

MÚSICA

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA
O ENSINO DE MÚSICA NA SECRETARIA
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO:
um estudo do período 1991 a 2022**

**NOEMI DE ALMEIDA DE GÓES
TEIXEIRA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JULHO DE 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE
JANEIRO: um estudo do período 1991 a 2022

NOEMI DE ALMEIDA DE GOES TEIXEIRA

RIO DE JANEIRO, 2023

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

T266	<p>Teixeira, Noemi de Almeida Goes DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: um estudo do período 1991 a 2022 / Noemi de Almeida Goes Teixeira. -- Rio de Janeiro, 2023. 78</p> <p>Orientadora: Andréa Rosana Fetzner. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2023.</p> <p>1. Currículo de Música. 2. Educação Básica. 3. Currículo Carioca da SME/RJ. I. Fetzner, Andréa Rosana, orient. II. Título.</p>
------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Letras e Artes – CLA

Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM
Mestrado e Doutorado

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA NA
SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: um estudo do período 1991 a
2022**

por

Noemi de Almeida de Góes Teixeira

BANCA EXAMINADORA

Andréa Rosana Fetzner

Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner – orientador(a)

Silvia Garcia Sobreira

Profa. Dra. Silvia Sobreira

Monique Andries Nogueira

Profa. Dra. Monique Andries Nogueira

Conceito: **APROVADO**

JULHO de 2023





Noemi de Almeida de Góes Teixeira - Folha de Aprovação - MESTRADO

Data e Hora de Criação: 03/09/2023 às 07:46:14

Documentos que originaram esse envelope:

- Noemi de Almeida de Góes Teixeira - Folha de Aprovação - MESTRADO.docx (Documento Microsoft Word) - 1 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: dd54cfc9f4a7e4e58054128aff93dd6e927e455a9e0cebabb231fc9a5c0d9b94

[SHA512]: 22b74696bd3801fb04286b1a7d7e0660be99f83441e55cb8f2aa0bbe8ac269400af0f67d44b56e0565716e101455aac4aaea6bcc77de587f57911c89ef3c5f80

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Andrea Fetzner (andrea.fetzner@unirio.br)

Data/Hora: 04/09/2023 - 14:36:51, IP: 83.34.242.80, Geolocalização: [43.3380112, -8.407468]

[SHA256]: 2660fd0c49ccb5812928dbfaf90790f4c0ea00aff76cefa69352bd17fad1a8fe7



ASSINADO - Silvia Sobreira (silvia.sobreira@unirio.br)

Data/Hora: 04/09/2023 - 17:02:59, IP: 200.156.27.77, Geolocalização: [-22.954958, -43.171093]

[SHA256]: 3eb76ab3d5113660cf2bd2e78fade1ebe3a45885406100c1377494b8aba03fb9

Silvia Garcia Sobreira



ASSINADO - Monique Andries (moniqueandriesnogueira@gmail.com)

Data/Hora: 05/09/2023 - 09:40:56, IP: 189.60.92.250

[SHA256]: 0f98530199945e6d038dc337e06bf134771a81bfff0a3f3d4ea920a6badd4addb

Histórico de eventos registrados neste envelope

05/09/2023 09:40:57 - Envelope finalizado por moniqueandriesnogueira@gmail.com, IP 189.60.92.250

05/09/2023 09:40:56 - Assinatura realizada por moniqueandriesnogueira@gmail.com, IP 189.60.92.250

05/09/2023 09:38:59 - Envelope visualizado por moniqueandriesnogueira@gmail.com, IP 189.60.92.250

04/09/2023 17:02:59 - Assinatura realizada por silvia.sobreira@unirio.br, IP 200.156.27.77

04/09/2023 17:02:20 - Envelope visualizado por silvia.sobreira@unirio.br, IP 200.156.27.77

04/09/2023 14:36:51 - Assinatura realizada por andrea.fetzner@unirio.br, IP 83.34.242.80

04/09/2023 14:36:33 - Envelope visualizado por andrea.fetzner@unirio.br, IP 83.34.242.80

04/09/2023 00:03:25 - Envelope registrado na Blockchain por notificacao@astenassinatura.com.br

04/09/2023 00:03:24 - Envelope encaminhado para assinaturas por notificacao@astenassinatura.com.br

03/09/2023 07:46:18 - Envelope criado por andrea.fetzner@unirio.br, IP 83.34.242.80



**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA NA
SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: um estudo do período 1991 a
2022**

Noemi de Almeida de Góes Teixeira

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Andréa Rosana Fetzner.

Rio de Janeiro, 2023

TEIXEIRA, Noemi A. Goes. *Documentos curriculares para o ensino de música na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro: um estudo do período 1991 a 2022*. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Esta pesquisa propõe analisar as perspectivas curriculares e a estrutura dos documentos, propostos na área de Música pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), com a intenção de orientar as práticas curriculares docentes. Nesse sentido, a pesquisa, de perspectiva qualitativa, envolve um estudo documental e busca contextualizar esta produção de documentos no campo dos estudos curriculares. Para embasamento teórico da análise, o estudo se apoia em perspectivas pós estruturalistas, destacando-se a abordagem das propostas como textos curriculares, reconhecendo que, em qualquer contexto, encontram-se documentos que produzem realidades e disputam discursos, fazendo circular ideias curriculares em conflito. Foram analisados quatro documentos curriculares publicados entre 1991 e 2020. Este estudo pretende contribuir para o entendimento dos contextos em que foram construídos, suas filiações teóricas, no que se referem às perspectivas de ensino de Música e de entendimentos curriculares, assim como as interrelações entre documentos nacionais e locais. Como resultado, foi possível perceber as disputas teóricas, as continuidades e rupturas conceituais entre os diferentes documentos que se dirigem às práticas no ensino de Música.

Palavras-chave: Currículo de Música no ensino básico; estudo de textos curriculares; Currículo Carioca de Música da SME/RJ

TEIXEIRA, Noemi A. Goes. *Curricular documents for music teaching at the Municipal Secretariat of Rio de Janeiro: a study from 1991 to 2022*. 2022. Dissertation (Master in Music) – Graduate Program in Music, Center for Letters and Arts, Federal University of the State from Rio de Janeiro

ABSTRACT

This research intends to analyze the curricular perspectives and the structure of the documents, proposed in the area of Music by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (SME/RJ), with the intention of guiding the teaching curricular practices. In this sense, the study, from a qualitative perspective, involves a documentary study and seeks to contextualize this production of documents in the field of curriculum studies. For the theoretical basis of the analysis, we work with different curricular perspectives, highlighting the approach of the proposals as curricular texts, recognizing that, in any reality, we find documents that apply realities and dispute discourses, making circular curricular ideas in dispute. Four curricular documents published between 1991 and 2020 were analyzed. This study aims to contribute to the understanding of the contexts in which they were constructed, their theoretical affiliations, with regard to the perspectives of music teaching and curricular understandings, as well as the interrelationships between national and local documents. As a result, it was possible to perceive the theoretical disputes, continuities and conceptual ruptures between the different documents that address practices in music teaching.

Keywords: Music Curriculum in basic education; study of curricular texts; SME/RJ Carioca Music Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1- APORTES E DIÁLOGOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	15
1.1 - AS PESQUISAS RECENTES SOBRE MÚSICA NA ESCOLA.....	20
2 – A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO.....	23
3- O PERCURSO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.....	29
3.1- TEXTOS CURRICULARES E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	45
3.2- IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO CARIOCA	48
CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS	61

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Fundamentos para elaboração do Currículo Básico- Música

Anexo 2 – Orientações Curriculares de Música – 2010

Anexo 5 – Currículo Carioca de Música- 2020

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEF – Coordenadoria de Ensino Fundamental

CNE – Conselho Nacional de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

CRE- Coordenadoria Regional de Educação

FECOM- Festival da Canção das Escolas Municipais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SEPE – Sindicato Estadual de Professores do Rio de Janeiro

SME/RJ- Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Documentos Curriculares da SME RJ	31
Quadro 2 – Conceitos, Estrutura e referencias teóricas principais dos Documentos curriculares da SME RJ.....	40
Quadro 3 – Descrição dos eixos e objetivos apresentados no documento.....	43
Quadro 4- Análise da BNCC e do Currículo Carioca de Música	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais.....	24
Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais	25
Figura 3 – Mapa de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação	27
Figura 4 – Quadro de Sistematização	32
Figura 5 – Exemplo de uma atividade	34
Figura 6 – Orientações Curriculares para o ensino Música 2010 – 6º.ano	38
Figura 7 – Estrutura da Orientação Curricular do Município do Rio de Janeiro	42
Figura 8 – Grade de programação – Rioeduca na TV.....	50

INTRODUÇÃO

Este trabalho é decorrente da minha trajetória como professora de música na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), onde atuo como docente desde 2013. Ao ingressar no espaço da educação pública, enfrentei dificuldades e desafios para selecionar e escolher os conteúdos que seriam trabalhados em cada ano de escolaridade. Trabalhei como professora de música em escolas de educação infantil e de ensino fundamental até 2018, quando passei a atuar junto à Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF) da SME. Na docência, entre os problemas enfrentados, estavam o quantitativo de alunos por turma, a falta de estrutura e de materiais para a realização de práticas musicais no espaço escolar. Dificuldades semelhantes são enfrentadas pela maioria dos colegas da área que passam a lecionar nesse espaço.

Quando iniciei o Mestrado em Música, no ano de 2021, meu pensamento sobre o que pesquisar estava voltado para documentar como os docentes organizam o trabalho com os conteúdos de música nos diferentes anos de escolaridade, uma vez que esta organização não constava nos documentos curriculares, diferentemente do que ocorre em outros componentes da base curricular que possuem uma certa distribuição dos conteúdos e materiais didáticos para abordagem em cada ano escolar.

No decorrer dos estudos, percebi que o próprio termo “currículo” possui muitas definições, além de representações de lutas políticas, sociais, culturais, das quais a música faz parte. No caso da música, é possível percebê-la entre polivalências, apagamentos e indiferenças nas unidades escolares.

Ao mesmo tempo, durante os anos de 2021 e 2022 a pandemia da COVID apresentou diversas dificuldades envolvendo a saúde de minha família, o isolamento físico, a necessidade de mais apropriação do uso de tecnologias para as atividades profissionais cotidianas. Desse modo, a realidade pandêmica e suas restrições foram levando-me a percepção da necessidade de colaborar para a visibilidade da Música, como componente curricular, bem como o entendimento da importância de estudos que contribuíssem, de forma relevante, para a discussão curricular em andamento.

O percurso curricular de Música na SME/RJ possui uma vantagem em relação a muitas redes de ensino e até mesmo como a Música é retratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto a BNCC apresenta Música como unidade temática de Artes, no município do Rio de Janeiro, Música é compreendida como um componente curricular, com concurso para licenciados em Educação Musical e demais linguagens artísticas. Considero esse dado de

extrema relevância para afirmação da Música nos currículos escolares, pois, como menciona Santos (2015), música não está na escola para desenvolver a concentração ou para tornar outros aprendizados mais fáceis e prazerosos, ela tem um fazer e sentidos próprios: fenômenos sonoros, percepções, composições e performances.

As Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) que fazem parte da matriz curricular da SME/RJ são independentes e específicas na construção de seus saberes. Embora essas Linguagens estejam inseridas no percurso de aprendizagem¹ dos estudantes da rede, não se tem garantia de que todos os alunos tenham acesso a todas elas em todos os anos de escolaridade. Não há uma transição coordenada entre uma linguagem artística e outra, pois durante seu percurso de aprendizagem até a conclusão do ensino fundamental, o estudante pode ter, por exemplo, aulas de Artes Visuais até o 5º ano (quinto ano) e, depois, mais 4 (quatro) anos de Música. Em um outro exemplo, o estudante que, porventura, precise transferir-se para mais de três unidades escolares diferentes, poderá ter, ao longo de seu percurso de aprendizagem, experiências com até três linguagens artísticas distintas.

A discussão sobre uma suposta maior liberdade curricular para a Música pode ser vista por alguns docentes como algo que daria a tal componente um valor *menor* em relação a componentes curriculares como língua portuguesa, matemática e ciências naturais. Todavia, o campo curricular tem compreensões historicamente consolidadas que podem nos ajudar a compreender como se dão as disputas no campo e, talvez, situar essa diferença de mais liberdade no ensino de Música em relação a outros componentes, como uma qualidade importante a ser preservada, considerando tanto as discussões do campo curricular, quanto às necessidades de ensino que dela decorrem do próprio ensino de Música.

O currículo escolar como conhecemos atualmente possui um percurso histórico marcado por lutas políticas e sociais. O currículo escrito e o currículo praticado constituem uma simbiose entre o processo de legitimação escolar e seu desenvolvimento nos diferentes territórios e salas de aulas (GOODSON, 1995).

Goodson (1995) afirma que o processo de construção do currículo é formado por conhecimentos socialmente válidos a partir de fatores epistemológicos e determinantes sociais.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica

¹ Percursos de aprendizagem é uma expressão utilizada pela SME/RJ definida como “o período da vida estudantil”.

determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 1995, p. 21).

A seleção de conteúdos, a classificação e as formas sequenciadas do que deve ser apreendido nos diferentes anos escolares são discussões presentes em vários estudos com temáticas curriculares (KLEBER, 2003; SOBREIRA, 2014; DECKERT, 2012; LOPES; MACEDO, 2011). Kleber (2003) aponta que a prática pedagógica de cada professor é única e intrasferível, sendo necessária atenção às peculiaridades e um trabalho pedagógico interativo e dialógico. A autora se apoia nas teorizações de Stuart Hall, considerando que o currículo é visto como um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade, pela fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (KLEBER, 2003, p. 58).

Os pensamentos em torno do currículo escolar nos últimos anos têm recebido maior atenção e ganhado força nas discussões sobre a escola.

Desde a década de 1980, um intenso debate em torno da construção de uma referência curricular nacional e comum no Brasil emerge, ganhando força na década seguinte a partir da produção de textos de política, como a Constituição de 1988 e o Plano Decenal de Educação para Todos 1993 – 2003. Desde então, outros documentos vêm se constituindo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1990 e, décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (TEIXEIRA; CARVALHO; GONÇALVES, 2021, p. 4).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que o currículo é um campo de pesquisa, não apenas uma matéria ou disciplina, e hoje se constitui um campo importante de produção acadêmica onde existe disputa, tal qual em todo campo científico, sobre o que podemos considerar como conhecimentos válidos cientificamente. O currículo, em suas relações com o cotidiano escolar, pode ser percebido por diferentes tendências que representam propostas às transformações sociais, políticas e econômicas atuais. A implementação da educação musical no currículo faz parte desse campo de batalha. Entre avanços e retrocessos, esse componente curricular tem seu marco na história do desenvolvimento das diretrizes curriculares (PENNA, 2010; LOUREIRO, 2003; SANTOS, 2011).

A ideia de que currículo é um lugar de disputa e poder está presente em muitas discussões acadêmicas. De acordo com Apple (1999, p. 9 *apud* FETZNER, 2014, p. 9) “[...]. A decisão de definir alguns conhecimentos de grupos como válidos para serem transmitidos às

gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos dificilmente veem a luz do dia, revela o modo como o poder opera na sociedade”.

No município do Rio de Janeiro, o atual documento que representa a política pública de ensino de música chama-se “Currículo Carioca” (2020) e permeia todas as disciplinas elencadas no currículo formal da rede de escolas da SME/RJ. Trata-se de um documento que está em constante transformação, tendo passado por um longo caminho até chegar à sala de aula, desde a discussão entre professores para tentar traduzir a proposta curricular em práticas pedagógicas, passando pela realidade de cada escola, seus espaços e possibilidades, até o quantitativo de alunos, o perfil da turma, entre outros aspectos.

Após vários anos de debates e mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais, junto a parlamentares, em 2008, foi aprovada a Lei 11.769, que determinava a obrigatoriedade do conteúdo de Música na escola. Nesse mesmo ano, ocorreu o lançamento da série Temas em Debates: O ensino de Música, fascículo lançado como uma atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação². A partir do texto lançado nesse fascículo, intitulado “Reflexões sobre o Ensino de Música nos Ciclos de Formação”, elaborou-se objetivos que poderiam ser contemplados em 3 ciclos de formação.

Devido à ampliação do Ciclo de Formação para todo o Ensino Fundamental, investiram nos estudos sobre a área do conhecimento e sua representação na formação dos alunos em cada período de desenvolvimento que compõe os nove anos de escolaridade, organizados em três Ciclos de Formação. (MULTIEDUCAÇÃO, 2008)

Com o intuito de apontar caminhos para a prática do ensino de música no contexto da educação básica, esse documento serviu de referência para a formalização da primeira Orientação Curricular da SME/RJ lançada em 2010³, tendo a consultoria da Professora Regina Márcia Simão Santos⁴. Passaram-se 10 anos e, nesse percurso histórico, mudanças importantes nas Leis vigentes ocorreram, como a Lei Federal 13.278/2016, que alterou o texto em relação

² O Núcleo Curricular Básico Multieducação foi implementado na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 1996, com o objetivo de abrir um diálogo entre os professores da Rede, para refletir sobre as possibilidades de desenvolver um currículo escolar a partir de Princípios Educativos e Núcleos Conceituais.

³ Documento disponível no link: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/798870/DLFE-195215.pdf/O_C_Musica.pdf

⁴ Regina Marcia Simão Santos- Doutora em Comunicação, Mestre em Educação e Bacharel em Piano pela UFRJ, Licenciada em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) segunda líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Música e educação brasileira (responsável pela linha de pesquisa ensinar e aprender música), desenvolve pesquisas em educação musical, sendo autora de textos acadêmicos em publicações nacionais e internacionais. Docente da UNIRIO por mais de 30 anos, atuou na Graduação e Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado), que coordenou.

ao ensino da Artes na educação básica e estabeleceu que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens que constituirão o componente curricular, substituindo o texto da Lei nº 11.769/2008 que indicava o ensino de música obrigatório. Em 2017, ocorre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ :

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar (BNCC, 2017).

A partir desse breve panorama, o ano de 2020 se inicia com a implementação do Currículo Carioca na SME/RJ, contemplando as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Diante deste quadro, esta pesquisa tem como objetivo:

- Analisar as perspectivas curriculares dos documentos dirigidos à orientação do ensino de Música na SME/RJ, a fim de compreender os contextos teóricos do campo do currículo e da área da Música que se encontram nos textos curriculares⁶.

Para isso, são objetivos específicos:

- Destacar os principais enfoques das pesquisas recentes na temática, a fim de dialogar com a produção do campo curricular em Música e com os documentos da SME RJ;
- Identificar os documentos produzidos pela SME RJ, no período de 1991 a 2022, descrevendo onde se localizam, estrutura de apresentação e referências explícitas ou implícitas das teorias do campo do ensino de Música;
- Analisar os textos curriculares produzidos, identificando influências teóricas, significações conceituais e compromissos políticos.
- Identificar permanências e rupturas do Currículo Carioca (apresentado pela SME/RJ em 2020), bem como sua relação com a atual BNCC.

A metodologia deste estudo, de perspectiva qualitativa, ao tomar como orientação compreender os contextos e as ideias pedagógicas no ensino de música, expressas nos documentos, por meio da pesquisa de arquivos, detalhamento dos procedimentos adotados na

⁵ Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

⁶ Conforme argumenta Lopes e Macedo (2011), currículo é um texto que direciona o leitor de maneira parcial sempre buscando a produção de sentidos e a prática de significados.

interpretação dos estudos realizados, envolverá estudo documental e bibliográfico dos documentos curriculares da SME/RJ.

A pesquisa com os documentos, dentro da temporalidade relacionada às ações de implementação do componente curricular no ensino fundamental, busca examinar as resoluções, textos oficiais e diretrizes que apontem para o contexto atual do ensino de Música nos documentos curriculares. “As fontes documentais são indispensáveis aos estudos de caráter histórico sobre a educação, incluindo a educação musical” (PENNA, 2020, p. 118).

