmam o papel improvisacional em suas narrativas: "é um currículo que vai se constituindo no que já sei dos meus alunos, do que eles já sabem" (*Blue Note*). Não é sobre inventar qualquer coisa em determinado momento, mas procurar opções no caminho, é perceber a incompletude e enxergar as necessidades.

> Então o que acontece: primeiro que não há nada pré-estabelecido, pré-determinado, pronto. Como é um tema que vai nortear tudo, um tema eleito pela turma, então acho que fica mais claro ainda essa concepção de currículo, de algo que vai sendo construído e que é diferente de uma turma *pra* outra (*Blue Note*).

A partir dessas afirmações, vemos que os professores compreendem o improviso nos processos de aprender e ensinar, ao valorizar a espontaneidade e trazer as vozes das crianças para o centro do desenho curricular, pois:

> O professor, ele é um articulador nesse processo, ele é um coparticipe, tendo sempre a criança como centro, a criança é a protagonista, mas o professor, ele tem que *tá* lá o tempo todo problematizando esse conhecimento, o currículo, o conhecimento. Ele [o conhecimento] só se constrói a partir do que já se sabe (*Balada*).

Pudemos comprovar, a partir desses olhares, o improviso como atitude, ao reconhecer o espaço escolar como espaço de diálogo, de conflito, de descobertas. É uma entrega ao momento vivido, não é o trabalho pelo produto, mas a valorização do caminho percorrido. Reconhecemos, nesse sentido, o professor como aquele que possibilita esse improviso, que traz para a *Jam Session* que organiza os momentos de improviso, de solos e de conjunto. Roldão (1999, p. 18-19) fala dessa ação do professor como ator curricular que permite o improviso, afirmando que:

> Não se trata de um novo programa, de uma atualização nesta ou naquela área, de uma outra regulamentação do funcionamento da escola. Trata-se sim de decidirmos nós, num campo de escolha balizado por normas mais abertas, o que consideramos melhor e mais adequado e porquê, de pôr em prática e ver se resulta, de avaliar e modificar o que não está adequado. Trata-se afinal de passarmos a ser menos funcionários de um sistema que define todas as regras e tornarmo-nos cada vez mais gestores de decisões que não costumavam ser nossas – o que nos permita ser sobretudo críticos exteriores.

O movimento improvisacional também é reconhecido pelas crianças, quando afirmam: "foi bem legal, do nada, de um dia *pro* outro mudou a letra da música" (5A2). A partir de afirmações assim, as crianças valorizam o espaço de suas vozes, o diálogo acerca dos caminhos percorridos e a percorrer e reconhecem o professor como organizador desse movimento: "eu pensei que seria aula de música normal, que você ensinaria, ia tomar as decisões, mas você chegou com a ideia de fazer uma música" (5A1).

A improvisação traz uma nova linguagem a prática curricular (AOKI, 2005), os professores são convidados a redimensionar seu papel, de reprodutores do currículo prescrito para improvisadores, sensíveis ao entorno, às suas crianças e experiências. Podemos dizer, em linguagem popular, que a improvisação do currículo "toca em outro(s) tom(ns)".

8.5 Educação Musical

Nessa secção procuramos descrever sobre a Música como área de conhecimento, como componente curricular e a relevância de sua presença na escola básica, a partir dos olhares de nossos sujeitos de pesquisa. Entretanto, pretendemos também avançar para o diálogo com os processos de aprender e ensinar Música na escola, seus sentidos e percursos. Dessa forma, interpretar os dados de pesquisa se torna, nesse momento, também me impregnar dos significados, das experiências e da prática musical na escola, ao compreender o papel de investigadora em uma relação concêntrica com o de educadora e musicista.

Para responder aos objetivos *mapear concepções sobre currículo e conhecimento no ensino de música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e crianças de Educação Básica* e *analisar o modus operandi de um currículo em movimento da escola em contexto,* nos valemos da interpretação dos dados construídos no decorrer da investigação.

8.5.1 Aprender e ensinar Música é uma experiência coletiva

Ao centrarmos nossas afirmações em relação aos processos de aprender e ensinar música, é relevante a narrativa sobre reconhecer Música enquanto área de conhecimento e, portanto, situa-la no âmbito curricular, sendo também reconhecida, dessa forma, pelos documentos oficiais e pelos professores, que afirmam:

> A educação musical e sua aprendizagem [...] como forma de contribuição para a formação do ser, e com o seu objetivo maior em atribuir sentidos e significados ao universo da criança, proporcionando uma aproximação através de vivências diversas (VICTOR, 2017, p. 84).
>
> A Música como esse componente curricular deve ser trabalhado na escola, as crianças devem ter esse conhecimento (*Bary*).
>
> Eu entendo essa Música como uma área, um componente curricular que tem uma atuação muito importante nessa formação crítica, nessa formação estética, nessa formação da criatividade da criança (*Ragtime*).

Dar sentido a essa aprendizagem musical extrapola a construção curricular centrada em conteúdos musicais, em conceitos a serem decorados, a partituras a serem lidas e executadas. O Currículo como Jazz pretende a formação musical da criança, a que podemos sintetizar a partir da afirmação: "então essa professora de fato ensina música, não no sentido de formar músicos, de formar grandes instrumentistas, músicos, mas no sentido de oferecer uma educação musical, numa perspectiva ainda de iniciação" (*Blue Note*).

O ensino de Música pode seguir para uma perspectiva técnica, onde as habilidades, perícia e dom são colocados acima da experiência sonora e da expressão. Nessa perspectiva, o fim é sempre o produto a ser apresentado e avaliado. Em uma perspectiva prática, os professores se preocupam com "o que" e "como" ensinar, privilegiando a experiência musical antes da racionalização. Assim como na perspectiva crítica do ensino de música, que corroboramos, a experiência se inicia a partir do conhecimento individual, a Mente Musical Universal é reconhecida e valorizada como propulsora para os processos de ensinar e aprender Música na escola, pois:

> Focalizar o contexto do processo educacional tem implicações no conteúdo disciplinar também. Dessa perspectiva, o conhecimento não é preestabelecido de forma definitiva anteriormente ao desenvolvimento de um currículo, porque ele é construído como uma consequência da interação entre parceiros culturais. Isso primeiramente significa que a educação deve facilitar a construção do conhecimento pelos estudantes de acordo com os

> contextos culturais de cada um. Posteriormente, isso também significa que a educação deve evidenciar o contexto onde as interações são produzidas (LOURO; ARÓSTEGUI, 2004, p. 50).

Para tanto, a *Jam Session* se torna espaço de aprendizagem musical, pautado na coletividade. A *Jam* é plural e reconhece cada indivíduo como conhecedor de música, o que permite que todos avancem no compartilhar com o outro, aprendendo e ensinando música. Nesse sentido, devemos: "criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música" (BRASIL, 2016), oportunizando que as crianças:

> Enriqueçam seu repertório musical, que estabeleçam novas e diferentes relações com o fazer musical e interajam satisfatoriamente com a linguagem musical, com as outras crianças e com os adultos que as cercam, formando uma comunidade de aprendizes que, juntos, criam uma maneira especial de vivenciar a música (VICTOR, 2017, p. 82).

As crianças também sinalizam a coletividade no aprender e ensinar Música, compreendendo a *Jam* como espaço de descobertas, experiências e construção de conhecimento, quando verbalizam que: "como se fosse que a gente *tava* rodando, cantando lindo, juntos com a nossa voz" (T41). Elas demonstram paixão pela produção sonora, pelos processos criativos, já que são compositores de suas músicas, improvisadores.

Música feita na coletividade, a que Small (1999, p. 5), chama de "um encontro entre seres humanos por meio de sons organizados não verbais". Nessas relações interpessoais se faz música, se pode refletir sobre o fazer musical, bem como a atuação e crescimento de cada um. Enfim, se aprende Música.

8.5.2 As crianças compõem suas músicas

Nesse apreender Música os caminhos percorridos recebem, respeitam e valorizam os saberes musicais das crianças. A Mente Musical Universal, a que chamamos a música de cada um, de cada contexto, das diferentes culturas, entram na *Jam* pela porta da frente. Compreender um mundo sonoro que extrapola o gosto e percepção própria do professor, sem permanecer somente nas músicas trazidas pelas crianças, traz novos desafios à prática musical, já que para ampliar o repertório das crianças, apresentar novas e diferentes sonoridades e maneiras de fazer música exige abertura ao processo

criativo. Dessa forma, “tem que ser dado a elas [crianças] muito esse espaço *pra* que essa criatividade, esse jeito de ler o mundo, ela tenha espaço, ela tenha voz de expressar toda essa construção” (*Bridge*).

Os professores respondentes são assertivos quando dizem que “as aulas de música eram muito significativas porque não eram só pensadas no sentido de transmitir esse conhecimento, mas também de construir com a criança, esse som, essa música” (*Balada*). A esse espaço criativo, Small (1999, p. 7) denomina “musicar”, onde as ações musicais criam entre todos os participantes um conjunto de relações. Assim, o ato de fazer música “não se encontra somente nas relações sonoras organizadas que geralmente cremos ser o essencial da música, mas também nas relações que se fazem entre as pessoas e o espaço de atuação”.

