

---

LICENCIATURA EM MÚSICA

---

**GABRIEL MIRANDA GUIMARÃES CERQUEIRA**

**Música nos Anos Finais do Ensino  
Fundamental:  
Conteúdos, Habilidades e Objetivos no  
Currículo Paulista**

São Paulo – SP  
2025



GABRIEL MIRANDA GUIMARÃES CERQUEIRA

**Música nos Anos Finais do Ensino Fundamental:  
Conteúdos, Habilidades e Objetivos no Currículo Paulista**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes – Câmpus de São Paulo, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador(a): Andreia Miranda de Moraes Nascimento

São Paulo - SP  
2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

---

C416m Cerqueira, Gabriel Miranda Guimarães, 1997-

Música nos anos finais do Ensino Fundamental : conteúdos, habilidades e objetivos no Currículo Paulista / Gabriel Miranda Guimarães Cerqueira. – São Paulo, 2025.  
64 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Miranda de Moraes Nascimento.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) –  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação. 3. Ensino fundamental. 4. Ensino - Currículos - São Paulo (Estado). I. Nascimento, Andréia Miranda de Moraes. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.7

---

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

GABRIEL MIRANDA GUIMARÃES CERQUEIRA

**MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
CONTEÚDOS, HABILIDADES E OBJETIVOS NO CURRÍCULO  
PAULISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Instituto de Artes, Câmpus de São Paulo, da  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho”, para obtenção do grau de Licenciado em  
Música

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Andreia Miranda de Moraes Nascimento - Unesp

Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu - Universidade Federal de  
Goiás

Aprovado em: 21 de outubro de 2025

*À Nilzete Jesus Miranda Cerqueira e a Julio Guimarães  
Cerqueira, minha mãe e meu pai, respectivamente.*

*Sem vocês, absolutamente nada seria possível.*

## AGRADECIMENTOS

Nesta seção, irei realizar agradecimentos a todos e todas, que direta e indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço a Nilzete Jesus Miranda Cerqueira, minha mãe, e a Julio Guimarães Cerqueira, meu pai. Sem vocês, *absolutamente* nada seria possível! Vivo para honrar seus passos! Tenho certeza que vocês me deram os melhores exemplos possíveis: o da honestidade, o do trabalho e o do esforço para alcançar os próprios sonhos.

Também agradeço ao meu irmão Tiago Miranda, pois certamente a guitarra que me deu quando eu tinha 15 anos e o conselho para entrar na ETEC Horácio de Augusto da Silveira no Ensino Médio foram determinantes na minha caminhada para chegar até aqui.

Agradeço à Prof. Dr<sup>a</sup>. Andreia Miranda Moraes de Nascimento pelo acolhimento ao tema e pela disponibilidade em ajudar na realização deste trabalho, assim como por ter sido sempre solícita em ajudar em todas as questões relacionadas à graduação. Assim como ao Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu, suas aulas mudaram minha forma de enxergar a educação e de atuar profissionalmente.

À minha companheira Andressa Nicácio por ter estado comigo durante grande parte da minha graduação sempre me mantendo atualizado sobre a situação dos professores da rede estadual.

Aos professores de Arte da Escola Estadual acompanhada, que possibilitaram uma experiência muito enriquecedora para esta pesquisa! Vocês estão na linha de frente da educação e merecem muito respeito por isso!

Ao Professor Alexandre Moraes por ter me feito acreditar que era possível viver de música e cursar a Licenciatura na área. Ao professor Roberto Mendes Barbosa e ao professor Elias Gomes pelas inúmeras aulas de canto, tanto individuais, quanto coral.

À querida amiga Rosi Cheque por sempre estar solícita em me ajudar com minhas dúvidas. À Elaine Telles por sempre ter sido compreensiva em relação ao meu trabalho na Biblioteca Álvares de Azevedo e o estudo universitário. À Juninho Sendro e Elaine Telles, novamente, por terem sido os viabilizadores de muitas aulas e atividades na região da Vila Maria e Vila Guilherme que contribuíram para a minha formação.

Também agradeço a Toicinho, fiel companheiro canino das longas horas de estudo.

Às inúmeras pessoas que gostaria de citar neste texto, mas não o farei, pois ficaria demasiado longo, deixo meu mais sincero agradecimento por toda ajuda e sei que ao lerem isto saberão que eu me refiro a vocês.

“Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra seus dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (Saviani, 1988).

## **RESUMO**

A presente pesquisa busca investigar a relação entre currículo e efetivação do ensino de música na educação básica paulista no período que compreende o ensino fundamental anos finais, a partir da constatação inicial de que isso não acontece na realidade. Sendo assim, o trabalho buscou levantar as determinações que motivariam essa não-efetivação, considerando fatores como quantidade/tempo de duração das aulas, metodologia do professor, conteúdo e estrutura das escolas. Para alcançar os objetivos propostos, os métodos utilizados foram os de revisão bibliográfica de leis, documentos e materiais didáticos, bem como observações in loco em uma Escola Estadual e acompanhamento/entrevistas com professores do componente curricular Arte do ensino básico.

**Palavras-chave:** educação pública; educação musical; ensino básico; currículo.

## **ABSTRACT**

This research aims to investigate the relationship between curriculum and the effective teaching of music in basic education in São Paulo, specifically in the final years of elementary school, based on the initial observation that this does not occur in reality. Therefore, the study sought to identify the factors that motivate this lack of effective teaching, considering aspects such as the quantity/duration of classes, teacher methodology, content, and school structure. To achieve the proposed objectives, the methods used were a literature review of laws, documents, and teaching materials, as well as on-site observations at the State School and monitoring/interviews with teachers of the Art curriculum component in basic education.

**Keywords:** public education; music education; basic education; curriculum.

**Title in english:** MUSIC IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: CONTENTS, SKILLS AND OBJECTIVES IN THE CURRÍCULO PAULISTA

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Habilidades Currículo Paulista do 6º Ano.....           | 32 |
| Quadro 2 - Habilidades Currículo Paulista do 7º Ano.....           | 36 |
| Quadro 3 - Habilidades Currículo Paulista do 8º Ano.....           | 39 |
| Quadro 4 - Erro na redação do Currículo Paulista.....              | 40 |
| Quadro 5 - Quadro de Habilidades Currículo Paulista do 9º Ano..... | 43 |
| Figura 1 - Slide 7 - Aula 2 - 8º Ano.....                          | 41 |
| Figura 2 - Slide 15 - Aula 2 - 8º Ano.....                         | 42 |
| Figura 3 - Aula 6 - 3º Bimestre.....                               | 47 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Habilidade Analisada..... | 34 |
| Tabela 2 – Habilidade Analisada..... | 38 |
| Tabela 3 – Habilidade Analisada..... | 41 |
| Tabela 4 – Habilidade Analisada..... | 45 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|               |                                                          |
|---------------|----------------------------------------------------------|
| <b>ABEM</b>   | Associação Brasileira de Educação Musical                |
| <b>BNCC</b>   | Base Nacional Comum Curricular                           |
| <b>CF</b>     | Constituição Federal                                     |
| <b>CP</b>     | Currículo Paulista                                       |
| <b>EE</b>     | Escola Estadual                                          |
| <b>FLADEM</b> | Fórum Latino Americano de Educação Musical               |
| <b>IPES</b>   | Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais                  |
| <b>LDB</b>    | Lei de Diretrizes e Bases                                |
| <b>ONGs</b>   | Organizações Não-Governamentais                          |
| <b>SEDUC</b>  | Secretaria de Educação                                   |
| <b>UNESP</b>  | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                            | <b>13</b> |
| <b>1.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO.....</b>                                                                        | <b>13</b> |
| <b>1.2 A LDB, OS DOCUMENTOS NORMATIVOS, A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA...</b>                                        | <b>14</b> |
| <b>1.3 O PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>                                                                              | <b>17</b> |
| <b>2 DESENVOLVIMENTO.....</b>                                                                                       | <b>21</b> |
| <b>2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE CURRÍCULOS.....</b>                                                                    | <b>21</b> |
| <b>2.2 OBJETIVOS E CONTEÚDOS DO CURRÍCULO PAULISTA PARA A ÁREA DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....</b> | <b>23</b> |
| <b>2.2.3 6º Ano.....</b>                                                                                            | <b>32</b> |
| <b>2.2.4 7º Ano.....</b>                                                                                            | <b>36</b> |
| <b>2.2.5 8º Ano.....</b>                                                                                            | <b>39</b> |
| <b>2.2.6 9º Ano.....</b>                                                                                            | <b>43</b> |
| <b>2.2.7 Síntese dos objetivos do Currículo Paulista em Artes.....</b>                                              | <b>45</b> |
| <b>2.3 OBSERVAÇÕES EM UMA ESCOLA ESTADUAL.....</b>                                                                  | <b>45</b> |
| <b>2.4 UMA VISÃO DO EDUCADOR.....</b>                                                                               | <b>48</b> |
| <b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                  | <b>52</b> |
| <b>Referências.....</b>                                                                                             | <b>56</b> |
| <b>APÊNDICE A - INSTRUÇÕES PRÉVIAS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA.....</b>                                         | <b>58</b> |
| <b>APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR DA REDE PÚBLICA.....</b>                                    | <b>59</b> |
| <b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR DE ARTE #1(P.A#1).....</b>                      | <b>61</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO

Ao se analisar a música, seus conteúdos, habilidades e objetivos nos anos finais do ensino fundamental do estado de São Paulo, o presente trabalho partiu de uma concepção que considera a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo um tipo de trabalho não-material em que o produto não se separa do produtor. Nas palavras do autor Saviani, temos:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2011, p.12).

O autor prossegue em sua exposição que tem como finalidade a definição da especificidade da educação dizendo que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”(Saviani, 2011, p. 13). E segue identificando dois pontos que formariam o que chama de *objeto da educação* “Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2011, p. 13).

No contexto da exposição, não é especificado se trata-se de educação formal, não formal, escolar, não-escolar. Sendo buscada uma definição geral da educação, que dê conta de explicar o seu fenômeno na sua máxima totalidade. Sendo assim, é necessário explicar que esse tornar-se humano surge como significado de convívio em sociedade, e que ganhará maiores contornos a depender dos contextos em que está inserido.

O objeto da educação constatado na citação anterior nos permite ver a relação entre conteúdo e forma, que constituem o currículo. Usaremos as palavras do autor para distinguir os detalhes dos dois pontos que formam o objeto da educação:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.[...] Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2011, p. 13).

Essa citação oferece as bases para o que será a metodologia de pesquisa.

## 1.2 A LDB, OS DOCUMENTOS NORMATIVOS, A BNCC E O CURRÍCULO PAULISTA

Para que se possa entender o CP é necessário que voltemos a alguns marcos em termos de legislação na educação brasileira sendo eles a primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96. (Vitoretti et al., 2022, p. 8)”. Destacamos a Lei 5.692//71, “por ter extinguido a disciplina de educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo pela atividade de educação artística. Poucos anos depois, em 1974 surgiu o curso de formação de professores para a educação artística de caráter polivalente” (Fonterrada, 2008, p. 218). A autora ainda complementa que:

[...] os princípios da Educação Artística afastam-se do rigor das chamadas educação tradicional, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos do ensino de música (Fonterrada, 2008, p. 218).

A polivalência surge como elemento da problemática, em um contexto do golpe empresarial militar em que as questões educacionais foram submetidas às questões econômicas daquilo que o governo vigente planejava para o país. Para isso citaremos o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém”, o simpósio foi realizado em dezembro de 1964, 7 meses após o golpe militar de 1º de Abril:

O simpósio sobre a reforma da educação foi preparado ao longo de quatro meses (de agosto a novembro de 1964) e realizado em dezembro do mesmo ano, tendo como objetivo discutir as linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social

do país. Para orientar os debates do simpósio, foi elaborado um "documento básico", além do texto "Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil", de autoria de João Roberto Moreira (Souza, 1981, p. 49).

O "documento básico" foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (Saviani, 2011, p. 343).

Já o Fórum é citado da seguinte forma:

Apesar de algumas diferenças de enfoque entre os conferencistas, pode-se perceber um sentido geral que perpassa o tratamento dos diferentes temas e que se encontra mais fortemente explicitado na conferência-síntese, especialmente no conjunto de sugestões apresentadas para o encaminhamento da política educacional do país. Esse sentido geral é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (Saviani, 2011, p. 345).

Esses eventos foram organizados pelo IPES(Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), fundado por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, articulados com empresários, multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG), via generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Permaneceu em atividade por aproximadamente dez anos, até se auto dissolver em junho de 1971 (Saviani, 2011, p. 362). Nesse período da história política brasileira havia ocorrido o que se chama de golpe de 1964, que buscou salvaguardar um modelo socioeconômico de forças políticas que pudessem provocar uma

ruptura política. Esse modelo socioeconômico é descrito como capitalismo de mercado associado dependente (Saviani, 2011, p. 364).