Como aborda Flick (2009), a utilização de documentos em uma pesquisa qualitativa se torna um meio de comunicação entre o pesquisador e a fonte de dados, passando a ser utilizada não somente como um recurso, mas como a contextualização da informação. “Os documentos têm um conteúdo que deve ser analisado por meio do questionamento sobre a que se refere, sobre quais sejam os padrões de produção e de utilização desses documentos em seus contextos mundanos” (FLICK, 2009, p. 236).

Os documentos analisados são de origem pública, encontrados no centro arquivístico do espaço da SME. O documento normativo vigente, Currículo Carioca, encontra-se acessível no portal Rioeduca. Os documentos curriculares foram elaborados pelos professores da própria Rede Municipal com a participação de uma consultoria externa, coordenados pela Coordenadoria de Ensino da SME/RJ e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação. Esses documentos são as fontes primárias dessa pesquisa. As características da apresentação de cada respectivo documento se encontram no referencial teórico presente na estruturação e na reorganização temporal proposta pela SME/RJ.

Sendo assim, esse estudo apresenta 3 (três) capítulos: o primeiro traz o referencial teórico do estudo, abordando tanto o campo do Currículo, quanto o campo da Educação Musical. O objetivo é fundamentar as discussões presentes nas bibliografias citadas e contextualizar a temática desenvolvida no trabalho. No campo do Currículo, são destacados os principais conceitos e metodologias teóricas relacionadas à construção curricular, considerando diferentes perspectivas e correntes de pensamento. Isso permite uma compreensão mais ampla das bases teóricas que embasam a elaboração de currículos educacionais. Já no campo da Educação Musical, o estudo se dedica a discutir os fundamentos teóricos dessa área específica do conhecimento. Além disso, é realizada uma revisão de literatura, na qual são apresentados e discutidos estudos anteriores que abordam temas relacionados à temática desenvolvida no trabalho.

O segundo capítulo, apresenta a organização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em relação aos níveis e modalidades de ensino, matrizes curriculares,

dimensionamento do atendimento educacional e histórico dos documentos curriculares utilizados desde 1991.

Já, o terceiro capítulo aborda o percurso dos documentos curriculares desde 1991 até 2020, destacando marcos históricos e organizações. Também discute o processo de ensino-aprendizagem de música considerando a diversidade de culturas e experiências que compõe o espaço escolar para a construção de um currículo contextualizado com o território que está inserido. Além disso, é apresentado o processo de implementação do documento atual, denominado "Currículo Carioca 2020".

No capítulo de conclusão, o trabalho realiza uma síntese das discussões realizadas nos capítulos anteriores, buscando responder ao problema de pesquisa sobre a importância de conhecer o documento oficial que estrutura o ensino de música na rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro. São analisados os avanços e retrocessos na implementação da educação musical nas legislações vigentes e discutidos os impactos disso no desenvolvimento do componente curricular na Educação Básica.

1- APORTES E DIÁLOGOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresento as principais questões teóricas que fundamentam esta pesquisa. Quando se fala em estudos de documentos curriculares, é provável que se imagine a organização dos conteúdos e a disciplinarização dos conhecimentos presentes no espaço escolar. No entanto, este trabalho se propõe a analisar as perspectivas curriculares encontradas nos textos dos 4 (quatro) documentos estudados, no que se referem ao ensino de Música.

Para tanto, o capítulo traz abordagens e tendências curriculares presentes nos diversos contextos sociais e históricos que influenciaram as políticas vigentes. Para esta análise, o trabalho se apoia nos estudos de Lopes e Macedo (2011) que apresentam as trajetórias das concepções curriculares e as perspectivas que marcam os contextos históricos, sociais e culturais em determinados períodos políticos.

Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2011) apresentam um debate sobre a teoria dos currículos buscando ampliar a comunicação entre um campo já estabelecido (os estudos curriculares) e aqueles que nele ingressam. Com o intuito de dialogar sobre a produção de currículo no Brasil, as autoras realizam um percurso pelas obras de alguns autores com maior visibilidade no campo. Neste estudo, destacarei as tendências curriculares que serviram de referência para o entendimento do campo.

Para Lopes e Macedo (2011), os estudos curriculares se apresentam com definições diversas do que se denomina no cotidiano escolar, definições essas que ampliam ideias e planos de aprendizagens localizados historicamente, reconfigurando o olhar sobre o objeto curricular.

Para essas autoras, a concepção de que era preciso decidir o que ensinar é fortalecida com o movimento da Escola Nova, no Brasil, em 1920 (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21), todavia, embora a seleção e a organização de experiências educativas sejam apresentadas por diversas propostas e teorias curriculares que serviram de base para as reformas educacionais, as autoras propõem trocar a pergunta inicial sobre “o que ou como ensinar”, para dar lugar a “por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31).

Em busca de respostas para essas e outras perguntas, que também se modificaram ao longo da história do currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 70) abordam, de maneira muito didática, as discussões acerca dos significados de conhecimento no campo do currículo por meio de quatro vertentes: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental, a perspectiva progressivista e a perspectiva crítica. Todas essas são abordagens que englobam vários autores em momentos determinados da história. O entendimento dessas abordagens nos direciona à

compreensão dos modelos curriculares atuais, observando que todo caminho passa por marcos históricos consolidados na sociedade, na economia, na política e na cultura.

De acordo com os estudos apresentados por Lopes e Macedo (2011), a perspectiva acadêmica entende o conhecimento como “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). A epistemologia que sustenta esse conhecimento busca explicar e definir melhores formas de atuação no mundo. “A escola, por meio do currículo, deve ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento do estudante” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 72).

Na perspectiva instrumental, prevalecem traços do enfoque da perspectiva acadêmica, diferenciando-se apenas pelo processo técnico. O conhecimento relevante deve ser traduzido em “competências, habilidades, conceitos e desempenhos a serem aplicados fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73). O termo “competência”, em geral, é criticado por sua forte associação às políticas neoliberais, que visam o lucro em detrimento de uma formação cidadã. “As tendências curriculares atuais, como a do currículo por competências ou de construção dos currículos visando ao atendimento do que são considerados interesses do mundo globalizado, tendem a se manter na mesma perspectiva instrumental de conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

A perspectiva progressivista é marcada pelos trabalhos de John Dewey. Essa vertente se apoia em alguns conceitos das perspectivas acadêmica e instrumental, mas logo se afasta ao construir uma concepção própria de conhecimento escolar. “Para Dewey, o conhecimento escolar deve atender às finalidades educacionais e não submeter a escola, como faz Tyler, aos objetivos estabelecidos com base em uma concepção instrumental” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 76). O desenvolvimento e a maturidade dos alunos fazem parte do conhecimento escolar, possibilitando, assim, contribuições para mudanças sociais presentes na formação desses alunos como cidadãos que estão inseridos em uma sociedade democrática.

A perspectiva crítica busca entender por que alguns saberes são classificados como conhecimento e outros não. Nos estudos realizados, a perspectiva crítica se faz notória pela presença marcante nos debates mais atuais, trazendo à discussão diversos autores que, embora apresentem perspectivas teóricas diferentes, se aproximam na “forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 76-77). Segundo as autoras, essas

quatro perspectivas precisam ser superadas sendo necessário entendê-las como produção cultural:

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nesta luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

A luta por produção de significado no currículo está presente no planejamento das ações desenvolvidas no espaço escolar por todos os sujeitos que compõe esse ambiente. O currículo carioca da SME, que também será analisado neste trabalho, é um documento que apresenta uma proposta de desenvolvimento das habilidades que o estudante deveria vivenciar no período do Ensino Fundamental.

Neste caminho, os diálogos estabelecidos nos estudos de Lopes e Macedo (2011) orientam o estudo, as concepções curriculares e as perspectivas que marcam os contextos históricos, sociais e culturais dos documentos, o que torna possível o olhar analítico de cada documento apresentando suas associações, distinções, acréscimos e reduções com relação ao tempo e espaço que cada documento foi produzido.

Também se destaca a ideia defendida por Goodson (1995), ao apresentar o currículo como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, está presente no diálogo que este trabalho se propõe. "A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. Para entendermos a escolarização na teoria e operacioná-la na prática, a história dos conflitos curriculares do passado precisa ser retomada". (GOODSON, 1995, p. 28). E assim o estudo também traz o contexto das leis, diretrizes e parâmetros curriculares, para estabelecer um percurso histórico dos documentos curriculares em análise.

Outros autores que embasam a análise a ser realizada são Antônio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Moreira e Silva (2002) que oferecem contribuições significativas para o campo do currículo implicado nas relações de poder. Esses autores apresentam um estudo sobre a origem do campo do currículo nos Estados Unidos e na Inglaterra, onde se elegeu o currículo como foco na sociologia da educação, definindo a presença do currículo na escola como instrumento de alcance das transformações econômicas, sociais e culturais (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10).

O professor Antônio Flavio Barbosa Moreira, ao desenvolver sua tese de doutoramento, ao final da década de 1980, analisa o campo do currículo no Brasil buscando construir um

enfoque alternativo para a análise da *transferência* das perspectivas curriculares estadunidenses para o campo curricular brasileiro. Esse trabalho está publicado no Brasil com o título “Currículos e Programas no Brasil”, pela Editora Papirus (14ª edição em 2007).

Nesse estudo, Moreira (2007) indica os contextos internacional, econômico e político, e os contextos institucional, cultural e ideativo como elementos que podem interferir nas propostas e ações curriculares. Ou seja, os autores que são trazidos para a discussão dos documentos curriculares têm em comum o entendimento de cultura como constituinte dos documentos, e suas significações em processo de disputa.

Na área da Educação Musical, relacionada à temática curricular destaca-se Maura Penna, em sua obra *Música(s) e seu ensino* (2010), apresentando reflexões sobre a Educação Musical e discussão da Música no currículo escolar a partir das legislações e das análises as políticas públicas no percurso histórico de implementação do ensino da música no sistema educacional brasileiro.

Figueiredo (2013), apresenta uma análise dos desafios para o ensino de música observando os movimentos históricos que evidenciam a presença dessa prática na formação escolar, como por exemplo o Canto Orfeônico organizado por Heitor Villa Lobos, na primeira metade do século XX, que significou uma longa experiência para a educação musical brasileira sob um viés apoiado nas ideias políticas de seu tempo. (FIGUEIREDO 2013, p. 33).

Sobreira (2014) é outra referência neste trabalho, por seu estudo se basear no ensino de música, na história do currículo e nas disciplinas escolares como elementos das políticas de currículo. A análise desenvolvida pela autora à maneira como a música é desenvolvida na escola, permitiu constatar o sentido de subalternização da educação musical relatado pelos professores. Cabe ressaltar que os estudos de tal autora são baseados na teoria crítica, visto que a mesma entende que esta abordagem possibilita a mudança na forma de organizar e repensar uma nova estrutura curricular.

No Brasil, as teorizações críticas começaram a ganhar força apenas após a abertura política, ou seja, durante os anos 1980. Emergem, então, nomes como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, representantes da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, e Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora ou a denominada Educação Popular. A partir deste movimento teórico, o campo do currículo recebe a contribuição de teóricos como Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (SOBREIRA, 2014, p. 99).

A análise dos documentos curriculares, proposta neste trabalho, apresenta continuidades e descontinuidades, em relação às legislações sobre o ensino de música no currículo escolar

O reflexo da subalternização indicada por Sobreira (2014, p. 149), a partir da análise dos artigos da revista ABEM, destaca a produção de sentidos que a música exerce nas escolas como o auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas e a associação com uma ferramenta de divertimento e lazer. A utilização da música como elemento coadjuvante é evidenciada através das posturas e falas dos entrevistados pela autora nesta pesquisa.

O espaço exercido pelos professores da área da educação musical nas escolas ainda é um espaço que envolve lutas, conquistas e negociações com a direção e muitas vezes com a equipe escolar. Embora se tenha a garantia do componente curricular no ensino fundamental ofertado pela SME/RJ, o quantitativo de professores na área da música é pequeno para o atendimento de todas as unidades escolares distribuídas no município do Rio de Janeiro.

A legislação que determina a obrigatoriedade do ensino de artes está presente nos documentos oficiais da Rede Pública de Ensino, apresentando o componente curricular Arte (Artes Visuais, Artes Cênicas, Musica) que na estrutura dessa Rede oferece três linguagens artísticas a serem distribuídas para a ocupação desse espaço nas unidades escolares.

Kleber (2003) também contribui para este estudo, pois se propõe a refletir de forma crítica sobre o tema currículo, abordando algumas perspectivas socioculturais. A potencialização da discussão desse tema indica possíveis caminhos que refletem nas mudanças de práticas dominantes e que possibilitam a instrumentalização do indivíduo para atuar de forma crítica em diversas situações.

A autora dialoga sobre como os modelos de organização do conhecimento musical e o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem podem receber maior sentido através de uma metodologia problematizadora, envolvendo questões ligadas ao cotidiano e atividades culturais. Essas e outras perspectivas se apresentam nas definições analisadas por Lopes e Macedo (2011), considerando os movimentos históricos que conceituam o significado de currículo em cada abordagem.

Além desses autores do campo do currículo e, em especial, do campo dos estudos curriculares em Música, a revisão de pesquisas no campo também colaborou para a análise realizada.

1.1 AS PESQUISAS RECENTES SOBRE MÚSICA NA ESCOLA

A revisão de literatura realizada para essa pesquisa possui um recorte temporal que vai do ano de 2016, (aprovação da Lei nº13.278/16), até o ano de 2022. A pesquisa inicialmente se concentrou em duas revistas científicas na área da Educação Musical, ABEM⁷ e OPUS⁸.

Entre 2016 e 2022, a ABEM publicou 16 edições, que contaram com somente 2 artigos que tratavam de música na escola (MEDEIROS, 2016; REIS; DUARTE, 2018). Na revista OPUS, no mesmo período, apenas um artigo com a temática citada (FIGUEIREDO e MEURER, 2016) foi publicado. Para realizar a busca, priorizou-se inicialmente a leitura dos títulos dos artigos. Em seguida, quando o título apontava alguma possibilidade de o trabalho se dirigir ao ensino de música em escolas de nível fundamental, o resumo e as palavras-chave do artigo foram lidos.

Os três artigos encontrados tratam de reformas curriculares e seus reflexos no ensino de música na escola básica, da hegemonia de saberes que permeiam o currículo e da influência do ensino conservatorial arraigado nas práticas curriculares.

Figueiredo e Meurer (2016) tomam como problema de pesquisa o ensino de música no currículo escolar e o impacto da Lei nº 11.769/08 nos documentos oficiais das secretarias de educação da região sudeste. O texto aborda as diferentes interpretações e aplicações da legislação com relação ao ensino das artes, assim como a polivalência presente nas concepções curriculares e conclui que a lei implementada no ano de 2008 provocou impacto nos sistemas educacionais, com o aumento na oferta de vagas em concursos específicos para licenciados em música e nos cursos de licenciatura.

O estudo de Reis e Duarte (2018) apresenta uma reflexão sobre os desafios na escola de hoje e uma comparação entre o ensino formal de música nos moldes eurocêntricos e aquele que se desenvolve atualmente sobre educação musical. Os autores apontam que as reformas curriculares provocam a exclusão daqueles que não se enquadram na cultura escolar.

O artigo de Medeiros (2016) analisa livros didáticos de Arte dos anos 1940 a 1996, observando o impacto provocado pelo percurso histórico da política e, conseqüentemente, pela mudança nas leis que se refletem até os dias atuais. O autor concluiu que o mapeamento desses

⁷ Revista da ABEM é uma publicação em fluxo contínuo da Associação Brasileira de Educação Musical que divulga artigos inéditos em Educação Musical, resultantes de pesquisa original, revisões de literatura e ensaios, além de resenhas, debates e entrevistas.

⁸ A Revista OPUS é uma revista eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), recebe colaborações do Brasil e exterior, atualmente é veiculada de forma online.

traços do currículo demonstra a permanência de uma seleção de princípios relacionados à teoria musical, fortalecendo uma cultura própria relativa ao ensino de música como ocidental, erudita, branca e europeia.

Após a revisão de literatura nas duas revistas científicas citadas, de âmbito nacional na área da educação musical, se constatou a necessidade de ampliar a busca de artigos publicados na temática desta pesquisa, com propósito de articular os saberes de diversas fontes e estabelecer parâmetros com a produção desenvolvida neste estudo. Desta maneira foi realizada a inclusão da Revista Debates⁹, em 12 edições foram encontrados 3 artigos que conversavam com a temática do ensino de música na educação básica.

Santos (2017), em sua pesquisa sobre *A cultura escolar e o ensino de música na escola de educação básica*, apresenta um estudo de caso da prática do ensino de música em uma orquestra inserida na rotina e na estrutura curricular da escola. A autora apresenta a cultura escolar como uma teia de significados, tecida pelos sujeitos escolares o que dá sentido a dinâmica estabelecida na instituição. “[...] a cultura escolar representa, então, todas as ações da escola, seja sua organização, a estruturação curricular, os rituais, as rotinas. (SANTOS, 2017, p. 56). A orquestra, segundo a pesquisa realizada, foi capaz de criar uma sistematização própria e estabelecer novas rotinas no espaço escolar, concluindo que o desenvolvimento dessa prática só foi possível após o acolhimento da ideia desenvolvida por uma professora de música pela equipe escolar que proporcionou grande visibilidade a escola e a comunidade a qual está inserida.

A pesquisa de Borges (2017) analisa como se estabeleceu em São Paulo as atividades musicais em escolas americanas de confissão protestante no fim do império e primeiros anos da República. A autora apresenta as inovações que foram trazidas pelos norte-americanos para a escola americana no Brasil, com destaque à introdução da música vocal no currículo escolar, servindo de referência para a implantação nas escolas na reforma do ensino público em São Paulo. O texto destaca os procedimentos didáticos e as práticas musicais ao ensino de música realizado, e conclui que pesquisa possibilitou uma aproximação da história da educação brasileira com a história da educação musical.

Oliveira *et al* (2017) problematizam a implementação da música como conteúdo curricular nas escolas públicas de Uberlândia analisando reflexos e influências das experiências musicais na percepção da pessoa que ocupa o cargo de secretária municipal de educação. O

⁹ A Revista Debates é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGM/UNIRIO.

texto traz à tona a discussão do termo “educação artística” como termo utilizado pela secretaria de educação do município até o ano de 2015 para a seleção de professores na rede, fortalecendo “[...] a insistência na manutenção da educação artística refletindo uma visão anacrônica do ensino de artes preconizada pela Lei nº5.692/1971”. (OLIVEIRA, et al, 2017, p. 31).

Os autores apresentam a discussão sob a ótica da gestão da secretária de educação do município, no posicionamento político das decisões educativas que influenciaram a implementação desse conteúdo nas escolas. O texto considera que o gestor, ao ser sensível às questões da educação musical, possibilita melhores condições para o efetivo ensino das artes nos currículos escolares. Essa pesquisa conclui que os sistemas educacionais precisam se adaptar às alterações legais, no entanto não significa que a obrigatoriedade do ensino de música apresente mudanças na prática. A implementação da música é uma tarefa complexa que exige organização e a necessidade de profissionais habilitados para atuar na área.

Os estudos encontrados nesta temática, anteriormente apresentados, tiveram como metodologia das pesquisas, todas de caráter qualitativo destacando-se estudo etnográfico (BORGES, 2017), estudos de caso (OLIVEIRA et al; SANTOS, 2017), estudos documentais (FIGUEIREDO; MEURER, 2016; REIS; DUARTE, 2018), estudo bibliográfico (MEDEIROS, 2016).

A pesquisa nessa temática se mostra relevante não somente na medida em que ocorrem mudanças nas legislações vigentes e nas novas estruturas que orientam a implementação curricular na educação básica, mas por ser uma temática que necessita de constante debate e aprofundamento dos estudos no campo científico, tal como apontaram os estudos de (OLIVEIRA et al; SANTOS, 2017).