As crianças falam com desenvoltura sobre isso, afirmando que: “gostei *da* gente ser livre pra criar a nossa parte da música” (5A2). Os processos criativos são reconhecidos quando elas nos contam que: “foi divertida e bem exploradora da nossa imaginação, pois a gente que compôs as partes da música, a gente que compôs a letra da música” (5A2). Assim, as evidências nos mostram que a *Jam* atinge seu objetivo como espaço de aprender e ensinar Música, um lugar de “participação, negociação, autonomia e implicação da comunidade social e do professorado” (SÁNCHEZ, 2003, p. 186).

8.6 Inclusão

Para responder aos objetivos *mapear concepções sobre educação especial, inclusão e interdisciplinaridade no ensino de Música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e crianças da Educação Básica; analisar concepções de professores acerca das perspectivas curriculares inclusivas e interdisciplinares do ensino de música na escola em contexto;* e *analisar formas de uma organização curricular inclusiva e interdisciplinar do ensino de música na Escola de Educação Básica,* buscamos dialogar com as narrativas dos professores respondentes, com a análise documental, bem como com as vozes das crianças.

No Brasil, a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Denominado público alvo da educação especial, as crianças com necessidades especiais têm o direito de serem incluídas na escola regular brasileira e os documentos orientam que essa formação seja complementada “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua

plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (BRASIL, 2009). A partir das premissas legais, procuramos interpretar as evidências de concepções de uma escola inclusiva como espaço de aprendizagem e socialização.

8.6.1 Inclusão é processo, presença e aprendizagem

Os documentos oficiais que regem a (re)escrita curricular do NEI-CAp versam sobre inclusão, evidenciando aspectos de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", bem como o "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (BRASIL, 1996). Dessa forma, as leis, resoluções e normativas asseguram, por meio dos sistemas de ensino, que as crianças público alvo da educação especial tenham "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (*Ibid.*).

Nesse mesmo movimento, a Proposta Pedagógica do NEI-CAp afirma que: "no NEI preconizamos o direito a igualdade na diferença, na crença de que todas as crianças aprendam a conviver, a cooperar e a respeitar" (VICTOR, 2017, p. 12). A inclusão como processo percebe o movimento curricular, sabendo que não se resolvem questões relativas a inserção, presença, permanência ou aprendizagem das crianças público alvo da educação especial apenas com sua matrícula regular. É preciso um conjunto de ações que coadune com a legislação para efetivar esse movimento inclusivo, diariamente.

Os professores respondentes reafirmam tais questões, quando narram que: "educação especial *pra* mim é isso, é garantir a inserção da criança mas também o acesso dela ao conhecimento, porque só a inserção não basta, e garantir o acesso a esse conhecimento" (*Ragtime*). Eles reconhecem que incluir é promover ações que possam garantir "a igualdade, o acesso ao conhecimento, à cultura e ao mundo no qual está inserido, respeitando suas singularidades, particularidades e potencialidades" (*Drive*).

As crianças também reconhecem esses processos de inclusão, de fazer parte do grupo e compreender a necessidade de, além de fazer-se parte, enxergar o outro como parte também. Elas afirmam que trabalhar coletivamente, na inclusão, requer "um completar o outro, com um som, isso se torna muito mais difícil de fazer, mas conseguimos fazer e ficou muito bonito" (5A1). É também compreender as possibilidades do outro, já que "eles conseguem fazer tudo o que der *pra* fazer, e eles são bem completos, eles conseguem fazer" (5A1).

Vemos, por esse prisma, que a deficiência não incapacita, mas possibilita formas diversas de aprender e ensinar. Abramo (2012, p. 40) cita Davis (2002), ao afirmar que a deficiência é o fator físico, enquanto que a incapacidade é o processo social:

> Que transforma um prejuízo negativamente, criando barreiras de acesso. Uma deficiência envolve uma perda ou diminuição da visão, audição, mobilidade, capacidade mental, e assim por diante. Mas uma deficiência só se torna uma incapacidade quando a sociedade cria ambientes com barreiras – afetiva, sensorial, cognitiva ou arquitetônica.

Dessa forma, corroboramos com a Proposta Pedagógica do NEI-CAp (VICTOR, 2017, p. 12), que ressalta: "a educação inclusiva somente se efetiva se as situações de aprendizagem puderem atender as demandas individuais e coletivas, por meio de ações/estratégias adequadas a cada situação não só da criança, do grupo como também da família". Para crescer, florescer e dar frutos, as propostas não podem apenas serem plantadas e colocadas no papel, a inclusão é um processo que demanda zelo, responsabilidade e reflexão.

8.6.2 A *Jam* inclusiva pressupõe diálogo, planejamento e respeito aos tempos e espaços

A proposta da *Jam* nasce no diálogo. Um diálogo entre os atores curriculares, as áreas de conhecimento e as possibilidades do ensino da Música como partícipe do processo chamado inclusão. Os professores respondentes assinalam a Música "como uma linguagem artística, uma porta de acesso para essa inclusão, porque ela permite a integração, ela permite o diálogo, permite a comunicação, a expressão espontânea das crianças" (*Ragtime*). Nesses percursos inclusivos, eles percebem que "as canções, as melodias, os instrumentos, as diferentes maneiras de contextualização histórica, a iniciação musical, o trabalho com a formação estética, podem favorecer a inclusão, com estratégias criativas que envolvam o sujeito por inteiro" (*Blue Note*).

Ao reconhecerem o papel, os significados e sentidos do ensino da Música na escola e suas possibilidades inclusivas, os professores reafirmam a (re)construção de um Currículo como Jazz, que não pode ser prescrito, ordenado e distribuído de maneira repetitiva e homogênea, a todos os alunos da mesma forma, da mesma maneira e nos mesmos tempos. Em relação a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 65) destaca "a consideração sobre a inclusão, a

valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade".

Dessa forma, os professores narram sobre suas concepções em relação à Música e seu ensino, demarcando uma proposta curricular para todos, pois "todas as crianças, com ou sem deficiência, são inseridas nas aulas de Música, os professores respeitam suas possibilidades e garantem o acesso de todos à essa linguagem" (*Drive*). Uma conduta que privilegia o diálogo e a inclusão, ao dar voz e lugar à todas as crianças, em um movimento jazzístico, onde seus três elementos básicos, de acordo com Martínez-Pereda (2010, p. 1), se destacam nos processos de aprender e ensinar música: "uma relação especial com o tempo, definida como *swing*", que privilegia o contato e respeito – aos tempos de fazer, de aprender, de traduzir seus conhecimentos em música. O segundo elemento se define pela "espontaneidade e vitalidade da produção musical em que a improvisação desempenha um papel", ressaltando que os percursos podem ser mudados na medida em que as necessidades do grupo se revelam. Como terceiro elemento, o autor destaca o processo jazz como "uma sonoridade e maneira de frasear que reflete a individualidade dos músicos executantes", já que as vozes individuais são ouvidas a partir dos *solos.* Assim, os professores respondentes afirmam acerca de uma *Jam* inclusiva:

> Eu acho que independente das estratégias que a gente use pra inclusão ou de que tipo de criança ou de necessidades especiais que a gente esteja tratando, acho que a chave pra inclusão é o diálogo (*Ragtime*).
>
> As parcerias também são muito produtivas quando falamos de Música, então, podemos explorar os agrupamentos, afinal, é sempre bom apreciar, fazer e aprender sobre Música com outro. É como se essa linguagem tivesse um potencial inclusivo que é inerente à ela. Ela já convida o outro do jeito que é, conforme seus gostos, predileções, seus interesses, a compor melodias únicas e marcadas pela diversidade (*Blue Note*).

As crianças também falam sobre o diálogo como condição para inclusão ao expressarem sobre o estar com o outro no decorrer dos processos de aprender e ensinar Música, ressaltando a preocupação em "apoiar apessoa, consolar e dizer que não precisa ter vergonha de falar sua opinião" (5A3), já que eles afirmam: "a gente apoia sempre o colega quando ele está precisando de ajuda" (5A3). Vemos, assim, que professores e crianças devem estar em sintonia para o diálogo, para o trabalho coletivo, para a troca de experiências, dúvidas e saberes, pois o processo inclusivo se dá "a partir do momento que os objetivos da educação são pensados para atender a diversidade da demanda, à formação dos professores e acessibilidade" (*Drive*).

Viemos afirmando a *Jam Session* como um dos *espaçostempos* de *aprenderensinar* Música, que privilegia a comunidade, promove a colaboração e a igualdade. A *Jam* está livre de barreiras técnicas e conteudistas, pois valoriza o trabalho coletivo, a autoaprendizagem, a mudança de status a cada vez que os atores curriculares podem aprender e ensinar de diferentes modos e em diferentes contextos. Dessa forma, a *Jam* abarca a tomada de decisões, sendo constituída no presente, privilegiando a improvisação e a reflexão.

Para tanto, é necessário um planejamento que promova a participação efetiva de todos para a aprendência musical, ao "realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local" (BRASIL, 2016). Um planejamento que leve em consideração as diferentes dimensões do aprender e ensinar, respeitando os tempos e lugares, bem como as características do grupo e das crianças, já que ele precisa "considerar essa criança e as suas especificidades"; a partir de "uma perspectiva colaborativa" (*Bridge*). Enfim, um planejamento que pense também:

> [...] os tempos, os espaços, as estratégias, os materiais, [...] pensa-se tudo pra que essa criança aprenda também de forma totalizada, globalizada, com todas as crianças, mas também se pensa em algum momento em sala, olhar para ela como se fosse com uma lente de aumento, e pra isso planejar coisas específicas, pensar nessa criança também como um ser único, apesar dela ter outras coisas que a aproxima das outras crianças, há algo nela que afasta-se mais. É tentar essa aproximação (*Bridge*).