Esse modelo econômico se articulou no âmbito da educação sob aquilo que se convencionou chamar de tecnicismo pedagógico, influenciado pela teoria de capital humano de Theodore Schultz, que buscava "máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos" (Saviani, 2011, p. 365). A partir das formulações dessa teoria surge e é aprovada a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que buscou estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (Saviani, 2011, p. 365). Vamos tomar como definição do tecnicismo pedagógico o seguinte: "ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão "pedagogia tecnicista" (Saviani, 2011, p. 369). Consequentemente, haverá na pedagogia tecnicista um deslocamento da iniciativa no processo pedagógico para um ponto distinto daquele da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. O enfoque estará na racionalização dos meios, tendo professor e aluno um papel secundário nessa "trama". É nesse período que a abordagem polivalente das artes se torna oficial no ensino básico brasileiro com a substituição da disciplina Educação Musical pela Educação Artística, ou seja, no momento que se afirma o caráter dependente do capitalismo brasileiro, o projeto para a arte-educação que se exprime é o de seu esvaziamento.

Como veremos adiante, as características trazidas por essa lei e pela pedagogia tecnicista influenciam atualmente o ensino de arte no Brasil e principalmente o CP. Isso ocorre, principalmente, porque a lei Nº 9.934/96 manteve essa característica polivalente para o ensino de Arte como descreve Fonterrada em sua visão sobre essa lei e os documentos que lhe foram complementares:

[...] prevê-se que a multiplicação de áreas artísticas ao longo das séries favoreçam a repetição das inconsistências que tão tristemente se viveu (e se vive) nas propostas de educação artística, após a vigência da lei n.5692/71: as propostas desenvolvidas em determinadas áreas - por exemplo, movimento(expressão corporal) ou música -, que ocorram em duas séries e que, depois, sejam substituídas por outras de, diga-se, artes visuais e teatro, estarão, mais uma vez, mantendo-se na superfície e impedindo o aprofundamento da experiência. Nesse modelo, quando o aluno começa a dominar uma área, ela é substituída por outra (Fonterrada, 2008, p.275).

Para que prossigamos nessa linha do tempo que chega ao CP, prosseguiremos falando da LDB de 1996, que já previa a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular. O trabalho Base Nacional Comum Curricular: notas sobre sua formação traz a seguinte colocação sobre seu impacto:

A aprovação da Base provocou um “efeito dominó” nas leis que regem a educação no país, abrindo precedente para alterações e reformas nos currículos escolares aplicados pelo país. Uma das grandes alterações foi a promulgação da Lei nº 13.415/2017 - popularmente conhecida como “Novo Ensino Médio”[...] (Vitoretto et al., 2022, p. 15)

Mais adiante prossegue:

Mais recentemente as premissas ofertadas pela BNCC garantiram também a aprovação do chamado Novo Currículo Paulista, o documento foi aprovado em julho de 2022 e homologado no mês seguinte. São Paulo é o primeiro estado da federação a adotar as alterações propostas e permitidas pela Base e facilitadas pelo Novo Ensino Médio. (Vitoretto et al., 2022, p. 16)

A partir dessa exposição, conseguimos enxergar a linha do tempo que mostra a ordem cronológica de surgimento para o CP. Porém, cabe fazer uma ressalva de que o trabalho citado acima nos traz, a formulação da BNCC se deu sobre a “pressão de grupos privatizantes e empresariais, para que o estado iniciasse o processo de formulação da Base”(Vitoretto et al., 2022 p. 9). São citados entre esses grupos: Fundação Lemann, o site da Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Itaú e Bradesco, que formariam o chamado Movimento pela Base.

Seria muito interessante nos aprofundarmos nessa particularidade da formação da BNCC, porém não é o intuito principal deste trabalho. O que importa é deixar explicitado que há uma relação direta entre a formulação do CP e a BNCC e que essa é uma das características da formulação desse documento: a pressão de grupos privados sobre a formulação de uma exigência da lei nº 9.934/96.

### 1.3 O PROBLEMA DE PESQUISA

A partir do exposto, surge a necessidade de levantarmos qual é então o problema da pesquisa proposta. Chegamos, então, ao seguinte questionamento: quais mecanismos são adotados para que não se cumpra os objetivos do Currículo Paulista para música nos anos finais do ensino fundamental? Tratar desse tema nos colocou frente a uma questão da

educação, que revelou as finalidades do processo de elaboração desse currículo. Como justificativa para a presente pesquisa temos que frente ao avanço do projeto neoliberal, que no período da ditadura empresarial-militar se articulou para propor o tecnicismo para o ensino básico brasileiro e que após o impeachment de Dilma Rousseff agudizou sua agenda em torno do mesmo processo em um contexto diferente, se faz necessário trazer à tona o debate a respeito dos conteúdos e objetivos na formulação de currículos pedagógicos do ensino básico e de como ele é relacionado com os seguintes fatores: quantidade/tempo de duração das aulas, metodologia do professor, conteúdo, estrutura das escolas. Os focos foram os conteúdos de música no componente Arte no ensino fundamental anos finais. Uma das primeiras dificuldades percebidas é o fato de que Arte agrupa as quatro linguagens: música, teatro, artes visuais e dança em um único componente curricular e seja ministrada ou por docente polivalente, ou por docente especialista em apenas uma dessas áreas. Essa é uma situação que coloca em dificuldade tanto docentes, quanto discentes.

Portanto, foi avaliado se o Currículo Paulista tem seus objetivos atingidos para música e se há condições para que esses objetivos sejam atingidos, dentro do componente curricular Arte, no ensino fundamental anos finais, observando a relação conteúdo, objetivos e quantidade/tempo de duração das aulas. A pesquisa ocorreu nesse âmbito institucional por se tratar de “uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2011, p.13). E nesse âmbito local por ser o currículo que norteia o ensino estadual, que é residência do autor da pesquisa, e no caso das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo, por se tratar do tipo de instituição onde o autor estudou durante todo o seu ciclo de estudos básicos e agora também estagia por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Fornecendo assim uma base de conhecimentos práticos, que aliados à bagagem teórica proporcionada pelo ambiente acadêmico permitem um olhar mais abrangente, completo e profundo sobre o assunto que está sendo pesquisado.

Tal temática surge com vistas a fazer avançar a inserção dos conteúdos de música no ensino básico brasileiro, bem como uma melhor inserção dos conteúdos das demais áreas artísticas, promovendo assim desenvolvimento em diversas áreas para os estudantes, para a comunidade escolar e também para a sociedade brasileira.

Para responder quais mecanismos são adotados para que não se cumpra os objetivos do Currículo Paulista para música nos anos finais do ensino fundamental, partindo da hipótese, tivemos como objetivo geral identificar os mecanismos que impedem a efetivação

do trabalho educativo para música em arte no ensino fundamental anos finais. Para que esse objetivo seja alcançado, os seguintes objetivos específicos também foram traçados:

- Discutir a concepção de currículo com a finalidade de situar o debate historicamente e ideologicamente;
- Definir, a partir da leitura do documento, quais são os objetivos do CP para o componente Arte e especificamente para música;
- Analisar com base nos fatores pertinentes se os conteúdos da área de música para o Ensino Fundamental Anos Finais se tornam conhecimentos que estudantes alcançam parcial ou totalmente;
- realizar entrevistas com professores de arte da educação básica sobre suas percepções em relação ao currículo e sua aplicabilidade;

A elaboração do objetivo geral, dos objetivos específicos e sua articulação com a questão problema está amparada nos escritos da autora Maura Penna e seu livro “Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música”, mais precisamente no trecho:

O objetivo geral está diretamente relacionado à questão de pesquisa, “coladinho” com ela, formulado com verbos que indiquem de modo amplo o processo de conhecimento a ser compreendido - como compreender, examinar, analisar, investigar, entender...

Os objetivos específicos, por sua vez, destrincham, desdobram e pontuam o problema. A partir do problema/questão de pesquisa e do objetivo geral que lhe é diretamente correlato (Penna, 2015, p. 82)

Como metodologia utilizamos a conceituação de Antonio Carlos Gil em seu livro Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Pode-se dizer que a pesquisa apresentada se trata de exploratória (Gil, 2002, p. 41) pois é uma pesquisa que envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Serão três os tipos de fontes: bibliográfica, documental e pesquisa de campo de modo a articular essas três fontes a chegar a resposta da pergunta: “O Currículo Paulista(CP) atinge seus objetivos para a área de Música no Ensino Fundamental - Anos Finais?” Sobre a pesquisa bibliográfica, ela apresentou como fontes obras de referência, teses e dissertações e anais de encontros científicos. Na parte documental da pesquisa foram feitas leituras da LDB, da BNCC e do Currículo Paulista, para que fosse oferecido o escopo necessário para a

elaboração e exposição do assunto. Sobre a leitura do Currículo Paulista, ela buscou analisar precisamente alguns pontos, sendo eles: os objetivos para o Componente Curricular Arte para o Ensino Fundamental Anos Finais e dos conteúdos de música, dialogando com o primeiro ponto do objeto da educação descrito por Saviani em relação aos conteúdos. Mais precisamente, as seções lidas foram “O CURRÍCULO PAULISTA: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA” da página 11 a 20, a seção “ÁREA DE LINGUAGENS” da página 63 à 66 e a seção específica para Arte que é contemplada da página 151 à 156. Além dessas, foram lidas da página 157 à 178, que incluem o Quadro de Organização Curricular do CP, em que será dado o foco na parte que trata dos anos finais: do 6º ao 9º Ano.

A hipótese levantada para a solução da pergunta problema é a de que o projeto neoliberal se contrapõe ao pleno desenvolvimento do trabalho educativo, devido aos fatores estrutura da escola, número de aulas, metodologia dos professores de Arte, atuação fora de sua área de especialização e quantidade/qualidade do conteúdo, fazendo com que os objetivos para música não sejam atingidos.

Levantadas a hipótese e seus fatores, as observações in loco na escola buscaram observar a estrutura da escola, o calendário letivo, a duração das aulas e a quantidade de aulas (tempo); a metodologia do professor usada em sala de aula e se esses elementos estão em consonância com o Currículo Paulista; os conteúdos trabalhados pelos professores; e, por último, se a formação dos professores dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de música. Sendo assim, embasadas pelas hipóteses e pelas observações in loco, as entrevistas buscaram levantar as questões presentes no apêndice B sobre o exercício da profissão docente. No apêndice A se encontram as instruções prévias para a realização das questões e no apêndice C a transcrição das respostas do Professor de Arte #1.

Para complementar essa seção introdutória, colocamos a seguir o que cada capítulo tratou a fim de alcançarmos a resposta para a pergunta problema, a verificação da hipótese e se os objetivos propostos foram atingidos. A primeira seção do desenvolvimento abordou a concepção de educação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e de currículos a partir de autores da área. Depois esmiuçamos o Currículo Paulista, seus autores, sua base teórica, seus objetivos para o componente Arte, se há objetivos específicos para a música ou não. Depois nos debruçamos sobre uma Escola Estadual para análise de exemplos. Para encerrar o desenvolvimento fizemos uma entrevista com professores de Arte do ensino fundamental anos finais. Por último, fizemos as considerações finais a respeito do que foi levantado por este trabalho.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE CURRÍCULOS

Antes de prosseguirmos com a exposição sobre a pesquisa, nos deteremos sobre um breve histórico dos currículos escolares para podermos entender qual tem sido sua finalidade ao longo da história. Partiremos de um ponto em comum com o trabalho da autora Julia Malanchen em sua tese de doutorado “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais”. Esse ponto em comum seria um debate surgido a partir do início do século XX, em que surgiram os estudos sobre o currículo. Malanchen apresenta que o surgimento desse debate surge a partir do Século XX nos EUA e que o Brasil por meio de acordos buscou importar os modelos elaborados de maneira instrumental das teorias estadunidenses (Malanchen, 2014, p. 61). As primeiras tendências de maior relevância surgidas seriam as de Bobbit e Dewey. Começando por Bobbit, temos essa definição:

Conforme Lopes e Macedo (2011) na linha de Bobbit, o currículo deve ser um documento científico, baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia, desse modo, está enfaticamente ligado à área da administração escolar. Seu projeto é o de que a instituição escolar funcione como uma empresa. De acordo com Bobbit, o sistema educacional deve iniciar definindo de maneira clara os seus objetivos. Estes, por sua vez, devem ser baseados numa avaliação das habilidades que são necessárias para o sujeito exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (Malanchen, 2014, p. 61)

E a autora prossegue dizendo que “Segundo Macedo e Lopes (2011), Bobbit não se referia em momento algum a conteúdos ou disciplinas, ou a seleção destes ou destas. Para este autor e os que o seguiam, os objetivos são centrais e devem depois ser organizados dentro das disciplinas” (Malanchen, 2014, p. 65). Já a corrente de Dewey é descrita da seguinte forma:

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os

alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca (Malanchen, 2014 apud Lopes E Macedo, 2011, p. 65).

