



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

## APORTES TEÓRICOS SOBRE CURRÍCULOS (RE)SIGNIFICADOS POR PROFESSORES DE MÚSICA

APORTES TEÓRICOS ACERCA DE LOS CURRÍCULOS (RE)SIGNIFICADOS  
POR PROFESORES DE MÚSICA

THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO THE INVESTIGATION OF CURRICULA  
(RE)SIGNIFIED BY MUSIC TEACHERS

Cassiano Lima da Silveira Santos  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
professorcassianolima@gmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
aamendes@unicamp.br

**Resumo:** Referimo-nos ao recorte de uma tese de doutorado sobre “Educação Musical escolar” para descrever e analisar um aporte teórico sobre currículos (re)significados por professores de Música. Discutimos um referencial bibliográfico de estudos curriculares que consideram a figura docente - suas histórias, narrativas e acontecimentos - nas (re)significações curriculares transparecidas por planejamentos pedagógicos, tomadas de decisão frente à cultura escolar e pela adoção de valores e crenças sobre o conhecimento e suas respectivas abordagens de ensino. Dessa forma, apresentamos concepções curriculares que rompem barreiras sobre teorizações do conhecimento, destacando saberes por meio do fluxo contínuo das (re)significações e vivências dos atores da escola ao ressaltar o papel de professores(as) na adoção de contextos educativos favoráveis a seus grupos, promovendo independências e inventividades na mediação entre os conhecimentos valorados pela sociedade e o empirismo do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Curricular. Estudos Curriculares. Educação Musical.

**Resumen:** Nos referimos a un recorte de una tesis doctoral sobre 'Educación Musical escolar' para describir y analizar una contribución teórico-metodológica sobre currículos (re)significados por profesores de Música. Discutimos perspectivas de estudios curriculares que consideran la figura docente - sus historias, narrativas y eventos – en las (re)significaciones curriculares manifestadas en la planificación pedagógica, la toma de decisiones frente a la cultura escolar; y la adopción de valores y creencias sobre el conocimiento, así como sus respectivos enfoques de enseñanza. De esta manera, presentamos un recorrido investigativo sobre el(los) currículo(s) que rompió barreras respecto a las teorizaciones del conocimiento, destacando saberes a través del flujo continuo de las (re)significaciones y experiencias de los actores de la escuela, resaltando el papel de profesores y profesoras en la adopción de contextos educativos favorables a sus grupos, valorando independencias e inventivas en la mediación entre los conocimientos valorados por la sociedad y el empirismo del cotidiano escolar.

**Palabras clave:** Desarrollo Curricular. Estudios Curriculares. Educación Musical.

**Abstract:** We refer to a section of a doctoral thesis on “Music Education” to describe and analyze a theoretical-methodological contribution about curricula (re)signified by Music teachers. We discuss perspectives on curriculum studies that consider teachers - their histories, narratives, and events - in the curricular (re)significations manifested in pedagogical planning, decision-making according to the school culture, and the adoption of values and beliefs about knowledge, as well as their respective teaching



approaches. Thus, we present an investigative approach about the curriculum(s) that crosses barriers regarding knowledge theorizations, highlighting knowledge through the continuous flow of (re)significations and experiences of school agents, emphasizing the role of teachers in adopting educational contexts favorable to their groups, valuing independence and inventiveness in mediating between knowledge valued by society and the empiricism of everyday school life.

**Keywords:** Curricular Development. Curriculum Studies. Music Education.

## Introdução

Este artigo se refere ao recorte de uma tese de doutorado sobre “Educação Musical escolar” e tem por objetivo descrever e analisar um aporte teórico utilizado na investigação de currículos (re)significados por professores de Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Partimos de uma revisão bibliográfica que considera concepções de currículo que nos permitem situar os saberes e experiências que imbuem e são(re)significados pelos contextos e cotidianos da escola, desdobrando-se no âmbito da educação intencional como recurso “para a definição da própria cultura, seja perpetuando as bases existentes ou estabelecendo novos caminhos para os rumos dos conhecimentos e significados da sociedade” (QUEIROZ, 2013, p. 99). Esses caminhos de conhecimento(s) e cultura(s) são, portanto, constantemente (re)significados a partir das ações humanas, interpretadas por meio de bases históricas que se acumulam e que nos permitem construir pontes entre as situações, práticas, comportamentos e conceitos.

Nosso intuito com este artigo é compartilhar o aporte teórico que balizou nossa produção sobre as denominadas “(re)significações curriculares”, tendo por referencial principal as concepções de José Gimeno Sacristán (2000). O autor compreende que professores são agentes não-neutros e influentes nas melhorias, críticas e reflexões sobre o que propõem os currículos prescritos e, por conseguinte, protagonistas na (re)invenção e (re)significação do cotidiano a partir de suas histórias de vida, formação, crenças e valores sobre ensinar/aprender, e vivências com a comunidade da escola. É por meio do acesso **(i)** aos planejamentos das ações pedagógicas; **(ii)** às tomadas de decisão frente às características e desdobramentos da cultura escolar e **(iii)** à adoção de valores e crenças sobre o conhecimento e suas respectivas abordagens de ensino, que compartilhamos as perspectivas de estudos curriculares que centralizam “o que acontece na escola”.

