



## **O ensino de música na rede estadual de Minas Gerais durante a pandemia: um estudo curricular dos Planos de Estudos Tutorados (2021)**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: Educação Musical

*Marcus Vinícius Medeiros Pereira*  
*Universidade Federal de Juiz de Fora*  
[markusmedeiros@yahoo.com.br](mailto:markusmedeiros@yahoo.com.br)

*Amanda Martins Barbosa*  
*Universidade de Brasília*  
[mandicamb@gmail.com](mailto:mandicamb@gmail.com)

*Débora Andrade*  
*Universidade Federal de São João Del-Rei*  
*Universidade Federal de Juiz de Fora*  
[debora.andrade@ufsj.edu.br](mailto:debora.andrade@ufsj.edu.br)

*Sara Paraguassú Santos do Vale*  
*Universidade Federal de Juiz de Fora*  
[ssaradovale@gmail.com](mailto:ssaradovale@gmail.com)

*Silvana Silva Souza*  
*Universidade Federal de Juiz de Fora*  
[silvanasp2013@gmail.com](mailto:silvanasp2013@gmail.com)

*Vinícius Alves Maciel*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
[vinicius.maciell331@edu.udesc.br](mailto:vinicius.maciell331@edu.udesc.br)

**Resumo.** O texto apresenta um estudo curricular do ensino de Música na rede estadual de Minas Gerais tomando como objeto de pesquisa os Planos de Estudos Tutorados elaborados pela Secretaria de Educação e distribuídos em toda a rede estadual durante o ano letivo de 2021. O foco da análise, que utilizou os processos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados, foi compreender como se materializou, no material, o componente curricular Arte; bem como destacar o que de Música foi ensinado pelas escolas mineiras durante a pandemia. Como pontos positivos, foi possível observar a presença do trabalho com Música em todos os anos das diferentes etapas da educação básica, bem como uma tendência ao equilíbrio na abordagem das linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte. Como pontos que merecem atenção, destaca-se que a modelagem curricular privilegiou o estudo dos parâmetros sonoros e de gêneros e estilos musicais de forma segmentada, o que dificulta a construção de conhecimento musical. Além disso, as atividades propostas tendem a negligenciar o conhecimento abordado, limitando-se a perguntas de caráter pessoal – o que dificulta na consolidação da Música como importante área de conhecimento na escola.

**Palavras-chave.** Educação musical escolar, Currículo, Pandemia.



## **Music teaching during the pandemic: a curricular study of the Tutored Study Plans (2021) in Minas Gerais – Brazil**

**Abstract.** The text presents a curricular analysis of the Tutored Study Plans prepared by the Department of Education in Minas Gerais – Brazil and distributed throughout the state network during the 2021 school year. The focus of the analysis was to understand how the curricular component “Art” was worked throughout the material; as well as highlighting what was taught in terms of Music during the pandemic. As positive points, it was possible to observe the presence of Music in all years of the different stages of basic education, as well as a tendency towards balance in the approach of all the artistic languages. As points that deserve attention, it is highlighted that the curricular modeling privileged the study of sound parameters and of musical genres and styles in a segmented way, which makes the musical knowledge building difficult. In addition, the proposed activities tend to neglect the knowledge addressed, limiting themselves to personal questions - which makes it difficult to consolidate Music as an important area of knowledge at school.

**Keywords.** Scholar music education, Curriculum, Pandemic.

### **Notas introdutórias**

Este texto apresenta os resultados de uma análise dos Planos de Estudos Tutorados (PETs) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) como recursos para o ensino remoto no ano letivo de 2021, durante o isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19 no Brasil. O foco da análise foi compreender como se materializou, no material, o componente curricular Arte; bem como destacar o que de Música foi ensinado pelas escolas mineiras durante a pandemia.

Com a suspensão das aulas presenciais em Minas Gerais, em função da pandemia causada pela COVID-19, a SEE/MG adotou uma série de estratégias visando implementar o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Três ferramentas compuseram o REANP, tendo sido utilizadas para disponibilizar os materiais produzidos pela Secretaria para toda a rede de ensino: os PETs, o aplicativo Conexão Escola 2.0, e os programas de TV “Se liga na educação”.

O programa de TV “Se liga na educação” foi transmitido pela Rede Minas e TV Assembleia em diferentes horários, com a programação organizada por área de conhecimento. O aplicativo Conexão Escola 2.0 permitiu aos estudantes interagir com seus professores em uma sala de aula virtual. O aplicativo, que disponibilizava também os PETs, as videoaulas do “Se liga na educação” e outras atividades preparadas pelo professor, não consumia o pacote de dados dos alunos e professores.

E os PETs, objetos dessa pesquisa, são um conjunto de atividades que os estudantes deveriam realizar em casa para dar continuidade aos seus estudos. Esse conjunto de atividades contemplava as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de

escolaridade e componente curricular, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Os PETs eram um material bimestral (com um volume por bimestre, totalizando 4 por ano) que abarcaram todas as etapas da educação básica: educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Eles contabilizaram, no ano de 2021, 60% da carga horária prevista para cada bimestre, e os 40% restantes computavam: outras atividades construídas pelos professores; carga horária de aplicação das avaliações promovidas pela SEE/MG nos 2º, 3º e 4º bimestres; e pelos sábados letivos, conforme o calendário escolar.

