interMeio

Música, currículo e educação do campo: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016

Music, curriculum and rural education: an analysis of art textbooks approved in government edicts

Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora
markusmedeiros@yahoo.com.br

Notas introdutórias

Diante da recente discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular – documento ainda em processo de definição que pretende nortear (ser a base para) a construção de currículos para as escolas de educação básica no Brasil – uma inquietação vem à tona ao procurar responder à questão proposta pela BNCC para a área de Música: a que, em termos de música, **todos** os brasileiros têm o direito de ter acesso ao longo de seu processo de escolarização?

A partir desta inquietação decidiu-se por investigar o que tem sido selecionado em termos de música para o trabalho nas escolas de educação básica brasileiras hoje e ao longo da história, como forma de procurar compreender melhor os caminhos que conduziram às questões contemporâneas em torno desta seleção, e de colaborar para a construção de novos caminhos alinhados às atuais propostas educativas.

Para tal, constituiu-se um projeto de pesquisa cujo objetivo principal é mapear traços da configuração curricular do conteúdo "Música" nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país.

O projeto de pesquisa foi organizado em duas etapas: a primeira delas tomou como fonte uma amostragem intencional de livros didáticos que foram adotados nos diferentes espaços temporais delimitados pela legislação referente ao ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras até 1996, ano de promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Já a segunda etapa, que se encontra em andamento, toma como fontes para a análise os livros didáticos aprovados em editais recentes do Programa Nacional do Livro Didádico (PNLD), como o Edital de Convocação n. 01/2013 – primeiro edital do Plano Nacional do Livro Didático que incluiu a área de Arte pós-LDB/1996.

Nos limites deste texto, apresenta-se a análise da seleção curricular apresentada pelos livros de Arte da coleção "Campo Aberto", aprovadas no edital PNLD Campo 2016. São dois volumes que tratam especificamente do componente curricular Arte nesta coleção: Arte 1º, 2º e 3º anos, de Rosane Acedo Vieira; e Arte 4º e 5º anos, de Ricardo Peruchi.

A análise dessas obras será confrontada com os traços da história do currículo identificados na primeira etapa, com vistas a identificar possíveis marcas da tradição curricular da disciplina, bem como as mudanças engendradas em face das finalidades educativas assumidas pela escola e, por conseguinte, pela música, na contemporaneidade.

Portanto, a investigação está inscrita no campo da história das disciplinas escolares, entendidas não como reflexo, vulgarização ou adaptação pura e simples das ciências de referência, mas como verdadeiras criações culturais das instituições escolares (CHERVEL, 1990).

Como nos mostram Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 56), "a disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um *filtro* específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem". Logo, segundo Chervel (1990, p. 222), as disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio.

Nesta direção, para Forquin (1992, p. 34-5):

> Pode-se perguntar se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente senão o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, e se não se pode considerar

> a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de habitus originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*. (FORQUIN, 1992, p. 34-5)

Assim, a escola, por meio da cultura escolar, acaba criando uma cultura segunda, uma cultura própria. Torna-se interessante, pois, questionar quais concepções têm sido construídas para o trabalho com música nas escolas, e que tradição curricular tem se firmado ao longo dos anos.

Fundamenta-se o recorte do objeto de estudo para o currículo e seus processos históricos de construção no pensamento de Chervel (1990, p. 186), que considera que "a história dos conteúdos é evidentemente seu componente central [da história das disciplinas escolares], o pivô ao redor do qual ela [a disciplina escolar] se constitui". Forquin (1992, p. 28) corrobora esta ideia afirmando que:

> A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, 1992, p. 28)

Portanto, embora o papel da história das disciplinas escolares seja mais amplo, pode-se concluir que investigações que se dediquem à seleção de conhecimentos, de experiências e de práticas musicais para o trabalho escolar são essenciais para a compreensão da história do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras.

Currículo é aqui compreendido como uma necessária seleção na/da/pela cultura, tendo em vista que "(...) nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância", e que, de todo modo, "dispomos de um tempo limitado" (FORQUIN, 1992, p. 31).

Nas palavras de Forquin (1992, p. 31):

> Aqui se coloca de forma bastante evidente a questão de saber quais são estes aspectos da cultura, quais são estes conhecimentos, estas atitudes, estes valores que justificam as despesas de toda natureza que supõe um ensino sistemático e sustentado por um aparelho institucional complexo.

Na tentativa de perscrutar respostas possíveis a estes questionamentos, optou-se por observar a seleção curricular apresentada aos professores a partir dos livros didáticos produzidos especialmente para o trabalho musical escolar.

Embora o necessário diálogo com o currículo oficial, prescrito pelas diretrizes e/ou determinações legislativas, buscou-se a análise de documentos mais próximos das práticas docentes, fortes influenciadores destas práticas – apesar de ter-se a clareza de que estes não correspondem necessariamente a tais práticas. Como afirmou Chervel (1990, p. 190), não estamos nos debruçando sobre a história das políticas educacionais, mas sobre aspectos da história das disciplinas escolares.

Nesta perspectiva, elegeu-se os livros didáticos como os documentos a serem tomados como fontes para a pesquisa. Sacristán (2000) entende os livros didáticos como intermediários entre a prescrição oficial (legislativa) e os professores, funcionando como um currículo apresentado aos professores:

> Existem meios escritos, gráficos, audiovisuais, etc que o professor pode aproveitar oportunamente numa determinada estratégia de ensino que ele estrutura. Mas existem outros meios estruturadores da própria ação, que oferecem a professores e alunos a estratégia de ensino em si, ainda que seja em forma de esquemas a serem adaptados, à parte da informação que se dirige aos alunos para cumprir com as exigências curriculares. Os livros-texto são o exemplo por antonomásia deste último tipo. É a esta classe de meios que nos referiremos como agentes apresentadores do currículo pré-elaborado para os professores (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

Para este autor, os livros texto "(...) não são apenas recursos para serem usados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser os verdadeiros sustentadores da prática pedagógica":

> Assinalam o que deve ser ensinado, dão ênfase a uns aspectos sobre outros, ressaltam o que deve ser lembrado ou memorizado, dirigem a sequência de ensino durante períodos longos ou mais curtos de tempo, sugerem exercícios e atividades para os alunos que condicionam processos de aprendizagem, assinalam critérios de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 156)

Díaz (2011, p. 613) fortalece a opção por observar os livros didáticos como fontes privilegiadas para a história do currículo ao afirmar que as obras didáticas são apresentadas para os professores como eficientes organizadoras dos conhecimentos escolares e, em muitos casos, determinam aquilo que deve ser ensinado. Prossegue, mostrando que "(...) pesquisas sobre o assunto têm evidenciado que os professores tendem a acomodar os seus planejamentos, objetivos, conteúdos, metodologia, incluindo a avaliação, a partir do livro didático escolhido". Considerando-se este dado, Díaz (2011, p. 614) diz ser pos-

sível afirmar que o currículo escolar não se define pelas diretrizes ministeriais nem pelos planejamentos dos docentes – embora ambos sejam fundamentais –, mas por meio das orientações do livro didático.

Ângelo, Ferreira e Dias (2016, p. 364) também caminham nesta direção ao mostrar que os livros didáticos, tomados como fontes de pesquisa e entendidos como registro de uma época e de uma sociedade, tornam-se fontes valiosas de pesquisa histórica que permitem desvendar elementos da composição curricular.

Uma vez definidos o objeto de pesquisa (a história do currículo para o trabalho com música nas escolas) e a tipologia das fontes (livros didáticos produzidos e adotados nas escolas de educação básica do país), realizou-se um exercício de revisão da literatura, onde foi possível observar que raros são os estudos que discutem a seleção de conhecimentos para a educação musical escolar, ao passo que a produção de livros didáticos para a área tem sido objeto de algumas pesquisas: Garbosa (2003), e Kothe (2008) investigaram práticas de ensino de música em escolas teuto-brasileiras a partir de seus cancioneiros; Silva (2002) analisou questões relacionadas à presença e à representação da Música Brasileira nos livros didáticos, Barbosa (2013) analisou livros didáticos para a primeira etapa do ensino fundamental e Rocha (2013) investigou as relações entre o livro didático e atuação do educador musical em uma escola particular da educação básica no estado de Goiás.

Garbosa (2003) e Kothe (2008) mostram que os cancioneiros é que determinavam o conhecimento musical a ser trabalhado com os alunos, subordinando a seleção de conhecimento à prática da canção – de maneira próxima às obras didáticas oficiais elaboradas pela Secretaria de Educação Musical e Artística, a partir da década de 1930, ligadas à prática do canto orfeônico. Kothe (2008, p. 97), por exemplo, mostra que na apresentação do cancioneiro, não fica explicitada a forma como o professor deveria proceder para apresentar os conteúdos musicais, mas a autora deixa claro que a aproximação entre os alunos e o conhecimento teórico dava-se de forma prática, mediada pelo canto – e, por conseguinte, do cancioneiro.

Silva (2002) dá destaque às representações sobre Música Brasileira em livros produzidos entre as décadas de 1960 e 1970 – selecionados a partir de uma lista de 223 livros catalogados e comentados por Souza (1997). As-

sim, seu foco está na seleção de conteúdos, por parte dos autores do livro didático, para representar a música brasileira. A ênfase não é na seleção de conhecimentos para a disciplina Música, de maneira ampla, mas na seleção do repertório de música brasileira selecionado para o trabalho com atividades de apreciação, execução e criação. A principal contribuição do estudo de Silva (2002) para esta pesquisa é a conclusão de que um caráter evolucionista perpassa a representação da música brasileira nos livros didáticos analisados, revelando uma hierarquia de valores entre a música erudita europeia – bem como a música erudita brasileira – e as demais músicas, sendo as primeiras, várias vezes apresentadas como "superiores" e mais "elaboradas" (SILVA, 2002, p. 124). Estas representações refletem e ilustram as influências das práticas conservatoriais nas práticas musicais escolares.