Este referencial bibliográfico nos referenciou para o desenvolvimento de uma pesquisa com professores de Música vinculados à Rede Municipal de Franca, interior do Estado de São Paulo. A Rede Municipal de Ensino de Franca-SP destaca-se por promover um ensino musical público para mais de 10 mil estudantes do Ensino



Fundamental – Anos Iniciais, como disciplina específica na matriz, e conta com um corpo docente composto por 35 professores licenciados e/ou graduados em diferentes níveis de formação pedagógico-musical. Também é permeada por um Setor de Formação Continuada específico para a disciplina “Música”, onde há reuniões semanais que tratam das reflexões e necessidades do corpo docente, além de promoções de oficinas formativas com profissionais externos convidados.

Esse cenário nos propiciou uma abordagem investigativa que auxilia nos constructos e discussões sobre os saberes e conhecimentos a partir da epistemologia implícita do trabalho docente. Entretanto, destacamos, novamente, que o recorte apresentado por este artigo não salienta o desenvolvimento da pesquisa em campo, tampouco seus resultados, mas retrata os referenciais teóricos que nos balizaram tal trabalho.

A música, enquanto manifestação cultural realizada por diversas sociedades, apresenta-se de forma diversa, com representações e maneiras distintas de elaborá-la, compartilhá-la e compreendê-la, sendo papel dos processos intencionais de formação musical no espaço escolar básico incorporá-la e vivenciá-la criticamente a partir de conhecimentos e significações existentes, assim como estabelecer (re)configurações e (re)significações a partir das próprias culturas dos atores escolares. Enquanto expressão cultural, a música permeia-se dos modos de vida, valores e conhecimentos compartilhados historicamente por diferentes grupos étnicos, nações, gêneros e gerações, movendo-se em via de mão dupla por valores ensinados, aprendidos e significados nas práticas de utilização do grupo e na individualidade de quem produz e aprende. Nesse sentido, reside no contexto pedagógico-musical escolar o conhecimento crítico, a musicalidade prática e o reconhecimento do mundo cultural dos estudantes, visando ampliar a consciência dos significados musicais de forma crítica, democrática, participativa e experiencial (MOREIRA; CANDAU, 2007; QUEIROZ, 2013; SIMÕES, 2020).

“Conhecimento(s)” e “cultura(s)”, para o nosso contexto de educação musical escolar, dão-se pelo conjunto de saberes, comportamentos e habilidades desenvolvidas e desdobradas pelos sujeitos nas interações com a sociedade, especificamente - em nosso âmbito de pesquisa - com a escola (MOREIRA; CANDAU, 2007; QUEIROZ, 2013). Dessa forma, compreendemos o currículo - com suas experiências e saberes – a partir da “ação”, que até se inicia no plano prescritivo, como intenção e seleção, mas que se desenvolve fluidamente nas situações e “aprendências” do cotidiano escolar, com toda a complexidade e movimentação que envolve tal ambiente, onde o conhecimento sistematizado materializa-se, modifica-se, concebe-se e consoma-se por meio dos



diálogos e (re)significações dos atores educacionais (administração pedagógica, docentes e estudantes) (MOSCA, 2018).

Desenvolvemos nossa argumentação a partir de uma breve fundamentação sobre concepções curriculares, tratando das perspectivas tradicional, progressista, crítica e pós-crítica; destacamos o campo de estudos sobre “Desenvolvimento Curricular”, em um olhar sobre o perpassar das teorizações do conhecimento, considerando as vivências e experiências do cotidiano escolar; e desembocamos nas proposições de José Gimeno Sacristán (2000), ao desdobrar as possibilidades de investigação e acesso às “(re)significações curriculares por professores”.

## **Uma breve fundamentação sobre concepções curriculares**

As conceituações e bases teóricas do “currículo” evidenciam-se a partir de significações oriundas de períodos históricos, socioeconômicos, políticos e culturais específicos, desdobrando-se à vista de seus prescritores e de quem vivencia e (re)significa os saberes, em seus contextos nas diversas realidades educacionais. Nesse sentido, julgamos relevante a adoção de um breve levantamento teórico sobre tal campo multifacetado, suscitando maneiras pelas quais o currículo foi e é compreendido, lido e desenhado a partir das referências e acepções sistematizadas por Tomaz Tadeu da Silva (2007), correspondentes às denominadas “teorias tradicionais”, “teorias críticas” e “teorias pós-críticas”, estas, que se diferenciam em discussões, entendimentos e disputas nos campos do conhecimento, relações de poder, narrativas culturais e identidade. As denominadas “Teorias Curriculares” caracterizam-se pelas diferentes noções de currículo, descrevendo-o, definindo-o e compreendendo-o a partir de um hibridismo das áreas da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Administração, Ciência Política, História, Fenomenologia e Estudos Culturais (ROCHA *et al.*, 2015).

O “currículo” sob percepção das teorias tradicionais dialoga com questões voltadas à eficiência, objetivação, organização do ensino e planejamento, desenhado por uma cultura atrelada à burocracia da administração científica e imbuindo-se de uma produtividade educacional na qual os agentes escolares (docentes e estudantes) são simples elementos no sistema. Sob essa ótica, fatores biográficos, psicológicos e sociais humanos teriam por objetivo determinar a preparação da criança para funções específicas da sociedade, sendo a finalidade da educação básica a idade adulta, e não a idade infanto-juvenil. Assim, o elaborador do currículo deve ser, primeiramente, um analista da natureza e dos negócios do



mundo, descrevendo em forma de objetivos educacionais as atitudes, os hábitos e as formas de conhecimento necessárias às funções da sociedade. Transparece-se, dessa forma, a ideia de universalização dos valores, significações e conhecimento, estes, adotados como verdades absolutas no comportamento humano, utilizando-se, inclusive, de prerrogativas científicas, principalmente da área da Psicologia Geral (KLIEBARD, 2011). Portanto, o conhecimento e a cultura escolar passam a ser objeto de cuidadosa investigação em prol da obtenção de uma eficiência e produtividade constantemente crescente:

[A extrapolação dos] princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade (KLIEBARD, 2011, p. 10).