As pesquisas apresentam as estratégias adotadas para o ensino de música dentro da realidade de cada território, a organização e estrutura curricular que cada escola é capaz de proporcionar com seu cotidiano, assim como a implementação curricular mediada por uma gestão educacional que compreende a música como fenômeno fundamental da cultura possibilita melhores condições para o desenvolvimento do ensino.

2- A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo, apresento a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como a Rede está organizada no que se refere aos níveis de modalidades de ensino, as matrizes curriculares, a dimensão do atendimento educacional em relação ao número de professores e estabelecimentos e o percurso dos documentos curriculares encontrados desde 1991.

A Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro compete o atendimento da Educação Básica nas seguintes etapas e modalidades:¹⁰

- I. Educação Infantil - EI;
- II. Ensino Fundamental - EF;
- III. Educação de Jovens Adultos - EJA; e
- IV. Educação Especial – EE

Cada uma das modalidades possui suas especificidades e diretrizes curriculares próprias. As matrizes curriculares adotadas pela SME/RJ estabelecem os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino. Elas orientam os professores na elaboração dos planos de aula e na definição dos objetivos de aprendizagem para os alunos.

A Matriz Curricular organiza os tempos dedicados aos componentes curriculares, separando-os entre Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada. As Matrizes Curriculares das Unidades Escolares são definidas pela Resolução SME nº 297 de 2021.

Na matriz curricular ofertada pela SME/RJ o componente curricular Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música) se estrutura da seguinte maneira:

- No Ensino Fundamental Anos Iniciais, as unidades escolares com funcionamento de horário parcial (4h30min) apresentam 1 tempo para o componente curricular Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música) e as unidades de horário integral (7h) apresentam 2 tempos para o mesmo componente curricular.
- No Ensino Fundamental Anos Finais, as unidades escolares com funcionamento de horário parcial (4h30min) e integral (7h) apresentam 2 tempos para o componente curricular Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música).

A seguir apresento a estrutura da matriz curricular adotada pela SME/RJ.

¹⁰ RESOLUÇÃO SME N.º 368, 15 DE DEZEMBRO DE 2022 Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro

Figura 1 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS TEMPO PARCIAL (4h30min)						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	15	15	15	15	15	15
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA						
Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1	1	1	1	1	1	-
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25	25	25	25	25	25

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS TEMPO INTEGRAL (7h)						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***)	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***)	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS TEMPO INTEGRAL (7h)						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***)	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***)	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Fonte: Diário Oficial do Rio de Janeiro. Resolução SME no. 368. Ano 2023

Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO PARCIAL (4h30min)				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Língua Inglesa	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25	25	25	25

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Inglesa	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Eletiva	1	1	1	1
Projetos Integradores	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Fonte: Diário Oficial do Rio de Janeiro. Resolução SME no. 368. Ano 2023

A análise desses quadros permite ressaltar que os componentes curriculares Arte (Arte Visuais, Arte Cênicas e Música)¹¹, Educação Física e Língua Inglesa são regidos por professores especialistas nos anos iniciais do ensino fundamental, e a parte diversificada estabelecida para ocorrer nos anos iniciais deve ser obrigatoriamente ministrada pelos professores regentes generalistas. Nos anos finais a parte diversificada é distribuída entre os professores especialistas de cada componente curricular de acordo com a organização da própria unidade escolar.

¹¹ As linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) previstas na LDB e descritas na BNCC como componente curricular Arte, constituem 4 unidades temáticas prevista para o ensino de arte no ensino fundamental, no entanto a dança ainda não está contemplada na estrutura de componentes curriculares da SME/RJ.

A Resolução de 2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Art. 7º¹², menciona que todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem possuir referência obrigatória à BNCC em seus currículos escolares, assim como incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais.

O componente curricular Arte (Artes Visuais, Artes Cênicas ou Música) possui uma estrutura diferente dos demais componentes curriculares do Ensino Fundamental. Essas três linguagens artísticas fazem parte do percurso formativo do estudante podendo ocorrer em momentos diferentes da sua formação. No entanto, como já mencionado neste trabalho, a vivência e experimentação em cada linguagem artística não é garantida ao longo do Ensino Fundamental.

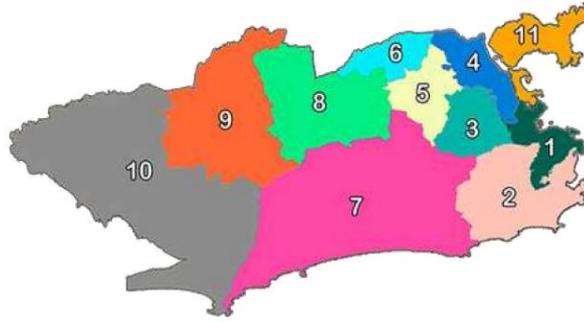
Os dados de 2022¹³ indicam que a SME/RJ possui 1544 unidades escolares que, divididas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação¹⁴(CRE), atendem a 634.007 estudantes, sendo 445.560 alunos e alunas do ensino fundamental, 18.149 dos projetos de correção de fluxo e 21.904 estudantes da educação de jovens e adultos. Esse é o quantitativo de alunos que, em seus percursos formativos, devem ser contemplados pelos componentes curriculares de Artes.

¹²Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE_2017.pdf

¹³ Fonte: SME em números: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/>

¹⁴ Cada coordenadoria é responsável pelas políticas relacionadas as suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria.

Figura 3 – Mapa de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação



COORDENADORIA GERAL DE EDUCAÇÃO	ENDEREÇO	BAIRROS DE ABRANGÊNCIA			
E/1ª CRE	Rua Edgard Gordilho 63, Praça Mauá, CEP: 20081-070,	Benfica; Caju; Catumbi; Centro; Cidade Nova; Estácio; Gamboa; Mangueira; Praça da Bandeira; Praça Mauá; Rio Comprido; Rio Comprido; Turano; São Cristóvão; Santa Teresa; Santa Teresa - Morro dos Prazeres; Saúde; Santo Cristo,	E/4ª CRE	Rua Professor Luis Rondelli 150, Olaria, CEP: 21021-630.	Benfica; Brás de Pina; Bonsucesso; Bonsucesso - Maré; Cordovil; Jardim América Manguinhos; Maré; Olaria; Pavuna; Parada de Lucas; Penha; Penha Circular; Ramos; Vigário Geral; Vila da Penha; Penha.
E/2ª CRE	Pça. General Alcino Souto s/nº, Lagoa, CEP: 22471-240,	Alto da Boa Vista; Andaraí; Botafogo; Catete; Copacabana; Copacabana - Morro dos Cabritos; Cosme Velho; Flamengo; Gávea; Gávea (Rocinha); Glória; Grajaú; Grajaú - Morro Nova Divinéia; Humaitá; Ipanema; Jardim Botânico; Lagoa; Laranjeiras; Leblon; Leme; Maracanã; Praça da Bandeira; Rocinha; São Conrado; Tijuca; Tijuca - Comunidade Chacrinha; Urca; Vidigal; Vila Isabel.	E/5ª CRE	Rua Marupiará, Rocha Miranda, CEP: 21510-210,	Bento Ribeiro; Campinho; Cascadura; Cavalcante; Coelho Neto; Colégio; Guadalupe; Honório Gurgel; Irajá; Madureira; Marechal Hermes; Osvaldo Cruz; Penha; Quintino Bocaiuva; Rocha Miranda; Vaz Lobo; Vicente de Carvalho; Vigário Geral; Vila da Penha; Vila Kosmos; Vista Alegre; Tomas Coelho; Turiaçu.
E/3ª CRE	Rua 24 de Maio 931 Fundos, Engenho Novo, CEP: 20950-091,	Abolição; Água Santa; Benfica (parte); Bonsucesso; Bonsucesso - Complexo do Alemão; Cachambi; Del Castilho; Encantado; Engenho de Dentro; Engenho Novo; Engenho da Rainha; Higienópolis; Inhaúma; Jacaré; Jacarezinho; Lins de Vasconcelos; Maria da Graça; Méier; Piedade; Pílares; Ramos; Ramos - Complexo do Alemão; Riachuelo; Rocha; Sampaio; Tomás Coelho; Todos os Santos.	E/6ª CRE	Rua dos Abacates s/nº, Deodoro, CEP: 21531-302.	Acari; Anchieta; Barros Filho; Coelho Neto; Colégio; Costa Barros; Deodoro; Guadalupe; Irajá; Parque Anchieta Pavuna; Ricardo de Albuquerque.
E/9ª CRE	Rua Amaral Costa 140, Campo Grande, CEP: 23050-260.	Cosmos; Campo Grande; Campo Grande (Cachamorra); Campo Grande (Carobinha); Campo Grande (Centro); Campo Grande (Dumont); Campo Grande (Monteiro); Campo Grande (Posse); Cosmos; Guaratiba; Inhoaiba Paciência; Santa Cruz; Santíssimo; Senador Vasconcelos.	E/7ª CRE	Av. Ayrton Senna 2001, Barra da Tijuca, CEP: 22775-000	Camorim; Cidade de Deus; Curicica; Freguesia, Gardênia Azul; Itanhangá; Praça Seca; Pechincha; Recreio dos Bandeirantes; Rio das Pedras; Tanque; Taquara; Vargem Pequena; Vargem Grande e Vila Valqueire.
E/10ª CRE	Av. Padre Guilherme Decaminada 71, Santa Cruz, CEP: 23575000,	Barra De Guaratiba; Campo Grande; Cosmos; Guaratiba; Paciência; Paciência (Loteamento Madean); Pedra de Guaratiba; Santa Cruz; Santa Cruz (Sepetiba); Sepetiba.	E/8ª CRE	Rua Biarritz 31, Bangu, CEP: 21870-170.	Bangu; Campo dos Afonsos; Deodoro; Guadalupe; Jardim Sulacap; Magalhães Bastos; Marechal Hermes; Padre Miguel; Realengo; Santíssimo; Senador Camará e Vila Militar.
E/11ª CRE	Estrada dos Maracajás 1294, Ilha do Governador, CEP: 21941-390.	Jardim Guanabara; Moneró; Pitangueiras; Portuguesa; Praia da Bandeira; Tauá; Tubiacanga; Zumbi.			

Fonte: Edital SME N.º 08, de 04 de abril 2023

De acordo com dados fornecidos pelo setor de recursos humanos da SME/RJ, (em outubro de 2022) o quantitativo de professores em cada Linguagem Artística se divide em 932 professores de Artes Visuais, 162 professores de Artes Cênicas e 200 professores de Música. Dentro desse quantitativo existem professores que atuam nas regências das salas de aula e professores que exercem outras funções como coordenação pedagógica, direção escolar, assistência de gerência e elemento de equipe da CRE e da SME. Esse quadro está em constante mudança pois se refere à vida funcional de cada profissional da área da educação.

O espaço escolar como ambiente de aprendizagem agrega projetos elaborados pela própria gestão escolar privilegiando o território onde a unidade está inserida, assim como

projetos desenvolvidos pela SME/RJ. A Gerência de Projetos Pedagógicos Extracurriculares (GPPE) é responsável pela orientação e regulamentação de projetos artísticos na Rede. Esses projetos movimentam toda a comunidade escolar, favorecendo a experiência do fazer musical (compondo, interpretando e tocando) e oportunizando novas vivências culturais e artísticas pela cidade do Rio de Janeiro.

O Festival da Canção das Escolas Municipais (FECM)¹⁵ é um exemplo de projeto que envolve a participação de toda a Rede de Ensino. Caracteriza-se como mostra e divulgação da produção musical dos alunos da Rede Municipal, reconhecendo-as como espaço de incentivo à criação local, onde a expressão de ideias e sentimentos se manifesta. O Festival tem os estudantes como protagonistas, exercendo o papel de compositores, intérpretes ou músicos. Por meio da criação de canções, os alunos expressam e atribuem sentido aos pensamentos e reflexões acerca da realidade em que estão inseridos. Esta iniciativa possibilita o despertar de talentos artísticos e oportuniza a aquisição de conhecimentos sobre a música. A professora Inês Barbosa destaca que “é através das experiências vivenciadas no nosso cotidiano que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com o outro”. (OLIVEIRA, 2005, p. 18)

A matriz curricular da SME/RJ, alinhada com a BNCC e com o Currículo Carioca, propõe a integração das práticas escolares com o objetivo de promover diálogo entre as linguagens de forma gradativa e processual, por meio dos projetos artísticos já consolidados na Rede. A proposta é abordar as linguagens artísticas, articulando seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Fruição, Estesia, Expressão e Reflexão (BNCC, 2017), que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

¹⁵ Site: Rioeduca.net/fecem

3 - O PERCURSO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Os documentos curriculares priorizados neste estudo serão os que foram produzidos pela SME/RJ no período 1991 até 2020. É importante destacar, todavia, os marcos históricos para a construção e legitimação desses documentos. Amato (2006) destaca que um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional por meio do Canto Orfeônico, idealizado por Heitor Villa-Lobos como uma proposta de educação musical para as crianças e para as grandes massas. (AMATO, 2006, p. 151).

O canto orfeônico alcançou um destaque nacional na abrangência ao envolver escolas e estudantes de todo o Brasil. Para Villa-Lobos, segundo Figueiredo (2013), o canto orfeônico possuía três objetivos: o civismo, o desenvolvimento da disciplina e o desenvolvimento de um potencial artístico. “O canto orfeônico contribuiu para o desenvolvimento de uma educação musical apoiada nos ideais políticos de seu tempo, sendo gradualmente enfraquecida esta ação na medida em que novos modelos sociais foram ocupando espaço no contexto brasileiro” (FIGUEIREDO, 2013, p. 33). Entre os anos de 1950 e 1960, as propostas para o ensino de música influenciadas pela Escola Nova ganharam espaço, por meio do trabalho de professores como Anita Guarnieri, Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira. (BEA, *et al*, 2018, p. 15).

A partir da Lei 5692/71 a educação artística foi estabelecida como área a ser incluída no currículo escolar, “sendo vista como responsável pelo enfraquecimento do ensino da música na escola” (PENNA, 2010, p. 123). Também Loureiro (2010) afirma que desde a implantação da lei no. 5.692, de 1971, o ensino das artes que constituiu professores com formação polivalente, “pouco puderam contribuir para consolidar o ensino da música nas escolas públicas, tornando-a, dessa forma, uma prática irrelevante com características de atividade festiva e recreativa” (LOUREIRO, 2010, p. 27).

O modelo da polivalência para as artes recebe críticas até os dias atuais. A polivalência é “uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade” que foi desenvolvida em escolas norte-americanas, mas introduzidas no Brasil de forma distorcida, como afirma Figueiredo (2013).

O autor apresenta análises críticas deste modelo que não se resume a um recorte histórico, mas que se faz presente em vários sistemas educacionais até os dias atuais mesmo depois da extinção do termo educação artística.

A Lei 9394/96, a nova LDB, trouxe mudanças para a educação brasileira. O artigo 26 em seu parágrafo 6º menciona “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016), modificada mais tarde para o parágrafo 2º, onde estabelece que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)¹⁶. Apesar da mudança na Lei a expressão “educação artística foi modificado para arte, “mantendo exatamente o modelo da polivalência praticado a partir de 1971 (FIGUEIREDO, 2013, p. 38).

Os avanços e retrocessos em relação ao ensino de música no âmbito nacional foram marcados pela política pública de cada período desse percurso histórico direcionando à política pública atual do ensino da educação básica, por meio da Lei 13.278/2016, que constitui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular arte. O que corrobora com a análise de Moreira (2007) sobre as relações entre política e currículo. Embora a política não explique os sentidos produzidos nos textos curriculares, entender esses sentidos colabora na compreensão dos sentidos que os textos tomam.

Para apoiar as discussões pedagógicas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte apresentaram uma compreensão do significado da arte na educação, fortalecendo o desenvolver de um percurso progressivo alimentado pelas interações significativas entre alunos, professores, artistas, que permeiam o processo de aprendizagem. “Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado” (PCN, 2001, p. 47).

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora do enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. (PCN, 2001, p. 77).

Para analisar os textos curriculares esta pesquisa selecionou 4 (quatro) documentos: Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro, Multieducação, Orientação Curricular de 2010 e o Currículo Carioca de 2020. esses documentos são referências para a implementação do ensino de música na Rede Municipal do Rio de Janeiro.

¹⁶ Fonte: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691902/paragrafo-2-artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

O documento que está em vigor, o Currículo Carioca, passou por vários ajustes e reorganização para acolher as mudanças relacionadas à BNCC. Apresento aqui o quadro com os documentos curriculares mencionados:

Quadro 1. Documentos Curriculares da SME RJ

Título do Documento Curricular	Ano de Publicação
Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro	1991
Multieducação	2008
Orientação Curricular	2010
Currículo Carioca	2020

Fonte: dados da pesquisa

O documento “Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro” teve seu processo de construção coletiva iniciado no ano de 1983, sendo dado como concluído e lançado oficialmente em 1991, após oito anos de discussões. Esse documento apresenta uma ampliação do “Documento Preliminar para a discussão da Proposta Curricular”, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, no dia 15 de junho de 1988 (RIO DE JANEIRO, 1991).

Tomando-se como pressuposto que a escola é o espaço institucionalizado para a apropriação do saber sistematizado e que esse saber são se constrói a partir do nada, mas de algum conhecimento anterior, faz-se necessário partir do universo cultural do aluno, de seu saber assistemático (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 5).

O primeiro destaque para o texto desse documento é a mudança no termo “Educação Musical” para “Música”, partindo do princípio de que todas as disciplinas educam e de que “A música educa integralmente o aluno e, em especial, a sua sensibilidade, através de atividades artísticas, que envolvem o contínuo convívio, o pensar e o fazer (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 61). O documento é estruturado em dois conceitos-chave: o “fenômeno sonoro”, referindo-se a qualquer manifestação do mundo sonoro, compreendendo assim os parâmetros do som (timbre, duração, altura, intensidade e densidade), e o “fenômeno musical”, que deve acontecer após a organização da manifestação sonora, variando de um grupo social para outro, no tempo e no espaço.

A presença da experiência musical no ensino fundamental se inicia no 1º segmento, destacando e priorizando o corpo e a voz, por se tratar de veículos imediatos e acessíveis, que expõem de forma mais evidente a individualidade do ser. No 2º segmento, a experiência no campo da música deve continuar favorecendo a expressão individual, mas “orientando a

pesquisa constante do som, a estruturação musical e a análise crítica do uso da música pelos meios de comunicação” (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62). Todas as exposições aqui apresentadas de maneira breve culminam em um quadro de sistematização apresentando as propostas que devem ser entendidas como “vivências que retornam em níveis sempre crescente de complexidade, quanto à classificação, quanto às estruturas a serem produzidas, quanto ao detalhamento do código” (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 63).

O quadro de sistematização é organizado em conceitos-chave, objetivos, conteúdo e seriação. “Desse modo, os conteúdos se estruturam em torno dos conceito-chave, que perpassam todas as séries e os objetivos darão sentido aos conteúdos” (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 6).

Figura 4. Quadro de Sistematização

CONCEITOS CHAVE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	seriação									
			II	CA 1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
FENÔMENO SONORO	Perceber a relação som-silêncio	PARÂMETROS SONOROS DENSIDADE (parâmetro de maior ou menor agrupamento de sons) Vertical (acorde com maior ou menor número de notas) Horizontal (maior ou menor número de sons sucessivos, no mesmo decurso de tempo)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Expressar-se, através de movimentos com o corpo, a partir de manifestações sonoras percebidas e produzidas.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Utilizar criativamente as potencialidades sonoras do próprio corpo e as manifestações sonoras presentes na natureza e no cotidiano.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Expressar graficamente as impressões suscitadas por manifestações sonoras percebidas e produzidas.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Analisar as qualidades sonoras presentes em experiências vocais e corporais em geral e no universo externo.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Criar movimentos com o corpo considerando as variações de cada parâmetro de som.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Criar símbolos gráficos diversos, que se relacionem as diferentes qualidades dos sons ouvidos e produzidos.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Reproduzir com a voz, com o corpo, com instrumentos de percussão e outros materiais, propostas sonoras ouvidas, relacionadas a diferentes qualidades de som.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro (1991)

A fim de subsidiar os trabalhos e as discussões com textos teóricos, atividades e questões para reflexão, a SME/RJ elaborou um caderno de Sugestões metodológicas com o propósito de concretizar objetivos e conteúdos relacionados nos Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. O texto do documento indica que esse material deve ser discutido, criticado, reelaborado, nos diversos momentos relacionados

ao planejamento individual e coletivo das unidades escolares. “É nessa relação de troca, nas concordâncias e divergências surgidas do aprofundamento das discussões, que será possível aperfeiçoar o projeto pedagógico”. (RIO DE JANEIRO, Sugestões Metodológicas, 1992, p. 9). Este texto curricular afirma compreensões de Lopes e Macedo (2011) quando afirmam que os sentidos são móveis e produzidos pelos interlocutores em diálogo com os documentos.