São visões sobre o currículo escolar com distinções e um suposto antagonismo. Pode-se definir a grosso modo que a visão de Bobbit buscava inserir o cidadão no mundo do trabalho e a visão de Dewey no mundo político de um debate sobre democracia. A partir da linha progressivista de Dewey surgiram o método de projetos de Killpatrick e de Tyler que segundo Malanchen “teria buscado a junção das questões técnicas de Bobbit com a apropriação de experiências dos sujeitos para a seleção e organização de conteúdos na linha de Dewey, com ênfase no lado tecnicista de Bobbit” (Malanchen, 2014, p. 66). Esse modelo de Tyler influenciou durante um período de 20 anos a organização curricular no Brasil e nos EUA, segundo a autora consultada (2014).

Outros autores importantes citados por Malanchen são Paulo Freire e sua crítica ao que chamou de educação bancária; Michael Young e sua Nova Sociologia da Educação, questionando o conhecimento científico, dado como objetivo, que “defendia um conhecimento condicionado e relativo, ou seja, sua postura era discutir o status de quem tem o poder de validar alguns saberes, em detrimentos de outros” (Malanchen, 2014, p. 74). Além desses há Bernstein que tinha como principal preocupação a organização estrutural do currículo (Malanchen, 2014, p. 75).

No decorrer de sua exposição sobre o tema, Malanchen descreve o pós-modernismo para poder explicar sua influência contemporânea nos *estudos sobre o currículo* e na sua elaboração. Para autora, sintetiza-se dessa forma o pós modernismo:

[...] para os intelectuais “pós”, tudo é resultado da compreensão subjetiva, da experiência pessoal e das interpretações dessa experiência. Alega-se a partir disso que a realidade é incognoscível, isto é, a realidade é somente o que cada um percebe ser. Desse modo as concepções da realidade precisam ser niveladas, para que nenhuma seja considerada mais verdadeira que a outra. Em algumas versões do Pós-modernismo postulam-se concepções um pouco menos individualistas do conhecimento e este é considerado uma construção cultural compartilhada por um grupo. Nesse caso serão verdadeiras aquelas ideias que integrem a cultura do grupo, não cabendo qualquer juízo de valor externo a essa cultura. Assim, para o Pós-modernismo, os critérios para distinção do que é verdadeiro ou falso são sempre relativos, sempre circunscritos à subjetividade individual ou do grupo/comunidade (Malanchen, 2014, p. 78 - 79).

Malanchen identifica no Multiculturalismo uma desvalorização do trabalho escolar e enxerga que se seus pressupostos forem levados ao limite poderíamos chegar à conclusão enquanto sociedade de que professores não são necessários (Malanchen, 2014, p. 90), pois tem como característica a negação do saber sistematizado como cita em um dos pressupostos das *interfaces do multiculturalismo com o pós modernismo*:

c) critica-se qualquer pretensão ao conhecimento objetivo e nega-se que existam conhecimentos com maior nível de desenvolvimento, transformando tudo numa questão de reconhecimento do saber do cotidiano de cada grupo, numa espécie de centralidade epistemológica do cotidiano (Malanchen, 2014, p. 89)

Se o conhecimento passa a ser apenas uma questão de interpretação subjetiva individual, o papel do professor como aquele que transmite conhecimento, possibilita o saber organizado, media processos pedagógicos pode ser desvalorizado. Algo que pode parecer absurdo em um primeiro momento, mas que ganha forma nos dias atuais para quem convive no meio acadêmico e principalmente no meio da educação musical. Afinal, quem estuda educação musical já ouviu a frase: “Não há um professor que ensina e alunos que aprendem. Há uma comunidade em ação comum, em que cada membro é considerado detentor de algum tipo de saber, herdeiro que é de sua cultura e de seu meio ambiente” (Fonterrada, 2015, p. 221). É importante dizer que essa negação da educação como transmissão do conhecimento é um ponto em comum da Educação Nova com o Multiculturalismo e que a citação anterior, influenciada pela Educação Nova, foi utilizada como exemplo pela existência desse ponto.

Com o exposto até então, vemos que o CP surge em um momento em que a Base Nacional Comum Curricular havia acabado de ser elaborada a partir de pressões de grupos privados. No campo dos estudos sobre o currículo, o CP pode ser visto como surgido em um período influenciado por autores como Bobbit, Dewey, Killpatrick, Tyler, que foram durante muitos anos centrais nesse assunto tanto no Brasil, quanto nos EUA.

## 2.2 OBJETIVOS E CONTEÚDOS DO CURRÍCULO PAULISTA PARA A ÁREA DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

O Currículo Paulista foi aprovado no ano de 2019, ano em que o governo do Estado de São Paulo era exercido por João Dória do PSDB. O secretário de Educação nesse período era Rossieli Soares da Silva, que curiosamente era o Ministro da Educação durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, algo que pode indicar um direcionamento em comum entre os documentos, haja visto o contexto político do país à época. Mas o que essencialmente

indica essa relação, além do contexto apresentado, é a redação das habilidades da BNCC e do CP, que são basicamente uma cópia com uma mudança na ordem das palavras, ou acréscimo de um ou outro elemento; ou especificando determinados termos da BNCC. Para isso iremos tomar como exemplo as seguintes habilidades de Anos Finais:

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. (Brasil, 2018, p. 209)

(EF06AR21) Explorar e analisar paisagem sonora, sons corporais e instrumentos musicais não convencionais e outros materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características dessas fontes e materiais sonoros. (São Paulo, 2019, p. 169)

Essa “irmandade” é uma determinação da legislação que subordina a educação de cada estado ao que determina o governo federal, porém, o que queremos apontar é que os vícios que podem ter norteado a BNCC estão presentes no Currículo Paulista. Voltando ao CP, logo em seu início temos os nomes dos redatores do documento e a divisão na qual ele foi pensado. As áreas são: Educação Infantil, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia, História, Concepção do Currículo, Concepção de Educação Integral e Texto introdutório de Ensino Religioso. Vale destacar que o documento ainda faz menção a “74.229 participantes e dos 612 Municípios Paulistas(sic)”. Mais especificamente para a área de Arte são dois os redatores(área entre aquelas com menor número desses profissionais): Carlos Eduardo Povinha e Luiz Carlos Tozetto. Antes de falarmos sobre eles, iremos falar sobre os pontos que fundamentam o CP.

Logo em sua seção de apresentação, o documento reafirma seu interesse de “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo.” (São Paulo, 2019, p. 11), e de contemplar as “competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas.” (São Paulo, 2019, p. 11) Outros pontos que destacamos são:

Dessa maneira, que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de

avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (São Paulo, 2019, p. 11)

Além de:

Dessa maneira, investe-se na sinergia necessária para que o Estado de São Paulo se firme no cenário da educação brasileira como referência quanto à garantia do conjunto dessas aprendizagens essenciais aos estudantes, de seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais propostas para a Educação Básica e do apoio às escolhas dos jovens e adolescentes à concretização dos seus projetos de vida e à continuidade dos seus estudos. (São Paulo, 2019, p. 11)

Esses trechos destacados nos permitem ver que o CP está alinhado à BNCC em sua concepção. Outro ponto é que as pretensões não foram modestas, pois espera-se que o documento seja decisivo em melhorar a educação do estado em termos de formação de todos os participantes do processo, além de infraestrutura.

Na seção de Apresentação, são ainda mostrados números a respeito da quantidade de estudantes em que vemos que entre rede particular, rede municipal e rede estadual, é no ensino fundamental Anos Finais e no Ensino Médio que está o maior número de alunos atendidos pelo Estado de São Paulo. Outro ponto a se destacar é que as discussões sobre o CP já se iniciaram na elaboração da BNCC, conforme o próprio texto do documento admite no trecho: “As primeiras discussões visando a elaboração do Currículo Paulista se dão em regime de colaboração, por meio do ProBNCC, instituído pela Portaria MEC Nº 331.” (São Paulo, 2019, p. 15). Além de “As discussões para a elaboração do Currículo Paulista iniciadas em 2018 envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada” (São Paulo, 2019, p. 15). Ou seja, toda a problemática já citada envolvendo a questão da relação de setores privados na formulação da BNCC pode se estender ao CP, que está umbilicalmente ligado a ela, sendo parte de um mesmo movimento econômico, político e institucional como podemos entender melhor, a partir do que o próprio documento cita.

O trecho intitulado “O pacto entre Estado e Municípios e a garantia da qualidade e da equidade na implementação do Currículo Paulista” é um dos que até essa parte mais enfatiza compromissos assumidos a partir do Currículo Paulista. Observemos:

Portanto, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as

rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades educacionais. Para essa superação, é necessário que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual.

Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais.

No caso da Educação Especial, o desafio da equidade requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Secretaria da Educação, 2019, p. 19)

Os compromissos assumidos não são poucos e remetem a formação do Estado Moderno e da igualdade jurídica formal que o acompanhou apenas na teoria e não na prática. Será que a um documento que tem como principal objetivo transmitir as diretrizes educacionais, caberia o papel de assumir tantos compromissos? Aqueles que legislam sobre o orçamento estão a par disso? Seria necessário fazermos um debate sobre os limites da educação dentro da sociedade capitalista atual.

Os demais textos desta seção, apesar de trazerem visões muito importantes sobre aquilo que o documento tem como ideia para a vida dos estudantes, não são pertinentes para a pesquisa. Então nos debruçamos sobre as particularidades do CP para o componente curricular Arte e eventualmente as particularidades para as habilidades de Música.

No início do documento são apontados os redatores de cada área do Currículo, tendo a área de Arte dois nomes: Carlos Eduardo Povinha e Luiz Carlos Tozzetto. Usaremos as informações que os próprios redatores colocaram sobre si na rede social LinkedIn, voltada para o mercado de trabalho e também na plataforma Escavador. Carlos Eduardo Povinha se define como professor de educação básica no estado de São Paulo tendo formação em graduação em Educação Artística pela Faculdade Mozarteum (2001). Atualmente é Professor de Educação Básica II do Governo do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Artes. (Escavador, acesso em 25 ago. 2025). Luiz Carlos Tozzetto é licenciado em pedagogia pela Uninove, pós graduado em Artes pela Unesp, tendo lecionado disciplinas de Metodologia de Ensino das Artes na faculdade Mozarteum, além de se descrever como professor no Estado de São Paulo (Tozzetto).

Para os efeitos deste trabalho, questionar a capacidade desses profissionais não é o objetivo, mas sim observar que não há nada que descreva que eles possuem uma formação em uma área específica de Arte, mas sim que possuem uma formação polivalente, que aponta para os caminhos tomado pelo ensino brasileiro a partir da lei nº 5692/71, que instituiu o ensino de Educação Artística nas escolas brasileiras. No caso, isso corrobora para que tenhamos uma compreensão de que a polivalência não foi superada no ensino de Arte no Brasil em 54 anos, pois os redatores do Currículo do estado brasileiro mais rico possuem formação para o tipo de ensino citado. Assim sendo, iremos proceder para uma análise daquilo que eles redigiram para a área de Arte no CP com a finalidade de confirmar essa compreensão.

Partindo então para o texto de apresentação do Componente Curricular Arte, vemos que ele começa justificando o trabalho envolvendo as quatro linguagens, por meio do argumento de que elas não estão sendo abordadas de “forma fragmentada”, dialogando entre si, colocando o estudante como protagonista do processo. Outro ponto que chama a atenção é que segundo o documento (2019, p. 153) a arte não pode ser vista como mera aquisição de técnicas. Essa é uma visão que já aponta uma centralidade em processos de experimentação, sensibilização, algo que já citamos anteriormente como tendo sido as diretrizes que nortearam a elaboração da disciplina Educação Artística na lei nº5692/71 e que já foi criticada por Fonterrada, por ignorar características particulares, específicas, intrínsecas ao fazer artístico. O documento faz questão de apontar que a chamada polivalência não será abandonada, ou seja, passados 54 anos da lei nº 5692/71, a polivalência não foi superada pelo Ensino Básico público brasileiro no que é referente ao ensino de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Não são modestos os fundamentos que o CP traz para Arte no Ensino Fundamental:

O componente Arte, no Ensino Fundamental, articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos estudantes e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (Secretaria da Educação, 2019, p. 154).

Além do que chama de dimensões de conhecimentos que “caracterizam a singularidade da experiência artística”. São elas: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão. O próprio documento cita que não há ordem para se trabalhar essas dimensões no campo pedagógico (São Paulo, 2019, p. 155). Destacamos como desde 1971 esse movimento

de colocar as Artes como apenas um meio que articula o sensível, que pode ser exercida de modo polivalente por um único profissional e que na escola ganha espaço secundário com pouco número de aulas acaba sendo reforçado por aquilo que chamamos de *diretriz* nesse contexto. Ora, além de se estar trabalhando áreas com enorme acúmulo de conhecimento em um único componente curricular, não há uma ordem para se trabalhar as dimensões que esses conhecimentos apresentam. O documento diz estar trabalhando flexibilidade, autonomia, interdisciplinaridade e as especificidades das linguagens, evitando um currículo engessado, porém, o que se viu foi um profundo descuido com o fazer artístico e com as suas características específicas. Por último, e não menos importante, a manutenção da visão surgida na ditadura empresarial militar para Arte no ensino básico. Essa manutenção não é ruim por si só pelo motivo de ter surgido nesse período, mas sim por ter esse descuido, esse desleixo aparentemente proposital, iniciado desde então.