A concepção tradicional de currículo, conforme descrita acima, destaca-se a partir dos trabalhos do norte-americano John Franklin Bobbitt, no início do século XX, e desdobra-se nas teorias de John Dewey e Ralph Tyler, que anexam a essa significação alguns princípios que dialogam com a experiência educacional da criança. Por exemplo, a denominada educação “progressista”, na qual se encaixa às concepções do filósofo e pensador John Dewey, centraliza o currículo e a escola como caminhos de resolução dos problemas sociais, como agentes primordiais da prática e exercício da cidadania no universo da democracia representativa, além de advogar que o conhecimento deve ser a experiência direta da criança em prol da superação do hiato entre a escola e o interesse dos alunos, fazendo com que eles materializem suas visões de mundo e atuem em um mesmo processo de desenvolvimento de habilidades e criatividade. Ralph Tyler propôs, já na década de 1940, a produzir um conceito curricular que entrelaça as experiências da criança com questões relacionadas à seleção e à organização dos conteúdos educativos, elencando o planejamento como um território de habilidades específicas e de avaliação escolar. Nessa perspectiva, são identificadas as experiências capazes de promover os objetivos educacionais desejados, levando o aluno a praticar comportamentos previamente estabelecidos. Em último nível, o aluno é avaliado a partir de instrumentos baseados na lógica comportamentalista (que teve como expoente a denominada “taxonomia de objetivos educacionais”, desenvolvida por Benjamin Bloom) (TEITELBAUN; APPLE, 2001; KLIEBARD, 2011; LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo na perspectiva “tradicional” tem por característica a instrumentalização e o forte controle social que, por meio da educação e de objetivos e conhecimentos elencados, auxiliam a promover a harmonia da sociedade nos moldes da ideologia e dos valores do



mundo capitalista. Ante tais concepções que emergem as teorias críticas do currículo, as quais promovem embates críticos a partir de leituras de mundo contra-hegemônicas, enfatizando “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo” (SILVA, 2007, p. 38). As denominadas “teorias críticas” de currículo caracterizam-se pela indagação acerca da hegemonia ideológica de preparação da criança para o mundo do trabalho capitalista, indo contrariamente à razão instrumental, descontextualizada e utilitarista pela qual a educação tradicional se encarrega. Nesse sentido, o currículo sob visão “crítica” utiliza-se das indagações acerca da legitimação do conhecimento escolar tendo como foco as relações de poder que transparecem por meio dele, ainda que tenha por característica a adoção do denominado “conhecimento relevante”, a fim de incentivar mudanças individuais e sociais “que facilitem ao aluno uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Pensadores como Michael Young, Michael Apple e Antônio Flávio Moreira, ainda que com visões específicas, entendem o currículo tradicional como instrumento de controle e reprodução social capitalista, sendo este, capaz de traduzir competências, habilidades e conceitos aptos a serem transferidos e aplicados em contextos socioeconômicos dentro e fora da escola. O currículo não seria um corpo imparcial de conhecimentos supostamente consensuais pela sociedade, mas sim, um “processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p. 46):

Por intermédio da transmissão de conhecimentos, valores e disposições, a escola tanto contribui para manter privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, como também atua no processo de criar e recriar a hegemonia dos grupos dominantes [...] a escola produz os sujeitos que atuam como agentes no sistema econômico e simultaneamente produz conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico (LOPES; MACEDO, 2011, p. 81).

À frente das concepções contrahegemônicas suscitadas pelos teóricos críticos, passa a crescer uma série de correntes teórico-curriculares que “argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 34). São essas as denominadas teorias pós-críticas, que englobam questões relacionadas às narrativas culturais a partir da integração da experiência e mundo-da-vida dos atores escolares às decisões do currículo, tornando-as fontes primárias na busca de





temas significativos para construção do conhecimento. Por esse viés, considera-se que o currículo também tem o dever de proporcionar o entendimento das situações biográficas do estudante. Sob essa perspectiva, o currículo passa a ser compreendido como uma produção com enfoque na pesquisa da cultura escolar e seu posterior cruzamento com discursos e produções para além dos limites da instituição, deixando de ser um consenso e passando a ser um campo de suscitação de problemáticas, num processo contínuo de construção e desconstrução (LOPES; MACEDO, 2011; RIBEIRO, 2017).