O primeiro segmento é apresentado dois eixos metodológicos: o “jogo” como uma maneira lúdica de uma criança se relacionar com o conhecimento, e o “texto” no sentido de desenvolver compreensão e ampliar sua visão de mundo. No segundo segmento é apresentado a articulação de conceitos-chave, visando a interdisciplinaridade. (Sugestões Metodológicas, 1992, p. 10).

As atividades apresentam a seguinte estrutura: Título da atividade/ Conceito-chave/ Indicação/ Objetivos/ Desenvolvimento/ Variantes da atividade.

Figura 5- Exemplo de uma atividade

Bonecos sob comando	
Jogo / 1ª espécie	
<p>CONCEITO-CHAVE: Fenômeno sonoro (som e silêncio, timbre, ritmo, intensidade). INDICAÇÃO: JI, CA, 1ª e 2ª séries OBJETIVO: • Expressar com o corpo características percebidas num estímulo sonoro, seguindo regras estabelecidas no grupo e demonstrando domínio do corpo na relação tempo-espaço.</p>	
DESENVOLVIMENTO	PONTOS DE OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Desafiar o grupo a explorar, no espaço da sala de aula, objetos que produzam sons bem curiosos e audíveis por todos. • Pedir aos alunos que apresentem os objetos escolhidos demonstrando os sons que deles puderem obter, fazendo comentários sobre os mesmos, escolhendo os mais contrastantes. • Pedir que estabeleçam as regras de um jogo (com movimentos) a ser realizado a partir dos sons escolhidos, produzidos nos objetos, estabelecendo também a "prenda" a ser paga por quem infringir as regras. O professor participa, orientando a discussão. <p>Exemplo: Caso seja usado um atabaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> — quando tocado na superfície do couro: os alunos andam; — quando tocado a madeira das laterais: marcam o passo sem sair do lugar; — quando é feito súbito silêncio: param repentinamente; — retendo o movimento ("estátua"); — quando ouvirem um comando vocal acrescentado ao som do atabaque ("RÁ"): realizam a mesma atividade, mas em dupla. <p>VARIANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Quanto à dinâmica (individual ou em grupo) • dividir a turma em pequenos grupos e desafiarlos a encontrar objetos que produzam sons bem curiosos e audíveis (da sala de aula ou que tenham sido trazidos pelos alunos). • Retornar aos grupos, exibindo o material coletado e todos os sons que dele puderam tirar. • Selecionar (cada grupo) os três sons mais curiosos e audíveis por todos, apresentando-os em seguida ao grupão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material necessário: — objetos sonoros disponíveis e o corpo. • Explicar a expressão 1ª espécie remetendo ao Anexo. • Dinâmica individual ou em grupo. • Os objetos podem ser trazidos de fora da sala de aula (de casa, do pátio da escola, etc). • As regras podem ser adaptadas, variando em função dos diversos níveis de complexidade pretendidos. • Tanto o professor quanto os alunos podem experimentar o papel de "comandante" da atividade. • Conhecer o corpo passa pela experiência de retenção do movimento, do controle do impulso nas mudanças repentinas, etc. • A etapa de pesquisa e demonstração de sons pode se dar em pequenos grupos em função do quantitativo de alunos em sala de aula e da necessidade do professor agilizar este momento.

Fonte: Caderno de Sugestão Metodológica (1992)

Neste guia metodológico as atividades musicais são classificadas como jogos da 1ª espécie, que tratam do fenômeno sonoro; jogos da 2ª espécie, relacionados a uma experiência de expressão intuitiva; jogos da 3ª espécie, tratam de situações em que simplesmente se joga

com os sons e ritmos sem regras convencionalmente estabelecidas. A regra se apresenta de forma maleável, sem determinar uma única resposta certa.

O jogo como metodologia de ensino é uma estratégia didática, “a sugestão de trabalho com o jogo torna-se pertinente, na medida em que sua própria estrutura e dinâmica estão presentes nos Fundamentos para Elaboração do Currículo das unidades escolares”. (Sugestões Metodológicas, 1992, p. 11).

Essa abordagem metodológica, baseada em jogos, pode trazer benefícios influentes para o processo de ensino-aprendizagem da música. Os jogos são recursos didáticos que estimulam a participação ativa dos alunos, incentivam a experimentação, a criatividade, o trabalho em grupo e a resolução de problemas de forma lúdica. Além disso, ao relacionar os jogos aos conceitos-chave mencionados na estrutura curricular, busca-se promover uma conexão direta entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

O guia de sugestões metodológicas encontrado no documento de 1992 contribui para uma prática consciente do ensino de música. Ao contrário de seguir uma ordem cronológica ou gradual do conhecimento musical, esse material oferece planejamentos que podem ser utilizados pelos professores em sala de aula. A ausência de uma sequência rígida no desenvolvimento dos conteúdos musicais sugere uma abordagem flexível, que permite aos professores adaptarem as sugestões às necessidades e realidades de suas turmas. Dessa forma, o guia de sugestões metodológicas proporciona uma maior autonomia aos professores, permitindo-lhes construir seus próprios planejamentos curriculares com base nessas sugestões. Essa abordagem flexível e adaptável permite que os professores personalizem as sugestões de acordo com a realidade de sua sala de aula, promovendo uma educação musical mais contextualizada e significativa.

Retornando a linha do tempo na construção dos documentos de orientação curricular, durante os anos de 1990, aconteceram algumas inovações e avanços no ensino de música da rede de ensino, com a criação do primeiro Núcleo de ensino de Arte-Educação no Município do Rio de Janeiro iniciando em 1992¹⁷. Os Núcleos foram criados por meio de um programa que previa ampliar as possibilidades de oferecimento de arte, com oficinas nas linguagens de artes visuais, arte literária, dança, música e teatro. Essas oficinas são oferecidas até hoje, em horários alternativos do período escolar para todos os estudantes.

¹⁷ Os Núcleos de Arte foram regulamentados em 16 de janeiro de 1988, pela Lei nº 2619. Foi prevista a criação de quatorze Núcleos de Arte, com a finalidade de favorecer e estimular a produção artístico-cultural dos alunos.

O segundo documento analisado, intitulado "Multieducação", é estabelecido, em 1996, um processo de acompanhamento controlado pelo Núcleo Curricular Básico Multieducação. Esse documento tem como objetivo lidar com os múltiplos universos encontrados na escola, reconhecendo a diversidade de experiências, conhecimentos e perspectivas presentes na comunidade escolar. (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, p. 9).

A proposta da Multieducação é promover uma abordagem curricular que vá além de uma visão fragmentada do conhecimento, integrando diferentes áreas e disciplinas. Ela busca estabelecer conexões entre os diferentes saberes e experiências dos alunos, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. A Multieducação propõe uma visão mais ampla da educação, reconhecendo a importância de promover a inclusão, a diversidade e a equidade no contexto escolar. Ela busca superar visões tradicionais e fragmentadas do currículo, incentivando a integração de diferentes linguagens, expressões artísticas e formas de conhecimento.

MULTIEDUCAÇÃO é como se intitula, reconhecendo o precioso e complexo universo desta cidade, suas famílias e seus filhos, nossos alunos. Representa o desafio mais difícil e gratificante que enfrentamos. Reafirma a Escola Municipal de 1º Grau como lugar indispensável para a constituição de conhecimento e valores, com crianças e adolescentes, numa sociedade em democracia (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, p. 12).

Retornando ao percurso aqui desenvolvido, no ano de 2001, foi estabelecido um novo processo dialógico com toda a comunidade escolar. Desses encontros, surgiram diversas sugestões que foram registradas e publicadas em duas séries: "Temas em debate" e "A Multieducação na sala de aula" (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, p. 8). Foram registrados fascículos de cada área de conhecimento em Grupos de Estudos dos professores regentes, em que se buscou dar concretude ao diálogo entre teoria e prática, apresentando diferentes possibilidades inerentes a cada área e sua representação no campo do conhecimento do currículo escolar (MULTIEDUCAÇÃO, 2008).

O processo de elaboração dos fascículos de atualização da Multieducação para o ensino fundamental de música foi composto por dois textos, "O Ensino de Música" e "Reflexões sobre o ensino de Música nos Ciclos de Formação" (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, p. 21). O papel do currículo tradicional é uma das temáticas abordadas nas discussões dos textos, apontando para um novo perfil que a escola deve assumir com o propósito de atender às demandas do mundo contemporâneo, entendendo que "a sociedade contemporânea impulsionada pela intensificação

das informações e das comunicações contempla a cultura plural e coloca novos desafios para a prática curricular” (MULTIEDUCAÇÃO, 2008, p. 16).

De fato, vivemos em uma sociedade construída por meio de múltiplas culturas; o multiculturalismo é expresso nas “diversas esferas e dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião” (MOREIRA, 2001, p. 66). O mesmo autor, destaca que a educação multicultural é um processo de lutas e de produções acadêmicas que abordam os desafios e os possíveis arranjos encontrados em salas de aula para lidar com as diferenças culturais.

Entendendo que toda prática exercida dentro da unidade escolar se configura como currículo, a participação dos professores no processo de promoção da educação multicultural se torna primordial para formação de indivíduos, buscando a garantia de seus direitos e a luta contra qualquer opressão.

O rompimento com o modelo de ensino considerado “conservatorial” é uma discussão antiga, mas que permanece atual, refletindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Jardim (2002) faz uma crítica a esse modelo ao afirmar que o currículo nas instituições de ensino de música permanece imutável, seguindo o modelo do conservatório de Paris. “A verdade do modelo é sempre inquestionável e indiscutível; é sequencial e linear, esquecendo-se de que não aprendemos o que quer que seja sequencial nem linearmente, simplesmente porque não vivemos desse modo” (JARDIM, 2002, p. 109). O ensino formal de música nas escolas surgiu com uma abordagem tradicional eurocêntrica, com ênfase nos estudos e repetições, visando à formação de instrumentistas. Maura Penna afirma que “historicamente a música erudita era um padrão educacional configurado como uma música de elite.” (PENNA, 2010, p. 35.)

O desafio de desconstruir uma educação conservatorial está alinhado à formação continuada do professor e à aproximação entre o ensino universitário e o ensino básico. Questões sobre currículo de música e contemporaneidade, abordadas no documento Multieducação, trazem o desafio de considerar a realidade dos alunos e as formas como eles se relacionam com a música, sem perder de vista o propósito de expandir esse universo.

Com as transformações e modificações apresentadas a partir dos documentos que direcionam a construção curricular da SME/RJ, o documento elaborado pelo Núcleo Curricular Básico Multieducação serviu de referência para a formalização das “Orientações Curriculares”, que passaram a ser veiculadas em toda a Rede a partir de 2010¹⁸. Como o próprio nome sugere,

¹⁸ Documento disponível no link:

o documento foi elaborado não para servir de bula, mas sim para oferecer mais possibilidades de trabalho ao professor em sua prática. Como afirmam Lopes e Macedo (2011), a produção de sentidos se dá em múltiplos espaços colaborando para a construção do currículo.

Desta maneira, as Orientações Curriculares de Música de 2010 são um desdobramento do documento Multieducação que apresenta como destaque a sua possibilidade de abarcar conteúdos de anos anteriores não cumpridos pelos estudantes, considerando 4 dimensões (materiais sonoros, expressões, forma e valor) de um movimento cíclico e cumulativo¹⁹ do desenvolvimento musical (RIO DE JANEIRO, Orientações Curriculares, 2010, p. 3), presentes na estrutura de quase todos os documentos aqui apresentados.

Esse documento apresenta em sua orientação para os anos iniciais que a música deverá estar presente no cotidiano curricular, independente de um horário estipulado para ela ou desenvolvida sob a responsabilidade do professor especialista.

A seguir apresento um recorte da Orientações Curriculares de 2010.

Figura 6 – Orientações Curriculares para o ensino Música 2010 – 6º.ano

ETAPA DA EXPRESSÃO (GESTOS EXPRESSIVOS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo.							
TRANSIÇÃO PARA A ETAPA DA FORMA: o especulativo e o idiomático.							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a capacidade de produção de modos de escuta de um repertório.	Sucessão de alturas: linha melódica, polifonia.	Exercitar modos de escuta diversificados de uma mesma peça de repertório.	X	X	X	X	Praticar recortes distintos de uma mesma música ouvida, atentando para as qualidades sonoras e seus gestos musicais.
	Superposição de alturas: harmonia, blocos sonoros.	Atentar para qualidades rítmicas, melódicas, timbrísticas.	X	X	X	X	
	Organização de alturas: idioma modal, tonal, serial e outros.	Identificar aspectos da organização musical: sequências, repetições, ostinatos, agrupamentos rítmicos, quadraturas, etc.	X	X	X	X	Praticar/ exercitar a percepção musical de sequências melódicas, fazendo uso de fonomímicas e/ou sistemas de números como estratégias mediadoras da fixação de relações tonais, de tensão e repouso dos graus da escala.
	Ritmo e movimento; velocidade/ andamento, velocidade/ agógica, Tempo e medida.		X	X	X	X	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ Subsecretaria de Ensino/Coordenadoria de Educação

As Orientações Curriculares apresentam a organização em ciclo apenas do 1º. ao 3º. ano, estabelecendo assim, em cada ano escolar uma das etapas do desenvolvimento musical. Outro

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/798870/DLFE-195215.pdf/O_C_Musica.pdf

¹⁹ O movimento cíclico e cumulativo se refere à ativação das etapas (materiais sonoros, expressões, forma e valor) à medida em que o estudante se desenvolve musicalmente poderá avançar as etapas.

destaque para esse documento é a apresentação das sugestões metodológicas direcionando as habilidades e conteúdos mencionados em um mesmo documento.

Com a promulgação da BNCC, no final de 2017, todos os municípios e estados necessitavam revisitar seus documentos curriculares a fim de se apropriarem das novas diretrizes e orientações. Assim, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação iniciou um novo momento de revisão curricular, que contou com um percurso de revisão dos textos das Orientações Curriculares, estudos, grupos de trabalhos, além de consultas *online* à rede sobre a temática curricular e de encontros presenciais nas Coordenadorias Regionais de Educação. Essas discussões levaram à implementação, em 2020, do “Currículo Carioca” atualmente em vigor.

Esse procedimento foi amplamente questionado e protestado pelo Sindicato Estadual de Profissionais do Rio de Janeiro (SEPE) e sua representação no Conselho Municipal de Educação (CME), onde apresentaram uma nota contra a proposta de aprovação ao “Currículo Carioca” manifestando a falta de um processo mais democrático para a construção do currículo da rede municipal do Rio de Janeiro.²⁰

O SEPE argumenta que, dada a extensão da rede municipal do Rio de Janeiro e o impacto de suas decisões educacionais, o debate sobre o currículo deve ser um processo aprofundado e não deve ser apressado.

As principais questões levantadas pelo SEPE incluem:

- Falta de transparência na sistematização das discussões curriculares realizadas pela SME em 2018 e a continuidade nas discussões nas escolas ao longo do ano de 2019.
- Decisão apressada para aprovação: O SEPE expressa preocupação com o fato de a SME já ter feito encaminhamentos que comprometem as escolhas da rede antes mesmo da finalização da revisão das orientações curriculares.

Considerando o impacto significativo que terá na educação, o SEPE solicita um processo mais democrático e transparente na formulação do currículo da rede municipal do Rio de Janeiro.

Embora a continuidade das discussões no chão da escola não tenha acontecido como questionado pelo SEPE, o documento recebeu aprovação pelo CME no dia 28 de janeiro de 2020.²¹

²⁰ Fonte: <https://seperj.org.br/nota-do-sepe-contraproposta-da-sme-de-aprovacao-do-curriculo-carioca-pelo-conselho-municipal-de-educacao/>

²¹ Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4269347/DELIBERACAO37.pdf>

Como afirmam Moreira e Silva (2002) “o currículo é uma arena política”. Destacam que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conteúdos educativos, mas sim um espaço de lutas e disputas políticas. Os autores enfatizam que as decisões sobre o que está incluído no currículo e como é ensinado não são questões de valores, interesses e interesses políticos. Dessa forma, o currículo se torna uma arena onde diferentes grupos e espectadores buscam promover suas visões de mundo, influenciar a educação e moldar a formação das futuras gerações de cidadãos.

A seguir será apresentado o quadro com os conceitos, a estrutura e os teóricos encontrados nos documentos curriculares destacados nesta pesquisa.

Quadro 2 – Conceitos, Estrutura e referencias teóricas principais dos Documentos Curriculares da SME RJ

Documento/Ano	Conceitos em destaque	Estrutura	Teóricos
Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro (1991)	Fenômeno sonoro e fenômeno musical apresentados com propostas em níveis crescentes de complexidade, destacando o formato espiral.	Apresenta um quadro sistematizado contendo conceitos-chave, objetivos e conteúdos distribuídos por blocos de dois em dois anos, em que as mesmas práticas serão revisitadas várias vezes, porém de maneiras diversas, garantindo, assim, flexibilidade e liberdade ao trabalho docente.	Mario de Andrade; Edgar Willems; John Paynter; Regina Márcia Simão Santos; Murray Schafer; Violeta Gainza
Multieducação: Núcleo Curricular Básico (2008)	A teoria espiral de Keith Swanwick, apresenta quatro dimensões que buscam promover um movimento cíclico e cumulativo no desenvolvimento musical: material sonoro, expressão, forma e valor.	O conhecimento dos conceitos básicos da linguagem musical e seu desenvolvimento se apresentam em três ciclos de formação da educação básica.	Keith Swanwick; Regina Márcia Simão Santos; Lucas Ciavatta
Orientação Curricular (2010)	Apresenta a característica cíclica da teoria espiral em quatro dimensões: material, expressão (gestos musicais), forma e valor. Apresenta uma estrutura em formato de planilha que sistematiza os conceitos apresentados.	O documento apresenta objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões metodológicas divididas por bimestres apresentados na seguinte estrutura do conceito da teoria espiral: Etapa dos materiais sonoros do 1º ao 3º ano; Etapa de expressão (gestos expressivos) apresentadas do 4º ano ao 7º ano, utilizando sugestões metodológicas diferenciadas entre esses anos; Etapa da Forma, apresentada no 8º ano; Etapa do valor no 9º ano.	Keith Swanwick;

Currículo Carioca (2020)	Modelo espiral da teoria do desenvolvimento musical de Swanwick. Modificações realizadas a partir da BNCC	Apresenta habilidades e objetos de conhecimentos de forma cumulativa e cíclica nos três ciclos de aprendizagem do ensino básico, dividido nos eixos da experiência musical: Escuta musical e reflexão; Composição e criação musical; Performance e execução musical.	Keith Swanwick; França; Regina Márcia; Berenice Almeida; Magda Pucci; Teca Alencar Brito
--------------------------	--	---	---

Fonte: elaborada pela autora

Desde o primeiro documento aqui descrito, é possível observar o movimento cíclico e cumulativo que se assemelha nas estruturas curriculares, determinando que “uma vez que a música é aspecto da cultura, não se justifica um currículo com contornos fixos quanto ao que seja música e ao que seja o devido ordenamento do seu conteúdo” (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 61). De forma geral, os documentos refletem a necessidade de um desenvolvimento musical mais amplo para a formação humana e transformação social no universo do estudante, garantindo assim a interculturalidade no processo do fazer musical em sala de aula.