Na sequência somos apresentados às competências do CP:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e as manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e outros fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Secretaria da Educação, 2019, p. 156 - 157).

Nesse ponto da pesquisa, pudemos então nos debruçar sobre o que chamaremos de elementos do CP para o ensino de arte: fundamentos, dimensões do conhecimento e competências. Com esses elementos isolados poderemos então ter uma visão mais direcionada sobre o que acontece em sala de aula, na escola e na comunidade escolar. Para os Anos Finais ainda acrescenta:

A BNCC aborda a preocupação com a fase dos Anos Finais, levando em conta as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades nas diferentes linguagens:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos estudantes a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade. Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis (Secretaria da Educação, 2019, p. 158).

O quadro de Organização Curricular do Currículo Paulista assume mais alguns compromissos relacionados a artes integradas com justificativas que consideramos rasas dada a importância do tema e a amplitude de conteúdos que ela mobilizaria:

Sobre as “Artes Integradas”, entendemos que se trata de um conjunto de habilidades que propõem conexões entre duas ou mais linguagens artísticas, para ampliação de possibilidades criativas, de compreensão de processos de criação e fomentar a interdisciplinaridade.

Diante disso, é importante ressaltar que as linguagens artísticas, elaboradas com códigos que fazem signos artísticos, geram fusão, assimilação e hibridismo entre elas, ultrapassando limites processuais, técnicos, formais, temáticos e poéticos. Ao mesmo tempo, o estudo das conexões entre as linguagens da Arte nos faz parceiros estéticos quando interpretamos e (re)criamos significações para uma obra, despertando reações, percepções, mobilizando nossa sensibilidade. Por isso, certos saberes, habilidades, sensibilidades só se formam inventivamente quando experimentos, nas linguagens artísticas, são efetivados, seja por meio da criação ou da leitura de práticas artísticas (Secretaria da Educação, 2019, p. 159).

Sobre o último trecho antes de se iniciar o quadro temos a dizer que com a continuação da polivalência, um professor especialista em uma área ministrando quatro, nos parece inviável que não haja uma arte que seja mais valorizada que as demais. É importante ressaltar que não vemos no docente a responsabilidade por um problema de formulação das políticas educacionais no país. Sendo o docente vítima desse processo.

Dessa forma, fica evidente que não podemos privilegiar uma linguagem em detrimento de outra; até porque, com a proliferação das possibilidades criativas envolvendo multimeios de produção, exposição e registro das diferentes formas de interação que elas possibilitam, a relação entre obra e sujeito dilui fronteiras nítidas entre uma coisa e outra exigindo abordagens que não fiquem presas às tradicionais quatro linguagens (São Paulo, 2019, p. 159 - 160).

O que poderia viabilizar Artes Integradas, que no CP será chamada de Habilidade Articuladora, seria que cada escola contasse com os profissionais de dança, música, teatro e artes visuais em número suficiente para atender as diferentes turmas e com um número razoável de aulas para que, além de ensinarem os conteúdos de cada uma dessas áreas, pudessem trabalhar de maneira a integrá-las. Se considerarmos a hipótese desta pesquisa, pode-se dizer que ausência desses profissionais também seria um dos motivos pelos quais a música não se efetiva enquanto conhecimento no ensino fundamental anos finais, pois a ideia de eficiência fabril, quando aplicada a educação resulta em corte de recursos, seguindo o lema: “máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos” . Outro ponto que chama atenção é o constante reiteramento do desenvolvimento de uma suposta sensibilidade à arte em abstrato, sem considerar que para o desenvolvimento dessa sensibilidade há a necessidade de um desenvolvimento técnico em cada uma das áreas. Ademais, manter esses princípios em abstrato leva a uma identificação precária do conteúdo e da forma para atingi-los. É curioso como desde o período da ditadura empresarial militar a arte foi sendo relegada a apenas um desenvolvimento do sensível como poderemos notar que naquilo que Fonterrada coloca como métodos ativos de 1ª e de 2ª geração, cada vez mais o sensível foi sendo colocado como central para a Educação Artística, para a Educação Musical e agora para o Componente Curricular Arte em oposição ao conhecimento objetivo, técnico, como se eles fossem contraditórios entre si. E a quem fica relegado o aprendizado do conhecimento artístico objetivo? A quem fica relegado o conhecimento artístico que oferece novas possibilidades de formas de expressar a dimensão sensível do ser humano? No caso da música, o aprendizado de um instrumento musical, de suas técnicas e posturas devidas, do conhecimento das notas musicais? É muito comum vermos na universidade pessoas com acesso econômico, criticando esses conhecimentos tão necessários ao fazer artístico em prol de um processo de sensibilização abstrata, vaga, justificando assim o desmonte educacional do país, a partir do momento que um professor ministra quatro áreas do conhecimento distintas, sendo três delas totalmente fora de sua área de especialização, fora da área para qual estudou efetivamente. É como se um professor de matemática ministrasse aulas de física,

química, biologia; ou um professor de geografia ministrasse aulas de história, sociologia e filosofia.

Do quadro de Conhecimentos do CP, iremos nos debruçar nos Anos Finais, mais precisamente nos conteúdos de música. Essa leitura irá da página 168 a página 178. Iremos reproduzir o Quadro de Organização Curricular do Currículo Paulista, não de maneira integral, mas focando na linguagem de música do 6º ao 9º Ano. O quadro é muito extenso, então para facilitar sua visualização editamos, afim de facilitar a visualização da habilidade em relação ao ano.

## 2.2.3 6º Ano

Observemos o quadro de habilidades a seguir:

Quadro 1 - Habilidades do Currículo Paulista do 6º Ano

| LINGUAGENS | ANO | HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | OBJETOS DE CONHECIMENTO    |
|------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Música     | 6º  | (EF069AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. | Contextos e práticas       |
| Música     | 6º  | (EF06AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira, e do conhecimento musical referente a esses gêneros.                                                        | Contextos e práticas       |
| Música     | 6º  | (EF06AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira.                                                                                                                                               | Contextos e práticas       |
| Música     | 6º  | (EF06AR21) Explorar e analisar paisagem sonora, sons corporais e instrumentos musicais não convencionais e outros materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características dessas fontes e materiais sonoros.                                                                                | Materialidades             |
| Música     | 6º  | (EF06AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.                                                                                                                     | Notação e registro musical |
| Musica     | 6º  | (EF06AR23) Explorar e criar improvisações e composições, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.                                                                                                                           | Processos de criação       |
|            |     | (EF06AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de circo, teatro (teatro circense) e circo.                                                                                                                                                                                                                                              |                            |

Fonte: São Paulo, 2019.

Para o 6º Ano, temos 6 habilidades sendo trabalhadas. É interessante notar, que cada uma dessas habilidades contém um número considerável de itens. Por exemplo, a primeira habilidade é:

(EF069AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (São Paulo, 2019, p. 169)

Essa habilidade, por si só, é bastante densa. Qual meio ela sugere? A apreciação. Qual seria o objeto estudado, o conteúdo abordado? A música tradicional, a música folclórica local, paulista e brasileira. E ainda contextualizada em seus modos produção e circulação. Por fim, ainda deve ser feita a relação com diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Uma leitura mais desatenta desse tipo de documento pode gerar uma certa alegria, pois tantas habilidades estão sendo abordadas no ensino básico do estado de São Paulo, mas o grande “pulo do gato” está no número de aulas destinadas no material digital a trabalhar essa habilidade no 6º Ano. Consultando os slides disponibilizados na plataforma Repositório de Aulas que os professores do estado devem acessar, são quatro as aulas que contemplam essa habilidade e uma dessas aulas divide essa habilidade com a seguinte:

(EF06AR23) Explorar e criar improvisações e composições, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (Secretaria da Educação, 2019, p. 169).

Na aula 1 do 1º bimestre do 6º ano, o tempo programado para a habilidade EF069AR16 acontecer é de 40 minutos. Na aula 2, são 35 minutos de aula efetivamente. Na aula 6, a habilidade é dividida com mais três habilidades, onde estimamos 20 minutos. Na aula 14, são 45 minutos, porém, é nessa aula que a habilidade em questão está sendo dividida com a EF06AR23. Para trabalhar essa habilidade em um bimestre, temos 140 minutos previstos pelo próprio material do estado, considerando que não haja nenhum percalço. E sem considerar que em duas das aulas ainda há a divisão entre habilidades.

A habilidade em questão possui três verbos que podemos destacar: analisar, contextualizar e relacionar uma ampla gama de conteúdos e dimensões. Em um bimestre são duas horas e 20 minutos destinadas a essa habilidade, ou seja, documentalmente temos um indicativo de que não é possível que se um docente, seguindo à risca esse material, vá conseguir efetivamente trabalhar tudo que essa única habilidade propõe. São

aproximadamente 3 aulas para desenvolvê-la em conjunto com algumas outras, de maneira fragmentada em um bimestre em que as crianças estarão em contato com outras habilidades do CP como de outras matérias. Sendo assim, temos um problema documental em relação ao ensino desse componente curricular. O que nos parece é que o intuito é inviabilizar o ensino pelo excesso e não mais pela falta de informação, como diz o ditado popular: “o peixe morre pela boca”. Outro ponto a destacar é que devido ao curto tempo de aula, o aprendizado dessas habilidades dificilmente são verificadas pelos professores. Sintetizando temos:

Tabela 1 - Habilidade Analisada

| Habilidade analisada | Aulas em que a habilidade é trabalhada com demais | Aulas em que a habilidade é trabalhada de maneira isolada | Tempo destinado(estimativa) |
|----------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------|
| EF069AR16            | 6, 14                                             | 1, 2                                                      | 140 minutos                 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Para aprofundarmos a nossa exemplificação, iremos analisar a aula 2 do 1º bimestre do 6º Ano. Trata-se de uma aula que também trabalha a habilidade EF069AR16 e que apresenta como conteúdo: Função Social da Musical, Circulação Musical e Repertório Musical. Os objetivos são: Relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social; Analisar criticamente os contextos de produção e circulação da música. Essa aula coloca o maracatu como conteúdo, que deve ser passado em 15 minutos. Oras, conhecer uma manifestação da cultura popular em 15 minutos não se trata de tarefa possível se o objetivo é estabelecer algum saber teórico e prático concreto ao mesmo tempo sobre o assunto. No caso, o Maracatu está sendo utilizado como conteúdo escolar para se atender à habilidade proposta. São sugeridas a exibição de dois vídeos, um falando sobre os instrumentos do Maracatu Rural e um outro ensinando o toque do Maracatu Nação com alfaia. Mas ensinar os instrumentos e o toque do maracatu atinge o objetivo proposto pela aula e pelo Currículo Paulista? Não. No período de 15 minutos existe a possibilidade de algum aprendizado desse tipo ocorrer? Não. Há alfaia nas salas de aula para que esse estudo ocorra? Não. O que parece haver é uma grande confusão na formulação desse material a respeito do que fazer, pois sequer o próprio objetivo proposto pela aula é atingido com esse direcionamento. E o objetivo proposto pela aula e pelo Currículo Paulista também já seriam insuficientes para dizermos que estamos trabalhando uma aula de Música, onde se aprende a tocar o maracatu, além de se conhecer a sua história e pensá-la criticamente. Isso não ocorrerá em 15 minutos. Nessa mesma aula,

ainda se aborda a música como expressão cultural, música de protesto e entretenimento. São assuntos densos, vastos, que no tempo proposto não ocorrerá aprofundamento efetivo que configure ensino, assimilação dos conteúdos, transmissão de conhecimento, ou algum aprendizado concreto sobre Arte. Nesse ponto cabe dizer que há um problema documental na elaboração do Currículo Paulista e há um problema da ordem do planejamento da aula proposto pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC-SP, resta então saber como o professor de Arte nos anos finais lida com tantos problemas prévios. Porém, observamos se nos demais anos os mesmo problemas seguem acontecendo.

### 2.2.4 7º Ano

Analisemos a seguir o quadro de habilidades do 7º Ano:

Quadro 2 - Habilidades Currículo Paulista do 7º Ano

| LINGUAGENS | ANO | HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                          | OBJETOS DE CONHECIMENTO    |
|------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Música     | 7º  | (EF07AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. | Contextos e práticas       |
| Música     | 7º  | (EF07AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral, e do conhecimento musical referente a esses gêneros.                                                       | Contextos e práticas       |
| Música     | 7º  | (EF07AR21) Explorar e analisar instrumentos acústicos (percussão, sopro, cordas e fricção) em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.                                                                                  | Materialidades             |
| Música     | 7º  | (EF07AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.                                                                              | Notação e registro musical |
| Música     | 7º  | (EF07AR23) Explorar e criar improvisações e composições, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.                                                     | Processos de criação       |
| Música     | 7º  | (EF07AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de teatro de animação paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.                                             | Contextos e práticas       |

Fonte: São Paulo, 2019.