Pensadores como Paulo Freire, Ivor Goodson, William Pinar e Gimeno Sacristán, a partir de suas especificidades, revisitaram uma centralidade político-pedagógica frente aos processos de discriminação e desigualdade historicamente construídos por meio de uma educação preconceituosa e excludente, impregnada pelo pensamento estruturante, pela economia de mercado e pela adoção de um discurso e narrativa objetiva para o mundo capitalista. Dentro desse escopo, englobam-se questões étnicas, raciais, feministas e de gênero, propondo novas significações e desconstruções acerca do que se elenca como hierarquização das identidades e diferenças por meio das questões políticas e sociais, nas quais se situa a educação. Vislumbra-se, dessa forma, um currículo multicultural que perpassa questões simplificadas de tolerância e respeito com a diversidade e problematiza a identidade e diferença, discutindo sobre os mecanismos e instituições ativamente envolvidos na estruturação de preconceitos; um currículo decolonial, com o objetivo de analisar o complexo das relações de poder entre colonizador/colonizado, manifestado na representatividade literária e artística e na leitura da cultura dos povos originários a partir da concepção europeia de mundo; um currículo *queer*, que contempla demandas de saberes diversos - fora das amarras da heteronormatividade - e constrói valores e práticas que dizem respeito às agentes participantes da escolaridade, além de, obviamente, desconstruir e problematizar preconceitos estruturados pelo conhecimento escolar sob influência das instituições da economia de mercado e da religião (SILVA, 2007; SILVA, 2014).

Ante às diversas teorizações e concepções apresentadas, desdobramo-nos acerca do “currículo” por compreender que ele está na centralidade do processo educacional - nos âmbitos teórico e prático - e em todas as relações de conhecimento, cultura, poder e identidade que precisam estar em constante reflexão e contestação no ambiente escolar, por todos os atores que o compõem. A partir das diversas perspectivas suscitadas e das possibilidades de leitura e entendimento do currículo, voltamo-nos às discussões sobre a articulação currículo-conhecimento-cultura e Música, considerando a existência de corpos de conhecimento histórico, social e culturalmente constituídos, que possuem espaço na



escolarização brasileira como parte de um conteúdo escolar compartilhado e vivenciado coletivamente, e que desenham-se como a tentativa de estabelecer um campo de regulação entre decisões teóricas/epistemológicas com questões administrativas, econômicas e culturais do contexto (MOSCA, 2018; DEL-BEN; PEREIRA, 2019). Posto isso, nas discussões sobre “currículo”, destacamos indagações de primeira ordem que nos dão centralidade investigativa (RIBEIRO, 2017, p. 576):

- O que os estudantes devem saber?
- Quem e como se define o que os estudantes devem saber?
- Quem legitima esses conhecimentos?
- Quais discursos disputam os significados dos conhecimentos?

As indagações de Ribeiro (2017) permitem situar as discussões deste artigo dentro do campo “pós-crítico”, em percepções curriculares que destacam os saberes que são (re)significados e legitimados no contexto da escola, ainda que possamos considerar elementos preponderantes nesses desdobramentos do cotidiano. Afinal, as definições, decisões, legitimações e disputas sobre o conhecimento escolar acontecem – em nossa perspectiva - por aqueles que (re)inventam o cotidiano da escolaridade, residindo, principalmente, nas figuras e interações entre professores e estudantes, suas experiências, crenças, valores e histórias. Assim, visitamos alguns pesquisadores a fim de dialogar com essa ideia curricular, destacando acepções que permeiam nosso trabalho.

## **Sobre o Desenvolvimento Curricular e “o que acontece nas escolas”**

José Gimeno Sacristán (2000), por exemplo, destaca o “Currículo em Ação” como uma perspectiva de que as propostas de mudança da prática educativa se dão nas suas realizações, em situações reais. De fato, o autor entende que essa prática se contextualiza do entrecruzamento entre as normativas, os materiais didáticos produzidos, as formas de abordagem do conhecimento por parte do professor e seus planejamentos, e a força participativa dos estudantes em sala de aula durante as atividades e propostas, sendo todos relevantes na (re)significação dos saberes. Porém, é nesse olhar sobre o cotidiano em que as maiores indagações sobre a prática educacional acontecem. Afinal, é ali que observamos os valores e estilos do professorado, as abordagens de ensino, as relações sociais criadas entre docente e estudantes, as aberturas administrativas para se abordar saberes e vivências e as





articulações do professor na ação, ao lidar com as adaptações necessárias na sala de aula. O “Currículo em Ação” lança olhares para além do pensamento curricular como produção textual e estruturada que deve ser reproduzida e compartilhada sob um determinado formato. A educação deve ser vista e analisada pelos efeitos das expressões de quem a vivencia, diminuindo a desconexão assimétrica entre a prescrição rigorosa com os saberes de professores e estudantes, o que não significa “menosprezar ou substituir o ensino e os que ensinam como transmissores, mas que a validade do ensino encontra sua prova de contraste e justificação na aprendizagem” (SACRISTÁN, 2013, p. 264).

Paulo Freire (2018) adentra-se na ideia de um currículo em movimento, tendo por alicerce o processo de reflexão sobre a prática, em caminhos de (re)construção de saberes pela “ação-reflexão-ação”. Nesse sentido, o professor torna-se um pesquisador, sujeito ativo de sua própria formação, buscando um empoderamento teórico a partir dos impasses e necessidades apresentados em seu contexto e cultura escolar, ou seja, envolvendo as perspectivas dos estudantes. Tal como trata o autor, “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [?][...]” (FREIRE, 2018, p. 32). Para o autor, a educação demanda reflexões críticas, aproximações do conhecimento não pelo perfil “bancário” de transferência de conteúdo, pelo verbalismo, mas por condições que envolvam educadores e educandos criadores, curiosos, debatedores e dialogadores e que considerem perfis ativos e problematizadores como forma de intervenção no mundo.