Barbosa (2003), por sua vez, apresenta já em seus critérios de análise – quando trata de elementos propriamente musicais a serem observados nas obras didáticas – as marcas da tradição musical na seleção de conteúdos. São elencados como critérios de análise – portanto, antes mesmo da análise propriamente dita – aqueles conteúdos naturalizados como o corpus de conhecimentos musicais tradicionais a serem trabalhados:

> 1. Elementos formais do som (timbre, altura, intensidade, duração) com termos corretos;
> 2. Estimulo à prática musical;
> 3. Noção de história da Música;
> 4. Estímulo à audição (BARBOSA, 2013, p. 36)

Note, portanto, que a autora já toma como premissa uma seleção de conhecimentos musicais bastante ligados à teoria da música, ressaltando uma preocupação com "os termos corretos", além de noções de história da Música.

Já Rocha (2013) direciona sua atenção para a prática educativa, analisando atividades selecionadas de diferentes obras didáticas. Seu objetivo foi observar como os paradigmas da educação musical eram apresentados nas atividades dos livros, bem como observar a forma como os docentes se apropriavam dos livros; e não discutir propriamente sobre a seleção de conhecimentos nas obras didáticas.

Tal cenário reforçou a potencialidade de uma pesquisa que tomasse os livros didáticos como fontes para a investigação de traços da história curricular do trabalho com música nas escolas brasileiras.

Optou-se pela expressão "traços" da história do currículo por assumir, nos limites da pesquisa empreendida, que a amostragem utilizada não representa número significativo de livros didáticos que permitam a realização de generalizações – que não são o objetivo desta pesquisa, mas que podem apontar indícios e tendências dos currículos forjados para a educação musical escolar.

Traços da história do currículo para a educação musical escolar: mudanças e permanências

Os resultados da primeira etapa deste projeto de investigação, apresentados em Pereira (2016), envolveram a análise de uma amostragem intencional e não probabilística de obras didáticas efetivamente adotadas no trabalho com a educação musical em escolas de educação básica.

Como descrito em Pereira (2016, pp. 19 – 20), o caminho prático seguido para a seleção da amostra foi buscar por esses livros em coleções particulares de professores de música que tivessem trabalhado por um longo período de tempo em escolas de educação básica do país. A busca por esses professores deu-se, em primeiro lugar, pelo contato com antigos professores de música que fizeram parte de nosso próprio processo de escolarização. A coleção particular da professora Maria Teresa da Fonseca, que atuou como professora de música entre 1956 e 2008 em escolas públicas e privadas da cidade de Três Corações, no sul de Minas Gerais, preencheu todos os requisitos e, sendo gentilmente colocada à disposição para a realização da pesquisa, configurou-se no lócus em que a seleção da amostra foi realizada. A coleção da professora contava com obras produzidas ao longo de amplo recorte temporal: de 1940 a 1977, contemplando diferentes momentos históricos do trabalho com música nas escolas de educação básica.

Aos oito livros encontrados na coleção de D. Teresa, incluímos o primeiro livro didático adotado nas escolas brasileiras, a partir da criação do Colégio Pedro II: o "Compendio de musica para o uso dos alumnos do imperial collegio 'D. Pedro II'", de Francisco Manuel da Silva, publicado em 1838, no Rio de Janeiro, pela Typographia de Silva Porto & C.a. A inclusão desta obra deveu-se ao fato de que vários livros encontrados na coleção particular de D. Teresa terem sido adotados também no Colégio Pedro II: o "Guia Prático", o livro "Solfejos" e a coleção "Música para a Juventude" (como mostra o estudo de Rocha (2014) sobre pesquisa no acervo da Equipe de Educação Musical do

Colégio Pedro II – Campus Centro). Isto permitiu não só um alargamento do recorte temporal coberto, mas, também, analisar a inauguração da história do currículo musical escolar apresentado aos professores no Brasil.

Esta primeira fase da investigação fortaleceu a hipótese inicial de que

> (...) uma seleção e uma sistematização dos conteúdos foram efetuadas pelos conservatórios, quando da institucionalização do ensino de música no século XVIII, e transpostas para o ambiente escolar, sendo naturalizadas ao longo do tempo como seleção e sistematização oficiais para o ensino de música. Tal naturalização seria passível de ser observada nos diferentes livros didá□ticos e programas curriculares oficiais, testemunhas das várias lógicas escolhidas para legitimar a escolarização (PEREIRA, 2016, p. 20).

O que se pode observar na análise das diversas seleções curriculares materializadas nos livros didáticos selecionados, em diálogo com as diferentes finalidades educacionais que a música assume na educação brasileira, é que indícios de uma permanência significativa da seleção de princípios da teoria musical direcionados para seu posterior emprego na prática musical (em especial, canções cantadas coletivamente), bem como de noções de história da música.

Uma importante observação realizada é:

> O mapeamento desses traços da história do currículo para o trabalho escolar com música revelou que as mudanças nas finalidades educativas assumidas pela escola e, portanto, pela música na escola, parecem ter influenciado não a seleção de conhecimentos curriculares, mas as práticas musicais escolares deles resultantes (e dependentes), incluindo-se, aí, seus repertórios (PEREIRA, 2016, p. 30).

A partir deste estudo realizado, novas hipóteses acabam por emergir das análises, como a de que a escola acaba por criar, ao longo dos anos, uma cultura própria relativa ao ensino de música, em que a história da música (ocidental, erudita, branca, masculina e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical.

Logo, constrói-se uma crença sobre o que constitui a disciplina escolar música, e essa crença é inculcada pela instituição escolar nos agentes que a frequentam, conformando um habitus que se torna matriz de ações e percepções sobre a música na escola:

> O conservatório institucionalizou o ensino da música, sistematizando, organizando e rotinizando – adequando à forma escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001) – as práticas das corporações de ofício. Ora, essa forma escolar privilegia um vínculo especial com o conhecimento a partir da linguagem escrita, o que irá refletir sobremaneira no trabalho com música no ambiente escolar. Logo, forja-se e dissemina-se a crença de que aprender música é aprender a ler partitura para poder tocar ou cantar e essa crença torna-se paradigma de organização da música como disciplina escolar. Ao conhecer e compreender melhor os caminhos trilhados no passado, faz-se necessário desnaturalizar tal crença/paradigma, desnudando as relações de poder que a subjazem, para que novos caminhos para a disciplina possam ser traçados (PEREIRA, 2016, p. 31).

Neste sentido, como afirmado anteriormente, estes traços e habitus observados na primeira etapa do projeto de pesquisa serão considerados na análise dos livros aprovados recentemente em editais do Programa Nacional do Livro Didático, com o intuito de observar as mudanças e permanências nas formas contemporâneas de se estruturar curricularmente o conteúdo Música no componente curricular Arte.

Do programa nacional do livro didático

A página on-line do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação1 afirma ser o Programa Nacional do Livro Didático o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo se iniciado, com outra denominação, em 1929. Ao longo de quase 90 anos, o programa teve diferentes nomes e formas de execução e, atualmente, o PNLD é voltado à toda educação básica brasileira, à exceção os alunos da educação infantil.

Como mostram Souza e Oliveira (2016, p. 42) e Emmel (2011, p. 19), em 1929 foi criado, no Brasil, um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL). A primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País é estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, quando se institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

---

[1] http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico Acesso em 15 de março de 2017.

Emmel (2011, p. 18) aponta que a escolha dos livros didáticos pelo professor foi decretada no ano de 1945, contudo, não existiu qualquer decreto ligado ao apoio e à formação do professor para a escolha do livro didático. Tal fato demonstra, para a autora, o distanciamento que se colocava entre a formação do professor e as políticas para o livro didático.

A criação do PNLD representou, para Souza e Oliveira (2016, p. 43), um grande avanço nas políticas públicas educacionais. Contudo, os autores ressaltam uma grande falha ocorrida no início do programa: a ausência da participação do professor tanto dos processos decisórios do sistema educacional quanto das discussões sobre o livro didático.

Somente a partir de 1996 é que o professor começou a fazer parte da escolha pelas obras aprovadas no PNLD, com a implantação do Guia Nacional do Livro Didático do PNLD - um livro para apoio aos professores, que traz resenhas das obras aprovadas pelo PNLD a fim de auxiliar na escolha do livro didático que melhor atende ao projeto político pedagógico da escola (SOUZA e OLIVEIRA, 2016, p. 44).

Desta forma, em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD-1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, e continua sendo aplicado até hoje. Como afirma Emmel (2011, p. 24), os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia de Escolha do Livro Didático.

Atualmente, continua sendo através deste programa que o Ministério da Educação convoca editoras a inscreverem propostas de materiais didáticos que serão avaliadas num processo que envolve as universidades públicas brasileiras sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica.

É importante ressaltar que primeira vez que um edital do PNLD contemplou o componente curricular Arte foi no Edital 01/2013 – PNLD 2015, destinado à seleção de obras didáticas para o ensino médio. Neste edital, foram contemplados, também, os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Sociologia e Filosofia.

Somente em 2011, quinze anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996) prever e definir a educação

campo, é que é lançado o primeiro Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo 2013) – o Edital de Convocação 05/2011.

Nesta primeira edição, foram aceitas para participar do processo de avaliação as coleções que abrangessem os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integradas em coleções seriadas ou multisseriadas.

O componente curricular Arte não é especificado no quadro resumo da caracterização das coleções para o PNLD Campo 2013 (cf. BRASIL, 2011, p. 2). Volumes específicos destinados à Arte passam, contudo, a integrar quadro similar a este apresentado no edital seguinte do PNLD Campo 2016, Edital de Convocação 04/2014. É exigido, tanto para coleções seriadas quanto para as multisseriadas, um volume único para cada segmento dos anos iniciais do ensino fundamental: Segmento A – 1o, 2o e 3o anos; e Segmento B – 4o e 5o anos.