Entendendo que o conhecimento musical é construído a partir dos contextos culturais de cada grupo ou sociedade, e que a música, como uma forma de Arte, está inserida em todos os povos e culturas, a elaboração do Currículo Carioca de Música se organiza com base em alguns pressupostos e diretrizes. A base para as construções das Orientações Curriculares apresentadas nesse estudo é sustentada pela “Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical”, defendida por Keith Swanwick²². O Modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical: “Materiais Sonoros, Caracterização Expressiva, Forma e Valor” (FRANÇA, 2000, p. 53).

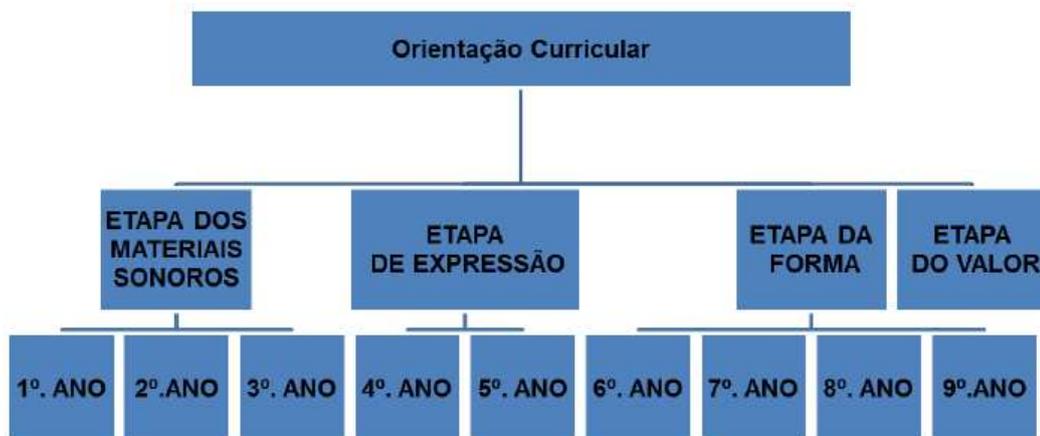
Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do Modelo C(L)A(S)P. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L) (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

²² Pesquisador e educador musical britânico, que a partir da obra de Piaget, propôs a teoria sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, e investigou diferentes maneiras de ensinar e aprender música. Uma teoria baseada em estágios, que consiste em trabalhar os conteúdos favorecendo o desenvolvimento cognitivo de maneira integral (DECKERT, 2012, p. 25).

O modelo não é apresentado como um método de educação musical. França e Swanwick (2002) afirmam ser uma visão filosófica sobre a educação musical que se desenvolve de forma a gerar um movimento cíclico e cumulativo que trabalha o desenvolvimento musical. O processo cumulativo pressupõe que o aluno que se encontra na etapa da *forma* deve ter se fortalecido com as etapas anteriores (*materiais sonoros e expressão*).

O primeiro documento elaborado após o Multieducção com o título “Orientações Curriculares de Música” enfatiza a característica cíclica, possibilitando o envolvimento pedagógico-musical em experiências como escuta, fazer musical e apreciação estética. A seguir podemos observar como o conceito do modelo proposto por Swanwick apresenta a organização das etapas na estruturação do documento curricular.

Figura 7- Estrutura da Orientação Curricular do Município do Rio de Janeiro



Fonte: Orientações curriculares e apropriação: uma breve reflexão sobre o currículo de música da Rede Municipal do Rio de Janeiro (CINTRA, 2016).

O modelo de Swanwick destaca que a aprendizagem musical é um processo em espiral, no qual os estudantes revisitam conceitos e habilidades musicais em níveis cada vez mais complexos e sofisticados. O desenvolvimento musical não é visto como uma progressão linear, mas como um ciclo de atividades musicais que se repetem, permitindo que os aprendizes aprofundem e ampliem seu entendimento musical.

Nos anos subsequentes ao redesenho das Orientações Curriculares, não houve alteração no formato de apresentação da estrutura representada nos documentos até o ano de 2018, quando o documento ganhou uma nova estrutura a partir de eixos orientadores.

Utilizando o modelo C(L)A(S)P, que é referência para os documentos de Orientação em Música na SME-RJ, e reforçando a centralidade nas experiências relacionadas à “Composição,

“Apreciação e Performance”, os eixos das Orientações Curriculares em 2018 e do Currículo Carioca em 2020 se apresentam como Escuta musical e Reflexão; Composição e Criação Musical e Performance e Execução Musical.

- Escuta musical e Reflexão - é compreendida como toda atividade na qual o sujeito tem a audição como principal mediador do fenômeno sonoro, caracterizado por diferentes formas de seleção do som do singular trabalho psicológico e cognitivo.
- Composição e Criação Musical - se constitui em um conjunto de atividades inventivas nas quais se lança mão da criatividade e da reordenação dos elementos constitutivos da música. Nesse eixo, destaca-se a improvisação como importante forma de criação musical. A diferença elementar entre a composição e a improvisação reside no tratamento dado à (re)organização sonoro-musical.
- Performance e Execução Musical - envolve as qualidades da expressão musical. A técnica e a interpretação são aspectos importantes a serem considerados nessa modalidade que, de todas as três, é a que carrega um valor de exposição e a dimensão “objetiva” da música (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 9).

O Currículo Carioca se estrutura em três ciclos de aprendizagem, do 1º ao 3º ano; do 4º ao 6º ano; do 7º ao 9º ano. Os eixos se apresentam em cada ciclo de aprendizagem direcionando alguns objetivos como apresentado no quadro logo abaixo.

Quadro 3. Descrição dos eixos e objetivos apresentados no documento

Eixos	OBJETIVOS
Escuta musical e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sensibilidade estética, a percepção musical, a apreciação e fruição musical por meio especialmente das práticas tradicionais lúdicas orais e coletivas da infância, construir práticas de escuta e de reconhecimento das sonoridades e qualidades dos materiais sonoros. • Atribuir sentidos para o som e para as músicas convencionadas em seu meio social. • Possibilitar expressões subjetivas (sensoriais, emocionais, entre outras) em atividades de apreciação, escuta e fruição. Perceber possibilidades de uso da voz e produção de sons com o corpo. • Apreciar e refletir sobre a música brasileira, sua diversidade e contribuições, sobretudo das culturas europeias, indígenas e africanas.
Composição e Criação Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Compor e improvisar músicas em processo de cooperação e tomada de decisões musicais. • Desenvolver criticamente a capacidade criativa e inventiva. • Desenvolver atenção e escuta para as criações musicais do cotidiano. Atribuir sentidos para o som e sonoridades convencionadas em seu meio social. • Possibilitar expressões subjetivas (sensoriais, emocionais, entre outras) em atividades de composição, improvisação e criação musicais. • Explorar as possibilidades de produção de sons com a voz, com o corpo e com materiais não convencionais. • Compor e criar músicas tendo como referência música brasileira, sua diversidade e contribuições, sobretudo, das culturas europeias, indígenas e africanas.

Performance e Execução Musical	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a capacidade de expressão e interpretação musical. ● Participar de grupos musicais, exercitando a memória e a compreensão do texto musical. ● Construir práticas de cantar e tocar, incluindo a exploração da voz, sons do corpo e materiais não-convencionais. ● Possibilitar expressões subjetivas (sensoriais, emocionais, entre outras) em atividades de execução e interpretação. ● Explorar construção de repertório musical próprio, tendo como referência a música brasileira, sua diversidade, sua diversidade e contribuições, sobretudo, das culturas europeias, indígenas e africanas.
--------------------------------------	--

Fonte: elaborado com base nas Orientações Curriculares de Música (2018).

Nota-se que o modelo adotado para estruturar os documentos curriculares não possui uma divisão segmentada por bimestres ou níveis de complexidade. O modelo cíclico permite o retorno e o aprimoramento de componentes que já poderiam ter sido apresentados no percurso.

Com relação à elaboração e implementação dos conteúdos, Sacristán (2013) afirma que “o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis.” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). O autor compara o currículo a uma partitura que pode ser interpretada e executada de maneiras distintas, conforme a compreensão que o indivíduo que a executa tenha sobre a obra. O valor atribuído à manifestação musical é construído partindo do contexto cultural do estudante, sua vivência e a mediação do professor. De igual modo vírgula os documentos curriculares aqui analisados não possuem a pretensão de apontar para um modelo único de ensino utilizando a flexibilidade apresentada através das etapas para que o professor situe seu aluno no planejamento curricular.

Já citada anteriormente neste trabalho, Regina Márcia Simão Santos, professora com obras de relevância para os estudos relacionados ao ensino de música e ao currículo escolar, afirma que “a música não está na escola para desenvolver o gosto do aluno, ou o professor não está na escola para introduzir o aluno no universo musical, criando hierarquias entre diferentes práticas musicais, gêneros e estilos” (SANTOS, 2015, p. 47). Com a possibilidade de favorecer a ampliação da experiência de vida e da expressão musical, a autora acredita que a partir da escuta dos conhecimentos que as crianças trazem dos seus contextos, o currículo prescritivo começa a dar lugar ao currículo praticado.

O processo de “ensino-aprendizagem” em música é multifacetado e abrange diversas áreas, desde o desenvolvimento de habilidades técnicas e teóricas até a expressão artística e a apreciação musical, processos que são construídos e mediados no cotidiano do espaço escolar.

3.1 TEXTOS CURRICULARES E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem²³ ou a mediação realizada pelo educador em seu fazer pedagógico precisa estar aberto para a pluralidade de vozes e caminhos distintos. A reflexão constante faz parte dessa construção de saberes, em que o entrelaçar das vivências e práticas de todos os envolvidos na educação – alunos, professores, gestores, pais – criam rizomas capazes de formar um ser humano crítico, reflexivo, autônomo, mas também sensível e expressivo quanto aos fatores que o cercam (SANTOS, 2006; PENNA, 2010).

Segundo Santos (2006), um currículo-rizoma deve considerar a singularidade de todo e qualquer percurso pedagógico: as lógicas que são construídas, com seus recortes não homogêneos ou previsíveis, apresentam múltiplas possibilidades de entrada e conexão. “Todos os sujeitos são afetados e afetam o grupo, cada um faz um recorte daquilo que precisa ou sobre o que tem uma curiosidade epistemológica” (SANTOS, 2006, p. 9).

É preciso revisitar o passado, buscando, por meio de reflexões das propostas existentes, caminhos que tracem novos horizontes para um fazer relevante, com novos construtos e saberes para a posteridade.

No livro “Pedagogia da Autonomia”, o educador Paulo Freire (2011) realiza uma reflexão sobre a formação docente – e os saberes indispensáveis para sua prática –, e afirma que o ensino não se resume à transferência de conhecimentos, tampouco o processo de formação tem fim.

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2011, p. 26).

Leão (2017) corrobora esse pensamento ao mencionar que “só quem realmente sabe aprender, e somente na medida em que o sabe, é que pode realmente ensinar. O professor é realmente professor enquanto for mais radicalmente aluno” (LEÃO, 2017, p. 19).

O processo de ensino-aprendizagem pode ser interpretado de muitas formas. Bowman (2018) afirma que os processos essenciais para o ensino-aprendizagem de música são estabelecidos pela “educação” e pelo “treinamento”. Segundo o autor, o treinamento musical desenvolve e refina os hábitos existentes. “Tanto o treinamento quanto a educação envolvem

²³ Nas palavras do educador Paulo Freire (2011, p. 25), não existe ensino sem aprendizagem, pois um processo inexistente sem o outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

instrução e são importantes. Mas eles servem a fins diferentes. O ato de ensinar, de dar instruções, em si, não garante um ou outro.” Para Bowman,

O treinamento é incapaz de criar uma sociedade educada. Para educar, a pessoa deve ter desenvolvido as atitudes, disposições e caráter distintos com os quais a educação se preocupa. Ser educado significa estar profundamente envolvido em um crescimento e renovação contínuos – questões que pouco interessam ao treinamento. O treinamento tem seu lugar na educação musical, então; mas não é o suficiente. E acreditar que é educacionalmente neutro ou inofensivo é um erro grave (BOWMAN, 2018, p. 173).

No processo de ensino-aprendizagem, precisamos fazer perguntas cruciais como “por quê?” e “para quê?”. Indagações como essas levaram Émile Jaques-Dalcroze a questionar a tradição que cumpria com afinco em suas aulas de harmonia. Dalcroze (1920) afirmava que a criança não deveria escutar apenas com seu ouvido, mas com todo seu ser. O ensino-aprendizagem de música precisava acontecer de maneira natural, antes mesmo da escrita. Ele desenvolveu um método de educação musical que transformou o sentido rítmico em uma experiência física, corporal, em que o aprendizado ocorre com a música e pela música. Suas ideias nasceram da necessidade de romper com o método convencional de ensino, proporcionando maior acesso a essa linguagem.

Na sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem é influenciado pelas emoções entre alunos e professores, e envolve uma troca de conhecimentos e experiências. Essas possibilidades permitem o diálogo e a construção conjunta do aprendizado. No entanto, é importante destacar que esse processo não se limita apenas ao ambiente escolar. Ele está diretamente relacionado à nossa vida em sociedade, em todos os espaços que frequentamos, e é influenciado por nossas experiências e vivências individuais. Além disso, somos moldados pelos costumes e crenças da cultura em que estamos inseridos. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem está enraizado em diferentes aspectos de nossa vida e nas conexões que estabelecemos com o mundo ao nosso redor.

Cada cultura proporciona diferentes situações de ensino-aprendizagem musical. “Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a performance musical seja experimentada, vivida e transformada a partir de relações culturais de diferentes níveis” (QUEIROZ, 2004, p. 104). O autor afirma que somente através de uma prática educacional contextualizada com a realidade do nosso país será possível tornar o processo de ensino-aprendizagem enriquecedor.

Os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma ressignificação dos valores musicais do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Considerando os diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar e as diferentes culturas que passam a conviver em um mesmo ambiente, Queiroz (2013, p. 112) afirma que almejamos uma educação musical escolar “sem preconceitos, sem fórmulas, sem hierarquia, vislumbrando uma proposta de formação musical construída na, com e para as escolas de educação básica”.

Pensar no ensino-aprendizagem dentro de uma instituição escolar implica observar com atenção o que é entendido como currículo e como é definida sua organização programática, ou seja, quais escolhas definem os conteúdos sobre e com os quais as experiências serão propostas.

Os desafios para a implementação do ensino de música no currículo escolar envolvem as políticas públicas de educação básica em âmbito nacional e a necessidade de enquanto componente curricular oferecer aos estudantes mais do que conteúdos prefixados ou descontextualizados da sua realidade.

Macedo (*et al*, 2002) afirma que uma sala de aula é composta por uma rede de saberes construída em seus múltiplos espaços de experiências.

Quanto maior as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece em sala de aula. Ou seja, um currículo formal precisa em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola. (MACEDO *et al*, 2002, p.49).

Para além das propostas oficiais, Oliveira (2005, p. 68) considera o cotidiano um espaço privilegiado para a produção curricular, onde professores exercem alternativas curriculares a partir das percepções, vivências e experiências relacionadas com a realidade local.

A complexidade de um contexto social marcado pela diversidade aponta para a prática pedagógica peculiar que cada espaço escolar apresenta em sua estrutura, seja por meio dos sujeitos que a compõem ou do território que a permeia, como foi abordado neste trabalho por alguns autores (LOPES; MACEDO, 2011, PENNA, 2008, SACRISTÁN, 2013) que afirmam

ser o currículo uma construção de uma rede múltipla com diferentes respostas a opções possíveis.

Segundo Moreira e Silva (2002, p. 21), a organização do currículo não pode ser analisada fora de sua constituição social e histórica. Os autores relacionam o conhecimento organizado de forma curricular como uma área contestada e uma arena política. Os autores apresentam a perspectiva do currículo como um artefato social e cultural, afirmando que ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento.

O currículo carioca estudado neste trabalho é um documento que pretende, com caráter indutivo, orientar a elaboração e prática do fazer pedagógico em cada unidade escolar, considerando o território e todos os indivíduos que compõem esse cenário.

A dinâmica de uma sala de aula se apresenta com inúmeras variáveis, como a disponibilidade de recursos didáticos e os conflitos nas relações estabelecidas no ambiente escolar. As experiências e desafios vivenciados nesses processos fazem parte da construção do ensino-aprendizagem de cada território educativo.

3.2 - IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO CARIOCA

O ano da implementação do Currículo Carioca, 2020, foi marcado pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Com o impacto da paralisação nas redes educacionais de todo país, as propostas de ensino passaram a ocorrer por meio de tecnologias do ensino a distância com a utilização de plataformas virtuais com o objetivo de não deixar o estudante sem a possibilidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades na área educacional.

A política pedagógica da SME/RJ tem como ponto de partida, na Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o Currículo Carioca, alinhado à BNCC e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), em janeiro de 2020²⁴. Diante dos desafios impostos pela pandemia, o CME/RJ aprovou a priorização curricular que obteve sua validade estendida por deliberação ao ano letivo de 2022.

A Priorização Curricular ocorreu nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa, respeitando os objetivos de aprendizagem do Currículo Carioca. Nas disciplinas de Arte (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) e Educação Física a equipe de professores especialistas que compõem o quadro da Coordenadoria do Ensino Fundamental defendeu e optou pela não priorização desses

²⁴ Deliberação E/CME Nº 37, DE 28 DE JANEIRO DE 2020. Aprova o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

componentes curriculares, mantendo assim o repertório de habilidades contidos no Currículo Carioca sem alteração em sua estrutura visto que as atividades desenvolvidas pelos professores de Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Educação Física demandam práticas e metodologias muito específicas, para assegurar os caracteres sensíveis, criativos, democráticos, lúdicos, críticos e diversos das ações implicadas nesse fazer.

Para compor o repertório de suas práticas, os professores precisavam do olhar cuidadoso e sensível, para que pudessem desenvolver seus trabalhos, pois utilizam diferentes espaços e equipamentos, materiais específicos para trabalhos criativos, individuais e coletivos.

Entendendo que o componente curricular de Arte (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) possui o papel determinante na retomada da vida nas escolas, pelo desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de elementos criativos e lúdicos e dos valores de cooperatividade, solidariedade e sustentabilidade nas relações que essas áreas atuam, a equipe de professores da CEF analisou ser de fundamental importância que esses componentes curriculares permanecessem respeitados em sua estrutura ampla e flexível.

Diante desse cenário, uma das estratégias para dar suporte às unidades escolares no intuito de oferecer materiais pedagógicos para o ensino remoto foi a criação do programa Rioeduca na tv²⁵. Esse foi um programa que passou a transmitir em Tv aberta, fechada e pelo canal da Multirio²⁶ no *Youtube* videoaulas para todas as etapas e modalidades de ensino da Rede Pública Municipal, em que para cada ano escolar era realizado a sua indicação de faixa de horário e dia de exibição.

A SME/RJ realizou uma campanha para divulgação dessa nova ferramenta, que mais tarde ganhou um novo formato para acesso por meio do aplicativo Rioeduca em Casa²⁷, uma plataforma de ensino remoto com acesso gratuito para os estudantes dessa Rede, com disponibilização de diversos materiais para a pesquisa e o aprendizado do estudante em sua residência.

²⁵ O programa Rioeduca na TV foi destinado aos alunos da Educação Infantil e do 1º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental, oferecendo uma programação de videoaulas realizado pela SME/RJ com a MultiRio.

²⁶ MultiRio é a empresa Municipal de Múltiplos meios vinculada a SME/RJ. Utiliza plataformas digitais para ampliar a distribuição de produtos educativos e culturais.

²⁷ O Rioeduca em Casa é o aplicativo oficial da SME/RJ. O acesso ao aplicativo é restrito aos alunos, professores e gestores da rede municipal.