Ivor Goodson (2018) advoga por uma perspectiva curricular para além do enfoque na prescrição dos conhecimentos, adotando o currículo como “construção social”, primeiramente em nível da própria prescrição, mas que é salientado nos níveis das práticas. Dessa forma, o autor trata das histórias de ação intrincadas com uma teoria de contexto, como forma de (re)significação aos saberes, sendo possível compreender o currículo por um enfoque individual, nas histórias de vida e carreira docente; no enfoque grupal ou coletivo, pelas profissões, categorias ou áreas de conhecimento; e no enfoque relacional, nas transformações das relações entre os atores escolares, e a forma em que essas relações mudam com o passar do tempo. “O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”, dessa forma, não que haja a necessidade de abandono total das análises e reflexões sobre a prescrição curricular - que também são formulações sociais - mas devemos compreender o currículo nos seus níveis de interação (GOODSON, 2018, p. 96).



Maristela Mosca (2018) utiliza-se do aporte metafórico do “Currículo como Jazz”, gênero e manifestação musical conhecido pelas aberturas dadas às conversações e às improvisações, para situar uma perspectiva curricular que respeita as diferentes vozes e expressões nos processos de planejamento e desdobramento das experiências e saberes. Assim, o “Currículo como Jazz” abarca uma aprendizagem inclusiva, democrática e prática, centrada na complexidade de encontros que se apoiam na (re)construção e (re)significação dos conhecimentos na interação entre pares, no respeito aos contextos e na coletividade. Uma perspectiva que compreende o currículo não como obra acabada com designações rigorosas de interpretação e aprendizagem, mas como um corpo em movimento que se adequa, em meio às mediações e gestões da aula, às diversidades dos estudantes, como reflexo de uma sociedade plural, intercultural e diversa.

William Pinar (2016) lança aos currículos uma renomeação consonante com a perspectiva de *currere*. Este é o termo que substitui a compreensão de currículo como substantivo, objeto e elemento estático, compreendendo-o como algo em constante (re)construção a partir dos sujeitos, suas culturas e histórias que fazem diferença no percurso formativo. Para o autor, o currículo é uma conversa complicada do sujeito com ele mesmo e com o mundo. Portanto, pode ser (re)significado reflexivamente a partir de quatro momentos: o regressivo, o progressivo, o analítico e o sintético. O campo da regressão é quando o sujeito se volta ao passado, abstrato e subjetivo, relatando e revivendo-o sem a necessidade de reflexão. O progressivo é quando a pessoa passa a imaginar suas perspectivas futuras, considerando seus interesses intelectuais. O analítico é o destaque ao presente, de forma reflexiva, aliando as narrativas passadas com a imaginação do futuro. O sintético é quando o sujeito passa a responder sobre os sentidos da vida presentes e as contribuições da escolaridade com o seu percurso. Assim, na visão de Pinar, o conhecimento curricular seria responsável por alterar o sujeito “ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado” (*apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

Essas concepções de currículo consideram aquilo que “acontece nas escolas”, para além do currículo como “seleção daquilo que deve e vale a pena ser ensinado”. Ao lançarmos mão de uma pesquisa sob essa perspectiva, não poderíamos nos debruçar somente sobre concepções teóricas do campo curricular. Foi necessário enveredar por um campo de estudos que perpassasse as barreiras de teorização sobre o conhecimento e adentrasse a vida escolar e os sujeitos que fazem a diferença na (re)construção e (re)significação dos saberes. Por isso, caminhamos às considerações sobre o campo de estudos do “Desenvolvimento Curricular”, na busca em responder às disputas, conhecer



as histórias e entender as legitimações dos saberes musicais na Rede Municipal de Ensino de Franca-SP:

Currículo é uma **conversa complicada**. Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo escolar luta para permanecer conversa. É uma conversa – **esforços de entendimento por meio da comunicação – entre alunos e professores**, indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias, ao mesmo tempo pública e privada [...] Acrescente-se a isso **o local ou região em que o currículo é vivido**, o país (sua história e conjuntura), a situação do planeta, expressada específica e globalmente no clima (mudanças catastróficas nos ameaçando a todos), e começa-se a perceber como a conversa sobre o currículo escolar é, pode ser e tem que se tornar complicada. Há também o fato da escola individual, apesar de essa instituição ter com frequência recebido ênfase excessiva nos esforços para melhorar o currículo. **É a experiência vivida do currículo – currere, o correr do curso -, em que o currículo é experimentado e vivido** (PINAR, 2016, p. 19-20, grifo nosso).

A área de pesquisa nomeada como “Desenvolvimento Curricular” - situada nas Ciências Humanas e Sociais – apresenta-se como parte da investigação qualitativa em Educação, recaindo sobre uma produção científica que pode ser porosa, incerta, indefinida e nem sempre generalizável, que considera os valores e ideias do investigador como parte das indagações sobre os dados e objetos estudados, processando assim o conhecimento. Os estudos curriculares caracterizam-se, tal como colocado anteriormente, pela itinerância epistemológica, com uma pluralidade de referências que podem estar ligadas às orientações e normativas ou aos processos e vivências educativas, desde as tratativas sobre o conhecimento pedagógico e científico politicamente selecionado e condicionado, até aos saberes (re)significados e legitimados pelo cotidiano escolar. Assim, os estudos curriculares, no qual se situa o campo do “Desenvolvimento Curricular”, deve privilegiar a quebra das barreiras entre teoria e prática, caracterizando seu inacabamento ocasionado por formações espacial e temporalmente definidas em função dos contextos, podendo entrecruzar políticas educacionais, abordagens de ensino, processos, histórias e práticas de uma realidade específica (PACHECO, 2013).