O que observamos ocorrer no 6º Ano é um padrão para os demais. Habilidades densas com um pequeno número de aulas destinadas a elas. O que já indica ser inviável de conseguir atingir objetivos concretos, pedagogicamente falando, por meio daquilo que orienta o

Currículo Paulista. Outro ponto a se destacar é que se tratam de habilidades genéricas muito similares entre um ano e outro de ensino com pequenas variações de termos. Para efeito de comparação, iremos utilizar os seguintes exemplos:

(EF06AR21) Explorar e analisar paisagem sonora, sons corporais e instrumentos musicais não convencionais e outros materiais sonoros em práticas de composição/ criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características dessas fontes e materiais sonoros (Secretaria da Educação, 2019, p. 169).

(EF07AR21) Explorar e analisar instrumentos acústicos (percussão, sopro, cordas e fricção) em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos (Secretaria da Educação, 2019, p. 171).

Observando o material didático oferecido pelo próprio estado, as aulas destinadas para a habilidade EF07AR21 são a aula 4, 7, 12, 13, onde está dividida com mais duas habilidades; a aula 5, onde está dividida com mais uma habilidade. Na aula 7, por exemplo, temos uma única atividade de 7 minutos para seu desenvolvimento. Para termos noção daquilo que o estado acredita ser o tempo necessário para que estudantes do 7º ano “explorem e analisem” instrumentos acústicos de percussão, sopro, cordas e fricção, nós temos uma atividade de 7 minutos onde eles poderão se dedicar a essa tarefa. O material digital trabalha com vídeos do youtube. É possível explorar um instrumento por meio de um vídeo? A resposta é não. Um dos objetivos da aula no material digital é ‘Executar músicas usando diferentes instrumentos;’. Suponhamos então que a escola venha a ter esse instrumento e que a disciplina seja ministrada por profissional das artes visuais ou dança ou teatro, esse profissional infelizmente não estará habilitado para atingir esse objetivo e isso nós sabemos que é responsabilidade do empregador, pois um profissional formado em dança não tem obrigação de saber conteúdos de música a ponto de ensiná-los. O que temos aqui é mais um exemplo de mal planejamento educacional a nível documental, a nível de execução. Reconhecemos isso como um sucateamento do processo de ensino, em que estudantes e professores são vítimas do mal planejamento intencional do estado de São Paulo. Para facilitar a visualização, elaboramos a seguinte tabela:

Tabela 2 - Habilidade Analisada

| Habilidade analisada | Aulas em que a habilidade é trabalhada com demais | Aulas em que a habilidade é trabalhada de maneira isolada | Tempo destinado(estimativa em minutos) |
|----------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| EF07AR21             | 4, 5, 7,12                                        | 13                                                        | 67                                     |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

No caso da aula 4 e 13, sequer identificamos a EF07AR21 como sendo trabalhada em alguma atividade, apesar de estar citada no CP.

## 2.2.5 8º Ano

Prosseguimos a análise ao 8º Ano:

Quadro 3 - Habilidades Currículo Paulista do 8º Ano

| LINGUAGENS | ANO | HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                           | OBJETOS DE CONHECIMENTO |
|------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Música     | 8º  | (EF08AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. | Contextos e práticas    |
| Música     | 8º  | (EF08AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira, e do conhecimento musical referente a essas práticas musicais.                                             | Contextos e práticas    |
| Música     | 8º  | (EF08AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.                                                                                               | Elementos da linguagem  |
| Música     | 8º  | (EF08AR21) Explorar e analisar instrumentos de matriz indígena e africana em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.                                                                                                    | Materialidades          |
| Música     | 8º  | (EF08AR23) Explorar e criar improvisações, composições e trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.                                     | Processos de criação    |
| Música     | 8º  | (EF08AR25) Investigar, identificar e analisar poéticas pessoais em diferentes tempos e espaços, inclusive no contexto paulista e brasileiro, relacionando o teatro às diferentes dimensões da vida em sociedade e aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral.                                               | Contextos e práticas    |
| Música     | 8º  | (EF08AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.                                                                              | Elementos da linguagem  |

Fonte: São Paulo, 2019.

No 8ª Ano se mantém as habilidades genéricas, mudando-se apenas os conteúdos e assuntos trabalhados. Algo que classificamos como escabrosos são os erros que constam no quadro em que as habilidades que parecem indicadas como sendo de música são na verdade do teatro. A versão consultada do documento foi retirada do site oficial do Governo do Estado de São Paulo. No caso do 8º Ano são duas vezes em que isso ocorre envolvendo música e teatro e no caso do 7º Ano isso ocorre uma vez envolvendo as áreas citadas.

Quadro 4 - Erro na redação do Currículo Paulista

|               |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                        |
|---------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| <u>Música</u> | ∞ | (EF08AR25) Investigar, identificar e analisar poéticas pessoais em diferentes tempos e espaços, inclusive no contexto paulista e brasileiro, relacionando o <u>teatro</u> às diferentes dimensões da vida em sociedade e aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral. | Contextos e práticas   |
| Música        | ∞ | (EF08AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de manifestações <u>cênicas</u> de matriz indígena, africana e afro-brasileira (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.                                | Elementos da linguagem |

Fonte: São Paulo, 2019

Dito isso, analisamos a habilidade EF08AR23, que diz:

(EF08AR23) Explorar e criar improvisações, composições e trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (Secretaria da Educação, 2019, p. 174).

Nos debruçando sobre o material digital temos essa habilidade trabalhada na aula 1, dividida com mais duas habilidades; na aula 2 de forma isolada *para uma atividade em específico*; na aula 5, 6 e 7 em conjunto com mais uma habilidade. No oitavo ano o número de aulas para o componente música é reduzido para 7 aulas. A habilidade em questão é trabalhada em 5 dessas aulas, porém de forma isolada apenas em uma atividade na aula 2, ou seja, não há uma aula do 8º ano em que a habilidade EF08AR23 é trabalhada de forma isolada. Sintetizando:

Tabela 3 - Habilidade Analisada

| Habilidade analisada | Aulas em que a habilidade é trabalhada com demais | Aulas em que a habilidade é trabalhada de maneira isolada | Tempo destinado(estimativa em minutos) |
|----------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| EF08AR23             | 1, 2, 5, 6 e 7                                    |                                                           | 80                                     |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

A seguir reproduzimos a imagem relacionada a essa aula:

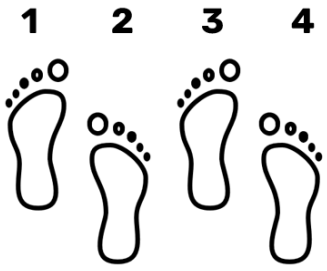
Figura 1 - Slide 7 - Aula 2 - 8º Ano

Na Prática

UM PASSO DE CADA VEZ

### Ritmo na música indígena

1. Todos em roda, pés paralelos.
2. O grupo deve contar junto os tempos em voz alta:  
1 – 2 – 3 – 4
3. Marcar o **pulso** com os pés no chão, seguindo a contagem de 4 tempos. Todos fazem juntos.
4. Marcar os tempos 1 e 3 com um pouco mais de intensidade.



Produzido pela SEDUC-SP com imagem © Getty Images

 10 minutos

2025\_1A\_1V1

Fonte: São Paulo, 2024

Figura 2 - Slide 15 - Aula 2 - 8º Ano

**Slide 7**

**Habilidade:** (EF08AR23) Explorar e criar improvisações, composições e trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (SÃO PAULO, 2019)

**Tempo:** 10 minutos.

**Dinâmica de condução:** Comece sempre com uma velocidade mais lenta, deixando claro para os estudantes a importância da concentração, da escuta coletiva e da paciência. Se eles se perderem, você pode tornar a contar o tempo em voz alta (1-2-3-4) ou apenas o tempo 1, para ajudá-los a se guiar. Faça sempre as repetições coletivas algumas vezes, para que eles assimilem e sintam a musicalidade no corpo.

**Expectativas de respostas:** Nas práticas rítmicas, os estudantes podem se atrapalhar, o que é normal. Deixe que eles experimentem dentro das suas capacidades. Se eles sentirem facilidade, pode acelerar um pouco, com atenção para que não corram e saiam do andamento.

**Aprofundamento:** Para ajudar na diferença conceitual e prática entre PULSO e RITMO, assistir a esse curto vídeo explicativo: OFICINA DE RITMOS BRASILEIROS. **Aula 1: pulso e ritmo.** Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1OuOMI\\_ZAJg](https://www.youtube.com/watch?v=1OuOMI_ZAJg). Acesso em: 8 nov. 2024.

2023-14F-1V1

Fonte: São Paulo, 2024

Relacionando o que é sugerido de ser passado com a habilidade, podemos ver que sequer a própria habilidade é atingida. No máximo “explorar” sons corporais expressando ideias de maneira coletiva em uma atividade com tempo sugerido de 10 minutos. Ora, isso para o fazer musical factual não é nada em termos de desenvolver de fato a habilidade proposta pelo próprio currículo, em termos do tempo proposto para isso e em termos de se desenvolver algum conhecimento relacionado à área musical de maneira mais concreta. Para se completar a ineficiência pedagógica, no slide 15 para professores, o material sugere que seja assistido um vídeo de 3:38 no site Youtube intitulado Aula 01: pulso e ritmo do canal Oficina de Ritmos Brasileiros. Se o vídeo for assistido caso as crianças tenham dificuldade como sugere o slide 15, o tempo para atividade seria de 06:22, um tempo menor ainda do que o sugerido, o que somente agrava os problemas citados.

Destacamos que são colocadas mais habilidades por aula a partir do 8º Ano, indicando que a redução das aulas para Música serão supridas dessa maneira, porém não há nenhuma alteração no tempo de aula, o que sobrecarrega ainda mais o processo de ensino.

### 2.2.6 9º Ano

Por último, iremos nos debruçar sobre o 9º Ano:

Quadro 5 - Habilidades Currículo Paulista 9º Ano

| LINGUAGENS | ANO | HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | OBJETOS DE CONHECIMENTO |
|------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Música     | 9º  | (EF09AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética a partir do século XX.                           | Contextos e práticas    |
| Música     | 9º  | (EF09AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira e do conhecimento musical referente a esses gêneros musicais, comparando-os com os meios, equipamentos e espaços de circulação de outros gêneros no Brasil. | Contextos e práticas    |
| Música     | 9º  | (EF09AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira.                                                                                                                                                                                              | Contextos e práticas    |
| Música     | 9º  | (EF09AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais em gêneros da música popular brasileira e estrangeira, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.                                                                                                                                             | Contextos e práticas    |
| Música     | 9º  | (EF09AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos ( <i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.                                                                                       | Elementos da linguagem  |
| Música     | 9º  | (EF09AR21) Explorar e analisar instrumentos tradicionais, elétricos e eletrônicos, e recursos da tecnologia digital, em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.                                                                                                               | Materialidades          |
| Música     | 9º  | (EF09AR23) Explorar e criar improvisações, composições, trilhas sonoras e arranjos, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, outros materiais sonoros e/ou recursos da tecnologia digital, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.                       | Processos de criação    |

Das habilidades genéricas para análise, escolhemos a EF09AR18 que diz:

(EF09AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira (Secretaria da Educação, 2019, p. 176)

Das habilidades analisadas até então, temos essa como uma das mais factíveis de serem trabalhadas em sala de aula dado o tempo que é disposto para tal. Porém, curiosamente essa habilidade não aparece em nenhuma aula do Material Digital oferecido pelo Estado, por exemplo, ao contrário das demais habilidades analisadas até então.

Muitas vezes é comum que se levante a questão a respeito de um suposto engessamento do ensino pelo fato de existirem slides que norteiam previamente o conteúdo que será ensinado, mas pelo que estamos constatando, se demonstra que, por parte das diretrizes oferecidas pelo estado de São Paulo, a possibilidade de efetivação do ensino está comprometida, fazendo com que um suposto engessamento fique em segundo ou terceiro plano, pois a relação tempo/conteúdo está comprometida e esse é um dos fundamentos da educação. O fundamental, central, primário seria resolver as questões relacionadas às diversas formas de *precarização* do ensino. No caso já vemos o documental e o planejamento de aula que parte do próprio estado como exemplos desse processo. Por mais que um material de apoio possa ser necessário para ajudar o professor, o que temos no caso apresentado é um material que não apoia. É um material que atrapalha e se torna mais um empecilho no caso de Arte no Ensino Fundamental Anos Finais.

Por último, não poderíamos deixar de citar o uso do autor Doug Lemov como referência para a elaboração de grande parte do material elaborado para o ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Autor que fornece técnicas de ensino e o que, mesmo para um ensino de Arte precarizado em seus objetivos, não atinge objetivo algum de maneira plena. Se estivéssemos tratando de um ensino de melhor elaboração para o componente Arte, encontraríamos os percalços relacionados a especificidade de cada área. Música não é igual dança; artes Visuais não são iguais a teatro e por aí vai. Porém, não será o intuito deste trabalho focar na obra do autor.