Intriga, entretanto, o fato do componente curricular Arte aparecer nominado apenas no quadro resumo da caracterização das coleções para o PNLD Campo 2016 (cf. BRASIL, 2014, p. 2), não sendo citado no ítem 3.1 do edital, que, de maneira semelhante ao edital anterior, de 2011, apresenta os componentes curriculares que devem ser abrangidos pelas coleções:

> **3. Da Caracterização das Obras**
>
> **3.1.** Serão aceitos para participar do processo de avaliação livros didaticos consumíveis abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, destinados a alunos matriculados em escolas do campo da rede pública de ensino (BRASIL, 2014, p. 1).

Duas coleções foram aprovadas e apresentadas no Guia Didático PNLD Campo 2016: a coleção "Campo Aberto", da Editora Global; e a Coleção "Girassol", da Editora FTD. Como afirmado anteriormente, os volumes de Arte da Coleção "Campo Aberto" serão tomados, no âmbito deste texto, como fonte para a investigação do currículo selecionado para o trabalho com música nas escolas do campo.

Da educaçao do campo

Como os livros selecionados para análise destinam-se à educação do campo, torna-se mister discutir alguns de seus aspectos caraterísticos. Como afirmado no documento Educação do Campo: Marcos normativos, da Secretaria de Alfabetização Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI):

> Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012, p. 04).

O Parecer CNE n. 36/2001 configura-se como um importante estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas Constituições Brasileiras. Nele, assume-se que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um signicado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Para a relatora, Edla de Araújo Lira Soares, o campo é entendido como mais do que um perímetro não-urbano, ou seja, como "(…) um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2012, pp. 4-5).

A relatora alerta para o fato de que a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura. Esta, para ela, seria uma posição que subestima a evidência dos confitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

> Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (BRASIL, 2012, p. 5).

Logo, é interessante observar que o urbano é tomado como parâmetro, e as populações do campo propõem "(...) mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva" (BRASIL, 2012, p. 5).

Neste contexto, observar como a Música é tratada curricularmente nos livros apresentados aos professores da educação do campo torna-se oportuno para observar se a força de uma tradição conservatorial estaria presente e influenciando as proposições para o trabalho musical escolar que se pretende contextualizado e propiciador de diálogo, reflexões e posicionamentos críticos entre a produção musical local e as músicas da mídia, bem como as obras legitimadas pela tradição.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002, informam que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

Decorre disso que é fundamental considerar a produção e prática musicais dos diferentes contextos abarcados pela educação do campo, colocando-os em diálogo com outras obras, práticas e relações com a música estabelecidas em outros contextos sociais.

Caldart (2010, p. 19) ressalta que a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. De acordo com a autora, é fundamental considerar para a compreensão da constituição histórica da Educação do Campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas da Reforma Agrária. A partir disso, Caldart ressalta que a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia, tendo surgido como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, "como crítica projetiva de transformações".

Uma questão de pesquisa que decorre disso é investigar se há, nos livros aprovados pelo Ministério da Educação para a Educação do Campo, um

contraponto de práticas, bem como a construção de alternativas e de diálogos com o pensamento tradicional de ensino de música.

Caldart (2010, p. 21) reforça que, na sua origem, o "do" da Educação *do* Campo tem a ver com o protagonismo dos movimentos sociais: não é "para" e nem mesmo "com":

> (...) é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um do que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites "impostos pelo quadro em que se insere", a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2010, p. 21).

Por sua história, ainda recente, é possível concluir que a Educação do Campo precisa estar intimamente vinculada ao contexto de onde emerge: envolvendo seus sujeitos, suas práticas, suas lutas, suas vidas. E é essencial levar em consideração a grande diversidade de sujeitos, de contextos de culturas e de formas de produção e ocupação do meio rural.

Canário (2000) contribui, neste sentido, ao afirmar que pensar a escola é, em primeiro lugar, refletir sobre o espaço onde ela se situa, tomando consciência de suas necessidades e fragilidades, e, ainda, estimulando suas potencialidades. É preciso, pois, reconhecer a realidade a fim de transformá-la.

Ao pensar em contextualização, a metáfora do tecido, trazida por Pinheiro (2016), auxilia-nos a calibrar o pensamento, bem como as proposições para uma educação que se pretende contextualizada:

> Michel Cole (1998) discute a ideia de contexto se remetendo a uma alegoria, que apresentaremos aqui em uma versão adaptada: a metáfora do tecido. Ao propor tal metáfora Cole se remete à etimologia latina da palavra que, em sua interpretação, seria algo próximo de entrelaçar. Dessa forma, a relação entre um elemento e seu contexto seria próxima da relação entre um fio e o tecido em que ele está. O tecido não é apenas o local onde o fio está: o tecido é feito de fios, sem os fios não há tecido. Porém o tecido também não é apenas um amontoado de fios. Eu posso juntar quantos fios eu conseguir, mas se eu não juntá-los de uma forma específica, se eu não entrelaçá-los, ou seja, estabelecer certos tipos de relações entre eles, estes não vão compor um tecido. Por outro lado, um fio extraído de um tecido não é exatamente um pequeno pedaço de tecido, não apresenta as

> mesmas propriedades do tecido inteiro. Determinadas propriedades como elasticidade, brilho ou cor podem se revelar bem diferentes se comparadas entre os fios sozinhos e os fios entrelaçados compondo o tecido. Mesmo a aparência de continuidade que observamos em um tecido feito não se manifesta em fios soltos (PINHEIRO, 2016, p. 14).

Em resumo, "quando pensamos contexto dessa forma, ele não pode ser reduzido a aquilo que envolve. Ao invés disso é uma relação qualitativa entre no mínimo duas entidades analíticas (fios), que são dois momentos em um único processo" (COLE, 1998, p. 135, *apud* PINHEIRO, 2016, p. 14).

Portanto, não se trata apenas de focar o estudo nas práticas musicais das populações campesinas, mas de considera-las em diálogo com outras práticas musicais contemporâneas, procurando despertar um olhar crítico que discuta as relações estabelecidas entre estas diferentes formas de fazer, ouvir, e de se relacionar com música.

Ao tratar da contextualização no âmbito da educação do campo, Pinheiro (2016) dialoga com as proposições de Paulo Freire, para o qual a educação deve ser contextualizada porque se pretende transformadora:

> (...) só pode transformar a realidade se estiver todo o tempo voltada pra ela, observando-a, questionando-a, para compreendê-la, conceber outras realidades possíveis, e assim encontrar vias de atuação sobre ela para a mudança. Usando os conceitos de Freire, é necessário um olhar problematizador permanente para a realidade, para, assim, desvelar suas situações-limite e entrever inéditos viáveis através delas, para que o ato problematizador possa enfim se completar-se como ação. (PINHEIRO, 2016, p. 39)

Como afirmado anteriormente, o diálogo com as práticas musicais entendidas como "globais" e "universais" (e com as formas de construção deste entendimento) assume que a realidade imediata do sujeito, seu contexto mais próximo, é o início, do qual o ato educacional deve se distanciar a fim de garantir uma perspectiva ampla e a conexão do local com o global/universal, porém, em conformidade com o que diz Pinheiro (2016, p. 41), deve-se finalizar este processo com um retorno ao local, ao específico.

Como isto se dá, portanto, com relação à Música em uma obra didática aprovada pelo Ministério da Educação para ser distribuída e utilizada em escolas de educação do campo?

Música na coleção "campo aberto"

De acordo com o Guia PNLD Campo 2016, que analisa e apresenta as coleções aprovadas no Edital 04/2014:

> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), em sua segunda edição, tem como objetivo considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2015, p. 8).

A Coleção "Campo Aberto" é formada por 11 volumes, sendo dois deles dedicados ao componente curricular Arte: Arte 1º, 2º e 3º anos, de Rosane Acedo Vieira; e Arte 4º e 5º anos, de Ricardo Peruchi. O primeiro contém 9 capítulos, enquanto o segundo apresenta-se estruturado em 6 capítulos (uma média de 03 capítulos por série/ano escolar).

Tomados como fontes para a pesquisa dos conhecimentos musicais selecionados para o trabalho escolar, a análise dos livros foi feita a partir das proposições de Charmaz (2009) a respeito da Teoria Fundamentada nos Dados.

De acordo com Cassiani et al (1996, p. 78), a Teoria Fundamentada nos Dados:

> Conhecida como abordagem ou como método, trata-se do modo de construir indutivamente uma teoria assentada nos dados, através da análise qualitativa destes e que, agregada ou relacionada a outras teorias, poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno.

Nesta direção, Charmaz (2009, p. 16) mostra que os pesquisadores adeptos à teoria fundamentada começam pelos dados: estuda-se os dados e inicia-se a separar, classificar e sintetizar esses dados por meio da codificação qualitativa. Assim, a codificação refina os dados, classifica-os e fornece um instrumento para que se possa estabelecer comparações com outros segmentos de dados. Para esta autora:

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

Optou-se, desta maneira, por partir dos dados para observar como os conhecimentos musicais selecionados estão dispostos ao longo do livro de Arte. Com isso, procura-se evitar encaixar os dados na hipótese formulada (neste caso, de que haveria uma forte influência de uma matriz tradicional de ensino de música na seleção dos conhecimentos musicais – ainda que se trate de ensino de música nas escolas do campo), mas partir dos dados e, então, dialogar e comparar com teorias e dados analisados anteriormente.

Como afirma Charmaz (2009, p. 99)

> Em toda a literatura da teoria fundamentada, os pesquisadores são orientados a evitar forçar os seus dados em códigos e categorias preconcebidos, sendo que, entre esses estão, em primeiro lugar, as teorias existentes. Devemos também nos prevenir contra o forçamento das nossas preconcepções nos dados que codificamos.