Nesse sentido, a *Jam* inclusiva se desenha a partir do desejo/necessidade de promover atividades musicais para todas as crianças, respeitando os limites de cada um em seus tempos e espaços. Assim, todos devem participar de todas as atividades, um processo colaborativo onde o todos são encorajados em seus esforços e procurar o melhor de si. A *Jam* promove a socialização, já que acontece na coletividade e a vivência musical deve promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo de todos os seus participantes. Acima de tudo, a *Jam* deve promover o desenvolvimento musical (BIRKENSHAW-FLEMING, 1993 *Apud* JOLY, 2003).

Entretanto, pudemos verificar dissonâncias nas narrativas dos professores, entre aquilo que pensam e pretendem em relação ao planejamento, e como eles percebem sua operacionalização no cotidiano escolar. As dificuladades encontradas nos processos inclusivos se relacionam ao tempo de planejamento, especialmente, quando sinalizam:

> A inclusão em nossa escola não acontece de forma efetiva ainda, pois algumas vezes deixamos de pensar individualmente nessas crianças e pensamos mais nas ditas normais. Às vezes por não saber, a inexperiência ou outras demandas da instituição (*Bary*).
>
> [...] mas é preciso sim encontrar tempo pra esse diálogo, porque assim, a gente tem o desejo, sabemos que caminho seguir, mas o tempo nos consome e a gente acaba esvaziando nossos planejamentos (*Ragtime*).
>
> Eu acredito ainda que é preciso um planejamento focado, assim. Pras outras crianças, é possível algo mais... você pode formalizar mais, adentrar em alguns outros aspectos, mas para a criança com a necessidade especial, a criança especial, eu acho que é preciso um planejamento sim, planejar atendendo a algumas coisas porque senão fica só em: ah, ela fica bem, ela se envolve e para por aí, não se avança (*Bridge*).

Reafirmamos, assim, a proposição de que inclusão é processo, ela não acontece porque a criança está em sala de aula, participando com os colegas, e que muitas vezes os processos de aprender e ensinar Música não acontecem plenamente em virtude de um pensamento linear que ainda acompanha a cultura escolar. Um Currículo como Jazz necessita de um pensamento aberto ao improviso, ao reconhecer em cada indivíduo suas capacidades e não se centrar nas dificuldades para balizar os avanços. Como processo, um caminho dialógico e coletivo, vemos que podemos avançar no sentido de perceber que:

> O trabalho colaborativo, próprio da pedagogia da diferença, organiza-se em redes, onde o saber circula horizontalmente, sem hierarquia. Todos têm o que ensinar e aprender em um ambiente escolar caracterizado pela diferença de capacidades, as quais circulam e diluem a autoria do conhecimento conferida a um único aluno (MANTOAN, 2013, p. 5).

Os conflitos, quando não são mediados, se transformam em dificuldades, já que caminhar juntos na diversidade requer planejamento, respeito e diálogo. Verbalizar os descontentamentos ou preocupações não inviabiliza ou desvaloriza o processo, o trabalho, mas traz ainda mais responsabilidade nas escolhas, nos encaminhamentos. As crianças falam de suas dificuldades ao relatar que: “é um pouquinho difícil porque ela tem síndrome de *down*, aí, às vezes, ela pode errar alguma coisa” (T42); ou que “ela bate na gente quando ela fica chateada” (T43). Assim, incluir não é uma questão de aceitação, ou de nivelar sem questionar. Como diz Mantoan (2013, p. 3), é:

> Reagir contra os valores da sociedade dominante e rejeitar o pluralismo, entendido como uma incorporação da diferença pela mera aceitação do outro, sem conflitos, sem confronto. A inclusão desestabiliza a diferença tolerada e coloca em xeque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante.

Dessa forma, incluir é perceber a diferença, trabalhar na diversidade e lutar contra uma cultura escolar de homogeneização. É respeitar os tempos de aprender, é buscar o diálogo e o encontro com o outro, é planejar e saber que, mesmo assim, é necessário improvisar.

8.7 Interdisciplinaridade

Nossas narrativas e reflexões teóricas coadunaram com uma compreensão de interdisciplinaridade como atitude. Assim, buscamos responder aos objetivos de investigação: *mapear concepções sobre educação especial, inclusão e interdisciplinaridade no ensino de Música na Escola de Educação Básica, escritos em documentos oficiais, bem como de professores e crianaças da Educação Básica; analisar o modus operandi de um currículo em movimento da escola em contexto; analisar concepções dos professores acerca das perspectivas curriculares inclusivas e interdisciplinares do ensino de Música na escola em contexto; analisar formas de uma organização curricular inclusiva e interdisciplinar do ensino de Música na Escola de Educação Básica.*

Dessa forma, buscamos evidências de uma (re)construção curricular onde a informação e o conhecimento não sejam selecionados, organizados e compartilhados a partir de uma visão disciplinar de fragmentação do conhecimento. Como um leque de possibilidades, vemos a interdisciplinaridade como o diálogo entre os saberes disciplinares, compreendendo que o ensino disciplinar é *solo,* enquanto que a interdisciplinaridade é *tutti.*

8.7.1 A interdisciplinaridade é atitude que se tece no diálogo, no movimento

Para tecer nossas asserções interdisciplinares, procuramos organizar cognitivamente o texto a partir das evidências sobre as perspectivas interdisciplinares, compreendendo o diálogo como movimento dos processos de aprender e ensinar Música na escola básica. Assim, vemos que os documentos oficiais tratam da interdisciplinaridade como uma escolha de abordagem didático-pedagógica para orientar “o

projeto político-pedagógico", resultado do "pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de *redes de aprendizagem"*[33]. O documento também assinala a necessidade de se concretizar uma "proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e compartimentalização de conteúdos rígidos" (BRASIL, 2013, p. 67).

Assim, os professores respondentes apresentam concepções de interdisciplinaridade como: "você conseguir olhar algo com diferentes lentes" (*Bridge*). Eles afirmam também que:

> É como se fosse uma cooperação entre essas áreas, pensar interdisciplinarmente significa você estar tentando estabelecer relações, elos, pontes, entre essas áreas (*Scat*).
>
> É você conseguir responder sobre um objeto buscando questões que somente aquela área pode *tá* te respondendo (*Drive*).
>
> É aquilo que vem da prática, é um diálogo. Mas acho que o que a gente tem que ter em vista, o diálogo entre áreas ou disciplinas, com um fim muito palpável, assim, com um objetivo, com alguma finalidade. Não é um diálogo arbitrário para nenhum fim, apenas para fazer. A interdisciplinaridade [...] é um diálogo que tem um objetivo, que tem um propósito (*Blue Note*).

As perspectivas interdisciplinares se configuram, nessa perspectiva, a partir de um desenho curricular a partir de um marco curricular básico, mas aberto e flexível, que possa, de acordo com Sánchez (2003, p. 188), "favorecer ao máximo o desenvolvimento pessoal e o acesso ao patrimônio cultural de um povo", ao reconhecer as individualidades do grupo, ouvir a mente musical das crianças e ampliar seus repertórios. Deve também "adaptar-se às peculiaridades e interesses dos alunos", no diálogo e respeito às vozes das crianças; bem como "responder às necessidades de uma sociedade democrática, complexa e tecnológica", ao reconhecer e valorizar essas vozes. Tal desenho curricular necessita "compensar as desigualdades sociais, favorecendo o desenvolvimento máximo das capacidades de cada um", bem como reconhecer as diversidades e perceber as potencialidades individuais nas diferenças. Finalmente, um desenho que prepare as crianças "de forma mais adequada para sua inserção à vida ativa", em um movimento de exercício da cidadania e criticidade, não de moldagem para as exigências mercadológicas.

[33] Grifo do autor.

No NEI-CAp, chamamos esse desenho curricular de Tema de Pesquisa, uma abordagem imbuída do espírito interdisciplinar, sempre em movimento dialógico e, como sintetiza um dos professores respondentes:

> O Tema de Pesquisa, quando ele considera primeiro o que as crianças já sabem sobre aquele assunto, e o que elas gostariam de saber, então a partir daquelas perguntas, quando o professor começa a formalizar isso, e transformar essas perguntas em objetivos, então o que é que aquela pergunta quer responder? A partir daquilo ali a gente consegue objetivar um caminho. E quando as crianças, *pra* alcançar essas respostas, elas são convocadas a participarem efetivamente dessa construção desse conhecimento, então o tempo todo nós pensamos em atividades que possam responder àquela pergunta e atingir aquele objetivo, mas são atividades que o tempo todo consideram a criança como ativa, a criança que vai *tá* a frente daquele processo (*Balada*).