Tabela 4 - Habilidade Analisada

| Habilidade analisada | Aulas em que a habilidade é trabalhada com demais | Aulas em que a habilidade é trabalhada de maneira isolada | Tempo destinado(estimativa ) |
|----------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------|
| (EF09AR18)           | -                                                 | -                                                         | -                            |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

### 2.2.7 Síntese dos objetivos do Currículo Paulista em Artes

O Currículo Paulista trabalha com a ideia de que os seus objetivos pedagógicos são as chamadas Habilidades, tanto que essas são destrinchadas nas aulas do material digital para formar os objetivos das aulas. Uma curiosidade é que se buscando a palavra objetivo no trecho que fala de Arte no Ensino Fundamental do CP, a palavra sequer é utilizada, o que não diz nada por si só, mas dado o contexto de informações reunidas e analisadas aqui acabam por indicar o tipo de trabalho desenvolvido e a forma como Arte é enxergada pelo estado. O tipo de abordagem promovida visa justamente a não objetivação da Arte, a não concretização do seu aprendizado. Refletem a oferta de impossibilidades por parte do estado na formulação dos documentos e materiais didáticos de se alcançar algum resultado concreto, sólido e verificáveis, nessa linguagem que na verdade são quatro, basicamente, com infinitas diferenças entre si. Outro ponto é que a elaboração do material digital com a indicação de tempo irreal para cada atividade reflete a influência da pedagogia tecnicista, que fez com que as escolas passassem por um crescente processo de burocratização, planificando-o ao máximo, por meio de minuciosas instruções sobre como proceder. Nesse processo se perdeu de vista a especificidade da educação (Saviani, 2011, p. 383)

## 2.3 OBSERVAÇÕES EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Como descrito na metodologia desta pesquisa, por se tratar de exploratória, uma de suas etapas consiste em análise de situações práticas e para isso ocorrer foram realizadas observações in loco em uma Escola Estadual localizada no bairro do Bom Retiro, cidade de São Paulo, pertencente à Diretoria de Ensino Centro. As observações foram realizadas no período de 18 de março de 2025 a 01 de setembro de 2025 no contexto em que o autor estagiava pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência acompanhado uma classe de 6º Ano durante as aulas do componente curricular Arte do Ensino Fundamental

Anos Finais. Foram acompanhadas uma aula por semana no período de 01 de março a 30 de junho e em agosto foram duas aulas acompanhadas.

O Bom Retiro é um bairro marcado por forte presença de imigrantes, segundo reportagem da Folha de São Paulo (2020), algo que se verifica na escola observada pela presença de crianças com ascendência e até mesmo nascidas nos seguintes países: Bolívia, Peru, Paraguai, Venezuela e China. E torna-se dado relevante à medida em que foi verificado que algumas crianças possuem dificuldade de falar português.

As observações buscaram observar a estrutura da escola, o calendário letivo, a duração e a quantidade de aulas (tempo); a metodologia usada em sala e se esses elementos estão em consonância com o Currículo Paulista (procedimento); os conteúdos trabalhados (conteúdo); e, por último, se a formação dos professores dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos e habilidades de música. As observações serão complementadas por uma entrevista com dois dos professores da escola responsáveis por ministrar o componente curricular Arte para os anos finais do ensino fundamental.

O calendário letivo tem algumas datas destinadas a avaliações institucionais do estado de São Paulo e do governo federal, além de datas para acolhimentos e atividades culturais com os estudantes. Para além disso tudo indica que seja cumprido conforme aquilo que é determinado pela SEDUC-SP.

As aulas duram 50 minutos e uma das reivindicações apresentadas pelos professores do estágio é que para o componente curricular Arte as aulas sejam em sequência, o que chama-se de “dobradinha”. São apenas duas aulas de Arte por semana e os professores alegaram que seria necessário que essas aulas fossem em sequência para que o trabalho obtivesse melhor resultado pedagógico.

A metodologia apresentou-se em consonância com o CP por buscar trabalhar os conteúdos sugeridos, bem como por fazer adaptações muito pertinentes ao material didático digital fornecido pela SEDUC-SP, pois este apresenta uma série de inconsistências já apresentadas anteriormente neste trabalho. Outro ponto levantado é que um dos profissionais em questão é formado em Artes Visuais e Letras, porém leciona conteúdos de Dança, Música e Teatro. Dentre todas essas áreas ressalta dificuldades principalmente na área de Música, porém, mostrou dedicação para ensinar os conteúdos como, por exemplo, na aula relacionada à partitura não-convencional. Isso não é um caso isolado dentro do sistema público de ensino, sendo na verdade a regra.

Em agosto foi acompanhado um outro professor, que chamaremos de Professor de Arte #2, que leciona para o 7º e 8º ano. Os acompanhamentos e observações foram feitos nas

aulas de terça-feira, sendo uma aula para o 7º e uma aula para o 8º ano. Os conteúdos dessa vez eram de artes visuais. Nesse caso, o mesmo problema de não serem duas aulas em sequência, se revelou um empecilho muito grande para a realização das atividades, assim como o comportamento das turmas no geral, que mostraram-se muito mais complicadas de lidar do que a observada anteriormente. São constantes os pedidos para ir ao banheiro, as interrupções, as conversas paralelas. Mas mesmo assim existe um “engajamento”, que consideramos pequeno. Bem, nesse caso a solução dada por determinados “teóricos da educação” ou estudantes universitários poderia ser a de que o professor não dá aulas que motivam, que engajam, que empolgam. Porém, o que vemos são reflexos das salas superlotadas, material de apoio ruim, escola com estrutura limitada para a aula de arte e um professor que mesmo com essas adversidades ainda tenta levar as aulas adiante. Pelo que se pode observar os professores possuem um grau de autonomia para trabalhar, porém, devido aos fatores citados, esse grau de autonomia é bem estreito, o que tornaria as tais “soluções” impraticáveis. Para ilustrar o problema relacionado ao material de apoio, iremos mostrar uma aula de Artes Visuais sugerido pelos slides da Seduc:

Figura 3 - Aula 6 - 3º Bimestre

**Na prática**

2. Utilizando pedacinhos de azulejos, siga as orientações do seu professor ao longo do processo.

Material necessário: um azulejo, um martelo (com auxílio do professor ou dos pais, em casa, já trazendo o azulejo em caquinhos), cola branca, uma base de madeira pequena (ou madeirite), pincel, esponja e rejunte flexível.



2023\_AE\_V1

Meta AI

Produzido pela SEDUC-SP com apoio da ferramenta Meta AI.

Fonte: São Paulo, 2024

A imagem em questão trata sobre uma atividade de mosaico sobre quebrar azulejos com auxílio do professor ou dos pais. O professor de Arte #2<sup>1</sup> destacou que considera um

<sup>1</sup> Conversa ocorrida em 15 ago. 2025.

absurdo, o fato uma atividade dessas ser sugerida para ser trabalhada no contexto da escola pública em que não há os Equipamentos de Segurança Individual, não há sala específica para isso. Quebrar azulejos e manusear os cacos é uma atividade extremamente delicada, que exige um cuidado para se evitar cortes, ferimentos, ou até mesmo danos no chão da escola ou de casa. Ou seja, quem propôs essa atividade ou fez de má fé, ou não tem a menor noção de como as Escolas Públicas Estaduais se encontram atualmente em termos de estrutura. Essa situação apesar de não estar totalmente relacionada ao objeto desta pesquisa, ajuda a ilustrar a situação que estamos apresentando.

Em relação, ao observado no CP e no material didático apresentado no Repositório de Aulas, observa-se que a escola e que os professores acompanhados seguiram todas as determinações colocadas pelo estado e que mesmo assim é inviável que aquilo que é estabelecido pelo CP seja alcançado de forma plena. Por outro lado, vemos que mesmo aquilo que é posto pelo CP já seria insuficiente se considerado um ensino que realmente busque concretizar nos estudantes o aprendizado nas áreas de artes visuais, música, dança e teatro.

## 2.4 UMA VISÃO DO EDUCADOR

A entrevista feita com um dos professores de Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual acompanhada realizou as questões apresentadas no Apêndice B.<sup>2</sup>

O primeiro bloco de perguntas foi para uma contextualização geral. Analisando as respostas 1 e 2 percebemos que o professor entrevistado é um profissional com uma experiência considerável, porém que considera ter uma experiência curta com a organização do Currículo do estado de São Paulo antes da elaboração do Currículo Paulista, portanto para realizarmos uma comparação antes e depois teremos uma fonte de informação a menos. A resposta para a pergunta número 3 traz pontos sobre o que o professor considera práticas inovadoras do CP, ponto que é discordante daquilo que apresentamos na pesquisa, haja visto que tais práticas não foram constatadas pela leitura realizada. Porém é muito importante que isso seja colocado em pauta. Além do mais, ressaltamos que se há algo de inovador em sala de aula é com base no próprio repertório de atividades do professor e não naquilo preconizado pelo currículo ou pelo material do estado. Na sequência, ele aponta que os professores mais antigos não estariam preparados para essas práticas mais inovadoras. Agora um ponto crucial

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida ao autor via Whatsapp nos dias 16 jul. 2025 e 29 jul. 2025.

que foi levantado é o número de alunos por sala: 40. Isso inviabiliza um trabalho pedagógico sob qualquer metodologia. A questão da polivalência no ensino de artes é levantada como um problema também pelo professor, além daquilo que trouxemos no trabalho. Para a pergunta 4, nós percebemos que apesar do CP enfatizar o ensino de Arte com as quatro áreas, não foram feitas adaptações estruturais na escola e para além disso há também um senso comum onde o Componente Curricular Arte é considerado uma “perfumaria”, ou seja, nesse contexto, algo feito para produzir apenas enfeites em momentos de festa, ou como uma aula que pode ser descartada para uma outra atividade ou prova se for preciso. O professor ainda aponta que é necessário demonstrar todo o potencial que a Arte pode oferecer. Potencial esse que entendemos não ser explorado pelo Currículo Paulista, devido ao seu mal planejamento.

O segundo bloco de perguntas foi sobre a estrutura da escola, que de certa forma foi respondida parcialmente no primeiro. No caso da atual escola, é apontado que não há uma estrutura que favoreça o ensino de Arte, por exemplo. Mas que em algumas outras escolas já teve estruturas melhores. No caso da Escola Estadual São Paulo, trata-se de escola fora da curva, pois é uma referência, então não podemos tomá-la como parâmetro. E no caso da pergunta 6 temos um dado já apresentado que é a falta de uma estrutura específica para o ensino de Arte, o que já mostra que as mudanças documentais não são acompanhadas por investimentos.

O terceiro bloco de perguntas foi sobre a quantidade e o tempo de aulas. Nesse ponto, o professor avalia que considera o calendário letivo bem organizado, com exceção do último bimestre que possui muitos feriados. Esse ponto nos faz refletir que, por exemplo, aquele tempo destinado para as atividades no CP, descritos nas tabelas que elaboramos, pode ainda ser menor para as atividades que ocorrem no último bimestre letivo. Também é apontado o tempo de aula como insuficiente para desenvolver um bom trabalho, algo que na visão do educador pode ser superado por duas aulas em sequência, além do número de 40 alunos por sala, que dificulta até mesmo a locomoção, quem dirá o ensino.

O quarto bloco de perguntas focou no conteúdo do CP. O professor considera positivo o conteúdo, embora tenha feito uma confusão, pois o CP, não preconiza conteúdos de maneira específica, mas sim habilidades e quando se refere a conteúdos é com termos genéricos como “música tradicional”. Cita como positivo a ênfase em processos criativos e no fazer artístico, mas algo que apontamos é o pouco tempo de aula para assuntos muito densos.

Sobre o quinto bloco, vem talvez uma das maiores discordâncias entre o que a pesquisa tem apresentado e a visão do professor. Porém é muito importante darmos voz ao contraditório, ouvi-lo e respeitosamente questioná-lo. O professor considera válido ensinar

uma área como música, em que admite não ter domínio. Mas com base na nossa pesquisa, pensando sobre o ideal para um processo de ensino e aprendizagem, isso é o ideal? Será que um professor de física dará uma boa aula de química? Acreditamos que não. Mesmo que possam existir exceções, elas não são relevantes para os fins da pesquisa. E também entendemos que tal resposta pode vir permeada de um receio de estar contribuindo para uma desvalorização da própria atuação profissional. Na própria resposta vem a admissão de limitações pessoais e profissionais, porém, o foco da pesquisa não é o indivíduo, mas sim mostrar como essa situação é sistêmica e fruto de um planejamento de estado. É muito comum que professores de Arte defendam a própria precarização de seu trabalho como entendemos que seja o que aconteceu nessa resposta, ou até mesmo evitam desejar melhorias.