Assim, do ponto de vista da teoria fundamentada, cada ideia preconcebida precisará *merecer* o próprio espaço na análise. De acordo com a autora, "[i]sso significa que você faz o novo e mais intenso trabalho analítico primeiro" (CHARMAZ, 2009, p. 101). Os conceitos teóricos preconcebidos podem fornecer o ponto de partida para olhar *para* os dados, mas eles não oferecem códigos automáticos *para* a análise desses dados. Charmaz (2009) afirma que existe uma linha tênue entre interpretar os dados e impor uma estrutura preexistente a eles.

Nesta perspectiva, os livros de Arte da Coleção "Campo Aberto" foram examinados linha a linha, categorizando-se os dados em códigos que permitiram destacar a seleção curricular efetuada pelos autores dos volumes e apresentada aos professores. Após essa codificação inicial, procurou-se compreender as relações desta seleção com a tradição de ensino musical e com os pressupostos da educação do campo – em especial a contextualização. Essa postura analítica favoreceu uma abertura para aquilo que os dados realmente trazem, evitando que a busca pelas influências da tradição obscurecessem outras características do material analisado.

No texto de apresentação da coleção, que abre o Manual do Professor[2] de ambos os volumes de Arte, afirma-se que a obra destaca o modo de vida

[2] Os exemplares analisados eram o livro do professor, com indicações e sugestões em vermelho em algumas atividades, e um Manual do Professor após o que corresponderia ao final do livro do aluno, com textos e mais informações e sugestões para o professor, detalhadas para as diferentes partes de cada capítulo.

particular das pessoas que vivem no campo, ainda que em interação com a vida que se organiza nas cidades. A coleção faz referência, em especial, ao modo de vida das crianças, justificando a mesma com o propósito de criar uma obra adequada ao contexto e ao universo vivido por quem fará uso do material no cotidiano da sala de aula.

Deste trecho inicial, observa-se a preocupação em contextualizar o conhecimento selecionado tanto em relação à vida no campo quanto ao universo infantil.

Outro texto do Manual do Professor refere-se aos desafios da prática interdisciplinar. Especialmente no que diz respeito à Arte, este é um tema delicado uma vez que existem tensões históricas com a prevalência da adoção de uma postura polivalente.

Como assumido na LDB 9394/1996 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), a Música é uma das linguagens que, juntamente com Artes Visuais, Teatro e Dança, integram o componente curricular Arte.

É nesse sentido que o Edital 04/2014 PNLD Campo 2016 exige um volume único para a Arte, em que as linguagens artísticas devem ser abordadas de maneira interdisciplinar: com fronteiras diluídas entre as produções de cada campo artístico, sem que se percam seus saberes específicos.

Lima (2017, p. 48) destaca a tensão observada entre o discurso normativo oficial e a prática polivalente nas escolas:

> Embora a Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCNs-Arte) (BRASIL, 1997) e a legislação complementar passassem a considerar a Arte como uma das áreas do conhecimento, nas escolas de educação básica as linguagens artísticas são ensinadas sob uma perspectiva polivalente, cumprindo determinações oriundas dos próprios ordenamentos pedagógicos. Podemos afirmar, com segurança, que a polivalência foi extinta dos cursos de formação dos professores de arte após a implantação das DCNs, contudo ela ainda é empregada pelos professores de arte da educação básica, trazendo alguns prejuízos para a docência musical, considerando-se a inadequação que se instalou entre a formação docente obtida nas licenciaturas da área e a real atuação deste professor em sala de aula.

Figueiredo (2017), por sua vez, destaca que a prática polivalente iniciou-se na década de 1970 e definia que um único professor deveria ser

responsável pelo ensino de quatro áreas artísticas na escola. Em concordância com Lima (2017), o autor afirma que a manutenção da polivalência se deve, em grande parte, à determinação de administradores escolares que enfatizam tal prática. Isto pode ser observado, por exemplo, em editais de concursos públicos para professores da educação básica em diferentes partes do país, onde continua-se solicitando o professor de arte sem especificações com relação às habilitações dos candidatos, estabelecendo, indiretamente, a prática polivalente, que se confirma em documentos oficiais no que se refere ao ensino de arte em contextos específicos (FIGUEIREDO, 2017, p. 83).

Frente a isto, o Manual do Professor dos livros analisados afirma que o tema da interdisciplinaridade é especialmente importante para a educação dos povos do campo, "(...) por sua especificidade e contingência em relacionar 'o particular e o universal, o específico e o geral', questões que caracterizam a educação do campo" (VIEIRA, 2014, p. 222). A coleção se pretende organizada de forma a integrar os diferentes saberes em cada capítulo, na perspectiva interdisciplinar, despertando os interesses das crianças do campo, e de sua curiosidade em relação à sua realidade cotidiana e aos distintos campos do saber.

A arte é considerada, em consonância com a legislação educacional, como linguagem, e o seu trabalho significa, para os autores, propiciar aos alunos a expansão das formas de relacionamento com o mundo que os cerca, ultrapassando a condição de consumidores passivos de produtos culturais e se tornando sujeitos ativos e reflexivos (cf. VIEIRA, 2014, p. 233).

Como os volumes têm diferentes autorias, e apresentam características diferentes, optamos por analisá-los separadamente.

Arte – 1º, 2º e 3º anos – de Rosane Acedo Vieira

Este volume é estruturado em 09 capítulos, que, de acordo com o Manual do Professor, abordam, cada um deles, mais de uma linguagem artística em explorações e atividades distintas, porém relacionadas entre si pelo tema de investigação. A autora é licenciada em arte e formadora de professores e autores para a disciplina.

As páginas 233 e 234, no Manual do Professor, trazem os capítulos do livro agrupados por ano e evidenciando as linguagens abordadas em cada um deles:

Quadro 1 – Capítulos do livro e linguagens abordadas

1º ano	Eu e o mundo da arte	Artes visuais, música, teatro
	Eu brinco, eu imagino, eu crio	Artes visuais, teatro
	Casa, prédios, cabanas	Artes visuais, música
2º ano	Bichos e mais bichos	Artes visuais, música, teatro
	A natureza é tudo aqui	Artes visuais, música
	Arte, festas e tradições	Artes visuais, música
3º ano	O mundo das formas	Ates visuais, música, dança
	As artes do corpo	Artes visuais, teatro, música, dança
	Arte de muitas maneiras, de muitas coisas	Artes visuais, música

Fonte: VIEIRA (2014, pp. 233 – 234).

Percebe-se, a partir deste quadro, uma predominância da área de Artes Visuais – que é confirmada na análise de cada capítulo. A abordagem da música ocorre de maneira bastante diversificada ao longo do livro, prevalecendo uma atitude mais passiva (de contemplação), pouco crítica e analítica. A música, algumas vezes, é tratada como uma ferramenta para ilustrar ou desenvolver um tema não necessariamente musical, com sua prática incentivada como uma possibilidade contato – superficial – com o universo da linguagem musical.

Algumas categorias principais puderam ser construídas a partir da codificação dos capítulos e das orientações ao professor a seu respeito: a exploração superficial das músicas apresentadas, com ênfase geralmente na temática de sua letra; a presença de imprecisões conceituais relacionadas aos termos musicais; a dominância das artes visuais; e a falta de relação com as práticas próprias do campo (incluindo-se aí os assentamentos dos sem terra, escolas indígenas e quilombolas, entre outros).

A **exploração superficial das músicas** apresentadas pode ser observada, por exemplo, logo no primeiro capítulo. A autora convida os alunos a cantarem a música "Canto do povo de um lugar", de Caetano Veloso, por relacionar-se com o movimento do sol já explorado em pinturas e desenhos de Van Gogh ("O Semeador"), e que será explorado nas páginas que se seguem dentro da temática das artes visuais.

Ao tratar dessa atividade no Manual do Professor, o cantar coletivo parece justificar-se por desenvolver aspectos externos à Arte/Música: atenção, concentração e cooperação (cf. VIEIRA, 2014, p. 238). Indica-se, ainda, cantar sem gritar, bem como escutar a música algumas vezes para poder entoá-la adequadamente (sugere-se um vídeo no YouTube que apresenta obras de Van Gogh acompanhada de uma interpretação da canção na voz de Caetano Veloso), e a decodificação da letra com os alunos (para que as crianças entendam o que estão cantando).

Sugere-se, também, o canto diário de outras canções – locais ou não, procurando-se "(...) evitar músicas 'da moda' veiculadas pela mídia, pois costumam, infelizmente, ser as menos indicadas para o trabalho escolar e a formação das crianças. A escola deve se apropriar das canções populares e tradicionais da comunidade (VIEIRA, 2014, p. 238)".

Aqui é possível perceber um preconceito com as músicas da mídia, contrariando tendências e estudos atuais na área da educação musical – cf. Arroyo (2007), Fialho (2003), Torres (2003), Araldi (2004), Schmeling (2005). Além disso, pode-se notar uma naturalização quase que folclórica das populações do campo. O cotidiano das crianças – seja na cidade ou no campo – é permeado certamente por músicas da mídia que podem ser tomadas como objeto de reflexão. Uma pesquisa por canções tradicionais da comunidade também deve ser feita, trazendo estas canções para uma reflexão de caráter musical, social e histórico, procurando um diálogo com as músicas da mídia.

É necessário compreender que um trabalho musical de qualidade não se esgota no ato de cantar, mas, também, na investigação das formas com que aquelas crianças compreendem e se relacionam com as diferentes músicas presentes em seu cotidiano. Logo, neste primeiro capítulo, a música não é trabalhada em sua especificidade. A atividade de cantar uma canção parece, apenas, ilustrar – de maneira superficial – a presença da representação do sol nas artes visuais. Uma exploração mais aprofundada da canção dependerá, certamente, de uma sólida e específica formação do professor.