A Música entrelaça seus fios de saberes para tecer coletivamente com outros saberes, em uma rede de fazeres musicais, onde o conhecimento se constitui pelo diálogo, na experiência e na reflexão. Conhecer não se resume a experienciar ou observar o fenômeno, é ultrapassar o campo do conforto, é progredir, é, como afirma Piaget (1990, p. 41-42):

> Ultrapassar o fenômeno, em procurar, sob o observável, certas coordenações necessárias, determinações, como diz Bunge, ou relações de causalidade, relações explicativas, portanto e não simplesmente fatos e leis. Ora, a partir do momento em que ultrapassamos o observável para iniciarmos a busca dessas coordenações necessárias, segue-se que, mais cedo ou mais tarde, ultrapassamos as fronteiras da ciência em causa e penetramos no domínio das ciências vizinhas.

Nesse tecer o conhecimento, como afirmam os professores, "a interdisciplinaridade é o fio que a gente vai utilizar *pra* construir esse trabalho em rede, que é o trabalho do tema de pesquisa" (*Ragtime*). Uma rede tecida a partir do diálogo, que "se dá de uma forma tão dinâmica e tão interativa que os princípios do tema inevitavelmente resultam num diálogo interdisciplinar" (*Blue Note*).

8.7.2 O *swing* marca as ações pedagógicas interdisciplinares

Concebemos o *swing* como o acento, a inflexão fundamental dos movimentos curriculares. Podemos afirmar que o Currículo como Sinfonia Clássica tem sua inflexão sobre o pulso normal

(LATHAM, 2008), enquanto que o Currículo como Jazz apresenta uma fluência rítmica onde o acento se desloca, imprimindo balanço e bossa próprios. Os documentos oficiais mostram evidências do *swing,* como movimento dialógico, quando afirmam que:

> A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 68).
>
> A partir do quadro programático o professor organiza uma "rede" de relações dos conhecimentos originados das falas/questões das crianças sobre o tema de pesquisa. As "redes" de relações não se constituem em listas prontas e acabadas de conteúdos, elas visam explicitar as relações entre os conhecimentos, a inter-relação entre os conhecimentos e os diversos campos de saberes a serem contempladas na pesquisa desenvolvida com as crianças. Ultrapassando assim, as fronteiras da disciplinaridade, vislumbrando novos territórios de integração de saberes (VICTOR, 2017, p. 31).

Nesse movimento, o desenho curricular vai se constituindo "no chão da escola", a partir das vozes das crianças, dos professores e das interlocuções com os documentos oficiais, com as teorias que regem as propostas pedagógicas e o cotidiano escolar e seus imprevistos – se constitui no diálogo e no improviso. Os professores confirmam esse movimento, ao relatarem que:

> A gente tá sempre nesse movimento de tentar, pra poder responder essas perguntas, sempre acionando conhecimentos diferentes, de áreas diferentes [...] eu acho que é pensar de forma interdisciplinar (*Scat*).
>
> Quando a gente consegue visualizar, a partir das perguntas das crianças, dessas problematizações que fazemos, uma articulação, uma teia mesmo, como se fosse uma cadeia, uma rede, como se fosse realmente se constituindo, sendo possível (*Balada*).
>
> [o professor] precisa pensar, eu acho, que em possibilitar experiências que essas crianças possam chegar a esse conhecimento de uma forma lúdica, dialógica, instigadora, que traga os princípios da investigação (*Bridge*).
>
> É um movimento que os professores aderem, que os professores constroem, de preferência em parceria, pra dar conta da articulação entre essas áreas de conhecimento, pra tornar essas formas de aprender mais dialéticas digamos assim, mais dialógicas (*Ragtime*).

O *swing* se destaca, dessa forma, nas ações cotidianas, na compreensão da incompletude do conhecimento, da coletividade. Os atores curriculares correm o risco ao sair de esquemas pré-estabelecidos, dos currículos prescritos e de uma visão estandardizada e planificada para reinventar

diariamente a educação, levando em consideração "a inversão da tríade tradicional dos objetivos: em lugar de sequência: conhecimentos/saber-fazer/saber-ser, doravante deve prevalecer a sequência: saber-ser/saber-fazer/conhecimentos (VAIDEANU, 1992, p. 25).

Os professores respondentes, ao refletirem sobre sua prática, se questionam também acerca de sua postura, bem como dos encaminhamentos cotidianos de um Currículo como Jazz e as possibilidades interdisciplinares que se desenham nos processos. Eles demonstram inquietude e maturidade ao reconhecerem também as dificuldades no processo:

> Eu acho que a gente de modo geral tem conseguido atingir a esse objetivo, embora a gente esbarre em algumas dificuldades de alguns professores em compreender o que isso significa como isso se efetiva na prática, mas acho que a gente tem conseguido mobiliar, e dar conta dessa interdisciplinaridade aqui na escola, unindo essas áreas mais especializadas (*Scat*).
>
> Acho que isso ainda precisa ser melhor usufruído pela equipe, esse diálogo. [...] eu acho que na prática ainda temos muito a avançar nessa direção. E agora eu acho que até na compreensão dessa possibilidade (*Blue Note*).

Tais reflexões não demonstram o fracasso ao almejar um trabalho interdisciplinar, mas a consciência de que ela é uma atitude e, dessa forma, deve ser retroalimentada diariamente, nas ações pedagógicas, nos encaminhamentos metodológicos. É se perceber em movimento, é a "não-ujeição ao controlo da rotina". É compartilhar com as crianças o desejo em conhecer, é instigar a dúvida, valorizar o questionamento e abrir-se à uma atitude experiencial. Vemos assim, que trabalhar interdisciplinarmente é reconhecer, que ela é uma atitude científica, de emancipação (DEWEY, 1990, p. 60).

8.8 Aproximações reflexivas

Assim, como uma partitura só se transforma em música ao ser executada – sons organizados em notação que se expandem, ocupando sonoramente o ambiente – os dados construídos, organizados, analisados, alcançam seu propósito investigativo com a interpretação.

O intérprete musical se utiliza de "técnicas miméticas, mímicas e gestuais" (KUEHN, 2012, p. 15) para dar vida a partitura, além da técnica instrumental e do conhecimento musical. No papel de investigadora, a busca foi por decodificar os sinais gráficos e sonoros para transforma-los em respostas aos questionamentos, da maneira mais fiel possível no momento.

Dessa forma, as asserções procuraram um ponto de equilíbrio entre as afirmações dos professores respondentes, dos achados nos documentos oficiais e das vozes das crianças, permeados pelo aporte teórico, sempre com o objetivo de responder às questões de investigação. Como dito anteriormente, uma interpretação única e particular, vivenciada em determinado tempo e contexto, a partir de diversos ensaios, acertos e dúvidas. Uma interpretação que buscou compreender a essência das obras analisadas, imprimindo uma sonoridade própria, com o objetivo de exteriorizar os conteúdos ditos e escritos.

Como todas as obras podem ser interpretadas de diversas maneiras, a partir de determinados tempos e espaços em que se encontram, a interpretação dos dados dessa investigação também não desejam ser uma única verdade, mas a verdade constituída nesse momento, a partir da experiência docente e investigativa, dos encontros teóricos possíveis e das maneiras próprias de compreender o vivido.

Coda: a título de conclusão

Ao chegarmos ao último movimento da tese, desejamos que essas notas finais sejam ouvidas como uma Coda, quando adicionamos à estrutura principal uma cadência, respeitando a tonalidade fundamental da obra e imprimindo uma sequência que leva à finalização. Longe de querer que seja esse o acorde final da verdade absoluta e, por isso, sem abertura a outras sonoridades e novos desdobramentos, as conclusões reconhecem a circularidade da investigação e a visão da investigadora nas formas de pensar, organizar as ideias e interpretar os fenômenos.

Para responder a questão de investigação *quais as perspectivas inclusivas e interdisciplinares na (re)construção de um currículo do ensino de Música em uma Escola de Educação Básica, a partir do olhar dos professores,* iniciamos a investigação pela busca cautelosa de estudos que tratassem do tema, a partir dos indicadores: inserção da Música na escola de educação básica; processos de aprender e ensinar Música na escola; concepções de currículo; educação musical e inclusão; educação musical em contextos interdisciplinares. Um recorte investigativo que mostrou diferentes achados e perspectivas de produções diversas que investigaram os percursos inclusivos e interdisciplinares nos processos de aprender e ensinar Música na escola.

Ao compormos o problema e as questões de investigação, o aporte teórico nos permitiu constituir um enquadramento que mostrasse as emergências das questões curriculares no ensino de Música. A construção dos três capítulos teóricos, variações a partir do tema currículo, focalizaram uma narrativa que organizou teoricamente o trabalho, a partir dos clássicos e de autores de referência, imprimindo consistência dialógica e validade científica ao nosso estudo.

Assim, o constructo *Currículo como Jazz* parte de um pensamento metafórico que traz o movimento jazzístico como elemento articulador das narrativas dos processos de ensinar e aprender Música na escola. Processos que têm como pressupostos o diálogo e a improvisação (AOKI, 2005; PINAR, 2005, 2007). Tal posicionamento teórico a partir de uma metáfora nos permitiu dialogar sobre as concepções de currículo, as estruturas curriculares – a partitura, o desenho curricular – e a *performance*, o currículo em ação, a que denominamos *Jam Session.* Assim, podemos afirmar que "a partitura não se constitui como a música em si, funcionando como um meio de transmissão da imagética do compositor e posteriormente como um meio para o intérprete constituir a sua própria imagética" (BERNARDO; LOPES, 2017, p. 3), ao compreendermos que os atores curriculares são os definidores desse currículo.