Nossa percepção de estudos curriculares não se pauta na abordagem técnica e falsamente neutra do conhecimento musical. De fato, tratamos das tradições dos saberes musicais na Educação Básica por meio das normativas nacionais e de abordagens pedagógico-musicais difundidas, entretanto, instituímos as devidas contextualizações nos campos social, político e histórico e adentramos à vida escolar para compreender suas (re)significações e legitimações. Assim, como destaca Pacheco (2013), o “Desenvolvimento Curricular” pode operar na globalização de um plano curricular prescrito, mas deve desdobrar-se ao nível da sala de aula e das experiências locais e singulares.



A nossa concepção de “Desenvolvimento Curricular” está atrelada ao sentido da constituição de movimentos curriculares que se interligam e cambiam-se em e entre processos, abarcando os campos administrativo, econômico, político, social e cultural e os condicionamentos educacionais a partir da (re)construção dos atores inventores do cotidiano escolar (gestão escolar, docentes e estudantes). Dentre as diversas caracterizações dessa área investigativa, adotamos como principal referencial as acepções do pesquisador e teórico espanhol José Gimeno Sacristán (2000), que destaca diferentes processos que nos auxiliam a compreender as disputas multifacetadas do “currículo”.

Para o autor, esse percurso envolve a seleção cultural e epistemológica de órgãos administrativos e centrais, que aglutinam e organizam conhecimentos em prol de interesses social, econômica e politicamente condicionados, criando o denominado “currículo prescrito”. Perpassa às traduções dos materiais didáticos, que desdobram os conhecimentos elencados em proposições teóricas voltadas aos planejamentos e desenvolvimento das práticas pedagógicas, nomeado como “currículo apresentado aos professores”. Engloba a “(re)significação dos professores” - figuras centrais da vida educativa - que atribuem ao conhecimento os condicionamentos dos contextos escolares, junto aos saberes compartilhado com os estudantes e as possibilidades administrativas da escola, e imbuem suas crenças e valores para ensinar, calcados em suas narrativas formativas e de vida. Desenvolve-se em ação, na partilha e na (re)construção de significados conjuntos, nas práticas e “aprendências” e naquilo que é condicionado às culturas e valores da escola, o “currículo em ação” (SACRISTÁN, 2000).

Dentre as perspectivas elencadas acima, uma, especificamente, destaca-se nesse artigo como referencial teórico principal: os currículos “(re)significados por professores”. Realizamos com o termo “(re)significados por professores” uma modificação da escrita de José Gimeno Sacristán (2000), traduzida para a língua portuguesa como “moldado por professores”. A utilização deste novo termo continua a sintetizar as ideias e proposições do autor em uma forma linguística que não entra em conflito com as concepções curriculares adotadas para a investigação.

## **Currículos (re)significados por professores de Música**

O professor é comumente visto como elemento-chave nos processos de formação e ensino constituídos por saberes sociais historicamente compartilhados e valorados. No entanto, a relação do professor com o conhecimento não se limita à transmissão



desses saberes constituídos de forma homogênea e descontextualizada, como uma simples peça de operacionalização. O saber docente deve ser encarado como algo plural, que demanda valorização aos conhecimentos disciplinares e pedagógicos, mas que são integrados às suas formações profissionais, histórias de vida, visões de mundo e, principalmente – se tratando de uma profissão interativa - dos conhecimentos experienciais. Estes saberes se dão nas múltiplas interações que constituem e condicionam a atuação do professor, no exercício do cotidiano, nas decisões por várias vezes inacabadas que exigem improvisação e nas habilidades para lidar com as perspectivas dos estudantes e outros atores da vida escolar (TARDIF, 2014).

O trabalho docente - para além de uma atividade profissional condicionada - pode ser abordado e analisado por sua experiência, ou seja, “do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele [o professor]” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 51). Essa noção de experiência pode se relacionar, primeiramente, ao processo de aprendizagem inerente que todo professor passa em meio ao contexto escolar, dando a ele elementos para lidar com situações do cotidiano e subsidiar a tentativa de controle a certos acontecimentos. Seria essa a concepção de “professor experiente”, cujo acúmulo de crenças e hábitos vem da repetição ou vivência de situações e fatos na escola. Há também a ideia de “experiência” não como processo de acúmulo de vivências, mas como a (re)significação de acontecimentos marcantes, que influenciam, em uma única vez, sua razão profissional (TARDIF; LESSARD, 2014).

Todos esses elementos experienciais que constituem a docência são dinâmicos e heterogêneos, ainda que professores convivam e possuam, teoricamente, a mesma profissão. Mesmo ligado às regras burocráticas da organização escolar (carga horária, conhecimentos prescritos, dentre outros), professores buscam definir sua práxis como suas experiências (re)significadas, como uma construção a partir de múltiplos elementos que podem ser o respeito aos conhecimentos prescritos, a preocupação com os estudantes com quem dividem a sala de aula, ou mesmo a visão de educação como forma de mudança no mundo. São tensões, dilemas e conversas de suas próprias histórias e de uma profissão centrada na coletividade humana (TARDIF; LESSARD, 2014).