Fato semelhante ocorre no Capítulo 3 – Casas, prédios e cabanas. O trabalho com música restringe-se apenas a uma referência à música que Vinícius de Moraes fez para seu poema "A Casa". A importância reside, portanto,

na letra da canção (ou especificamente no tema do poema), como disparador para atividades com artes visuais. Os comentários a este capítulo, no Manual do Professor, também se referem apenas ao poema.

O mesmo se repete no Capítulo 5 nas "cantorias" das festas do boi, sem nenhuma referência a como são cantadas e a como soam; e no Capítulo 8, com a música "Balé", de Sandra Perez e Zé Tati, onde o roteiro apresentado auxilia o professor a explorar a temática e a letra da canção

A **imprecisão conceitual** pode ser observada (para além das posturas equivocadas em relação à mídia) no Capítulo 4, por exemplo. No Manual do Professor, a autora afirma, ao fazer uma descrição geral do capítulo, que "As linguagens da música e do teatro são também trabalhadas com base na temática [bichos] desenvolvendo práticas e procedimentos próprios" (VIEIRA, 2014, p. 246). Entretanto, não se desenvolve a ideia quanto ao que seriam "práticas" e "procedimentos próprios" da área da música. No corpo do capítulo apresenta-se, por exemplo, uma atividade em que diferentes sonoridades de batidas de mãos e pés são exploradas e ora acompanham, ora substituem palavras da canção. O manual do professor chama esta atividade de "exercícios rítmicos" embora não auxilie o docente a explorar o seu trabalho, possibilitando aos alunos alguma reflexão e a tomada de consciência sobre o que foi realizado (nem mesmo apresenta uma definição sobre o que está compreendendo como um exercício rítmico).

Mais à frente, com relação às Atividades Complementares, a autora indica, no Manual do Professor, a audição da obra "O Carnaval dos Animais", de Camille Saint-Saens, que "(...) é dividida em catorze partes, cada uma delas em um andamento diferente relacionado a determinado animal" (VIEIRA, 2014, p. 251). É preciso ressaltar, entretanto, que mais do que a diferença entre os andamentos, são os contrastes de caráteres expressivos, resultantes da manipulação dos materiais sonoros (cf. SWANWICK, 1994) que conferem interesse à obra, em sua ligação com os animais. Para uma audição ativa e guiada, a formação específica em música será essencial para a qualidade da atividade.

No Capítulo 6, a autora utiliza expressões próximas ao discurso de senso comum para se referir à dinâmica: sons "altos" e sons "baixos". Como se trata de uma aula de Arte, é mais adequado trabalhar com termos próprios da

linguagem musical: sons "fortes" e "fracos", uma vez que "altos" e "baixos" podem confundir-se com a altura dos sons – medidas pela frequência do som, e não pelo volume (amplitude da onda sonora).

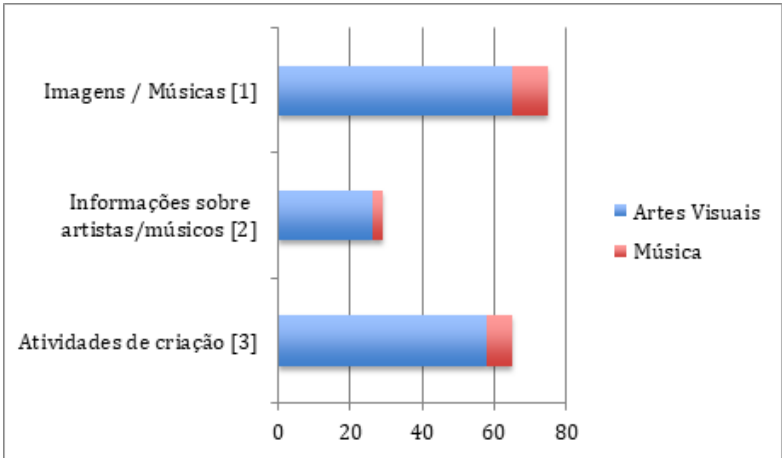
Outro exemplo pode ser observado nas indicações ao professor nas atividades relacionadas à percussão corporal, no Capítulo 8. Um dos objetivos deste capítulo, destacados pela autora, é "Perceber as possibilidades sonoras do corpo humano" (VIEIRA, 2014, p. 263). Não seria mais interessante e rico perceber, explorar, qualificar e criar? Até há uma atividade de criação, onde os alunos são convidados a acompanhar uma música, juntando "(...) todos esses sons em um arranjo que se encaixe à melodia escolhida" (VIEIRA, 2014, p. 159). Entretanto, observe como a instrução dada ao professor é vaga e conceitualmente imprecisa – principalmente se tivermos em mente um professor sem formação musical específica: "Todos devem manter o compasso, marcando o ritmo segundo o tempo da batida" (VIEIRA, 2014, p. 159).

A **ausência da temática tipicamente campesina** é sentida em todo o livro. Os alunos são convidados, várias vezes, a pesquisarem as práticas culturais de sua região, mas não há nada mais próximo à realidade dos assentamentos, de comunidades quilombolas, por exemplo, que permita algum reconhecimento da população alvo da obra.

Caldart (2002) destaca que os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja *No* e *Do* campo. Conforme esclarece a autora: *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18). Ao analisar o livro, não se observa essa vinculação à cultura e às necessidades campesinas. Pode-se levantar a hipótese, talvez, que o folclore seja utilizado pela autora para cumprir esta missão – o que pode revelar uma visão estereotipada e falaciosa da realidade das populações do campo.

A **dominância das artes visuais** pode ser observada sob diferentes prismas. De um ângulo mais quantitativo, pode-se destacar algumas discrepâncias entre as linguagens da música e das artes visuais, como demonstrado no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Discrepância entre Artes Visuais e Música



Fonte: Análise feita pelo autor do livro de Vieira (2014).

Legenda:
[1] Imagens relacionadas às artes visuais (telas, esculturas, objetos de arte, instalações, etc.) / Músicas (letras)
[2] Informações biográficas sobre artistas visuais (pintores, escultores, artistas em geral) / Informações sobre músicos e grupos musicais
[3] Atividades de criação relacionadas às artes visuais (desenhar, pintar, criar instalações, modelagem em argila, confecção de painéis, colagens, gravuras, etc.) / Criações relacionadas à música (arranjos, paisagens sonoras, experimentação de sons corporais, criação envolvendo notação musical alternativa, etc.)

Há, ainda no manual, após os objetivos, alguns conceitos chave elencados para cada capítulo. Dentre os 51 conceitos apresentados, apenas 5 se relacionam diretamente com a área da música: canção (Capítulo 1), ritmo (Capítulo 4), paisagem sonora e notação musical (Capítulo 6) e percussão corporal (Capítulo 8). É importante ressaltar que nenhum deles é trabalhado conceitualmente com as crianças, à exceção da paisagem sonora.

A partir de uma análise mais qualitativa, a dominância das artes visuais pode ser observada, por exemplo, no Capítulo 4 – Bichos e mais bichos. Neste capítulo encontra-se uma breve menção à música ao se apresentar um tambor feito em um país africano no formato de um boi zebu que, quando tocado, "(...) produz um som profundo como o de um mugido de gado" (VIEIRA, 2014, p. 59). Entretanto, o objetivo desta menção não é musical: o Manual

do Professor afirma ser esta seção dedicada ao *design* de objetos, cuja intenção é despertar o olhar e a atenção dos alunos para as formas de animais nos utilitários.

O Capítulo 5 inicia-se com a letra de Ciranda Cirandinha, mas não há nenhuma instrução para a exploração musical da canção. O manual do professor parece ignorar a canção e passa a tratar do roteiro para a leitura da tela "Roda" de Milton da Costa. Observe o exercício proposto para a exploração da imagem, na parte do aluno:

> 3. Pergunte aos mais velhos de sua família que músicas eles cantavam nas brincadeiras de roda da sua infância.
>
> 4. Escolha uma dessas músicas, escreva sua letra e faça um desenho sobre ela. (VIEIRA, 2014, pp. 77 – 78)

A exploração relacionada à música limita-se à letra e a um desenho sobre ela. O frevo, neste mesmo capítulo, é explorado a partir do quadro "Frevo" de Cândido Portinari, e de uma atividade de colagem e pintura das sombrinhas típicas desta manifestação cultural. A respeito da música, apenas a menção de que "O ritmo é muito rápido e os passistas nunca ficam com os dois pés no chão" (VIEIRA, 2014, p. 85).

Sobre sambas e marchinhas, apresentam-se imagens dos instrumentos característicos destes gêneros seguidas da instrução: "Procure na obra de Portinari [Bloco Carnavalesco] alguns desses instrumentos" (VIEIRA, 2014, p. 89). A atividade de criação constitui-se em escrever uma nova letra para a marchinha "Corre, corre, lambretinha", de Carlos Alberto Ferreira Braga (o Braguinha). É preciso dizer, contudo, que há, ao menos, instruções para que o professor ouça diferentes versões da música com os alunos – pois "Seus alunos precisam ouvi-la algumas vezes para criar outra letra"(VIEIRA, 2014, p. 90) e cante as novas letras propostas.

O capítulo 7 trata do mundo das formas: nas obras de arte, no mundo natural e nas construções humanas. A única referência à música trata-se de uma atividade em que as crianças são convidadas a fechar os olhos e fazer com que o lápis trace linhas sobre o papel como se ele estivesse dançando. Apesar de sugerir que os alunos sigam o ritmo da música e ocupem todo o espaço do papel, o objetivo final da atividade é observar e pintar as formas abstratas que surgem como resultado do traçado.

É possível concluir, portanto, que a música é abordada de maneira frágil e superficial no decorrer do livro, ocupando lugar de pouco destaque. Assim, a qualidade do trabalho dependerá quase que exclusivamente da consistência da formação do professor.

Arte – 4º e 5º anos – de Ricardo Peruchi

O livro de Ricardo Peruchi, graduado em Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes de São Paulo (ECA-USP), é estruturado em seis capítulos (seguindo, à primeira vista, o pensamento de três capítulos para cada série/ano encontrado no outro livro de Arte da coleção).