O capítulo intitulado Currículo como Jazz: pressupostos, perspectivas e fronteiras de/para uma *Jam Session* inclusiva e interdisciplinar trouxe as concepções teórico-metodológicas dos conceitos de Música, Educação Musical, Inclusão e Interdisciplinaridade a partir de um movimento dialógico que procurou situar o leitor acerca de nossas concepções, constituídas a partir de estudos teóricos que embasam e validam nossas afirmações.

Ao afirmarmos que o Currículo como Jazz não é sobre o que ele é, mas como ele é construído e acionado, compreendemos o ensino da Música como a vivência e reflexão dos processos sonoros utilizados e sistematizados pelo homem no decorrer dos tempos. Nesse sentido, a música produzida na escola reflete essas experiências das crianças, que se iniciam em seus saberes e conhecimentos prévios, ao alargamento de seu repertório sonoro e do domínio da linguagem musical, seus signos e formas de produção.

Assim, reiteramos que os processos de ensino e aprendizagem musical na escola básica são coletivos e compreendem a música a partir da ação humana, em determinado tempo histórico e contexto cultural – a criação musical, a sistematização da linguagem musical, a produção musical e a reflexão. Se a Música é social, a inclusão é condição para um trabalho que respeite, valorize e dialogue com a diversidade. Nesse sentido, corroboramos com Ainscow e Miles (2008); Saiz (2009); Echeita (2006, 2009); dentre outros estudiosos do tema, que a inclusão requer processo, presença e a compreensão de uma escola para todos, onde aprendemos juntos e onde as culturas, as especificidades e modos de aprender sejam reconhecidos e respeitados.

Nesse movimento, o estudo abordou a interdisciplinaridade como atitude, compreendendo-a como uma perspectiva a ser constituída no diálogo. Valorizar o ser e estar no grupo e, coletivamente, encontrar soluções para responder às questões investigativas que o saber disciplinar não consegue sozinho. Ao permitirmos o diálogo entre as áreas do conhecimento, as redes se tecem e oportunizam um aprendizado que extrapola o conhecimento disciplinar, mas que contextualiza o objeto em estudo e seus desdobramentos no (re)conhecimento.

Para materializar essas construções curriculares construídas a várias mãos, compreendendo sua incompletude e improviso nos percursos, trouxemos a *Jam Session,* como uma experiência coletiva de aprendizagem e ensino da Música, que tem em sua essência o diálogo e o improviso para o campo de ação curricular. Composta a partir da valorização dos componentes de socialização, considerados fundamentais à aprendizagem musical e a construção da identidade, a *Jam* é “um processo que

transcende em muito os aspectos técnicos ou antológicos da aprendizagem que têm lugar dentro dos limites físicos da sala de aula" (MENEZES, 2011, p. 129).

Dessa forma, a *Jam* acontece desde seu planejamento até a performance. Um processo inclusivo e interdisciplinar que, no diálogo e improvisação, se constitui a partir de um planejamento jazzístico que tem em sua assinatura as experiências coletivas, que levam ao aprendizado constituído individualmente, em seus tempos e espaços (MENEZES, 2011; WEBSTER, 2016; SCOTT, 2004). Uma aprendizagem que se inicia pela Mente Musical Universal (BILL EVANS..., 1966) e, ao ser marcada pela ação-reflexão-ação, amplia os repertórios sonoros, técnicos e expressivos das crianças.

Para materializarmos esses *espaçostempos* de *aprenderensinar*, trouxemos no capítulo Tema de Pesquisa: o movimento musical da (re)construção curricular, a sistematização da abordagem metodológica do NEI-CAp. Princípio básico da (re)construção curricular da escola em contexto, o Tema de Pesquisa parte da realidade do grupo, de suas inquietações e necessidades imediatas. Pelo desejo de conhecer e curiosidade, as redes de conhecimento vão se tecendo para responder às questões de pesquisa. A Música e seu ensino, nesse sentido, não entra como coadjuvante do ensino, mas como campo de experiências e área de conhecimento que articula seus saberes e dialoga com outras áreas, já que o Tema de Pesquisa é, em sua essência, interdisciplinar.

Ao tecermos os caminhos da investigação, em diálogo permanente com o quadro teórico acolhido, tivemos como aporte metodológico o estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa. Dessa forma, recorremos aos professores generalistas como interlocutores para a construção de dados. As entrevistas tiveram como mote os temas estruturantes de nossa investigação: conhecimento, currículo, Música e educação musical, inclusão e interdisciplinaridade. Para aprofundarmos a investigação, tendo como parâmetros a triangulação de fonte de dados, nos valemos também dos documentos oficiais que norteiam a (re)construção curricular da escola em contexto e as vozes das crianças.

O estudo revelou concordância nas concepções dos professores e documentos oficiais do conhecimento como pilar da (re)construção curricular. Compreendem o conhecimento escolar como a sistematização dos conhecimentos construídos, sistematizados e organizados pelo homem, em determinado tempo histórico e contexto cultural. Nesse sentido, percebem o currículo como organizador desse conhecimento, e salientam a importância do respeito, acolhimento e valorização dos saberes das crianças, como ponto de partida para as práticas curriculares.

Em relação ao currículo, os interlocutores desta investigação demarcaram a experiência como condição para que os desdobramentos em torno do conhecimento possam constituir os processos de aprender e ensinar. Os atores curriculares reconhecem e valorizam o diálogo como premissa para a (re)construção curricular, bem como para as práticas curriculares, apontando o currículo como uma partitura que não apresenta uma escrita definitiva, mas é regida pelo improviso no decorrer do percurso. Assim, sustentamos a tese de que o Currículo como Jazz é um campo em movimento dialógico e improvisacional.

A Música, como campo de experiências e área de conhecimento e, dessa forma, com seus signos e códigos próprios, é reconhecida pelos atores curriculares, que redimensionam a prática musical como experiência coletiva, onde as crianças são compositoras de suas músicas. O repertório musical, suas técnicas e maneiras de produção se expandem na medida em que as experiências são mediadas e não dirigidas, dialogadas e não impostas. A reflexão sobre o fazer estabelece as conexões com um conhecimento que se amplia na medida em que reconhece a Música como conhecimento humano, como parte da vida e da construção do mundo.

Nesse movimento, os atores curriculares também concordam que a inclusão é processo, que se inicia pela presença – ser e estar em grupo – e que se revela nas aprendizagens significativas. Para que esse movimento aconteça e imprima um *swing,* onde o contato e o respeito aos tempos de ser, fazer, aprender e se expressar se tornem práticas cotidianas.

Entretanto, os documentos oficiais versam sobre um planejamento dialógico para uma escola inclusiva, mas os professores relatam as dificuldades em alcançar plenamente seus objetivos, pelas dificuldades de tempo/espaço para o diálogo. Eles relatam as dificuldades no diálogo com o professor especialista em Música, a sobrecarga horária em sala de aula, reconhecendo que os tempos dialógicos devem ser mais respeitados e valorizados. O desejo e conhecimento muitas vezes se fazem postergados pelas atribuições, metas a cumprir e demandas cotidianas da profissão docente. Assim, os processos inclusivos encontram suas barreiras no planejamento, sendo percebidos também pelas crianças, que externam dificuldades nas relações com o outro. Tais aspectos são revelados no cotidiano da escola, nos entraves encontrados para um trabalho musical mais fluído e conexo.

Os professores compreendem a interdisciplinaridade como atitude que se tece no diálogo, sempre em movimento. Para tal, veem a Música um dos dispositivos investigativos para responder as questões de pesquisa. Eles também percebem a abordagem metodológica do contexto – o Tema de

Pesquisa – como facilitador dos processos interdisciplinares. Assim, em consonância com os documentos oficiais, os professores destacam os movimentos interdisciplinares e seu *swing*, construindo um currículo centrado no *espaçotempo* de *aprenderensinar*, com suas particularidades, possibilidades, necessidades, dificuldades e limites.

Entretanto, pudemos perceber que as crianças, apesar de vivenciar esse entrelaçamento das áreas de conhecimento, construindo um conhecimento significativo e sólido, não percebem as conexões entre essas áreas. Em suas narrativas, eles evidenciam pouca ou quase nenhuma consciência de que várias áreas são acionadas para responder as questões de pesquisa em seus estudos.

Podemos, assim, concluir que o estudo encontrou aspectos relevantes em relação aos aspectos de organização para a (re)construção curricular: a importância da formação docente, tanto a inicial como a em serviço, que garante maneiras de perceber/vivenciar o currículo como organizativo e não prescritivo; a premissa de que o diálogo é condição para a (re)construção curricular, um diálogo que abarque todos os atores – professores, alunos, gestão, família e comunidade; a compreensão de que o improviso é um dispositivo para abrir/encontrar caminhos, para promoção de uma educação emancipadora, baseada na democracia, inclusão e interdisciplinaridade; a ratificação de que a Música, como campo de experiência e área de conhecimento, pode ser trabalhada/desenvolvida/apreendida a partir de percursos que priorizem as vozes das crianças, seus saberes e que dialogue com outras áreas, um diálogo reflexivo para a construção do conhecimento musical e não a utilização da Música como adorno para o currículo.