Figura 8- Grade de programação – Rioeduca na TV

CANAL	TURNO	HORÁRIO	PROGRAMA	REFERÊNCIA
26 e 526 MultiRio/NET	MANHÃ	07h30 - 07h45	EDUCAÇÃO INFANTIL - O chapéu	AULA GRAVADA
		07h45 - 08h00	PROGRAMA DE CRIANÇA - EDUCAÇÃO INFANTIL - Isso é real?	AULA GRAVADA
			PROGRAMA DE CRIANÇA - EDUCAÇÃO INFANTIL - Brincando de ateliê	AULA GRAVADA
		08h00 - 08h15	1.º ANO - AGORA É COM VOCÊ - O texto trata de quê?	AULA GRAVADA
			1.º ANO - FIQUE LIGADO - O texto trata de quê?	AULA GRAVADA
		08h15 - 08h30	2.º ANO - CURIOSIDADES - Conhecendo o meu bairro	AULA GRAVADA
			2.º ANO - DE OLHO NA LEITURA - Conhecendo o meu bairro	AULA GRAVADA
		08h30 - 08h45	3.º ANO - AGORA É COM VOCÊ - A origem dos alimentos	AULA GRAVADA
			3.º ANO - CURIOSIDADES - A origem dos alimentos	AULA GRAVADA
		08h45 - 09h00	4.º ANO - CURIOSIDADES - 5.O.5 Mar	AULA GRAVADA
			4.º ANO - AGORA É COM VOCÊ - 5.O.5 Mar	AULA GRAVADA
		09h00 - 09h15	5.º ANO - CURIOSIDADES - Atividades econômicas cariocas	AULA GRAVADA
			5.º ANO - AGORA É COM VOCÊ - Atividades econômicas cariocas	AULA GRAVADA
		09h15 - 09h30	SALA DE LEITURA - 3º ANO - A galinha ruiva	AULA GRAVADA
		09h30 - 09h45	SALA DE LEITURA - 4º ANO - O leão e o rato	AULA GRAVADA
		09h45 - 10h00	TRAVESSIA - Educação financeira	AULA GRAVADA
		10h00 - 10h15	6.º ANO MATEMÁTICA - Potências e raízes com números fracionários	AULA GRAVADA
		10h15 - 10h30	7.º ANO MATEMÁTICA - Perímetro de figuras planas	AULA GRAVADA
		10h30 - 10h45	8.º ANO MATEMÁTICA - Razão e proporção na cozinha	AULA GRAVADA
		10h45 - 11h00	CARIOCA II - Adição e subtração de frações	AULA GRAVADA
		11h00 - 11h15	9.º ANO MATEMÁTICA - Retas paralelas cortadas por uma transversal	AULA GRAVADA
		11h15 - 11h30	TRAVESSIA - ARTES VISUAIS, ARTES CÊNICAS, MÚSICA E ED. FÍSICA - Ouvir e escutar	AULA GRAVADA
		11h30 - 11h45	7.º/8.º E 9.º ANOS/CARIOCA II E EJA I EJA II - Arte para todo mundo! Augusto Boal e Hélio Oiticica	AULA GRAVADA
11h45 - 12h00	UM RIO DE POSSIBILIDADES - Por dentro da previsão do tempo	AULA GRAVADA		
	UM RIO DE POSSIBILIDADES - Conhecendo o chefe executivo do Centro de Operações Rio	AULA GRAVADA		
12h00 - 12h15	EJA II - Porcentagem em gráficos	AULA GRAVADA		

Fonte: Documento de divulgação para a comunidade escolar

O objetivo dessas videoaulas atende a RESOLUÇÃO SME N.º 213, DE 28 DE SETEMBRO DE 2020 (DIÁRIO OFICIAL, 2020), que regulamenta a oferta de atividades escolares não presenciais, com o intuito de oferecer um material de complementação escolar que contemple a reorganização do Currículo Carioca.

Uma equipe Interdisciplinar formada por professores da SME dos componentes curriculares de Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Educação Física foi formada para a elaboração e produção das aulas citadas do ano de 2020 até o final do ano de 2022. Com o retorno das aulas presenciais essas atividades se tornaram um material para consulta e sugestões metodológicas acessíveis pelo canal do *Youtube* da MultiRio.

O ensino fundamental está organizado na BNCC em cinco áreas do conhecimento. “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas”. (BNCC, 2017, p. 28). A área do

conhecimento “linguagens” é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O componente curricular Arte se estabelece centrado nas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada uma das quatro linguagens do componente curricular Arte constitui uma unidade temática que se articula as seis dimensões do conhecimento que visam “facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte”. (BNCC, 2017, p. 194).

Ao analisar a presença da música no texto da BNCC e sua aplicabilidade no ensino educacional, é possível compreender a superficialidade e a subalternização já mencionada no início deste trabalho e destacada nas revisões bibliográficas sobre a educação musical compreendida dentro de um documento normatizador do ensino da educação básica. A classificação desse conhecimento como “subcomponente” de arte faz parte da luta política que a música como componente curricular enfrenta no campo ao longo da história.

Entendendo a luta histórica da inclusão das linguagens artísticas como componente curricular na educação básica, a Abem²⁸ apresentou algumas proposições para o componente curricular arte como proposta para o texto da BNCC.

Apesar de o texto da BNCC não tratar de disciplinas e sim de “componentes” e “subcomponentes”, entendemos que considerar Arte como componente e Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como subcomponentes legítima uma Associação Brasileira de Educação Musical 5 distorção historicamente construída na trajetória do ensino das diferentes linguagens artísticas no Brasil. A proposição da ABEM, então, é que as definições da BNCC apresentem Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como quatro componentes curriculares específicos e não como subcomponentes da Arte. Nesse sentido, a redação do documento deve especificar que o ensino da Arte é constituído por quatro componentes curriculares: o componente curricular Artes Visuais, o componente curricular Dança, o componente curricular Música e o componente curricular Teatro. (Proposta da Abem para BNCC, 2015, p. 4).

As proposições não tiveram nenhum efeito para mudança do texto na BNCC e, com a homologação da BNCC os currículos escolares precisavam estar alinhados com a proposta apresentada por esse documento normativo.

Apresento a seguir um quadro com análise das propostas da BNCC e a construção do currículo carioca de música.

²⁸ Após participar do processo de discussão da BNCC, no ano de 2015 a Abem elaborou uma proposta que foi encaminhada ao MEC.
http://www.abemeducaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf

Quadro 4- Análise da BNCC e do Currículo Carioca de Música

	BNCC	Currículo Carioca de Música
Ensino de Música	Unidade temática	Componente curricular
Organização das Habilidades	Dois blocos: Bloco 1: Do 1º ao 5º ano Bloco 2: Do 6º ao 9º ano	Em ciclos: Ciclo 1: 1.º, 2.º e 3.º anos Ciclo 2: 4.º, 5.º e 6.º anos Ciclo 3: 7.º, 8.º e 9.º anos
Estrutura do Ensino	Objetos de conhecimentos Habilidades	Eixos orientadores Habilidades Objetos de conhecimento

Fonte: elaborada pela autora

Os eixos orientadores da experiência musical e o modelo espiral de desenvolvimento musical apresentados como estrutura do currículo carioca de música são as abordagens que reforçam a metodologia utilizada para a construção das orientações curriculares da rede. Sobreira (2014, p.100) afirma que Keith Swanwick foi considerado um teórico de grande impacto nas questões relativas ao currículo de música, apesar de não ser específico do campo do currículo. Fazendo um destaque para a análise dessa abordagem teórica que se faz presente nos documentos de orientações curriculares desde 2008 com a Multieducação, o fazer musical, a apreciação, a composição e performance serviram de alicerce para o favorecimento do processo de ensino-aprendizagem em música.

Keith Swanwick conquistou muita visibilidade entre os educadores brasileiros, como menciona Sobreira (2014), as abordagens metodológicas que sugerem o desenvolvimento em etapas musical preenchem uma lacuna de muitos educadores que buscam estratégias e direcionamentos para um desenvolvimento do ensino musical. (SOBREIRA, 2014, p. 159).

Keith Swanwick acredita que o processo de aquisição de conhecimento segue uma sequência de etapas que estão relacionadas ao desenvolvimento psicológico da pessoa que está estudando. Em outras palavras, ele sugere que as pessoas experimentem diferentes habilidades de compreensão e aprendizado, à medida que amadurecem mentalmente.

Essa abordagem implica que o ensino e a aprendizagem devem levar em consideração o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, adaptando-se às suas necessidades e capacidades. Dessa forma, os professores podem criar experiências de aprendizado que correspondem ao nível de compreensão de cada estudante, promovendo um crescimento contínuo e uma construção contínua do conhecimento.

O documento curricular contém informações sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem adquirir ao longo de seu percurso educacional.

No primeiro documento analisado, intitulado "Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico do Rio de Janeiro", uma das características fortes identificada é a organização do caderno de sugestões metodológicas. Esse guia de sugestões metodológicas enfatiza a importância dos jogos como estratégias pedagógicas para a exploração dos conceitos-chave do currículo musical. Essa abordagem busca abordar a teoria e a prática, incentivando uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e significativa no contexto do ensino de música.

Já o segundo documento, elaborado pelo núcleo curricular básico da Multieducação apresenta a divisão em ciclos para organizar e estruturar os conteúdos do ensino fundamental. Esta abordagem cíclica relaciona-se à implementação de uma ideia de organização escolar em ciclos, para ser incorporada por todo o ensino fundamental. Embora esta organização escolar em ciclos não tenha sido, de fato, incorporada ao conjunto dos anos que constituem o ensino fundamental, pois se manteve restrita aos três anos iniciais, a Multieducação incorpora esta organização em todas as áreas do currículo e para todos os anos do ensino fundamental.

O terceiro documento "Orientações Curriculares 2010" apresenta como características o desenvolvimento das etapas propostas por Keith Swanwick. Essas etapas refletem diferentes aspectos do processo de aprendizagem musical e oferecem uma estrutura para o ensino e a prática da música. Essa abordagem do desenvolvimento das etapas é apresentada na estrutura do documento curricular dividida do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. No contexto das "Orientações Curriculares de 2010", a abordagem instrumental é uma das perspectivas adotadas para estruturar o ensino-aprendizagem da música.

O quarto documento analisado "Currículo Carioca 2020" apresenta modificações na estrutura do currículo com o objetivo de adequar as diretrizes da BNCC. Dessa maneira, o desenvolvimento de etapas mencionado no documento anterior não aparece demarcado na divisão dos ciclos de aprendizagem da estrutura do documento, mas é feita uma breve apresentação do modelo sem necessariamente vinculá-lo a uma faixa etária específica. Isso se deve à compreensão de que o modelo espiral do desenvolvimento musical possui uma natureza cíclica e cumulativa.

Essa mudança de perspectiva nos documentos curriculares ao longo do tempo reflete uma evolução nas concepções pedagógicas e nas demandas da sociedade. À medida que a educação evolui, surgem novas abordagens e prioridades no processo de ensino-aprendizagem. Os currículos mais recentes tendem a ser mais flexíveis, adaptáveis e alinhados com as

necessidades e interesses dos alunos, buscando promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O documento “Currículo Carioca” apresenta características da perspectiva progressivista ao considerar o desenvolvimento e a maturidade dos alunos como parte integral do processo de aprendizagem musical. Isso permite uma abordagem mais centrada no aluno, valorizando suas experiências, participação ativa e individualidade, ao mesmo tempo em que promove uma compreensão ampla e contextualizada da música. Partindo desse conceito, o documento dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela BNCC com o foco no desenvolvimento de competências. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2017, p. 8).

O currículo carioca de música reforça que o diálogo entre professores e alunos não pode deixar de lado esse cotidiano, a partir do qual rotineiramente se elegem preferências por afinidade, por prazer, entre outras motivações (CURRÍCULO CARIOCA, 2020, p. 12).

Novamente é possível destacar o que dizem Lopes e Macedo (2011), quando afirmam que os documentos curriculares disputam compreensões, propõem, por vezes, fundamentos, mas não são retratos do que vai acontecer nas práticas escolares. Ao contrário, são sempre interpretados e transformados pelos praticantes. Conforme afirma também Oliveira (2005), o cotidiano é um espaço considerado privilegiado para a produção curricular, onde professores e professoras exercem alternativas curriculares a partir das percepções, vivências, experiências relacionadas com a realidade local produzindo e criando currículos cotidianamente. (OLIVEIRA, 2005, p. 68).

Neste capítulo se destaca o percurso dos documentos curriculares, assim como as estruturas e organizações de cada documento curricular analisado no trabalho. O capítulo também dialoga sobre o processo de ensino-aprendizagem apresentado na constituição dos textos curriculares, e apresenta o processo de implementação do documento curricular em vigência na SME/RJ.

CONCLUSÃO

Em meio à complexidade da formação educacional e das mudanças dos currículos escolares, esta pesquisa emergiu como uma tentativa de explorar e decifrar a intrincada teia de políticas e práticas pedagógicas relacionadas à educação musical no município do Rio de Janeiro. O percurso pessoal e profissional da pesquisadora, enquanto docente no sistema municipal, permitiu uma abordagem, embasada não apenas em teorias, mas também em vivências cotidianas que se entrelaçaram com as diretrizes oficiais.

As análises dos documentos curriculares revelaram uma busca contínua por uma educação musical holística, adaptativa e inclusiva, considerando a diversidade e a multiplicidade das realidades dos estudantes cariocas. Entretanto, os documentos, por mais bem estruturados que sejam, não podem ser vistos como soluções definitivas ou isoladas. A realidade em sala de aula, com seus especialistas, desafios e recursos variados, exige dos educadores uma capacidade constante de adaptação, interpretação e reconfiguração. O “Currículo Carioca 2020”, assim como seus antecessores, é uma ferramenta valiosa, mas sua eficácia está intrinsecamente ligada à maneira como é interpretada e aplicada pelos docentes.

Além disso, os desafios enfrentados pela educação musical refletem desafios mais amplos da educação como um todo, sejam eles estruturais, sociais ou políticos. A luta pelo reconhecimento da música como componente curricular essencial e a busca por práticas exclusivas pedagógicas inovadoras e significativas são reflexos de uma busca maior por uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

Existem diversas abordagens teóricas e concepções sobre o currículo que refletem diferentes visões sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e por que deve ser ensinado, variam de acordo com as concepções de conhecimento, aprendizagem, sociedade e educação que estão subjacentes. A construção dos documentos curriculares também é influenciada por interesses políticos, ideológicos e acadêmicos, que podem direcionar as escolhas e prioridades em relação aos conteúdos, metodologias e objetivos educacionais.

Nesse sentido, é importante reconhecer que os documentos curriculares não são neutros, mas refletem posicionamentos e visões de mundo específicos. A compreensão dessas disputas e perspectivas fundamenta a análise crítica dos documentos para uma reflexão sobre o currículo como uma prática social e política.

Essas relações de poder podem ser entendidas como o resultado de processos históricos, políticos e culturais que moldam os conteúdos, as práticas e as hierarquias presentes nas disciplinas. Elas determinam quais saberes são valorizados, quais são considerados legítimos e quais são excluídos ou marginalizados. Portanto, compreender as disciplinas como construções

sociais e como parte das relações de poder é fundamental para uma análise crítica do currículo e para promover uma educação mais inclusiva, democrática e contextualizada.

Embora o processo curricular se mostre intrinsicamente ligado à construção diária realizada no ambiente escolar, a pesquisa não conseguiu alcançar o impacto da utilização dos documentos curriculares no cotidiano escolar e como os docentes de música da rede municipal constroem seus currículos a partir da realidade de seus territórios.

Concluindo, esta pesquisa, ao iluminar os caminhos percorridos e as metamorfoses dos currículos de música na SME/RJ, reitera a necessidade de um diálogo contínuo entre teoria e prática, entre diretrizes oficiais e realidades escolares, e entre educadores, estudantes e comunidades. Ao abraçar a música não apenas como uma disciplina, mas como uma ferramenta vital para o desenvolvimento integral do aluno, a SME/RJ e seus educadores têm a oportunidade de enriquecer a trajetória educacional de numerosos estudantes, fomentando uma aprendizagem verdadeiramente harmoniosa e ressonante.

REFERÊNCIAS

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**. v.12, p. 144-163. 2006. Disponível em <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319/298>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 10 set 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do município do Rio de Janeiro. 15 dez, 2022
- BRASIL, Ministério da Educação, (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. (3ª. Ed) – ver como citar
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CINTRA, Luciano. Orientações curriculares e apropriação: uma breve reflexão sobre o currículo de música da Rede Municipal do Rio de Janeiro. **Revista Interlúdio** - Ano 4, n. 5, 2016.
- DALCROZE. Émile Jacques. Os estudos musicais e a educação do ouvido. Tradução de: José Rafael Madureira e Luci Banks-Leite. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 219-224, jan./abr. 2010.
- DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- FETZNER, Andréa R. Ciclos & Currículo: à procura de sentidos. **Revista Espaço do Currículo**, v.7, n.1, jan./abr., 2014, p. 5-12. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/19405/1075>. Acesso em 10 jan. 2022.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Revista Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira contemporânea. **Revista InterMeio**, v. 19, n. 37, p. 29-52, jun. 2013.

FLICK, Uwe. Utilização de documentos como dados. *In.*: FLICK, Uwe. (org.) **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 230-237.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical. **Revista Per Musi**. Belo Horizonte, v.1, p. 52-62, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5- 38, dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-28.

JARDIM, Antônio. Escolas Oficiais de Música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira. *Plural*, Rio de Janeiro: **Centro de Pesquisa de Documentação** (Escola de Música Villa-Lobos), ano II, n. 2, p. 105-122, 2002.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003 Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/417>. Acesso em: 10 out. 2022.

LEÃO, Emanuel Carneiro. Aprender e Ensinar. **Revista Filosófica São Boaventura**, v. 11, n. 1, p. 15- 19, jan./jun. 2017.

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

LOUREIRO, Alícia Maria A. **O ensino de música na escola fundamental**. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

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

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. 2001, n. 18, pp. 65-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300007>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 14ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados: Entre a regulação e a emancipação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PENNA, Maura. **Construindo o Primeiro Projeto de Pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 117-126.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **Revista Intermeio**. Campo Grande, v. 10, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 60-68, 1991.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Princípio Educativos e Series conceituais. 2.ed. Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate)

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: O ensino de Música. Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate)

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Carioca: Música. Rio de Janeiro, 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Carioca: Música. Rio de Janeiro, 2020.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME N.º 368, 15 de dezembro de 2022. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/12/RESOLUCAO-SME-N.o-368-15-DE-DEZEMBRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Educação em Números**. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros>. Acesso em 25 fev. 2023.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto alegre: Penso, 1.ed, p. 16-34, 2013.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação musical. *In*: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Anais do 11 Simpósio Paranaense de Educação Musical, Festival de Música de Londrina. 2005, Londrina. Paraná, 2006, CD ROM. Disponível em https://www.academia.edu/41331381/Uma_trajetoria_de_pesquisa_sobre_rizoma_e_educacao_musical

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música na escola: a produção contínua de jogos. *In*: SESC, Departamento Nacional (org.). **Música na Escola: caminhos e possibilidades para a educação básica**. Rio de Janeiro: Sesc. Parte I, p. 39-69, 2015.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <https://seperj.org.br/nota-do-sepe-contraproposta-da-sme-de-aprovacao-do-curriculo-carioca-pelo-conselho-municipal-de-educacao>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOBREIRA, Silvia. Conexões entre Educação Musical e o Campo do Currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v.22, n. 33, p. 95-108, jul./dez. 2014.