O Manual do Professor não traz um quadro relacionando as linguagens artísticas abordadas a cada capítulo, mas, numa primeira análise, fica claro que cada capítulo se dedica à exploração de uma linguagem. Comparando com o outro volume dedicado à arte, observa-se uma postura mais disciplinar:

Quadro 2 – Estrutura e objetivos dos capítulos

Capítulo	**Objetivo apontado**	**Linguagem abordada**
Capítulo 1 – Como a gente é	"(...) estimule a descrição verbal da imagem, da forma mais detalhada possível" (PERUCHI, 2014, p. 131)	Artes Visuais
Capítulo 2 – O que as imagens contam	"(...) trabalhe a leitura e interpretação de imagens partindo de sua materialidade, ou seja, da identificação de materiais e elementos que as compõem e de suas principais características físicas, explorando a linguagem visual" (PERUCHI, 2014, p. 132)	Artes Visuais
Capítulo 3 – Como a gente imagina e faz de conta	"A partir da imaginação e da associação com as brincadeiras de faz de conta, estimule o interesse dos alunos pelo teatro e por suas várias modalidades" (PERUCHI, 2014, p. 135)	Teatro
Capítulo 4 – Os sons que a gente ouve	"(...) o objetivo é explorar, junto com os alunos e a partir de seu repertório, os sons e o universo musical"(PERUCHI, 2014, p. 137)	Música
Capítulo 5 – Formação da música brasileira	"Aprender sobre a diversidade cultural dos povos que formaram o Brasil, tendo a música como eixo condutor" (PERUCHI, 2014, p. 140)	Música
Capítulo 6 – Histórias que viram filme	(...) o objetivo central é a interpretação de filmes e a introdução às noções básicas de como eles são produzidos" (PERUCHI, 2014, p. 143)	Audiovisual

Fonte: Análise feita pelo autor do livro de Peruchi (2014).

Como há uma clara organização dos capítulos para determinada abordagem, a análise do livro de Peruchi (2014) enfocará os capítulos 4 e 5, onde a Música assume o foco central. Nas orientações ao professor a respeito do Capítulo 4, tem-se que:

> O percurso traçado procura introduzir as principais propriedades dos sons e os principais elementos da linguagem musical de forma que esses conteúdos possam ser ministrados por educadores sem formação específica em música. Os conteúdos pretendem desenvolver nos estudantes as habilidades de interpretar, classificar e comparar sons, bem como de diferenciar formações e estilos musicais. A intenção principal é leva-los a refletir sobre a música em sua vida e despertar o interesse em sua apreciação. Para isso, as atividades propõem exercícios simples de percepção musical. O capítulo trabalha também as questões de identidade e do gosto, utilizando as variedades musicais como estímulos para uma reflexão sobre a música no tempo e no espaço (PERUCHI, 2014, p. 137).

Do ponto de vista curricular, observa-se a seleção de conhecimentos tradicionais no ensino de música, também destacados como os conceitos centrais do capítulo pelo autor: parâmetros sonoros – duração, intensidade e altura; timbre – que é apresentado em separado dos demais parâmetros do som, diferentemente do usual; as notas musicais – apenas o nome e a entoação, sendo a leitura na partitura e o estudo de escalas mais simples, facultativa no caso de "(...) turmas mais avançadas" e "(...) professores que tenham domínio sobre teoria musical" (PERUCHI, 2014, p. 139); elementos da linguagem musical (ritmo, harmonia e melodia) – visão bastante tradicional sobre os elementos que compõem a música; e terminologia básica da música.

O Capítulo 5 aborda a história da música brasileira, a partir dos povos originários (índios, negros e brancos), explorando uma diversidade de manifestações culturais tendo a música como fio condutor.

Portanto, é possível observar marcas da tradição conservatorial, evidenciadas no estudo anterior (PEREIRA, 2016) nos livros de Arte para a educação do campo.

A obra tem, como aspectos positivos, a preocupação em incentivar professor e alunos a "(...) travar contato com uma grande diversidade de fazeres musicais, ampliando seu repertório e valorizando a riqueza e as particularidades dessas manifestações" (PERUCHI, 2014, p. 140). Todavia, como já não

se espera uma formação musical sólida do professor da disciplina, observa-se uma diversidade de produtos, mas não de processos musicais.

É possível notar que as obras trazem, praticamente os mesmos conteúdos curriculares, aprofundando-os conceitualmente no volume destinado ao 4º e 5º anos: no volume anterior, vivenciam-se os parâmetros dos sons e a paisagem sonora, bem como a prática do canto; no outro volume, os sons são caracterizados, novamente a paisagem sonora é abordada e a prática do canto reafirmada.

Uma possibilidade de explicação, para além das influências da tradição incorporadas na forma de *habitus*, pode ser a acessibilidade destes conceitos e atividades a professores sem formação musical, com formação básica inicial ou superficial. Vale ressaltar que a paisagem sonora (nos dois livros relacionadas à imagem da chuva) tem sido amplamente empregada, e isto também pode dever-se à sua relação direta com os parâmetros sonoros, exigindo poucos recursos – o que se encaixa na realidade das escolas brasileiras.

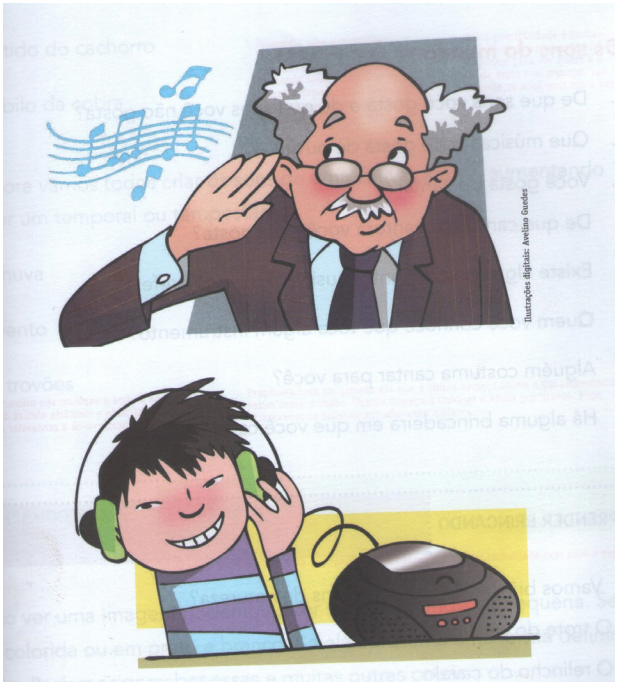
As categorias pelas quais se organizou a análise do volume anterior, construídas a partir das codificações efetuadas, também foram observadas no livro de Peruchi (2014).

A abordagem lúdica, superficial, acrítica e vivencial do canto pode ser observada no primeiro capítulo, quando uma canção é apresentada numa seção intitulada "Ler", tendo como tema o autorretrato – que vinha sendo abordado ao longo do capítulo.

As instruções para o professor deixam isso claro: "Leia para os alunos a letra da canção 'Autorretrato'" (PERUCHI, 2014, p. 21) e "Use, **se possível**, o vídeo ou o áudio da canção e envolva a turma. Faça-os cantar. Incentive os alunos a buscar e enunciar suas características mais marcantes. Concentre-se nas qualidades" (PERUCHI, 2014, p. 131, grifos nossos). Note, mais uma vez, apenas o cantar, como prática vivencial e lúdica, sem exploração da música, seus materiais, expressão, forma, contextualização histórica e social.

A proximidade com o discurso de senso comum pode ser observada nas imagens que abrem o capítulo sobre os sons:

Figura 1 – Imagens estereotipadas



Fonte: Peruchi (2014, p. 53)

Observam-se imagens estereotipadas: o velho ouvindo música erudita (simbolizada pela partitura) e o jovem ouvindo rádio (sem a partitura). Além disso, o roteiro apresentado neste capítulo para a roda de conversa obre "os sons da música" giram em torno de preferências musicais das crianças – importantes de serem investigadas e conhecidas, mas superficiais do ponto de vista da análise qualitativa dos materiais sonoros.

O **tratamento superficial dado à música** pode ser observado, também, na seção Experimentar do Capítulo 4. Sobre esta seção, o autor indica:

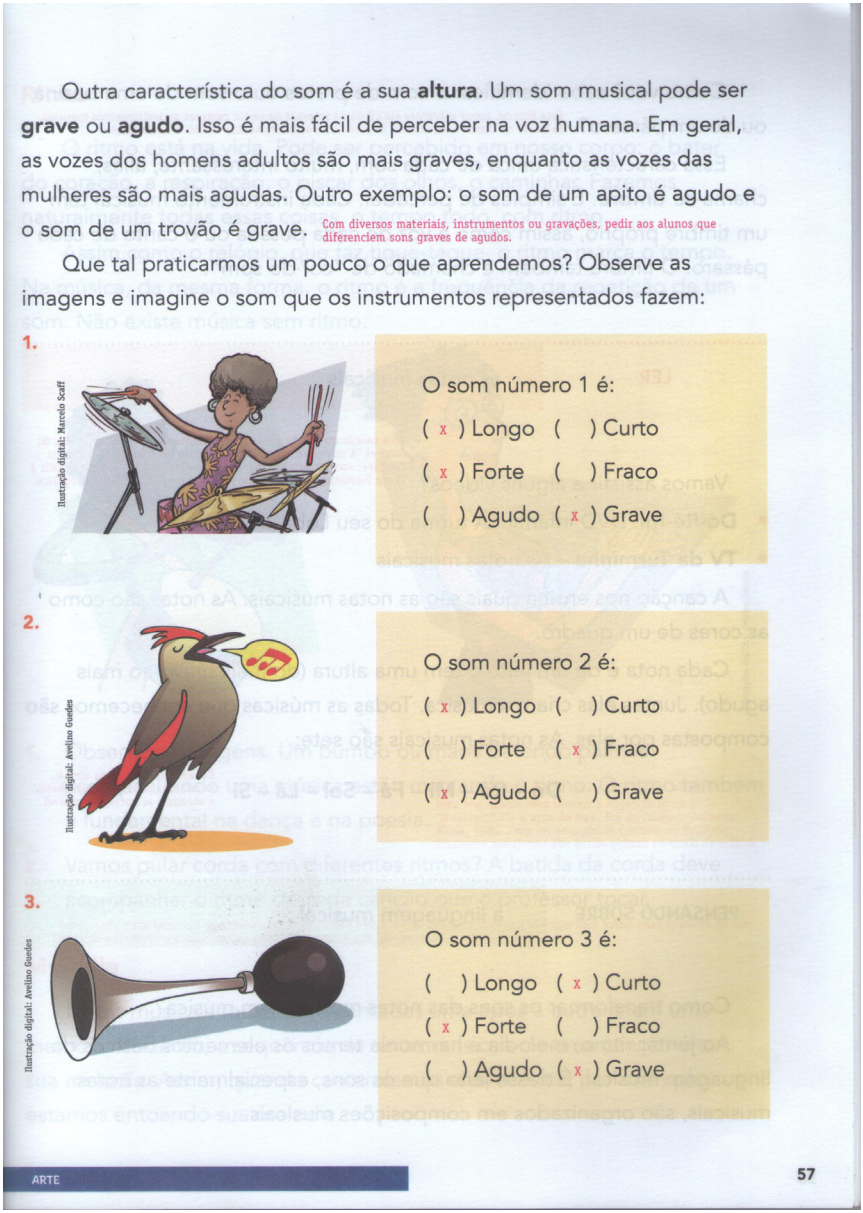
> É importante que a aula termine com a experiência de fazer música. Pode ser interessante também trazer algum cantor ou instrumentista para cantar junto com os alunos ou leva-los a alguma apresentação musical. Permita que eles cantem ou toquem instrumentos simples e percebam que são capazes de fazer música e não apenas de ouvir (PERUCHI, 2014, p. 139).

Interessante a colocação de que a aula termine com a experiência de fazer música. Todavia, como vem sendo discutido amplamente pela área da educação musical, é importante considerar que a música deve estar presente em praticamente todos os momentos da aula. Vivencia-se o canto, a prática instrumental daqueles que, por ventura, já toquem algum instrumento, mas não se discute sobre os locais onde as crianças foram, sobre onde se faz música, onde se compra música, onde se ouve música, quem faz, como faz, e como é a música vivenciada.

Outra atividade que é superficialmente explorada (e o será, a depender da formação do professor), é a que se apresenta na página 60, no Capítulo 4. O enunciado diz o seguinte: "Que tal emitir um som e tentar sustenta-lo pelo máximo de tempo que você conseguir? Vamos juntar os sons de cada um e ver se descobrimos a harmonia que se forma?" (PERUCHI, 2014, p. 60). O que significa *descobrir a harmonia que se forma*? Nas instruções ao professor: "Peça a cada aluno que emita e sustente um som por algum tempo. Vá juntando outras vozes de outros alunos, com outros sons. Faça-os perceber como se forma a harmonia" (PERUCHI, 2014, p. 60). Para compreender a harmonia basta apenas ouvir sons simultâneos? Como analisar "a harmonia que se forma"?

A **imprecisão conceitual**, e sua ligação com discursos e observações do senso comum, podem ser observadas em uma atividade de comparação dos sons (na página 57 do livro). Observe o exercício proposto, logo após a definição das características do som apresentadas em um texto:

Figura 2 – Exercícios sobre parâmetros sonoros



Outra característica do som é a sua **altura**. Um som musical pode ser **grave** ou **agudo**. Isso é mais fácil de perceber na voz humana. Em geral, as vozes dos homens adultos são mais graves, enquanto as vozes das mulheres são mais agudas. Outro exemplo: o som de um apito é agudo e o som de um trovão é grave.

Com diversos materiais, instrumentos ou gravações, pedir aos alunos que diferenciem sons graves de agudos.

Que tal praticarmos um pouco o que aprendemos? Observe as imagens e imagine o som que os instrumentos representados fazem:

1.

Ilustração digital: Marcelo Scaff

O som número 1 é:

(x) Longo ( ) Curto

(x) Forte ( ) Fraco

( ) Agudo (x) Grave

2.

Ilustração digital: Avelino Guedes

O som número 2 é:

(x) Longo ( ) Curto

( ) Forte (x) Fraco

(x) Agudo ( ) Grave

3.

Ilustração digital: Avelino Guedes

O som número 3 é:

( ) Longo (x) Curto

(x) Forte ( ) Fraco

( ) Agudo (x) Grave

ARTE 57

Fonte: Peruchi (2014, p. 57)

É preciso ressaltar que, nas indicações ao professor, o autor enfatiza a necessidade de demonstração dos parâmetros sonoros com instrumentos musicais ou objetos sonoros. Entretanto, ao pedir que as crianças "imaginem" o som que os instrumentos representados fazem, como garantir que o som da bateria é forte, longo e grave – uma vez que isso depende, por exemplo, do instrumento e da qualidade da batida? O canto do pássaro é longo, fraco e agudo com relação a quê? E se for curto como um pio, ou um forte gorjeio de um sabiá? O som da buzina não é sempre curto, forte e grave, isto irá depender do material que a constitui, da forma como é tocada.

Ao mesmo tempo em que se explora as fronteiras entre som e ruído, questionando se "(...) podemos considerar que todo som pode ser musical" (PERUCHI, 2014, p. 56), mais à frente, ao apresentar as notas, afirma-se que "Todas as músicas que conhecemos são compostas por elas [as notas musicais]. Elas são sete: Dó – Ré – Mi – Fá – Sol – Lá – Si" (PERUCHI, 2014, p. 58). Nota-se, portanto mais uma imprecisão, dito de maneira mais clara, uma contradição no discurso apresentado a alunos e professores.

Um erro conceitual que chama a atenção é a confusão que se estabelece entre ritmo, andamento e pulsação, no Capítulo 4. Na página 59, no trecho que trata do ritmo, lê-se que: "Assim como o relógio, que faz tique-taque, o ritmo marca o tempo. Na música, da mesma forma, o ritmo é a frequência da repetição de um som. Não existe música sem ritmo" (PERUCHI, 2014, p. 59). As frases são bastante vagas, e conceitualmente frágeis: o ritmo não marca necessariamente o tempo, não corresponde à frequência de repetição de um som, pois pode envolver sons diferentes, e existem músicas "sem ritmo".

A confusão com o andamento fica evidente no exercício: "2. Vamos pular corda com diferentes ritmos? A batida da corda deve acompanhar o ritmo de cada canção que o professor tocar" (PERUCHI, 2014, p. 59). Para o professor há o seguinte comentário: "Pular corda é um exercício que ajuda as crianças a perceber a noção de ritmo. A sugestão é que você toque num aparelho de som músicas mais rápidas e mais lentas, alternadamente. E que eles batam a corda no ritmo" (PERUCHI, 2014, p. 59). Ora, a variação de andamento é que é determinada pela variação da pulsação (mais rápida, mais lenta). E a corda bate a pulsação que marcará o andamento. Tudo é resumido falaciosamente como ritmo – mais uma vez, um discurso próprio da compreensão de senso comum.

A **ausência da temática tipicamente campesina** é sentida em todo o livro, como no volume anterior. No Capítulo 4, por exemplo, os alunos são convidados a pesquisar os instrumentos musicais: materiais com os quais são construídos, como são feitos, quando e onde foram inventados, sua história, músicos famosos que tocam ou tocaram. Uma exploração rica e interessante, mas os instrumentos sugeridos para a pesquisa são piano, violão, violino, flauta, saxofone, trompete, triângulo, bumbo – poucos instrumentos próprios de manifestações típicas do campo. Em geral, são selecionados instrumentos ligados à tradição erudita.

Outro momento em que seria possível explorar algum conjunto musical oriundo do universo campesino, para estimular o contato com conjuntos locais onde o livro poderá ser adotado, os grupos (variados, de fato) que serviram de exemplo para a discussão foram: The Beatles, Estakazero (conjunto de forró), Pixinguinha e os Batutas. É importante ter em mente que não se trata de negar o contato com grupos conhecidos ou legitimados, mas de incentivar, junto a estes grupos, a discussão e o diálogo com e sobre grupos locais – tendo em mente a ideologia assumida pela educação do campo.

Pontos positivos também podem ser ressaltados, apesar de todas as considerações anteriores: há uma preocupação em incentivar o professor a utilizar de exemplos musicais para ilustrar os conceitos, evitando apenas falar **sobre** música. Por exemplo, no Capítulo 5, que aborda a formação da música brasileira em um viés histórico, lê-se: "Cada parte da aula pode ser iniciada com a execução de exemplos musicais para mostrar de forma clara aos alunos os elementos que formam essa linguagem. Busque um áudio ou um vídeo com cantos indígenas brasileiros" (PERUCHI, 2014, p. 69).

Há também uma preocupação constante com a pesquisa acerca das manifestações musicais e artísticas em geral da comunidade – embora um livro que se pretenda próprio para a educação do campo precise envolver mais temáticas campesinas.

Considerações em processo

Embora o objeto de interesse da pesquisa seja a seleção dos conhecimentos musicais para o trabalho na escola, as instruções metodológicas foram também consideradas com a finalidade de perscrutar o entendimento dos autores acerca desses conhecimentos selecionados.