Nesse sentido, reconhecemos a incompletude e relevância do estudo para o campo curricular, especialmente para o currículo de Música na escola básica. Teoricamente, o estudo avançou nos conceitos de currículo percebido/vivenciado/sistematizado a partir do diálogo, onde o improviso é também premissa para a (re)construção curricular. Os atores curriculares dialogaram, no decorrer do trabalho, com os autores de música e educação musical, desenhando um percurso teórico metodológico consistente e coeso. Também a interlocução com a inclusão e interdisciplinaridade abriu caminhos para aprofundamento do tema currículo – apresentar e expandir o tema, improvisar e voltar ao tema.

As contribuições práticas do trabalho se evidenciam nas narrativas que descrevem as práticas curriculares e os desdobramentos de um planejamento que prioriza a voz das crianças e seus conhecimentos prévios, mas sem perder de vista o papel da escola que, no contexto da educação musical, é o de aprender e ensinar Música. Dessa forma, vemos que o estudo apresenta potencialidades

na formação inicial e em serviço de professores de Música, bem como para investigações futuras acerca da temática de currículo e ensino de Música na escola básica. A perspectiva da investigação não pretende generalizar os resultados, nem tão pouco estabelecer um padrão de desenho curricular a ser seguido, mas refletir sobre os percursos possíveis da (re)construção curricular do ensino de Música na escola básica, seus desdobramentos e perspectivas.

Ao recorrermos a triangulação de fonte de dados, procuramos respostas à mesma questão, por diferentes pontos de vista. Assim, pudemos vislumbrar um panorama que nos deu segurança nos diálogos estabelecidos e na interpretação dos resultados. No entanto, temos a consciência de que os percursos metodológicos não são isentos de falhas. Destacamos, especialmente, o curto espaço de tempo para a observação e diálogo com as crianças, quando não tivemos uma maior imersão temporal na condução dos grupos focais. Assim, destacamos como relevante para estudos futuros que se debrucem sobre a temática investigada:

- um estudo que trate dos olhares das crianças sobre a (re)construção curricular, trazendo mais elementos das vozes das crianças, alcançando um maior dimensionamento na constituição da amostra;

- uma análise qualitativa comparativa em diferentes contextos e práticas curriculares do ensino de Música, alargando a amostra;

- uma investigação a nível de pesquisa-ação, com os atores curriculares, que promova uma formação centrada no diálogo e no improviso na (re)construção curricular, a partir de uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar.

Uma perspectiva futura de avanços nas perspectivas curriculares, onde os olhares da investigadora, nesse sentido, alcançam diferentes possibilidades. A entrega a um estudo de caso nos proporcionou a imersão em um contexto próprio, lugar e espaço onde a investigadora é também a educadora e partícipe dos processos de aprender e ensinar Música. Dessa forma, reconhecemos a investigação também como um processo de auto formação, pessoal e docente, já que (re)escrever a história e os percursos do ensino de Música do NEI-CAp foi (re)escrever uma história de quase 40 anos de um *espaçotempo* de *aprenderensinar* que resiste aos preceitos mercadológicos de práticas curriculares de prescrição e repetição de uma cultura escolar que prioriza um Currículo como Sinfonia. Um currículo onde a prescrição, direcionamentos homogêneos e participação coadjuvante dos atores curriculares perpetuam os escritos, ditados e convenções.

O Currículo como Jazz pode ser um caminho para uma Educação Musical que tenha como elemento primordial a Música e seu fazer; a valorização da Mente Musical Universal e o compromisso com a ampliação do repertório das crianças; o diálogo como condição para a (re)construção do desenho curricular, em uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar; e o improviso como a música que acontece no calor do momento. Encerramos as reflexões com uma interpretação pessoal das palavras de Barret (2002), citado por Alterhaug (2004), que sintetizam os caminhos escolhidos para uma Educação Musical na Escola Básica.

Ensinar Música é provocar, buscar esforços coletivos para interromper padrões de hábitos: de reprodução, de aceitação a modelos pré-definidos, de apreciação, valorização e condução musicais. É abraçar a Música como campo de experiência e linguagem de conhecimento, a inclusão como processo e a interdisciplinaridade como atitude. É assumir que os erros são fonte de aprendizagem – é percurso e desafio. Dessa forma, o diálogo se torna uma negociação contínua que permite a sincronização dinâmica de ideias e diferentes olhares. Nesse sentido, improvisar é compreender estruturas mínimas que permitem uma máxima flexibilidade.

Para tanto, é preciso confiar no trabalho coletivo – avançar e retroceder sempre que necessário, compreendendo que todos fazem parte dessa comunidade e que podem aprender e ensinar. Finalmente, ensinar Música é compreender os momentos de solo e de acompanhamento, é vivenciar uma *Jam Session* em que todos são compositores, regentes, solistas, arranjadores e sustentação harmônica. É viver Música em sua plenitude.

Referências

ABRAMO, Joseph. Disability in the classroom. **Music educators journal,** September 2012, p. 39-45. Disponível em <journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432112448824> Acesso em 09 fev 2017.

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? **Perspectivas.** v. XXXVIII, n.1, mar 2008, p. 17-44. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf> Acesso em 10 jul. 2017.

ALEXANDER, Stephon. **O Jazz da física** – a ligação secreta entre a música e a estrutura do universo. Trad. Florbela Marques. Lisboa: Gradiva, 2016.

ALTERHAUG, Bjorn. Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. **Studia Musicologia Norvegica.** v.30, 2004. p. 97-118. Disponível em <http://dksj.ch/material/WB05_Basel/SMN-04-5-Alterhaug1.pdf> Acesso em 14 jul. 2017.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, Ed. da UFPR, p. 53-62, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a05.pdf> Acesso em: 31 jul. 2017.

AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 379-419.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209-234.

_____. Documentos pessoais (e não pessoais). In AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 277-291.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Revista Opus***,* Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/224/203> Acesso em: 29 jan. 2015.

ANGOTTI, José André Peres. **Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências.** 1991, 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1991.

AOKI, Ted T. Sonare and videre. In: PINAR, William F.; IRWIN, Rita L. (eds.). **A curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 367-376.

APLE, Michael W. Economia política de la publicación de libros de texto. In: **Revista de Educación.** n. 275. septiembre-diciembre 1984, p. 43-62.

_____. **Ideologia e currículo.** Trad. João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 1999.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. **Revista da ABEM***,* Londrina, v. 19, n. 25, p. 19-29, jan.jun 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf> Acesso em: 18 mar. 2015.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BATISTA, Mayra Elisa Araújo de Souza. Construção curricular em música para a educação infantil: sugestão de uma proposta curricular do ensino de música na escola regular. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, XII, 2009, São Luís. Anais do XII Encontro Regional Nordeste da ABEM, **Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento.** São Luís, 2009. p. 1-12.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERNARDO, Ana Cristina; LOPES, Eduardo. A metáfora para a interpretação musical: o estudo de caso "um sino contra o tempo". **European review of artistic studies,** v. 8, n. 1, p. 1-23, 2017.

BILL EVANS JAZZ PIANIST on the creative process and self-teaching. Direção: Louis Cavrell. Produção: Carter Oak Telepictures inc. with Helen Keane, 1966. Documentário, 44'15''. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wT4LIsRR-Ag&t=712s> Acesso em 20 jan. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal> Acesso em: 08 dez. 2008.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009.

_____. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf> Acesso: em 31 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 5 mai. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 set. 2015.

BRAVO, Mª Pilar Colás. La metodología cualitativa. In: BRAVO, Mª Pilar Colás; EISMAN, Leonor Buendía. **Investigación educativa.** 3. ed. Sevilla: Alfar, 1998. p. 249-290.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter:** ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

CABEDO-MAS, Alberto; DÍAZ-GÓMEZ, Maravillas. Positive musical experiences in education: music as a social praxis. **Music Education Research.** 15:4, 2013, p. 455-470. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2013.763780> Acesso em: 20 abr. 2017.

CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da C. J. de. **O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria:** processos de formação alternativos à indústria da cultura. 2014. 214f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CANÁRIO, Rui. A escola, o local e a construção de redes de inovação. In: CAMPOS, Bártolo (org.). **Investigação e inovação para a qualidade das escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. p. 59-76.

CARDOSO, Carlos Manuel. **Educação multicultural:** percursos para práticas reflexivas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

CEUM. **Código de conduta ética da Universidade do Minho.** Braga: Comissão de Ética da Universidade do Minho (CEUM), 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In **Teoria & Educação.** n.2, 1990, p. 177-229.

CORREIA, Marcos Antonio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Revista Educar**. Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a10n36.pdf> Acesso em: 06 fev. 2015.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática.** Coimbra: Edições Almedina, 2011.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos,** n. 12, v. 1, janeiro/abril 2008, p. 5-15.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 15, n. 1, p. 221-243, 2002. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf> Acesso em: 18 nov. 2014.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. **Revista Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265/245> Acesso em: 18 mar. 2015.

COX, Julie Wolfram; HASSARD, John. Triangulation in organizational research: a re-presentation. **Organization,** v. 12, n. 1, 2005, p. 109-133. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.839.9832&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 31 jan 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A psicologia da felicidade**. Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. **Creatividad:** el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Madrid: Paidós, 2011.