O que defendemos é que as matérias sejam ensinadas por especialistas e que sejam de fato focadas em sua área. Essa seria a maneira mais eficiente de democratizar o acesso à cultura, colocando-a definitivamente e efetivamente como matéria escolar.

Essa discordância nos permite abrir um parêntese sobre uma discussão que pode ser levantada entre “pesquisador versus profissional da área”, principalmente no campo da educação. Bem, acreditamos que essa é uma daquelas falsas contradições como teoria x prática, que nada agregam ao conhecimento, pois falseiam os debates a respeito dos temas em que se manifestam. O que buscamos com essa pesquisa para além dos objetivos traçados é trazer um olhar que *una* a visão do pesquisador com a visão do profissional da área, buscando assim superar as duas, por meio de uma nova visão mais completa e mais rica, por ser mais próxima da realidade. Poeticamente é como se disséssemos que uma imagem em alta resolução do céu é composta por centenas de fotos, por exemplo, e por isso mais capaz de mostrar informações. Assim é o que essa pesquisa busca fazer ao unir diversas visões sobre um mesmo tema. Além do mais, mostrar o contraditório só é ainda mais revelador e capaz de mostrar como a realidade é complexa, porém, não podemos deixar de tentar entendê-la e transformá-la, pois somente assim conseguiremos superar as contradições do mundo contemporâneo capitalista.

Por último a pergunta 13, que deveria estar em um outro bloco de perguntas, nos mostra que faltam materiais para que as áreas artísticas sejam trabalhadas de forma concreta, sólida e efetiva, apesar de estarem no CP. Nesse caso temos a demonstração de que, por mais que as leis sejam modificadas, os orçamentos públicos também precisam para que essas mudanças ocorram não apenas no papel, não apenas para “inglês ver”.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos levantamentos feitos por essa pesquisa, podemos concluir que é possível afirmar que de fato o projeto neoliberal em educação se contrapõe ao pleno desenvolvimento do trabalho educativo em música. Decorrente disso, o Currículo Paulista *não* tem seus objetivos atingidos para a área em questão nos anos finais do ensino fundamental, isso ocorre pois persiste no Brasil e no estado de São Paulo a polivalência iniciada pela lei nº 5692/71 do período da ditadura empresarial-militar, que instituiu tal modalidade, sendo 54 anos de presença da polivalência no ensino de Arte. Atualmente, temos tal tipo de ensino exercido também por especialistas em uma área, ao contrário de antes que tínhamos essa modalidade exercida exclusivamente por um generalista, que também não conseguia alcançar a concretização do processo pedagógico dada a vastidão dos conteúdos e habilidades que as consideradas 4 áreas da Arte possuem, além das limitações totalmente compreensíveis desse próprio tipo de formação. A forma atual que o ensino de Arte ocorre mostra-se insuficiente em superar a polivalência. É urgente que esse cenário seja revertido, pois tanto o atual cenário, quanto o anterior são péssimos para uma nação que se propõe a promover o acesso à cultura e à arte em sua Constituição Federal, como diz o artigo 23: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:[...]V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;”(Brasil, 1988). Podemos também citar a Lei nº 9394/96, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que diz em seu Art. 4º “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;” (Brasil, 1996). Ou seja, o direito ao acesso do ensino de Artes está preconizado na Constituição Federal e em suas leis, de modo que ainda é reforçado pela LDB o acesso aos níveis mais elevados do ensino e da criação artística. Por tudo exposto neste trabalho, *também é possível* concluir que há uma má formulação do calendário, no quesito quantidade de aulas, além do problema relacionado a curta duração das aulas, ou seja, são problemas que *extrapolam* o Currículo Paulista. A arte ocupa um papel muito marginal na educação escolar. Além de as salas estarem muito lotadas, segundo relato registrado neste trabalho. Devido a esses fatores, há habilidades que sequer são trabalhadas, ou quando são, tem pouquíssimo tempo destinado a elas. Pensando nos fundamentos, dimensões e competências, o que se observa a partir de todas as limitações é que esses elementos são trabalhados de forma bem rasa e precária devido a todas as questões

citadas até então. Sobre os objetivos específicos da pesquisa podemos dizer que eles foram alcançados, assim como o objetivo geral, uma vez que a pergunta-problema foi respondida.

No processo de contextualização histórica do CP nos estudos sobre o currículo, demonstramos a partir do trabalho de Malanchen como no atual período histórico vivemos a influência da interface entre multiculturalismo e o pós-modernismo. Contudo, enxergamos semelhanças e diferenças entre aquilo exposto pela autora e o que concluímos. O CP demonstra-se alinhado totalmente à BNCC, inclusive podemos dizer que são irmãs por parte de “pai”, haja visto que Rossieli Soares era ministro da educação na elaboração do documento nacional e secretário estadual de educação na elaboração do documento. Além disso, dada a utilização das mesmas habilidades propostas pela BNCC, a irmandade das duas está comprovada documentalmente também. E pelo que constatamos a BNCC se encaixa na concepção de Bobbit para o currículo ao não preconizar conteúdos, mas sim objetivos:

Segundo Macedo e Lopes (2011), Bobbit não se referia em momento algum a conteúdos ou disciplinas, ou a seleção destes ou destas. Para este autor e os que o seguiam, os objetivos são centrais e devem depois ser organizados dentro das disciplinas (Malanchen, 2014, p. 64).

Vemos a BNCC e o CP se alinharem à concepção de Bobbit, por meio daquilo exposto por Malanchen, não de forma literal, mas no ponto em que os documentos citados descrevem apenas habilidades, que se tornam os objetivos das aulas e o conteúdo sendo definido posteriormente pelo estado. E também, a influência da pedagogia tecnicista se faz valer tanto na elaboração do currículo, quanto na elaboração do material digital oriundo desse documento uma vez que foram verificados a tentativa de máxima racionalização do processo e da eficiência ao, por exemplo, se estipular tempos irrealistas para a realização das atividades e aprendizado dos conteúdos. Vemos então, como o projeto neoliberal se contrapõe ao aprendizado da arte no âmbito da educação escolar.

Entendemos que para a resolução dos problemas apresentados, é possível aferir que o *fundamental, central, primário* seria resolver as questões relacionadas às diversas formas de *precarização* do ensino. No caso, vimos o documental e o planejamento de aula que parte do próprio estado. Considerando os fatores levantados: “estrutura, número de aulas, metodologia dos professores de Arte, atuação fora de sua área de especialização e quantidade/qualidade do conteúdo, os objetivos para música não são atingidos”. Podemos dizer que o primário são os problemas estruturais das escolas estaduais, a quantidade/qualidade do conteúdo, o número de aulas. Relacionado a isso, uma profunda reforma do ensino brasileiro com a inclusão das quatro áreas do ensino de Arte de maneira separada e tempo hábil ao longo de todo o ensino

básico, acompanhada de investimentos para reformar e construir novas escolas com as adaptações necessárias a essas inclusões seria o necessário para atender ao que chamamos de problemas primários. São problemas oriundos de necessidades políticas. Quanto aos problemas secundários, consideramos a atuação fora de sua área de especialização como resquício da ditadura empresarial-militar, que no contexto atual seria resolvido indiretamente com as questões anteriores. Poderiam também existir investimentos para a construção de novas universidades públicas para suprir demanda necessária nesses cursos, caso necessário. Consideramos ainda como terciário a metodologia dos professores de Arte, pois sem os fatores anteriores resolvidos torna-se impossível fazer uma análise séria e precisa desse item, uma vez que constatamos em muitos momentos a inviabilidade da concretização do ensino por meio das habilidades propostas pelo CP, que não atendem um ensino de música que consideramos básico na área. Já existem muitas referências disso que consideramos *básico*, como por exemplo, os conhecimentos acumulados pela implementação e uso da metodologia Kodaly, apenas para fins de exemplo, ou outros métodos que tenham sido utilizados em larga escala em sistemas nacionais de ensino,. Esse levantamento demandaria outra pesquisa como complementar a esta.

Suponhamos a seguinte situação: uma escola sem sala de música, sem instrumentos musicais, sem um professor especialista em música, sendo orientado por um currículo mal planejado teria quais possibilidades de realizar um trabalho consistente na área de música com duas aulas por semana em um único bimestre sem contar as datas de provas, reuniões, conselhos de classe e feriados? Sinceramente, consideramos essa situação extremamente adversa, e pelo que a experiência da observação in loco dessa pesquisa, alinhada com a experiência do pesquisador e com a análise documental, mostrou ser a situação padrão das escolas públicas estaduais em São Paulo. Portanto, a metodologia do professor é terciária na ordem de fatores nesse momento. A menos que inventem uma “pedagogia mágica”, uma metodologia mágica, que seja capaz de superar todas as adversidades possíveis. Identificamos também que ao se inverter a ordem de importância dos fatores citados produzem-se as distorções atuais na análise educacional brasileira. A pessoa docente colocada no centro dos problemas alivia o estado de assumir suas responsabilidades, abrindo brechas para um sucateamento maior do ensino, alinhada a uma maior cobrança ao profissional, pois assim não se considera orçamento, estrutura escolar, documentos pedagógicos como essenciais para o exercício da atividade pedagógica.

Esta pesquisa não esgota o tema apresentado, porém abre caminhos para uma linha, que busca analisar a atual situação educacional brasileira, focando na educação musical no

contexto do ensino básico com o intuito de fornecer subsídios para mudanças positivas na área. O compromisso acadêmico deste trabalho é de ao menos ser uma tentativa de chamar a atenção para questões essenciais relacionadas ao que um currículo pedagógico na formação de professores deve focar. No nosso entendimento, a educação musical para o ensino coletivo de música no ensino público é área que merece elevada atenção, pois é uma daquelas com maior espaço para crescimento no Brasil, justamente devido a sua precarização atual. Outro ponto a se destacar é que organizações como a ABEM e o FLADEM seriam importantes atores sociais nesse sentido, pois os avanços formais conquistados nos últimos anos não surtiram efeitos práticos pelo que este trabalho pôde constatar. Aliado a isso, o compromisso social é o de enxergar que a inserção da educação musical de maneira efetiva no ensino público brasileiro seria capaz de superar a atuação por meio de projetos sociais, ONGs, editais esparsos e afins. Não por essas iniciativas serem ruins, mas por serem insuficientes se comparadas ao potencial de uma ação organizada por parte do estado brasileiro, ou de algum ente federativo como no caso do estado de São Paulo. Desse modo, este trabalho buscou apontar esse caminho para as pesquisas em educação musical, para a formação de professores e para o direcionamento das mudanças educacionais no Brasil, mas com a consciência de que as demais áreas artísticas em muito ganham com esses avanços pretendidos. Por último, temos a noção de que esta é apenas uma pequena contribuição nessa “longa caminhada”. Uma contribuição que busca apontar para a direção de uma sociedade mais justa, inclusiva, e principalmente mais desenvolvida socialmente e economicamente.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Constituição de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 set. 2025
- Brasil. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 set. 2025.
- GIL, Antonio C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- LEE, Bruno. Bom Retiro recebeu ao menos cinco ondas de imigrantes no último século. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://saopaulo.folha.uol.com.br/revista/2020/01/bom-retiro-recebeu-ao-menos-cinco-ondas-de-imigrantes-no-ultimo-seculo.shtml>. Acesso em: 02 set. 2025.
- MALANCHEN, J. *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais*. Orientador: Newton Duarte. 2014. Tese( Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- POVINHA, Carlos Eduardo. Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/492207888/carlos-eduardo-povina>. Acesso: 08 set. 2025.
- PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. [S.l.]: Autores Associados, 2011.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo : SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 08 set. 2025.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Repositório de Aulas. São Paulo : SEDUC, 2024. Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/midia#>. Acesso em: 08 set. 2025.
- TOZETTO. LinkedIn. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/luiz-carlos-tozetto-0bb519105/?originalSubdomain=br>. Acesso em: 08 set. 2025.
- TRENCH, M. *De tramas e fios : um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp, Rio De Janeiro: Funarte, 2008.

TRENCH, M. Comunidade de Aprendizizes. *Rev. Tulha*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 208-223, jan.-jun. 2015.

VITORETTI, G. B; RIBEIRO, J. T; ROITBERG, L. P; CAMPOS, V. G.; ARGENTI, V. S; CARVALHO, W. A. *Base Nacional Comum Curricular*: uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/#!/pos-graduacao/pp/lap---laboratorio-de-analise-de-politica/publicacoes/>. Acesso em: 02 set. 2025.