Observa-se uma discrepância, nos livros analisados, com as propostas da educação do campo, ainda que a diversidade cultural seja contemplada. Talvez possa ser possível falar em uma visão quase que folclórica do que seja a cultura presente nessas comunidades. Toda a temática tipicamente campesina fica a cargo da exploração do professor e da pesquisa dos alunos. Tomar algo típico de determinada população do campo como objeto de ensino presente em um livro didático é positivo para a identificação dos alunos – e mesmo de professores – além de conferir legitimidade para estas práticas e incentivar a investigação e a reflexão acerca de manifestações semelhantes na comunidade. Ao pensar no currículo como sugere Forquin (1992), como seleção na/da/pela cultura, indaga-se se o que foi apresentado nos livros analisados corresponderia à seleção feita pelos indivíduos que habitam o campo, no Brasil. E se não seria esta uma proposta **para** o campo, feita de um lugar determinado de uma cultura outra, hegemônica, estabelecida, que assume um perigoso caráter de "neutralidade".

A dominância das artes visuais é flagrante. No segundo volume dedicado às Artes na coleção analisada isto não fica tão explícito quanto no primeiro volume, embora dois capítulos dedicados às artes visuais e outro dedicado ao audiovisual, além da frequente associação de questões musicais com quadros permitam perceber a ênfase dada a esta linguagem. Essa dominância é reforçada pela superficialidade com que a música é tratada ao longo dos volumes, com pouca reflexão e uma prática pela prática.

Erros e imprecisões conceituais são preocupantes, uma vez que legitimadas como currículo apresentado aos professores na forma de livros didáticos. Entretanto, pode-se relacionar estas questões com a falta de formação musical dos autores e a preocupação dos mesmos em escrever para professores sem formação na área. A exploração superficial do conhecimento musical pode nos conduzir à hipótese de que essa falta de formação do professor é tomada como premissa no caso da música – "(...) mesmo não sendo cantor" (VIEIRA, 2014, p. 238), mas não é sequer ventilado quando se trata de artes visuais – dada a profundidade com que a leitura de imagens, por exemplo, é conduzida.

Assim, as obras ficam confortáveis quando utilizadas por professores de artes visuais. E o mesmo não se aplica no caso de professores com formações nas outras linguagens artísticas. A indefinição e ambiguidade que marca a for-

ma como o governo interpreta a questão das artes na escola regular – também indefinidas e ambíguas na legislação, como já denunciava Penna (2008) – fica flagrante: o componente curricular é para ser ministrado por quatro especialistas, numa postura interdisciplinar, ou por um professor polivalente? O professor pode optar por sua linguagem artística de formação? Se sim, como fazer com o pouco espaço ocupado pelo teatro, dança e música nas obras didáticas aprovadas nos editais do Ministério da Educação?

Urge que orientações sobre o componente curricular Arte sejam elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – de maneira semelhante ao que foi feito com relação à operacionalização do ensino de Música (BRASIL, 2016a).

Os conhecimentos selecionados apresentam ligação com a tradição, especialmente quando tratados com algum grau de profundidade: destaque para os parâmetros sonoros, as notas musicais, os instrumentos musicais e a história da música. A paisagem sonora também tem sido presença frequente em livros mais atuais, como dito anteriormente, provavelmente devido à sua ligação com os parâmetros sonoros. A notação musical, traço marcante nos currículos escolares ao longo dos anos, não deixa de estar presente, mas será trabalhada caso o professor tenha domínio de teoria musical. Talvez a notação alternativa seja abordada para não complicar o trabalho de um professor sem esse domínio. Nota-se a semelhança entre os conhecimentos selecionados nestes livros, e os critérios apresentados por Barbosa (2013, p. 7), citados anteriormente; bem como a força da prática da canção como instrumento de aproximação com o conhecimento teórico, como destacado por Garbosa (2003) e Kothe (2008) em outras épocas.

Por fim, recai sobre o professor de música a responsabilidade de desenvolver um trabalho mais aprofundado, crítico e reflexivo – uma postura que está intimamente ligada a uma formação específica mais consistente. O envolvimento mais ativo dos alunos com a música é considerado pelos autores, mas só será concretizado se o professor estiver preparado para tal.

O livro didático, a seleção curricular nele efetuada, e a precariedade das instruções metodológicas ao professor, reforçam uma política educacional marcada pela subalternização da música como área de conhecimento extremamente importante para a formação humana, para a formação do cidadão. A música é encarada como uma prática lúdica, cuja exploração não consegue

ultrapassar a vivência, permanecendo na superfície dos materiais sonoros, negando o acesso consciente a ricas possibilidades expressivas e formais, bem como a importantes reflexões sociais e históricas da produção artística da humanidade – entendida de maneira ampliada, e não como a ainda dominante e vitoriosa humanidade branca, ocidental, cristã, machista, urbana e heteronormativa.

Resumo: O texto apresenta uma análise da seleção curricular efetuada em livros didáticos de arte que integram coleções aprovadas no edital PNLD Campo 2016. Os livros de Arte da Coleção Campo Aberto são tomados como fontes de pesquisa, e analisados a partir dos pressupostos metodológicos da teoria fundamentada nos dados. Apresentam-se os resultados de análise anterior de traços da história do currículo para o trabalho musical escolar que evidenciam as influências de um ensino tradicional de música, ligado às práticas do conservatório. Um breve panorama do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das propostas teóricas da educação do campo são também apresentadas. As análises apontam para uma seleção curricular com marcas da tradição de ensino musical, que privilegiam os parâmetros sonoros, as notas musicais, os instrumentos musicais (em geral da orquestra) e a história da música. Além disso, percebe-se um tratamento superficial dado às questões musicais, a ausência de temáticas campesinas, e a dominância das artes visuais. A seleção curricular parece ser pensada para o trabalho de professores sem formação específica em música.

Palavras-chave: Currículo, livro didático, arte, música, educação do campo.

Abstract: The text presents an analysis of the curricular selection made in Art textbooks that integrate collections approved in the PNLD Campo 2016. The Art books of the Campo Aberto Collection are taken as sources of research and the analysis is based on the grounded theory. We present the results of previous analysis of curricular traces for the scholar musical work that show the influences of a traditional music teaching, linked to the practices of the conservatory. A brief overview of the National Textbook Program (PNLD) and the theoretical proposals of rural education are also presented. The analysis point to a curricular selection with marks of the musical teaching tradition, which emphasize the sound parameters, the musical notes, the musical instruments (in general instruments of the orchestra) and the history of music. In addition, it is perceived a superficial treatment given to the musical questions, the absence of rural themes, and the dominance of the visual arts. The curricular selection seems to be thought for the work of teachers without specific formation in music.

Keywords: curriculum, textbooks, art, music, rural education.

Referências

ÂNGELO, Maria Deusia Lima; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza e DIAS, Angélica Mara de Lima. "Livros Didáticos e Impressos Pedagógicos como fonte de pesquisa para a História da Disciplina Escolar Geografia." *Revista Okara: Geografia em Debate* 10, 2 (2016): 362 – 377. Acessado em Novembro 05, 2016.

ARALDI, Juciane. *Aprendizagem musical de DJs*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em pauta,* Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5 – 39, janeiro a junho de 2007.

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo. *Análise de livros didáticos de música para o Ensino Fundamental I.* Dissertação (Mestrado em Música), Goiânia, UFG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Edital 05/2011 – CGPLI.* Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2013. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo*: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Bá*sica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Edital 04/2014 – CGPLI.* Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2016. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de maio de 2016. Define *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Bá*sica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos: PNLD Campo 2016 – Educação do Campo.* Brasília, 2016b.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo:* identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: HORIVAN, Hilário (Org.). *Educação do campo*: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e projeto Político Pedagógico, Coleção Cadernos Temáticos, Ano I, n. I, Santa Maria da Boa Vista: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação e Coordenação da Educação do Campo, 2010, pp. 15 – 40.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Rev.latino-am.enfermagem*, v. 4, n. 3, p. 75-88, dezembro 1996.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

EMMEL, Rubia. *"Estado da Arte" e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o Livro Didático no Brasil*. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

FIALHO, Vania Malagutti. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de forma*ção e *atua*ção *musical*. Dissertação de Mestrado em educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017

FONTANELLA, Bruno J. B.; Ricas, Janete; TURATO, Egberto R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GARBOSA, L. W. F. *Es tönen die Lieder…*: um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. Tese (Doutorado em Música) Salvador, UFBA, 2003.

KOTHE, Monia. *"Louvai cantando":* o cancioneiro que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Santa Maria, UFSM, 2008.

LIMA, Sônia Maria Albano de. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados para o ensino das artes e da Música. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 47-60, jan./abr. 2017.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

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, pp. 17-34, jul-dez 2016.

PERUCHI, Ricardo. *Arte*. Coleção Campo Aberto. São Paulo: Editora Global, 2014.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

PINHEIRO, Nathan Carvalho. *Por uma pesquisa em ensino de física menos universal: considerando contextos e idioculturas na educação científica*. 2016. 173f. Tese (Doutorado em Ensino de Física). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. *Música na escola particular de educação básica:* considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) Goiânia, UFG, 2013.

ROCHA, Inês de Almeida. Música para a juventude: práticas de educação musical, canto orfeônico e manuais escolares no Colégio Pedro II. In: XI Congreso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana (CIHELA), 2014, Toluga. Anais do XI *Congreso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana*. Toluga: El Colegio Mexiquense/ SOMEHDE, 2014. v. 1. p. 4843-4854.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Nisiane Franklin da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. Dissertação (Mestrado em Música) 2002. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

SOUZA, Paulina Barbosa de; OLIVEIRA, Wellington. As políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil. *e-hum* Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte, vol. 9, n.o 2, Agosto/Dezembro de 2016, pp. 39 – 53.

SWANWICK, K. *Musical Knowledge*: intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

TORRES, Maria Cecilia de A. R. *Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VIEIRA, Rosane Acedo. *Arte*. Coleção Campo Aberto. São Paulo: Editora Global, 2014.

Recebido em Abril de 2017

Aprovado em Maio de 2017