DAVIDSON, Donald. **O que significam as metáforas.** Trad. Pedro Serra. 1978. Disponível em: <https://www.academia.edu/13499733/_O_que_significam_as_met%C3%A1foras_de_Donald_Davidson_Tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Pedro_Serra_Documento_in%C3%A9dito_2002_?auto=download> Acesso em: 3 jan. 2017.

DAY, Eliane. **O currículo de artes no contexto escolar atual:** um estudo com os professores do colégio Elias Moreira. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

DELATTRE, Pierre. Investigações interdisciplinares: objetivos e dificuldades. In GUIMARÃES, Henrique; CONCEIÇÃO, José M.; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia II.** Lisboa: DEFCUL, 1992. p. 183-212.

DEL-BEM, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM***,* Londrina, v. 20, n. 29, p. 51-61, jul.dez 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90/75> Acesso em: 11 mar. 2015.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições.** 1991. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. A unidade da ciência como problema social. In: In GUIMARÃES, Henrique; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia I.** Lisboa: DEFCUL, 1990. p. 57-70.

DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA COM ACORDO ORTOGRÁFICO [on line]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa> Acesso em: 28 out. 2016.

DOLL, William E. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Currículo e controlo. **Revista de Estudos Curriculares.** Ano 2, nº 1, 2004. p. 7-41.

ECHEITA, Geraldo. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.** Madrid: Narcea, 2006.

_____. Escuelas inclusivas. Escuelas en movimento. In MACARULLA, Isabel; SAIZ, Margarida (coords.). **Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad.** Barcelona: Graó, 2009. p. 37-55.

EISNER, Elliot W. **Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.** Barcelona: Paidós, 1998.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto. **Fazer investigação:** contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em rede: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 121-150.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 02 out. 2015.

FERREIRA, T. O. O ensino de música em uma escola primária da cidade de Québec – um estudo da proposta curricular e sua aplicação. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXII, João Pessoa, 2012. **Anais do XXII Congresso da ANPPOM.** João Pessoa, 2012. p. 1488-1495.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Grande dicionário da língua portuguesa.** 25. ed. v. 1. Venda Nova: Bertrand, 1996.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel. Disponível em <http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf> Acesso em 8 mar 2018.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo:** perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Trad. Ariana Lopez. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, V. B. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Revista Música Hodie***,* vol. 10, n. 1, p. 81-92, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/12826/13143> Acesso em: 01 out. 2015.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

GATTO, Hohn Taylor. **Compreender a escola de hoje:** o currículo oculto da escolaridade obrigatória. Porto: Porto Editora, 2003.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano na escola básica. **Revista Pro-Posições.** vol. 5, nº 3[15], 1994. p. 111-132. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/15_artigo_geraldicmg.pdf> Acesso em: 10 dez. 2016.

GIESTEIRA, Adriano Chaves. **La enseñanza de la música para personas con discapacidad.** 2013. 195f. Tese (Doutorado em Didáctica de la Educación Física, de las Artes Visuales, de la Música y de la Voz) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universitad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2013.

GIL, Fernando. Conhecer. *In:* ROMANO, Rugiero (Org.). **Conhecimento.** Enciclopédia Einaudi. vol. 41. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000. p. 253-287.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** Trad. Dagmar D. L. Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa.** 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GONÇALVES, Rita Maria; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Reflexões sobre o currículo de música. **Convenit Internacional**. Porto, 9, p. 15-20, mai-ago 2012. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit9/15-20Fatima.pdf> Acesso em: 16 mar. 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOODKIN, Doug. **Play, sing & dance:** an introduction to Orff Schulwerk. 2 ed. New York: Schott, 2004.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

_____. **O currículo em mudança:** estudos na construção social do currículo. Trad. Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

_____. Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. In GUIMARÃES, Henrique; CONCEIÇÃO, José M.; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia II.** Lisboa: DEFCUL, 1992. p. 9-18.

GUSDORF, Georges. O conhecimento interdisciplinar. In GUIMARÃES, Henrique; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia I.** Lisboa: DEFCUL, 1990. p. 9-40.

HATCH, Mary Jo. Explorando os espaços vazios: jazz e estrutura organizacional. **RAE – Revista de Administração de Empresas.** v.42, n.3, jul-set 2002, p. 19-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v42n3a02> Acesso em: 23 ago. 2016.

HUEBNER, Dwayne. **Mitografia da abordagem curricular.** Reconhecimento e desafios. Trad. Alexandre Emílio. Lisboa: Didáctica Editora, 2005.

IBARRETXE, Gotzon. El conocimiento científico en investigación musical. In: DÍAZ, Maravillas (coord.) **Introducción a la investigación en Educación Musical.** Madrid: Enclave Criativa, 2006. p. 8-30.

JALLES, Antonia Fernanda. Apresentação. In: JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keila Barreto de (Orgs.). **Arte e cultura na infância.** Coleção faça e conte. Natal: EDUFRN, 2011, p. 15-18.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Música no currículo escolar: contribuições para o debate. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ABEM**, XVII, 10, 2008. Anais (on-line). São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/141%20Vera%20Lucia%20Gomes%20Jardim.pdf> Acesso em: 02 jan. 2014.

JOLY, Ilza Zenker. Música e educação especial. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 28, n. 2, 2003, p. 1-5. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/articleview/4166/2502> Acesso em 09 fev 2017.

JUNGAMAIR, Ulrike E. La educación elemental de la música y el movimiento: Reflexiones sobre los fundamentos y aspectos antropológicos . In HASELBACH, Barbara (Ed.). **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk.** Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 89-98.

KELLER, Wilhelm. Música elemental: ensayo para precisar un concepto. In HASELBACH, Barbara (Ed.). **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk.** Vol. I. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 41-46.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 91-98, mar. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo9.pdf> Acesso em: 08 fev. 2017.

KUEHN, Frank Michael Carlos. Interpretação – reprodução musical – teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). **Per Musi,** Belo Horizonte, n. 26, p. 7-20, 2012.

LATHAM, Alison (ed.). **Diccionario Enciclopédico de la Música.** Ajusco: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. A música como uma prática inclusiva na educação. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v. 2, p. 32-46, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/188/190> Acesso em: 24 mai. 2017.

LIMA, Sérgio R. de G. Individuação, performance e improvisação no jazz: proposta exploratória. **Post-ip Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança.** v. 3, 2015. p. 1-10. Disponível em: <www.revista.ua.pt/index.php/postip/article/view/4642> Acesso em: 18 mai. 2017.

LOPARDO, Carla Eugenia. **A inserção da música na escola:** um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre. 2014. 289f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na converação curricular: um diálogo com Gert Biesta. **Rev. educ. PUC-Camp**., Campinas, n. 19, v. 2, p. 99-104, maio/ago., 2014.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Revista Educação.** vol. 28, n. 1, p. 101-112, 2003. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/4329/2549> Acesso em: 02 jan. 2014.

LOURO, Ana Lúcia; ARÓSTEGUI, José Luis. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. **EM PAUTA,** v. 14, n. 22, junho 2004, p. 35-64. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8520/4946> Acesso em 09 fev 2017.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 3. ed. v. 3. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

MAJÓ, Fanny. Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. **Aula de infantil.** n. 57, p. 5-10, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3299870> Acesso em: 14 ago. 2017.

MALBRÁN, Silvia. Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. In GIRÁLDES, Andrea; PIMENTEL, Lucia (Coord.). **Educación artística, cultura y ciudadanía.** Madrid: OEI, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa. **Diferenciar para incluir ou excluir?** Por uma pedagogia da diferença. Out/2013, p. 1-5. Disponível em <http://diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/013019_maria_tereza_mantoan.pdf> Acesso em 09 fev 2017.

MARQUES, J. M. **O contributo da expressão musical nos primeiros anos da educação básica**. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1° Ciclo do Ensino Básico) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 2013.

MARQUES, I. A. Abre-se uma porta: forma-se a dança coral (o grupo alterando as relações). In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 37-52.

MARTÍNEZ-PEREDA, José A. **El jazz.** Origen y evolución. 2010. p. 1-20. Disponível em: <https://lamadejadelavida.files.wordpress.com/2014/05/el-jazz-origen-y-evolucic3b3n.pdf> Acesso em: 09 mai. 2017.

MARTINS, Ivo. **O jazz depois do jazz.** Porto: 7 Nós, 2017.

MATTEDI, Marcos Antônio. **Sociologia e conhecimento:** introdução à abordagem do problema do conhecimento. Chapecó: Argos, 2006.

McLAREN, Peter; LEONARDO, Zeus. Sociedade dos poetas mortos: desconstruindo a pedagogia da vigilância. In McLAREN, Peter. **Utopias provisórias:** as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas Souza. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 205-243.

MENEZES, José. O contexto social no ensino do jazz: a "jam session". *In:* LOPES, Eduardo (ed.). **Perspectivando o ensino do instrumento musical no séc. XXI.** Évora: Universidade de Évora, FCT, 2011. p. 128-144.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-poposições.** v. 25, n. 3(75), p. 45-62, set/dez 2014, p. 45-62.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN:** questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2011.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 65-81, set.out.nov.dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07> Acesso em: 16 mar. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In:* MEC. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, T. V. C. **A educação musical nos jardins-de-infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências.** 2012. 478f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2012.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research.** Qualitative Research Methods Series. v. 16. 2nd ed. London: Sage Publications.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 65-80.