Tal como tratamos anteriormente, o currículo é historicamente abordado a partir de embates e visões específicas que lidam com o conhecimento a partir das relações de poder ou das legitimações dos saberes entre as narrativas, identidades e diferenças de seus atores. Olhar para o currículo como “conhecimentos que devem ser ensinados” acaba por posicionar o professor como um técnico, uma peça de transmissão. Tratar de docência e do



currículo - para além dessa visão reducionista - é considerar suas subjetividades e (re)significações dadas ao conhecimento, em meio ao trabalho interativo com os estudantes, que também possuem vontades, histórias e visões de mundo (TARDIF, 2014).

Assim, não poderíamos deixar de retomar Paulo Freire (2018) e suas reflexões sobre a prática docente e educativa. São diversos elementos que o autor trata ao corroborar com essa visão ampla dos saberes do professor - formativos, biográficos, contextuais, experienciais – essenciais em suas (re)significações profissionais. A docência exige a pesquisa, o conhecimento, o respeito e o reconhecimento aos saberes dos educandos, a criticidade e reflexão sobre a prática, a consciência do inacabamento, dentre outros tópicos interpenetrados nos caminhos de uma educação progressiva, com autonomia e criticidade, e como forma de mudança social. Compreender esses sentidos é possível a partir da reflexão sobre a própria ação, na promoção do compartilhamento de suas experiências, de suas visões de futuro, nas suas autoprojeções e em suas histórias de vida. Assim, de fato, o professor é um ator de primeira ordem naquilo que compreendemos como “currículo”.

Situamos o docente de Música – figura central da vida escolar - como intérprete não-neutro das prerrogativas legais por meio das (re)construções curriculares prescrita/oficial (fruto de um processo específico de seleção cultural e codificação histórica, política, econômica e administrativa), desdobrando-se sobre este marco normativo legitimado pelo poder legislativo a partir da adaptação a contextos específicos, meio às condições impostas da cultura escolar e por meio de suas (re)significações pessoais (ACOSTA, 2013). É a partir da posição protagonista que o professor pode ter no decorrer dos múltiplos processos, práticas e diálogos que caracterizam o “currículo”, que podem ser abordadas (re)significações frente a documentos normativos.

O Currículo Oficial é um território de disputa entre atores políticos, que transparece vieses que não necessariamente dialogam – pelo menos no âmbito prescritivo - com a realidade educativa ou, em nosso contexto, com as realidades da Educação Musical escolar. Isso condiciona à figura do professor a possibilidade de apresentar estratégias, inovações e melhorias da prática do ensino proposto, utilizando-se de uma cultura contra-hegemônica e de processos reflexivos e (re)significativos, (re)criando os saberes considerados pelo currículo prescrito/oficial:

Os professores têm de buscar o sentido do que é ensinado nos contextos específicos em que o ensino ocorre. O que se ensina na escola é uma reinterpretação de conhecimentos e saberes disponíveis na cultura por meio de um prolongado processo de reflexão, individual e coletiva, sobre o sentido desta. Assim, como consequência, é uma recriação – nem sempre feliz- dos saberes considerados valiosos pela sociedade (ACOSTA, 2013, p. 191).





Frente a essa concepção, requisitamos como produção de dados três eixos investigativos acerca das (re)significações docentes, ao encontro das proposições de Sacristán (2000) e Acosta (2013). De acordo com os autores, essas (re)significações podem ser compartilhadas e investigadas por meio **(i)** no planejamento das ações pedagógicas; **(ii)** das tomadas de decisão frente às características e imposições da cultura escolar e **(iii)** da adoção de valores e crenças sobre o conhecimento e suas respectivas abordagens de ensino. Essa qualidade de (re)significar o currículo oficial/prescrito é parte substancial do trabalho docente, englobando, especificamente, perspectivas epistemológicas e elementos culturais da escola onde atuam, também se definindo como a forma em que professores pensam sobre seus trabalhos e dão significado às crenças por meio da mediação em sala de aula (SACRISTÁN, 2000; ACOSTA, 2013).

Temos no **planejamento da ação pedagógica** uma (re)significação docente a partir de um conjunto de processos que, documentalmente, exprime o futuro, imbui uma contextualização à mediação e propõe ferramentas ou estruturas para as atividades, em uma espécie de “imagem” que procura reduzir incertezas, apesar de não as eliminarem. Dentro dessa produção teórica, situam-se uma série de elementos das (re)significações do professor, evidenciados:

- Nos conteúdos que são abordados;
- Nas preferências pedagógico-musicais;
- Nas crenças e adoções sobre como abordar o conhecimento elencado;
- Nos recursos e oportunidades para operacionalizar suas mediações;
- Nos condicionantes a partir dos contextos e particularidades dos estudantes.

Já **as tomadas de decisão frente às características e imposições da cultura escolar**, são parte da *práxis* docente que, continuamente, atribuem valores aos efeitos de suas mediações em sala de aula a partir da interação com outros atores escolares, principalmente com os estudantes. Usualmente, os dilemas e problemas da prática e das relações interpessoais com os alunos são incorporados na cultura profissional do professor, uma vez que ele não possui soluções definitivas para as adversidades, sendo, então, inerentes ao ambiente da escolaridade básica. Nesse sentido, as (re)significações docentes se dão pela consideração e negociação constante com:

- Os interesses e saberes dos alunos;
- As proposições e concepções pedagógicas da administração escolar;



- Com os recursos e aberturas disponíveis para a mediação das práticas;
- As escolhas de saberes ou formas de mediação das ações pedagógicas.