## **APÊNDICE A - INSTRUÇÕES PRÉVIAS PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

A entrevista poderá ser conduzida por whatsapp, Google Meet ou pessoalmente. As perguntas serão enviadas previamente ao entrevistado via whatsapp para que o entrevistado possa refletir sobre as respostas e fazê-las de forma mais aprofundada possível. Outro ponto a se destacar é que as respostas serão transcritas para melhor análise e compreensão. Para isso, se a entrevista for presencial, o áudio será gravado. Se for via Google Meet a reunião será gravada e se for por whatsapp, os áudios serão transcritos. Caso as respostas sejam via texto não haverá necessidade de transcrição. O envio prévio das questões deverá ocorrer com pelo menos um dia de antecedência em relação à entrevista de fato em conjunto com uma breve explicação sobre a pesquisa, título, tema, justificativa e pergunta-problema em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE) e deverá ser assinado antes de a entrevista ser efetivada. Sinteticamente, as etapas foram as seguintes:

- 1 - O professor foi contatado previamente sobre a pesquisa e se aceita participar dela. Nesse contato inicial será explicado brevemente do que se trata;
- 2 - Foram enviadas com a antecedência de três dias em relação às perguntas um breve resumo da pesquisa, com o tema, pergunta problema, hipótese e justificativa, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou por email, ou por Whatsapp, ou meio escrito que seja possível;
- 3 - Foi realizado o envio das perguntas;
- 4 - Respostas foram colhidas, transcritas e analisadas para uso com finalidade de atender ao levantado pela pesquisa.

## **APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR DA REDE PÚBLICA**

### **Entrevista TCC: Música nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

(perguntas para contextualização geral)

1 - Há quanto tempo trabalha dando aulas? E no Estado de São Paulo?

2 - Acompanhou como era antes da última elaboração do Currículo Paulista?

Se sim, considera positivas as mudanças feitas?

3 - Quais as limitações consideram que o Currículo Paulista tem como um todo? E especificamente para o Componente Curricular Artes?

4 - Você pensa que o componente curricular Arte é valorizado no contexto da escola pública brasileira? Caso não, o que poderia melhorar para que essa valorização ocorra?

(Estrutura da escola)

5 - Baseado em sua experiência profissional, o que você pensa a respeito da estrutura física da escola em que trabalha? E se trabalhou em alguma outra escola pública, quais as observações que você faz a respeito da estrutura dessas escolas. São estruturas que atuam favoravelmente ao ensino de Arte?

6 - O Currículo Paulista prevê o ensino de habilidades para Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. A escola em que trabalha possui sala de música ou sala de dança? Possui teatro ou ateliê para Artes Visuais?

(Sobre a quantidade e o tempo de aulas)

7 - Considera que o calendário letivo é bem organizado?

8 - Considera que a quantidade de aulas durante o ano para o componente Arte é suficiente para atingir aquilo que é proposto pelo CP?

9 - Acha que o tempo de cada aula é razoável para atingir esses objetivos? Caso não, qual tempo de aula consideraria ideal?

10 - O número de estudantes por sala permite um trabalho que atenda às necessidades de cada aluno?

(conteúdo)

11 - O que você pensa a respeito dos conteúdos para o ensino do componente curricular Arte? E para o ensino de música? Os slides, apostilas, materiais são de boa qualidade?

12 - A SEDUC oferece os materiais e recursos necessários para se trabalhar Artes Visuais, Música, Dança e Teatro durante o ano letivo?

(sobre a formação dos professores)

13 - Considera positivo um especialista em uma área artística lecionar outras? Como busca superar possíveis dificuldades levantadas por essa possibilidade no ensino de Arte?

(considerações finais)

Se quiser levantar mais algum ponto, por favor fique à vontade.

## **APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O PROFESSOR DE ARTE #1(P.A#1)**

(perguntas para contextualização geral)

1 - Há quanto tempo trabalha dando aulas? E no Estado de São Paulo?

P.A#1: Bem, eu tô dando aula há 23 anos. No estado de São Paulo especificamente a 13 anos.

2 - Acompanhou como era antes da última elaboração do Currículo Paulista?

Se sim, considera positivas as mudanças feitas?

P.A#1: Eu comecei no Estado de São Paulo no meio da transição do antigo currículo para o currículo Paulista, então não conheço mais efetivamente com o que vinha antes do Currículo Paulista. Minha vivência maior é com esse novo currículo agora.

3 - Quais as limitações consideram que o Currículo Paulista tem como um todo? E especificamente para o Componente Curricular Artes?

P.A#1: Acho que temos alguns problemas em relação à implementação do Currículo Paulista no cotidiano da escola. A gente pode começar falando sobre a capacitação dos docentes. Muitos professores que estão na rede, eles não conseguem implementar as práticas pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias que o CP traz, então temos professores que não vão conseguir lidar com novas metodologias pedagógicas. Detalhe importante nisso é aplicar essas metodologias inovadoras em salas absurdamente cheias. Então, às vezes é muito difícil concretizar uma prática pedagógica inovadora para uma turma de 40 alunos. Às vezes se cobra o uso da tecnologia, mas as escolas não têm os recursos para que exista o uso daquela tecnologia ali.

Além da falta de recursos, a gente tem esse outro ponto no Currículo Paulista. Na área de artes eles dividiram ali todo o currículo, a gente tem ali as áreas todas separadas, cada uma com sua aplicação em um determinado bimestre. Então, muitos professores, eu me incluo, por exemplo, não temos formação suficiente para trabalhar música, para trabalhar dança, então a gente vai ter esses gargalos, essas lacunas. A gente tem ali também um conteúdo que é muito prescritivo, a gente fica ali sem espaço para um fazer mais autoral e com esses slides da secretaria de ensino o professor virou um sujeito executor, a gente executa o que é mandado.

4 - Você pensa que o componente curricular Arte é valorizado no contexto da escola pública brasileira? Caso não, o que poderia melhorar para que essa valorização ocorra?

P.A#1: Bom, eu acredito que não, tanto que existe uma piada entre nós professores de que Artes está entre as disciplinas que a gente chama de perfumaria. Seria Arte, educação física e inglês as perfumarias da escola. Acredita - se nessa desvalorização. E no cotidiano da escola a gente vê isso quando a gente precisa fazer algo e eles falam que pode ser na aula de Arte. Eles falam “Tira a aula de Arte que vamos aplicar essa prova nessa aula”, “Vai ter uma palestra vai ser durante a aula de arte.” Então você vê que existe essa desvalorização, que se dá também pela não compra de materiais pela escola. A gente não tem material. A gente não tem uma sala própria para o fazer artístico do aluno. A gente não tem uma vivência de saída cultural da escola, a gente não tem uma verba, um ônibus para isso. A disciplina acaba virando ali um enfeite para a escola no momento em que a escola precisa. Eu acredito que não exista essa valorização.

Bom, para melhorar essa valorização da Arte na escola a gente tem que entender e a sociedade como um todo que a Arte não é uma sub disciplina. Ela não está no currículo para alimentar outras disciplinas, mas sim que ela é uma disciplina em si. E para que essa valorização ocorra eu tenho que partir de um problema maior que é a valorização como um todo da educação na sociedade brasileira. Se eu consigo essa valorização da educação, eu vou ter essa valorização da Arte. E para que essa valorização ocorra no âmbito da escola, eu tenho que mostrar para meu alunado aquilo que a Arte é capaz de fazer, aquilo que a Arte é capaz de trazer para aquele aluno.

(Estrutura da escola)

P.A#1: 5 - Baseado em sua experiência profissional, o que você pensa a respeito da estrutura física da escola em que trabalha? E se trabalhou em alguma outra escola pública, quais as observações que você faz a respeito da estrutura dessas escolas. São estruturas que atuam favoravelmente ao ensino de Arte?

A escola em que atuo atualmente não possui uma estrutura física para o desenvolvimento das aulas de Arte. Nós não temos uma sala, nós não temos um espaço ligado ao desenvolvimento das aulas de Artes. Em outras escolas em que já trabalhei, já trabalhei em escolas em grandes

teatros. O Zuleika de Barros, a escola São Paulo. A [NOME SUPRIMIDO] não tem uma estrutura propícia para as aulas de Arte.

P.A#1: 6 - O Currículo Paulista prevê o ensino de habilidades para Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. A escola em que trabalha possui sala de música ou sala de dança? Possui teatro ou ateliê para Artes Visuais?

Não. A escola não tem uma sala de dança, uma sala de música. Nós não temos um ateliê para Artes Visuais. O que acontece é que às vezes eu uso o laboratório de ciências para desenvolver algumas atividades de Artes Visuais ou o próprio pátio da escola. A escola tem um palco que precisa passar por uma melhoria e essa é a única instalação que podemos falar que é propriamente para os trabalhos de Artes, de música.

(Sobre a quantidade e o tempo de aulas)

7 - Considera que o calendário letivo é bem organizado?

P.A#1: Sim, eu acredito que o calendário é bem organizado. Eu só não gosto do modo como é dividido a aplicação das atividades por bimestre. Então, você tem um primeiro bimestre inteiro dedicado à música, um bimestre inteiro dedicado à dança, depois teatro e artes visuais, sendo que o último é o bimestre menor, mais curto e acaba que é muito difícil implementar aquilo que é pedido no currículo.

8 - Considera que a quantidade de aulas durante o ano para o componente Arte é suficiente para atingir aquilo que é proposto pelo CP?

P.A#1: Não, não é. Duas aulas não dão para desenvolver tudo o que você precisa que é pedido ali no currículo paulista.

9 - Acha que o tempo de cada aula é razoável para atingir esses objetivos? Caso não, qual tempo de aula consideraria ideal?

P.A#1: Eu não considero ideal uma aula de 50 minutos. Acho que uma dobradinha, cada uma das aulas com 50 minutos é o ideal para desenvolver uma atividade ali dentro da sala de aula.

10 - O número de estudantes por sala permite um trabalho que atenda às necessidades de cada aluno?

P.A#1: Não é possível atender 40 alunos individualmente. Se eu tenho 40 alunos fica difícil até a locomoção dentro da sala de aula. Quando a aula é de pintura eu não consigo auxiliar todos os meus alunos, não tem como, então é mais difícil. Eu não consigo abarcar todo aquele contingente de alunos.

(conteúdo)

11 - O que você pensa a respeito dos conteúdos para o ensino do componente curricular Arte? E para o ensino de música? Os slides, apostilas, materiais são de boa qualidade?

P.A#1: O conteúdo de Arte no geral que está inserido ali dentro do CP, eu vejo como ponto positivo que ele padroniza o conteúdo que será trabalhado com uma certa equidade ali dentro, e também com uma abordagem mais ampliada ali dentro. Eu gosto que ele dá muita ênfase em processos criativos, muito para o fazer artístico do aluno. Então acho isso um ponto muito positivo do conteúdo também, né? Apesar de achar às vezes o conteúdo propriamente dito, muito amplo, ou às vezes que a gente usa os slides utilizados pela SEDUC, são muito repetitivos. Então você tem uma única aula para trabalhar um único assunto, Então, por exemplo, você tem uma única aula para trabalhar samba. Só que é impossível você trabalhar samba em uma única aula. Então esse material que vem do estado, esses slides que vêm já prontos, eles falham muito nisso na abordagem do conteúdo. Com relação à música, eu acho mais difícil porque o assunto é o que eu tenho mais dificuldade em trabalhar. Eu me sinto muito perdido. Às vezes o conteúdo ele faz uma abordagem que é mais difícil de ser entendida por um professor que não tem essa formação. Os slides trazem informações que você tem que complementar com uma pesquisa, por que eu não consigo responder aquele conteúdo, então eu tenho que fazer uma pesquisa sobre.

(sobre a formação dos professores)

12 - Considera positivo um especialista em uma área artística lecionar outras? Como busca superar possíveis dificuldades levantadas por essa possibilidade no ensino de Arte?

P.A#1: Acho extremamente válido, acho extremamente importante. Eu não domino o conteúdo de música. Então para trabalhar música eu sempre vou trabalhar aliado às artes visuais, ou ao Teatro, se não eu não consigo. Harmonização, ou até mesmo a questão da

composição, eu acho muito complexo para mim. E como eu busco superar possíveis dificuldades levantadas aqui? Para responder ao conteúdo de Arte que vem ali, eu sempre vou ao Youtube, eu procuro material na internet, converso com algum conhecido, com algum amigo as questões todas ali.

13 - A SEDUC oferece os materiais e recursos necessários para se trabalhar Artes Visuais, Música, Dança e Teatro durante o ano letivo?

P.A#1: Bom, os materiais são muito escassos. O que a gente tem na escola foi comprado pela própria escola. Muitas das vezes o material que eu utilizo em sala de aula é o material que eu já tenho, que eu já compro e levo para trabalhar nas aulas de artes visuais. Os alunos às vezes trazem de casa algo que eles tenham. Mas material eu peço às vezes na escola uma tinta, então a gente usa, mas se eu quero algo diferente, por exemplo, eu sempre trabalho com os alunos serigrafia, então esse material da aula de serigrafia é todo por minha conta. Então eu não tenho ali um apoio da SEDUC nesse sentido. Pra dança, por exemplo, se eu preciso de um figurino não tenho. Teatro: preciso montar um cenário mais elaborado. Se a escola não tem, a gente não vai ter verba para comprar. Então, a gente não tem um respaldo, uma resposta, uma ajuda da SEDUC nesse sentido. Nós não temos.

(considerações finais)

Se quiser levantar mais algum ponto, por favor fique à vontade.