MOSCA, Maristela de Oliveira. Travessuras dos corpos em movimento: diálogos sobre conhecimento, música e interdisciplinaridade. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança.** Porto: ESEPF, 2016. p. 189-197.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v.14, n.03, set-dez, 2012. p. 199-215. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00199.pdf> Acesso em: 11 ago. 2017.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NEI. **Núcleo de Educação da Infância CAp – UFRN**. Disponível em: <http://nei.ufrn.br/pagina.php?a=educ_infantil> Acesso em: 02 set. 2017.

NICOLODELLI, Vinícius. Educação e Surdez: a inclusão na aula de música. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 17., 2016. Curitiba. **Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical.** Curitiba, 2016, p. 1-9. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1814/807> Acesso em 19 dez. 2017.

ORFF, Carl. **The Schulwerk.** Trad. Margaret Murray. New York: Schott, 1978.

_____. Reflexiones sobre la música con niños y aficionados. In HASELBACH, Barbara (Ed.). **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk.** Vol. I. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 31-34.

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Um olhar global sobre o processo de investigação. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Fazer investigação:** contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 13-28.

_____. **Educação, formação e conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2014.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. *In:* BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea:** constâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p. 295-317).

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM***,* Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed19/revista19_artigo6.pdf> Acesso em: 06 fev. 2015.

_____. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, "como ensinar música". In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpex, 2011. p. 13-24.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.37, p. 17-34. Jul.dez. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/621/472> Acesso em: 25 abr. 2017.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Quando a troca se estabelece (a relação dialógica). In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 19-35.

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar.** Barcelona: Graó, 2004.

PIAGET, Jean. Metodologia das relações interdisciplinares. In GUIMARÃES, Henrique; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia I.** Lisboa: DEFCUL, 1990. p. 41-55.

PIMENTA, Carlos José Gomes. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais.** Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2013.

PINAR, William F. "A Lingering Note": an introduction to the collected Works of Ted T. Aoki. In: PINAR, William F.; IRWIN, Rita L. (eds.). **A curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 1-85.

_____. **O que é a teoria do currículo?** Trad. Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto: Porto Editora, 2007.

PINTO, T. E. G. **A música na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.** 2013. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico) – Escola Superior de Educação, Departamento de Artes e Tecnologias, Coimbra, 2013.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. Richard Rorty, arauto de uma nova visão de mundo. **Revista Kriterion.** Belo Horizonte, nº 116, Dez/2007, p. 527-531. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/kr/v48n116/a2048116.pdf Acesso em 23 novembro 2016.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo:** ações interdisciplinares na educação infantil. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PUERARI, Marcia. Ensinar música na escola: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música a partir da perspectiva de uma professora. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXII, João Pessoa, 2012. **Anais do XXII Congresso da ANPPOM.** João Pessoa, 2012. p. 958-965.

QUANDO SINTO que já sei. Direção: Antonio Sagrado; Raul Perez; Anderson Lima. Brasil, Despertar Filmes, 2014 (78 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg> Acesso em: 10 nov. 2015.

RECIO, Rosa M. Vásquez; RASCO, J. Félix Ângulo. El curriculum em la acción: las tareas de enseñar y aprender. El análisis del método. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.). **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum.** Madrid: Morata, 2010. p. 333-354.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e relatos:** a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. 1995. 170 f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 1995.

_____. O currículo em movimento. In: **Caderno faça e conte.** Ano 2, n.2, v.2. Natal: EDUFRN, 1999. p. 61-81.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação Musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM***,* Londrina, v. 21, n. 30, p. 91-102, jan.jun 2013. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/84/69> Acesso em: 11 mar. 2015.

RODRIGUES, David. Tempo de repensar a educação. In **Jornal Público Online.** Artigo de opinião. Publicado em 24 jan 2017, 16:50h. Disponível em: <www.publico.pt/2017/01/24/sociedade/noticia/tempo-de-repensar-a-educacao-1759521> Acesso em: 08 fev. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo como projecto: o papel das escolas e dos professores. In MARQUES, Ramiro; ROLDÃO, Maria do Céu (orgs.). **Reorganização e gestão curricular no ensino básico:** relfexão participada. Porto: Porto Editora, 1999. p. 11-21.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ***.* Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/dialogo-237.pdf> Acesso em: 10 mar. 2015.

RORTY, Richard. **Objetividad, relativismo y verdad:** escritos filosóficos 1. Barcelona: Paidós, 1996.

SABATELLA, Marc. **Introdução à improvisação no Jazz.** Trad. Cláudio Brandt. Edgewater: The Outside Shore Music, 2005. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Sabatella-Introducao_improvisacao_Jazz.pdf> Acesso em: 14 jul. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno. **El curriculum:** una reflexión sobre la práctica. 4. ed. Madrid: Morata, 1991.

SACRISTÁN, Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In:* SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 119-148.

SADIE, Stanley (ed.). **The new grove dictionary of music and musicians.** Vol. 9. New York: Macmillan Publishers Limited, 1980.

SAIZ, Margarida. El modelo educativo que queremos. In MACARULLA, Isabel; SAIZ, Margarida (Coords.). **Buenas prácticas de escuela inclusiva. La insclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad.** Barcelona: Graó, 2009. p. 9-34.

SÁNCHEZ, Pilar Arnáiz. **Educación inclusiva:** una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

SANTOS, R. M. S. Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, nº 35, Porto de Galinhas, 2012. Anais da 35º Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas, 2012.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do professor.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Gleison Costa dos; CARVALHO, Valéria Lázaro de. A Lei 11.769/2008 e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música no Rio Grande do Norte: novas perspectivas e avanços. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, XII, 2009, São Luís. Anais do XII Encontro Regional Nordeste da ABEM, **Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento**. São Luís, 2009. p. 1-11.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-177.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da ABEM,** Londrina, v. 24, n. 36, p. 23-35, jan.jun. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598/462> Acesso em: 20 dez. 2017.

SCOTT, Andrew. "Sittin'In": Barry Harris's Use of the "Jam Session" as a Jazz Pedagogical Device. In **Journal of Popular Music Studies.** v.16, n.3, oct 1, 2004, p. 283-290. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1524-2226.2004.00026.x/full> Acesso em: 11 jul. 2017.

SEABRA, Filipa Barreto de. O ensino da expressão musical no 1º CEB – o caso da região autônoma da Madeira: uma visão curricular. **Revista Portuguesa de Educação***,* Braga, 2012,25(2), p. 197-216.

SIEBERTI, Emanuele Cristina; FISCHER, Julianne. Desmontando o triângulo: contribuições de Vygotsky e Barbosa para o ensino contemporâneo da arte. **Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** PUCPR, 2009. p. 10847-10857.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo.** Porto: Porto Editora, 1999.

SILVA, G. O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Revista Informare.** v. 1, n. 2, jul/dez 1995, p. 24-36. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf> Acesso em: 23 fev. 2017.

SMALL, Christopher. El Musicar: un ritual en el espacio social. In **Revista Transcultural de Música.** n.4, 1999. p. 1-16. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm> Acesso em: 13 mai. 2017.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Maria Cecília. **A prática da música como matriz curricular numa concepção interdisciplinar.** 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical:** investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo-como-vida. *In:* PARAÍSO, R. A. Vilela; SALES, S. R. (Org.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica.** Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 13-24.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão:** necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais? 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2010.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

SURACO, Terri Lynn. **An interdisciplinar approach in the art education curriculum.** 2006. 126f. Tese (Doutorado em Art and Design) – Ernest G. Welch School of Art and Design, Georgia State University, Atlanta, 2006.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación.** Trad. Manuel Olasagasti. Madrid: Morata, 1991.

THE COLUMBIA ENCYCLOPEDIA. 6th ed., 2016. Disponível em: <www.questia.com/read> Acesso em: 31 ago. 2016.

TRIPIER-MONDANCIN, Odile. Changes in conceptions of music education in junior high school curricula during the twentieth century in France. **Internacional Journal of Cross-Disciplinary Subjects in Education/IJCDSE***,* 1, 1, p. 23-31, 2010. Disponível em: <http://www.infonomics-society.org/IJCDSE/Published> Acesso em: 01 out. 2015.

VAIDEANU, Georges. A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In GUIMARÃES, Henrique; CONCEIÇÃO, José M.; POMBO, Olga; LEVY, Teresa (Org.). **Antologia II.** Lisboa: DEFCUL, 1992. p. 19-40.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na educação básica:** um estudo de caso no projeto escola pública integrada – EPI, em Santa Catarina. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **OPINIÃO PÚBLICA,** Campinas, v. VII, n. 1, p. 1-15, 2001.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Proposta pedagógica.** Natal, 2017, no prelo.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para aprender música:** o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEBSTER, Peter R. Big Ideas in music teaching and learning: implications for cognitive research and practice. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.37, p. 8-16. jul.dez. 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/670/471> Acesso em: 25 abr. 2017.

WOLLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico:** o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. 2009. 292f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo:** do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa,** v. 46, n. 159, p. 18-37, jan/mar 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf> Acesso em 04 jan 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.