TEIXEIRA, Noemi; CARVALHO, Anderson; GONÇALVES, Eliete. Currículo de Música na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: em debate. **25 Congresso Nacional da ABEM**, 2021. Disponível em: <http://abemsubmissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/972>. Acesso em: 03 mar.2022.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO													
CONCEITOS CHAVE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SERIAÇÃO										
			J1	CA 1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*		
FENÔMENO MUSICAL	Conhecer os instrumentos musicais de corda, sopro, percussão quanto às características sonoras como instrumento solo ou como componentes de grupos instrumentais.	PARÂMETROS SONOROS INTERAÇÃO DOS PARÂMETROS SONOROS (ESTRUTURA E FORMA) DURAÇÃO - Organização das durações no contexto métrico e métrico - Pulso - Acento métrico e compasso - Subdivisão binária e ternária - Valores proporcionais de duração - Células rítmicas - Velocidade: andamento, agógica							X	X	X	X	
	Vivenciar manifestações musicais de caráter folclórico, popular e erudito, do seu grupo cultural, e de outras culturas e épocas: cantar, tocar, dançar e ouvir.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Reproduzir estruturas musicais pertencentes à expressão musical da comunidade e de outras culturas e épocas.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Identificar características dos gêneros folclórico, popular e erudito da sua própria cultura e de outras culturas e épocas.				X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Comparar estruturas sonoras, retiradas do que foi criado em sala de aula, ou do repertório folclórico, popular e erudito, estabelecendo relações de semelhanças e diferenças.				X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Criar novas propostas (estruturas sonoras), a partir das formas musicais presentes no ambiente cultural do educando e a partir de formas musicais criadas em outros ambientes, países e épocas.						X	X	X	X	X	X	X
	Conhecer as bases formadoras da cultura musical brasileira (influências indígena, africana e européia).							X	X	X	X	X	X
	Compreender a evolução da música no Brasil, e em especial a da música popular brasileira.							X	X	X	X	X	X

29

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO												
CONCEITOS CHAVE	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	SERIAÇÃO									
			J1	CA 1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	
FENÔMENO MUSICAL	Vivenciar os hinos cívicos como expressão da cidadania.	PARÂMETROS SONOROS INTERAÇÃO DOS PARÂMETROS SONOROS (ESTRUTURA E FORMA) TIMBRE (1º Cor ^o do Som)			X	X	X	X	X	X	X	X
	Cantar, cuidando da respiração, da postura, da qualidade do som (emissão, afinação, etc.).		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Participar de conjuntos vocais e instrumentais (coral, percussão, flauta doce, violão, banda, etc.).		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Conscientizar-se do papel da Arte na história do homem, através da análise contextual da Arte e sua história.							X	X	X	X	X
	Compreender os períodos mais significativos do acervo musical, contextualizando obras musicais e seus compositores nos diferentes períodos da história do homem.							X	X	X	X	X
	Analisar criticamente formas de manifestações musicais ouvidas.							X	X	X	X	X

ANEXO 2
MULTIEDUCAÇÃO – ENSINO DE MUÍUCA

<p>1º Ciclo de Formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento da percepção sensível e da imaginação criadora. ● Apreciação e leitura interpretativa de diferentes produções musicais. ● Desenvolvimento da percepção dos elementos da linguagem musical. ● Realização do fazer musical pela prática e experimentação de todo e qualquer objeto sonoro.
<p>2º Ciclo de Formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento da produção musical brasileira e de outros grupos culturais em diferentes tempos/espacos. ● Conhecimento dos conceitos básicos da linguagem musical. ● Desenvolvimento da expressão criadora na linguagem musical. ● Realização do fazer musical pela prática experimentação de objetos sonoros com elaboração de conceitos. ● Apreciação estética de diferentes manifestações musicais, considerando a leitura interpretativa e elementos musicais característicos de produções vocais e instrumentais em gêneros e estilos específicos. ● Desenvolvimento da representação da grafia musical convencional ou não.
<p>3º Ciclo de Formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificação da produção musical brasileira e de outros grupos culturais em diferentes tempos/espacos. ● Desenvolvimento da compreensão dos conceitos básicos da linguagem musical. ● Desenvolvimento da expressão musical envolvendo composições, interpretações pela performance vocal e/ou instrumental, valorizando a diversidade de práticas musicais. ● Apreciação estética de diferentes manifestações musicais, considerando a leitura interpretativa e elementos musicais característicos de produções vocais e instrumentais em gêneros e estilos diferentes e a contextualização do fato musical (a obra e o autor). ● Compreensão da representação da grafia musical em noções básicas de notação e leitura musicais, convencionais ou não.

ANEXO 3
ORIENTAÇÕES CURRICULARES - 2010

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
1º, 2º e 3º ANO

ETAPA DOS MATERIAIS SONOROS: <i>Sensibilidade desenvolvida ante materiais sonoros - estar impactado pela sonoridade (o sensorial e o manipulativo).</i>							
TRANSIÇÃO PARA A ETAPA DE EXPRESSÃO: <i>Expressão pessoal e o vernáculo.</i>							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de atenção e escuta do mundo sonoro no cotidiano do meio ambiente.	SONORIDADES: Qualidades dos materiais sonoros: altura, duração, intensidade e timbre. Movimentos sonoros Direção do som, inflexões de altura, saltos. Medidas do tempo musical: ritmo, pulso, tempo, velocidades. Melodias.	Criar hábitos de escuta das sonoridades. Escutar/reconhecer sonoridades – as qualidades do material sonoro. Exercitar a escuta nômade, sendo afetada pelas qualidades do material sonoro.	X	X	X	X	Promover contato com toda a variedade de sons do cotidiano, sendo afetado e afetando com suas escutas (sons da natureza, sons produzidos por meio eletrônico, por pessoas com a voz, com o corpo ou com outros materiais disponíveis). Realizar jogos de reproduzir/ imitar, adivinhar, de localização, jogo da estátua. Escutar, de olhos fechados e em silêncio, todos os sons existentes no ambiente da sala de aula, do pátio, etc., e perguntar sobre os sons que mais chamaram a atenção, os mais próximos, os mais distantes, mais suaves, mais intensos, etc. Imitar/ reproduzir esses sons. Realizar jogos de escuta seguindo o som com gestos (fonomímica) – mudanças na direção do som, inflexões de altura, saltos, etc.
		Perceber sentidos do som, convencionados no seu meio social.	X	X	X	X	

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
1º, 2º e 3º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a sensibilidade estética, a percepção musical e a experiência corporal do movimento musical através das práticas tradicionais lúdicas orais e coletivas da infância.		Perceber/ explorar possibilidades de produção de sons com o corpo.	X	X	X	X	Realizar jogos, brincadeiras musicais e canções integrando movimentos e sons com o corpo. Realizar jogos declamados, ritmados, de movimento, parlendas, trava-línguas, acalantos, adivinhas, etc. Experimentar a linguagem musical rítmica e melódica em brinquedos de roda e brinquedos cantados da cultura popular.
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais produzindo respostas emocionais à música.		Explicitar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação.	X	X	X	X	Ouvir repertório variado para interpretação da música, produzindo associações espontâneas e pertinentes com imagens, movimentos, representações corporais ou gráficas. Escutar músicas associando a sensações e ideias que evocam tensão e relaxamento, movimento e paralisação, rapidez e lentidão, excitação e calma (relações entre formas de sentimento e formas sonoras).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
4º ANO

ETAPA DE EXPRESSÃO (GESTOS EXPRESSIVOS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo (a expressão pessoal e o vernáculo).							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de escuta das manifestações do mundo sonoro e musical.	SONORIDADES: Percepção sonora e musical.	Centrar audição em diferentes fontes sonoras e tipos de música.	X	X	X	X	<p>Pesquisar, vivenciar (dentro e fora do espaço escolar) e explorar as diversas possibilidades sonoras: sons da rua, da voz, do corpo, de instrumentos musicais e sons da produção musical das culturas humanas.</p> <p>Estimular a escuta de obras musicais diversas, chamando a atenção para questões específicas presentes nas diferentes obras musicais: Tipo de conjunto (Rock, Música Regional, Rap, Baião, Orquestra Sinfônica, Banda de Metais, etc.); Se a música é do nosso país ou não; Se música é antiga ou moderna; Se sugere alguma ideia ou situação; Falar sobre o compositor da obra.</p>
Desenvolver atitude de atenção e escuta dos gestos expressivos dos materiais sonoros.	SONORIDADES: Gestos expressivos do material sonoro: repetição, variação e contraste. qualidades rítmicas e melódicas.	<p>Perceber gestos expressivos constitutivos de combinações sonoras e sua expressividade em paisagens sonoras.</p> <p>Perceber gestos expressivos em sequências musicais (repetições, contrastes, variações, concomitâncias, superposições).</p>	X	X	X	X	<p>Explorar atividades que possibilitem a compreensão da combinação de materiais sonoros gerando gestos expressivos.</p>
Desenvolver o espírito de curiosidade em relação à experimentação das sonoridades produzindo práticas musicais coletivas.	Sobreposições/ concomitâncias/ blocos sonoros. Medidas do tempo musical / andamentos musicais Frasesologia: perguntas e respostas/ ostinatos.	Expressar-se musicalmente relacionando mudanças no material sonoro com mudanças no nível expressivo.	X	X	X	X	<p>Sonorizar histórias ou textos criados coletivamente, fazendo uso de gestos musicais.</p> <p>Cantar/ experimentar a linguagem musical rítmica e melódica em brinquedos cantados, vivenciando variações de tempo musical (rápido/ lento, e da fraseologia (repetição e variação das frases musicais).</p>
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais, produzindo respostas emocionais à música.	Gestos expressivos em produções musicais.	Explicitar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e reconhecer gestos expressivos presentes nas produções musicais.	X	X	X	X	<p>Vivenciar a dança com o seu potencial de expressão e movimento musical.</p> <p>Confeccionar instrumentos musicais para tocar acompanhando canções com gestos rítmico-tímbricos.</p> <p>Tomar decisões em produções coletivas com relação à ideias musicais e sonoridades.</p> <p>Ouvir gravações com repertório variado, vivenciando um processo de expressão individual e reconhecendo gestos expressivos de produções musicais específicas (ex: um gesto musical que remete à samba, à rap, ou à baião, etc.)</p> <p>Pesquisar músicas regionais presentes na comunidade, convivendo lado a lado com músicas da mídia. Conversar sobre as manifestações regionais e os sujeitos que as praticam.</p>
Valorizar o patrimônio musical (bem imaterial) local com seus saberes e práticas singulares.	Música como produto cultural e histórico.	<p>Identificar manifestações culturais populares de sua própria localidade, com suas práticas de resistência e hibridismo.</p> <p>Identificar manifestações da cultura musical de tradição oral.</p>		X	X	X	

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
5º ANO

ETAPA DE EXPRESSÃO (GESTOS EXPRESSIVOS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo (a expressão pessoal e o vernáculo).							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver atitude de escuta e exploração das manifestações do mundo sonoro no cotidiano do meio ambiente, entendendo-as como paisagens sonoras.	SONORIDADES: Gestos expressivos do material sonoro: repetição, variação e contraste. qualidades rítmicas e melódicas. Sobreposições/ concomitâncias/ blocos sonoros. Medidas do tempo musical/andamentos Fraseologia: perguntas e respostas/ ostinatos.	Perceber e imaginar paisagens sonoras.	X	X	X	X	Observar (pesquisar) paisagens sonoras do seu tempo/ espaço. Comparar paisagens sonoras de outros tempos/espacos (ex: zona urbana/ zona rural, sons da mata, sons da rua, sons que meu avô ouvia quando era rapaz...). Imaginar paisagens sonoras. Fazer registros de paisagens sonoras percebidas. Criar registros espontâneos para representar sonoridades. Considerar sons eletrônicos, elétricos, sons de máquinas e motores, ruídos, vozes, cantos, sons de instrumentos, sons da natureza.
Desenvolver atitude de atenção e escuta dos gestos expressivos dos materiais sonoros.	Gestos expressivos do material sonoro. repetição, variação e contraste. qualidades rítmicas e melódicas.	Perceber gestos expressivos constitutivos de combinações sonoras e sua expressividade em paisagens sonoras. Perceber gestos expressivos em sequências musicais (repetições, contrastes, variações, concomitâncias, superposições).	X	X	X	X	Explorar atividades que possibilitem a compreensão da combinação de materiais sonoros gerando gestos expressivos.
Desenvolver o espírito de curiosidade em relação à experimentação das sonoridades, produzindo práticas musicais coletivas.	Sobreposições/ concomitâncias/ blocos sonoros. Medidas do tempo musical. Fraseologia: perguntas e respostas/ ostinatos.	Expressar-se musicalmente, relacionando mudanças no material sonoro com mudanças no nível expressivo.	X	X	X	X	Sonorizar histórias ou textos criados coletivamente, fazendo uso de gestos musicais. Cantar/ experimentar a linguagem musical rítmica e melódica em brinquedos de roda, vivenciando variações de tempo musical (rápido/ lento, e da fraseologia (repetição e variação das frases musicais). Cantar/ experimentar a linguagem musical em realizações rítmicas e melódicas em brinquedos cantados vivenciando variações de tempo
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais, produzindo respostas emocionais à música.	Gestos expressivos em produções musicais.	Explicitar reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e reconhecer gestos expressivos presentes nas produções musicais.	X	X	X	X	Ouvir gravações com repertório variado vivenciando um processo de expressão individual e reconhecendo gestos expressivos de produções musicais específicas (Ex: um gesto musical que remete à Samba, à Rap, ou à Baião, etc.)
Valorizar o patrimônio musical (bem imaterial) local com seus saberes e práticas singulares.	Música como produto cultural e histórico.	Identificar manifestações culturais populares de sua própria localidade com suas práticas de resistência e hibridismo. Identificar manifestações da cultura musical de tradição oral.		X	X	X	Pesquisar músicas regionais presentes na comunidade convivendo lado a lado com músicas da mídia. Conversar sobre as manifestações regionais e os sujeitos que as praticam. Conhecer manifestações locais e singulares da tradição oral que, envolvam a música, a dança ou os aspectos cênicos (ex: Coco, Ciranda, Maracatu, Maculelê, Bumba-Meu-Boi, Capoeira, Jongo, etc.)

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
6º ANO

ETAPA DA EXPRESSÃO (GESTOS EXPRESSIVOS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo.

TRANSIÇÃO PARA A ETAPA DA FORMA: o especulativo e o idiomático.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a capacidade de produção de modos de escuta de um repertório.	Sucessão de alturas: linha melódica, polifonia.	Exercitar modos de escuta diversificados de uma mesma peça de repertório.	X	X	X	X	Praticar recortes distintos de uma mesma música ouvida, atentando para as qualidades sonoras e seus gestos musicais. Praticar/ exercitar a percepção musical de ritmos, fazendo uso de sílabas rítmicas e/ou representação corporal como estratégias mediadoras da fixação destes ritmos. Praticar/ exercitar a percepção musical de seqüências melódicas, fazendo uso de fononímicas e/ou sistemas de números como estratégias mediadoras da fixação de relações tonais, de tensão e repouso dos graus da escala.
	Superposição de alturas: harmonia, blocos sonoros.	Atentar para qualidades rítmicas, melódicas, timbrísticas.	X	X	X	X	
	Organização de alturas: idioma modal, tonal, serial e outros.	Identificar aspectos da organização musical: seqüências, repetições, ostinatos, agrupamentos rítmicos, quadraturas, etc.	X	X	X	X	
Desenvolver atitude de atenção e curiosidade para a percepção da propagação da onda sonora.	Ritmo e movimento; velocidade/ andamento, velocidade/ agógica, Tempo e medida.						
	Métrica, pulso, acento métrico, compasso. Divisão binária e ternária do tempo. Células rítmicas. Fraseologia. Intensidade: variações contínuas e descontínuas. Acentos dinâmicos. Densidade vertical - densidade horizontal. Timbre: ataque, prolongamento, corte, articulação.	Perceber como as características dos sons são produzidas, desde a propagação das ondas sonoras.	X				Experimentar a vibração do som ao friccionar a borda de tigelas, copos de vidro com diferentes quantidades de água. Experimentar a vibração do som ao abanar uma folha de cartolina, papel alumínio ou radiografia Experimentar a vibração do som nas cordas do violão ou em instrumentos de percussão.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
6º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Expressar-se, integrando-se ao fazer musical coletivo.	Produção de gestos musicais.	Produzir gestos musicais manipulando timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura articulação e silêncio, trabalhando um amplo espectro de sons e ruídos.	X	X	X	X	Participar do mundo musical na atividade de execução e composição. Criar/ experimentar técnicas relativas a instrumentos e ao uso da voz. Cantar coletivamente ou tocar em grupos, produzindo gestos expressivos. Cantar, a mais de uma voz utilizando o sistema modal/ tonal.
Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros.	Registro de Sons.	Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas conforme pertinência.	X	X	X	X	Improvisar musicalmente, respondendo a determinantes rítmicos, harmônicos, fraseológicos, melódicos, timbrísticos. Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação precisa, de sugestão, aproximada, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global-
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de diferentes produções musicais considerando modos de fazer próprios à identidade de um grupo social e em constante transformação.	Gêneros musicais.	Identificar gêneros musicais.			X	X	Ouvir músicas identificando formações musicais e suas características (ex: choro: sopro, cavaquinho, bandolim, violão, pandeiro ou bateria; formação de jazz: piano, contrabaixo, bateria, etc.). Pesquisar sobre o gênero que professores e alunos desejam ter como foco. Ouvir músicas identificando elementos rítmicos e melódicos (levadas e convenções) característicos de um gênero. Comparar e contrastar gêneros musicais. Conhecer exemplos de produções musicais que guardam interfaces entre as artes: danças, ópera, musicais, danças dramáticas do folclore brasileiro, trilhas sonoras etc.
Desenvolver a apreciação estética/ leitura interpretativa de produções musicais, que fazem parte do conhecimento musical da humanidade, considerando interfaces com demais modalidades artísticas.	Música em interface com as demais modalidades artísticas.	Estabelecer inter-relações entre música e outras modalidades artísticas			X	X	
Valorizar as diversas culturas musicais, com destaque às brasileiras, em sua diversidade.	Música como produto cultural e histórico.	Reconhecer a permeabilidade e hibridização de produções musicais.			X	X	Conhecer exemplos de variabilidade de um gênero musical: (ex: de moda de viola à
							música sertaneja com a introdução de instrumentos como: bateria, sanfona, guitarra elétrica, Maracatu, Rock, Hip-Hop, misturados nas músicas de Chico Science).