A **adoção de valores e crenças sobre o conhecimento e suas respectivas abordagens de ensino** é parte da premissa epistemológica do docente, como ator que (re)significa saberes, atribuindo sentido de verdade e validade ao que ensina. O professor, assim, considera em suas (re)significações os elementos da cultura escolar, além de aspectos de sua formação profissional, vida como estudante, visão de mundo, narrativas de vida e experiências, influenciando nos processos de formação e mediação em sala de aula. Os professores, nesse sentido, transparecem e tornam-se responsáveis:

- Pela (re)significação dos saberes prescritos a partir de valores e crenças particulares sobre o conhecimento;
- Pela valoração de saberes e abordagens de ensino a partir de suas experiências como docentes;
- Pela valoração de saberes e abordagens de ensino a partir de suas formações acadêmicas;
- Pela valoração de saberes e abordagens de ensino a partir de suas experiências como estudantes;
- Pela valoração de saberes e abordagens de ensino a partir de suas experiências de vida.
- Pela síntese de elaborações conceituais individuais e coletivas dentro de movimentos dialógicos em seu ambiente de trabalho (relação com estudantes, administração escolar e colegas de profissão).

As (re)significações de conhecimentos musicais no ambiente escolar transformam-se a partir das fronteiras e subculturas de cada realidade, nas especificações de faixa-etária, nos contextos socioeconômicos, dentre outros fatores e características do cotidiano. Por isso que a prática docente requer um olhar ativo e reflexivo sobre a prescrição dos saberes, (re)significando conhecimentos elencados a partir de sua formação acadêmica, cultural e social, de suas crenças, abordagens e metodologias, e das peculiaridades do contexto escolar, seja no aspecto organizacional, seja na mediação direta com os estudantes. Assim, o professor assume sua posição protagonista em uma (re)construção curricular que se dá nas experiências e saberes (re)significadas na escola (GENTIL; SROCZYNSKI, 2014; GOODSON; PETRUCCI, 2018).



## Considerações finais

Consideramos neste artigo uma perspectiva de estudos curriculares nomeada como “Desenvolvimento Curricular”, compreendendo os saberes musicais para além do campo teórico ao adentrar a vida escolar e considerar as (re)significações dos atores que inventam seus cotidianos, em nosso caso, professores de Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (PACHECO, 2013). Enveredamos para uma concepção curricular que perpassa a “seleção daquilo que deve e vale a pena ser ensinado”, destacando aquilo que “acontece nas escolas”. Adotamos a concepção de currículo a partir dos saberes e experiências que imbuem e são (re)significados pelos contextos e cotidianos da escola, enfatizando os comportamentos, habilidades e conhecimentos a partir da “ação”, que até se inicia no plano prescritivo, como intenção e seleção, mas que se desenvolve nas situações e “aprendências” dos atores escolares.

Destacamos, dentre tais, as (re)significações advindas de professores de Música, situando o trabalho docente como algo plural que demanda a valorização dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos a medida em que são integrados às formações profissionais, histórias de vida, visões de mundo e dos conhecimentos experienciais. Esses saberes se dão nas improvisações docentes diante das interações e atuações inacabadas, nas habilidades para lidar com as diversas perspectivas presentes no cotidiano da escola.

O professor não é uma mera peça de transmissão de saberes prescritos. Trata-se de um ator que carrega experiências, vivências e histórias relevantes para a (re)construção dos saberes escolares. O professor é um ator não-neutro e influente na (re)significação dos conhecimentos prescritos, considerando, além de suas próprias perspectivas, fatores condicionantes das relações humanas estabelecidas com os estudantes. Por fim, concluímos ao ressaltar o papel de professores e professoras na adoção de contextos favoráveis a seus grupos, valorizando suas independências, iniciativas e inventividades, essenciais na mediação entre os conhecimentos valorados pela sociedade e o empirismo do cotidiano.

## Referências

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.



DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. FILHA, Constantina Xavier (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5904/4707>>. Acesso em 24 mar. 2022.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 15ª edição. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor; PETRUCCI, Maria Inês. A jornada do conhecimento escolar no Ensino Médio e o conceito de refração. In: GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. 15ª edição. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

KLIEBARD, Herbert Mkli. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>>. Acesso em 24 mar. 2022.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Orgs.: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 27 de abril de 2021.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Currículo como Jazz**: perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de música em uma escola de educação básica brasileira. Tese (Doutora em Educação), Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/58945>>. Acesso em 24 mar. 2022.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 25 mar. 2022.

PINAR, William. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. 1ª edição. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Editora Cortez, 2016.



QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2363>>. Acesso em 28 mar. 2022.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/ribeiro.htm>>. Acesso em 10 de dez. 2021.

ROCHA, Mayara Alves Brito; TENÓRIO, Kadja Michele; JÚNIOR, Marcílio Souza; NEIRA, Marcos Garcia. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015. Disponível em: <[https://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha-tenorio-junior-neira%20\(1\).pdf](https://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha-tenorio-junior-neira%20(1).pdf)>. Acesso em 20 mar. 2020.

SACRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade crítica: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire**. 1ª edição. Curitiba: Editora Appris, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª edição. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>>. Acesso em 10 de ago. 2021.

Recebido em: 28/05/2024  
Aceito em: 21/10/2024