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
7º ANO

ETAPA DA EXPRESSÃO (GESTOS EXPRESSIVOS): Capacidade de relacionar mudanças no manuseio do material sonoro com mudanças no nível expressivo.							
TRANSIÇÃO PARA A ETAPA DA FORMA: O especulativo e o idiomático.							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a capacidade de produção de modos de escuta de um repertório.	SONORIDADES: Sucessão de alturas: linha melódica, polifonia. Superposição de alturas: harmonia, blocos sonoros. Organização de alturas: idioma modal, tonal. Ritmo e movimento: velocidade/ andamento, velocidade/ agógica. Tempo e medida. Métrica, pulso. Acento métrico, compasso. Divisão binária e ternária do tempo. Células rítmicas. Fraseologia.	Exercitar modos de escuta diversificados, de uma mesma peça de repertório. Atentar para qualidades rítmicas, melódicas, timbrísticas. Identificar aspectos da organização musical: sequências, repetições, ostinatos, agrupamentos rítmicos, quadraturas.	X	X	X	X	Praticar recortes distintos de uma mesma música ouvida, atentando para gestos expressivos, com aprofundamento dos conceitos. Praticar/ exercitar a percepção musical de ritmos, fazendo uso de sílabas rítmicas e/ou representação corporal como estratégias mediadoras da fixação destes ritmos.
	Intensidade: variações contínuas e descontínuas. Acentos dinâmicos. Densidade vertical, densidade horizontal. Timbre: ataque, prolongamento, corte, articulação. Música – criação, intencionalidade, significação.	Reconhecer a música como experiência social, historicamente construída. Reconhecer o papel do músico como agente social, com uma produção datada.	X	X	X	X	Praticar/ exercitar a percepção musical de sequências melódicas, fazendo uso de fononímicas e/ou sistemas de números, como estratégias mediadoras da fixação de relações tonais, de tensão e repouso dos graus da escala. Ouvir ou ver gravações de música ao vivo, considerando como os músicos trabalham com instrumentos já produzidos e materiais do meio ambiente (ex: Uakti, Barbatuques, Hermeto Pascoal e outros). Conhecer práticas musicais de repentistas, movimentos musicais como: Jovem Guarda, Bossa Nova, Músicas de protesto, Tropicalia, Hip Hop.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
7º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<p>Compreender a produção de instrumentos e ferramentas musicais.</p> <p>Compreender a produção de instrumentos e ferramentas musicais decorrentes das novas tecnologias.</p> <p>Expressar-se, integrando-se ao fazer musical coletivo.</p>	<p>Instrumentos musicais.</p> <p>Produção de gestos musicais.</p>	<p>Identificar o tipo de produção de som nos instrumentos.</p> <p>Identificar uso de recursos contemporâneos diversos.</p> <p>Participar de grupos musicais, exercitando a memória e a compreensão do texto musical.</p>			X	X	<p>Conhecer instrumentos melódicos e harmônicos. Conhecer instrumentos de cordas vibradas ou friccionadas, dedilhadas e de percussão.</p> <p>Conhecer instrumentos com vibração do ar em tubos, sopro perpendicular, uso de palheta ou por vibração com bocal.</p> <p>Instrumentos de lâmina vibrando por percussão, dedilhação.</p> <p>Instrumentos de membrana vibrando por percussão, baqueta ou mão.</p> <p>Considerar a incorporação de variedade de recursos à criação musical contemporânea (ex: recursos eletrônicos, sintetizadores, samplers na atividade de rappers (Hip-Hop) e compositores de correntes contemporâneas da música. Constatar a presença desses recursos na produção de clips, jogos eletrônicos.</p> <p>Participar do mundo musical na atividade de execução e composição.</p> <p>Criar/ experimentar técnicas relativas a instrumentos e ao uso da voz.</p>
<p>Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros.</p>	<p>Registro e grafia de sons.</p>	<p>Compor/ improvisar músicas em processos de cooperação e tomada de decisões musicais</p> <p>Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas, conforme pertinência</p>	X	X	X	X	<p>Cantar coletivamente ou tocar em grupo, produzindo gestos musicais.</p> <p>Cantar a mais de uma voz utilizando o sistema modal/ tonal.</p> <p>Integrar-se em prática instrumental de formação variada (instrumentos musicais tais como: flauta, percussão, cavaquinho, violão, etc.</p> <p>Experimentar, selecionar e utilizar instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos e composições.</p> <p>Improvisar musicalmente respondendo a determinantes rítmicos, harmônicos, fraseológicos, melódicos, timbrísticos.</p> <p>Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação precisa, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global-sincrética, cifras).</p>

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
7º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Compreender formas de registro musical em sociedade, nas culturas letradas (a escrita, o registro gráfico, convenções) e nas culturas orais.	Formas de registro musical em sociedade.	Identificar algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da História.	X				Examinar registros históricos de partituras renascentistas. Examinar registros de músicas em culturas orais que se valem de outros tipos de convenções.
Desenvolver a apreciação estética de diferentes produções musicais na interseção com outras manifestações da estética contemporânea: o cinema, o teatro, as artes visuais, a produção literária, multimídia e jogos eletrônicos.	Interfaces na produção estética contemporânea.	Identificar interfaces na produção estética contemporânea				X	Discutir sobre a pertinência no uso da música em suas combinações com outras linguagens nas produções estéticas: trilha sonora de filmes, novelas, danças dramáticas do folclore brasileiro etc. Observar a performance musical como um conjunto de componentes estéticos: gestual, expressões faciais em regentes, solistas, vestuário, etc.
Valorizar a diversidade da produção musical brasileira, reconhecendo e contextualizando suas práticas.	Música como produto cultural e histórico.	Compreender a música nos seus modos de fazer próprios à identidade de um grupo social e em constante transformação no espaço/tempo.	X	X	X	X	Conhecer as manifestações musicais brasileiras na sua trajetória histórica (ex: lundu, maxixe, modinha, choro, samba). Conhecer as bases formadoras da cultura musical brasileira.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
8º ANO

ETAPA DA FORMA: Mais do que reconhecer e nomear formas pré-estabelecidas, fazer classificações, conhecer rótulos de generalização da forma musical (rondô, blues, etc.), significa dar atenção/ compreender os grandes esquemas organizacionais de uma peça musical nos atos de escutar, executar e compor.							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a escuta da estrutura da música compreendendo o funcionamento das partes e apreendendo o sentido do todo.	Micro formas e macro formas. Frase e membro da frase. Motivo e inciso. Seção e período. Antecedente e consequente. Formas culturalmente estruturadas na tradição musical. Estruturas rítmicas, melódicas, harmônicas, polifônicas e timbrísticas socialmente estabelecidas, características de manifestações musicais diversas ou nas culturas.	Perceber/ distinguir estruturas musicais (partes de uma música: uma introdução, melodia principal, algum diálogo ou complementação, parte com maior densidade, funções de alguns instrumentos ou recursos expressivos; exposição, desenvolvimento, re-exposição e conclusão). Perceber relações estruturais: contrastes e semelhanças, as variações graduais ou súbitas presentes no fluxo musical, entendendo como gestos musicais são conectados, repetidos, transformados, contrastados.	X	X	X	X	Escutar repertório variado reconhecendo estruturas musicais diversas. Escutar repertório variado reconhecendo estruturas musicais diversas.
Desenvolver a escuta do meio ambiente, entendendo a sua participação no projeto de ocupação sonora das cidades.	Gestos expressivos e sua produção social.	Perceber paisagens sonoras do entorno e seu papel como cidadão agente de reflexão e transformação.	X	X			Perceber sons do cotidiano como marcas sonoras da comunidade (sons que caracterizam a comunidade, sua identidade sonora). Elaborar partituras de paisagens sonoras. Refletir sobre os efeitos causados na audição, na saúde e na qualidade de vida pelos hábitos de utilização de volume dos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo.
Expressar-se, integrando-se no fazer musical coletivo.	Produção de etapas musicais.	Participar do mundo musical em atividades de execução e composição. Compor/ improvisar músicas em processo de cooperação e tomada de decisões musicais.	X	X	X	X	Participar do mundo musical na atividade de execução e composição. Criar/ experimentar técnicas relativas a instrumentos e ao uso da voz. Cantar coletivamente ou tocar em grupos, produzindo formas musicais. Cantar a mais de uma voz, utilizando o sistema modal/ tonal. Integrar-se em prática instrumental de formação variada.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
8º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros.	Registro e grafia de sons.	Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas, conforme pertinência.	X	X	X	X	Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação exata, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global-sincrética, cifras).
Compreender formas de registro gráfico musical em sociedade, nas culturas letradas (a escrita, o registro gráfico, convenções) e nas culturas orais.	Formas de registro gráfico musical em sociedade.	Identificar registros gráficos musicais usados em sociedade. Realizar registros musicais	X	X	X	X	Conhecer registros históricos de partituras tradicionais e atuais. Conhecer registros de músicas em culturas orais, que se valem de outros tipos de convenções.
Desenvolver a leitura do mundo por meio das marcas da produção musical contextualizada dos povos e seus grupos sonoros.	Música como produto cultural e histórico.	Reconhecer e contextualizar práticas da produção musical.	X	X	X	X	Considerar as diferentes manifestações da produção artístico-musical brasileira e suas contextualizações (época, lugar, sujeitos). Considerar as diferentes manifestações da produção artístico-musical de outros povos e suas contextualizações (época, lugar, sujeitos). Ler/ analisar críticas musicais e comentários em encartes de discos e jornais.
Valorizar as diversas culturas musicais, com destaque às brasileiras em sua diversidade.	Música como produto cultural e histórico.	Conhecer e adotar atitude de respeito ante a diversidade de manifestações musicais, suas estéticas e valores.	X	X	X	X	Ouvir/ ver gravações (DVDs, CDs) de repertório variado de manifestações musicais. Pesquisar sobre músicas de diversas procedências.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
9º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Desenvolver a escuta da estrutura da música, aprofundando a escuta de modo a compreender o funcionamento das partes e apreendendo o sentido do todo.	Micro formas e macro formas. Frase e membro da frase. Motivo e inciso. Seção e período. Antecedente e consequente. Formas culturalmente estruturadas na tradição musical.	Identificar elemento surpresa num trecho musical, justificando variabilidade nas relações estruturais. Identificar mudanças súbitas ou graduais devidas a timbre, altura, velocidade, intensidade, ritmo, que produzem variabilidade nas relações estruturais.	X	X	X	X	Escutar repertório variado, reconhecendo elemento surpresa, variabilidade nas relações estruturais. Escutar repertório variado, reconhecendo mudanças súbitas ou graduais devidas a timbre, altura, velocidade, intensidade, ritmo e suas consequências nas relações estruturais.
	Compreender a música como ação de produtores, da relação de artesão à relação de trabalho no mundo contemporâneo.	Estruturas rítmicas, melódicas, harmônicas, polifônicas e timbrísticas socialmente estabelecidas, características de manifestações musicais diversas. Funções e contextos da música em sociedade nas relações de trabalho.	Identificar, comparar, analisar músicas quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, usando vocabulário musical adequado. Perceber relações implicadas no fazer musical (do artesão às relações da música com o mercado cultural (produção, distribuição e consumo). Refletir sobre contextos sócio-culturais e os usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, minorias e etnias.	X	X	X	X
Expressar-se, integrando-se no fazer musical coletivo pela prática e experimentação da forma musical.		Produção de formas musicais.	Participar do mundo musical em atividades de execução e composição. Compor/ improvisar músicas em processo de cooperação e tomada de decisões musicais.	X	X	X	X

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA
9º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Fazer uso de formas de registro sonoro, convencional ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou dos outros.	Registro e grafia de sons.	Grafar e ler fazendo uso de estratégias diversas, conforme pertinência.	X	X	X	X	Comunicar-se utilizando registros sonoros na atividade de execução musical (ex: notação roteiro, notação precisa, pauta gradativa, pauta dupla, pauta muda, leitura global sincrética, cifras).
Compreender formas de registro gráfico musical em sociedade, nas culturas letradas (a escrita, o registro gráfico, convenções) e nas culturas orais.	Formas de registro musical em sociedade.	Identificar registros musicais usados em sociedade. Realizar registros musicais	X	X	X	X	Conhecer registros históricos renascentistas. Conhecer registros de músicas em culturas orais que se valem de outros tipos de convenções.
Desenvolver o compromisso pessoal e valorização da música pelo engajamento em determinadas obras, intérpretes, compositores e área musical.	Música e compromisso pessoal do sujeito ouvinte e/ou executor.	Revelar evidência de compromisso pessoal e valorização da música pelo engajamento em determinadas obras, intérpretes, compositores e área musical escolhida.			X	X	Praticar, sistematicamente, ideias críticas e analíticas sobre música, utilizando conceitos adquiridos. Participar em apresentações musicais ao vivo.
Desenvolver a leitura do mundo por meio das marcas da produção musical de grupos diversos, minorias e etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas.	Música como produto cultural e histórico.	Refletir sobre produções musicais de grupos diversos, minorias e etnias e sua contextualização.	X	X	X	X	Ouvir/ ver (DVDs, CDs) de manifestações variadas, valorizando minorias e etnias.

ANEXO 4

CURRÍCULO CARIOCA – 2020

1.º, 2.º e 3.º ANOS	COMPONENTE CURRICULAR – MÚSICA	
	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCALA MUSICAL E REFLEXÃO	Identificar práticas musicais diversas reconhecendo os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, especialmente da vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Funções e usos da música no cotidiano • Práticas musicais • Gêneros musicais
	Distinguir os elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc.), presentes em brinquedos cantados e de roda, jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas musicais diversas.	<ul style="list-style-type: none"> • Som e silêncio • Parâmetros do som • Sonoridades • Movimento sonoro
	Distinguir fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza e objetos do cotidiano, reconhecendo os elementos constitutivos da música.	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras diversas • Características dos instrumentos musicais
	Identificar criações musicais, sonorizações de histórias, entre outros, reconhecendo vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisações, criações e composições
	Relacionar visual e auditivamente uma música e sua notação ou registro musical.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de notação não convencionais, registros musicais diversos
COMPOSIÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL	Compor músicas em sintonia com práticas musicais diversas reconhecendo e buscando seus usos e funções em diversos contextos de circulação, especialmente da vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas musicais • Gêneros musicais • Funções e usos da música no cotidiano
	Reconhecer elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc) em composições e improvisações musicais, em jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas diversas de criação musical.	<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do som • Sonoridades • Som e silêncio • Movimento sonoro
	Reconhecer fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza e objetos do cotidiano em composições e improvisações musicais, em jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas diversas de criação musical.	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras diversas, • Características dos instrumentos musicais
	Criar musicais, sonorizações de histórias, composições e improvisações musicais utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais de modo individual, coletivo e colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisações, criações e composições
	Compor utilizando diferentes formas de notação musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.) bem como realizar registros musicais diversos.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de notação não convencionais • registros musicais diversos
PERFORMANCE E EXECUÇÃO MUSICAL	Reconhecer os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, especialmente da vida cotidiana, tocando e cantando de modo expressivo em práticas musicais diversas.	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas musicais • Gêneros musicais • Funções e usos da música no cotidiano
	Sublinhar os elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc.), tocando e cantando de modo expressivo canções, músicas, brinquedos cantados e de roda, jogos e brincadeiras musicais.	<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do som • Sonoridades • Som e silêncio • Movimento sonoro
	Investigar fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza e objetos do cotidiano, tocando e cantando de modo expressivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras diversas • Características dos instrumentos musicais
	Usar vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo, tocando e cantando de modo expressivo composições e improvisações musicais, sonorização de histórias, entre outros,	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisações • Composições • Criações
	Selecionar diferentes tipos de notação não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como registros musicais diversos, tocando e cantando de modo expressivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de notação não convencionais • registros musicais diversos

4.º, 5.º e 6.º ANOS		COMPONENTE CURRICULAR – MÚSICA	
		HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCUITA MUSICAL E REFLEXÃO	Identificar pela apreciação práticas musicais diversas reconhecendo os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, especialmente da vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> Práticas musicais Gêneros musicais Funções e usos da música no cotidiano 	
	Distinguir os elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc.), presentes em brinquedos cantados e de roda, jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas musicais diversas.	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som Sonoridades Som e silêncio Movimento sonoro 	
	Distinguir fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza e objetos do cotidiano, reconhecendo os elementos constitutivos da música e suas propriedades rítmicas, harmônicas, melódicas e timbrísticas.	<ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras diversas, Características dos instrumentos musicais 	
	Identificar criações musicais, sonorizações de histórias, entre outras, reconhecendo vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> Improvisações, Criações Composições 	
	Analisar visual e auditivamente uma música e sua notação ou registro musical	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de notação convencionais ou não convencionais Registros musicais diversos 	
COMPOSIÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL	Compor músicas em sintonia com práticas musicais diversas reconhecendo e buscando seus usos e funções em diversos contextos de circulação, especialmente da vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> Práticas musicais Gêneros musicais Funções e usos da música no cotidiano 	
	Investigar elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc) em composições e improvisações musicais, em jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas diversas de criação musical.	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som Sonoridades Som e silêncio Movimento sonoro 	
	Investigar fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza e objetos do cotidiano em composições e improvisações musicais, em jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas diversas de criação musical reconhecendo suas propriedades rítmicas, harmônicas, melódicas e timbrísticas.	<ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras diversas Características dos instrumentos musicais 	
	Usar vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais de modo individual, coletivo e colaborativo, para realizar criações, sonorizações de histórias, composições e improvisações musicais	<ul style="list-style-type: none"> Composições, improvisações e criações musicais 	
	Usar diferentes formas de notação musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.) bem como realizar registros musicais diversos para criar e compor.	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de notação não convencionais registros musicais diversos 	
COMPOSIÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL	Compor músicas em sintonia com práticas musicais diversas reconhecendo e buscando seus usos e funções em diversos contextos de circulação, especialmente da vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> Práticas musicais Gêneros musicais Funções e usos da música no cotidiano 	
	Distinguir elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc) em composições e improvisações musicais, em jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas diversas de criação musical	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som Sonoridades Som e silêncio Movimento sonoro 	
	Investigar fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza e objetos do cotidiano em composições e improvisações musicais, em jogos e brincadeiras musicais, canções e práticas diversas de criação musical reconhecendo suas propriedades rítmicas, harmônicas, melódicas e timbrísticas.	<ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras diversas 	
	Usar vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais de modo individual, coletivo e colaborativo, criando sonorizações de histórias, composições e improvisações musicais	<ul style="list-style-type: none"> Características dos instrumentos musicais Composições, improvisações e criações musicais 	
	Usar diferentes formas de notação musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), criando e compondo bem como realizar registros musicais diversos.	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de notação não convencionais registros musicais diversos 	

7.º, 8.º e 9.º ANOS	COMPONENTE CURRICULAR – MÚSICA	
	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESCUITA MUSICAL E REFLEXÃO	Diferenciar práticas musicais diversas, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em seus contextos de produção e circulação e estabelecendo relações com as diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	<ul style="list-style-type: none"> Práticas musicais Gêneros musicais Funções e usos da música no cotidiano Mediação, veiculação e relações sociais em música
	Identificar os elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc.), em repertórios diversos e suas funções próprias.	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som Sonoridades Som e silêncio Movimento sonoro Forma e estrutura musical
	Identificar fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza, objetos do cotidiano, entre outras, e suas propriedades rítmicas, harmônicas, melódicas e timbrísticas.	<ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras diversas Características dos instrumentos musicais
	Reconhecer composições e improvisações musicais, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, distinguindo vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> Improvisações, criações Composições
	Analisar visual e auditivamente uma música e sua notação ou registro musical.	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de notação convencionais ou não convencionais Registros musicais diversos
COMPOSIÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL	Relacionar as diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, compondo, improvisando e criando músicas, considerando seus usos e funções em seus contextos de produção e circulação	<ul style="list-style-type: none"> Práticas musicais Gêneros musicais Funções e usos da música no cotidiano Mediação, veiculação e relações sociais em música
	Explorar elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc.), em repertórios diversos e suas funções próprias, compondo, criando e improvisando.	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som Sonoridades Som e silêncio Movimento sonoro Forma e estrutura musical
	Diferenciar fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza, objetos do cotidiano, entre outras, e suas propriedades rítmicas, harmônicas, melódicas e timbrísticas, compondo, criando e improvisando.	<ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras diversas, características dos instrumentos musicais
	Expressar ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa a partir de improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais.	<ul style="list-style-type: none"> Improvisações, criações e composições
	Diferenciar formas de notação musical convencional e não-convencional, (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registros musicais diversos através da criação, composição e exploração.	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de notação convencionais ou não convencionais registros musicais diversos
PERFORMANCE E EXECUÇÃO MUSICAL	Relacionar práticas musicais diversas considerando seus usos e funções em seus contextos de produção e circulação às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, tocando e compondo de modo expressivo.	<ul style="list-style-type: none"> Práticas musicais Gêneros musicais Funções e usos da música no cotidiano Mediação, veiculação e relações sociais em música
	Sublinhar os elementos constitutivos da música (duração, altura, timbre, intensidade, etc.) em repertórios diversos e suas funções próprias, tocando e cantando de modo expressivo canções, músicas, jogos e brincadeiras musicais.	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som Sonoridades Som e silêncio Movimento sonoro Forma e estrutura musical
	Identificar fontes sonoras diversas, como instrumentos musicais, possibilidades do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal, etc.), elementos da natureza e objetos do cotidiano e reconhecendo suas propriedades rítmicas, harmônicas, melódicas e timbrísticas, tocando e cantando de modo expressivo.	<ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras diversas, características dos instrumentos musicais
	Usar vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo, tocando e cantando de modo expressivo composições e improvisações musicais, sonorização de histórias, entre outros.	<ul style="list-style-type: none"> Improvisações, criações e composições
	Usar notação convencional ou não-convencional, bem como registros musicais diversos, tocando e cantando de modo expressivo.	<ul style="list-style-type: none"> Representações gráficas e visuais. Notação Convencional Notação não-convencional Registros musicais diversos