Em cada um dos volumes, à exceção da educação infantil<sup>1</sup>, os componentes curriculares traziam pequenos textos, links para conteúdos externos, e atividades organizados por semanas (geralmente entre 5 e seis semanas por bimestre). Ao final de cada bimestre, as atividades deveriam ser devolvidas, em datas que eram informadas pelas escolas – bem como a forma de entrega.

Nos limites deste texto, iremos apresentar as análises dos materiais destinados ao Ensino Fundamental e Médio.

## **Os PETs como currículo modelado pelos professores**

Considerando os diferentes níveis de objetivação da prática curricular propostos por Sacristán (2017), os PETs podem ser entendidos como um currículo *modelado pelos professores*. É quando o professor (neste caso a equipe pedagógica da SEE/MG) exerce sua própria função diante do currículo prescrito (aquele definido na legislação, como a BNCC e o CRMG) e do currículo apresentado aos professores via materiais didáticos. É resultado do planejamento e da organização da prescrição curricular visando a prática pedagógica – nesse caso, uma prática que acontecerá na casa dos estudantes, sem a presença do professor para auxiliar no processo.

Analisar os PETs torna-se uma oportunidade única de visualizar como o ensino de Música foi organizado pelos professores em todos os anos da educação básica em uma rede de ensino. Tal investigação vem complementar o conhecimento produzido sobre a educação musical escolar a partir de análises curriculares realizadas a partir dos livros didáticos (SILVA, 2002; BRISOLLA, 2009; BARBOSA, 2013; PEREIRA, 2017; FERREIRA, 2018; NEVES, 2019; entre outros), análises sobre o planejamento pedagógico e curricular em Música nas

---

<sup>1</sup> Na educação infantil não há distinção entre as disciplinas, ou seja, as propostas que envolvem Música permeiam todo o material juntamente com demais atividades. Os volumes disponibilizados pela SEE/MG para a Educação Infantil não deixam claras as faixas etárias para as quais os PETs são destinados.

escolas (LIIDTKE, 2016) e estudos sobre a implementação do ensino de música na educação básica em diferentes localidades (SOBREIRA, 2012; GASQUES, 2013; LOPARDO, 2014; entre outros).

## **Música na rede estadual de educação: conquistas e desafios a enfrentar**

Em primeiro lugar, é preciso destacar e celebrar a presença da Arte em **todos os anos** da educação básica, especialmente no Ensino Médio – cuja reforma, inicialmente, previa retirar a obrigatoriedade desse componente curricular. De alguma forma, esta presença pode estar relacionada à vigência da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ainda que esta não apresente as habilidades relacionadas ao componente curricular Arte ano a ano (fato que permite que as escolas não ofertem Arte em todos os anos da educação básica).

É importante perceber que os estudantes da rede estadual de Minas Gerais estão recebendo uma formação artística, o que vem a contribuir sobremaneira para sua formação integral.

Além disso, também é fundamental destacar o esforço da rede estadual e de seus professores na confecção de tal material, em plena pandemia, de forma a não interromper o processo educativo de milhares de crianças e jovens mineiros. Nesse sentido, a análise que apresentamos visa contribuir para a consolidação e o aperfeiçoamento do trabalho com Arte, especialmente com Música, na educação básica mineira e, por extensão, de todo o Brasil.

A metodologia de análise envolveu diferentes técnicas. Para observar a distribuição das diferentes áreas temáticas do componente curricular Arte ao longo das semanas do ano letivo de 2021, a análise foi quantitativa. Os PETs estruturaram o trabalho com os diferentes componentes curriculares por semana, onde cada bimestre (cada volume dos PETs) se dividia em 5 ou 6 semanas. Dessa forma, contabilizou-se o número de semanas em que cada área temática foi trabalhada, o que permitiu analisar a sua distribuição em cada ano e em cada etapa da educação básica.

No que se refere à seleção curricular da área temática Música, a análise foi qualitativa, a partir do processo de codificação apresentado por Charmaz (2009) dentro da Teoria Fundamentada nos Dados. Este processo compõe-se, pelo menos, de duas fases, quais sejam a codificação inicial e a codificação focalizada.

A primeira consiste no estudo rigoroso de fragmentos dos dados, podendo ser palavras, linhas, parágrafos de texto, dentre outros. Já o emprego da codificação focalizada consiste na seleção do material que melhor represente os dados iniciais, bem como a testagem deste

material em contraste com dados mais amplos. Em linhas gerais, a metáfora utilizada pela autora para elucidar este processo é a de que a codificação gera os ossos da análise, que formarão o esqueleto do trabalho a partir da integração com a teoria, definindo, assim, a estrutura analítica da análise que será construída.

O quadro 1, abaixo, exemplifica esse processo:

**Quadro 1 – Exemplo do processo de codificação**

<b>Incidente</b>	<b>Codificação Inicial</b>	<b>Codificação focalizada</b>
<b>Propriedades do som</b> A <b>intensidade</b> , o <b>timbre</b> , a <b>altura</b> e a <b>duração</b> são propriedades do som (MINAS GERAIS, 2021a, p. 141)	Parâmetros do som	Parâmetros do som
A <b>intensidade</b> está relacionada à força do som, ou seja, se o som é mais forte ou mais fraco (MINAS GERAIS, 2021a, p. 142)	Intensidade	
O <b>timbre</b> é uma propriedade particular de cada som, que o distingue dos demais. Um exemplo são os instrumentos; ao escutá-lo (sic) podemos distinguir os sons produzidos por eles (MINAS GERAIS, 2021a, p. 142)	Timbre	

Fonte: elaborado pelos autores.

### **As áreas temáticas em Arte ao longo dos anos na Educação Básica**

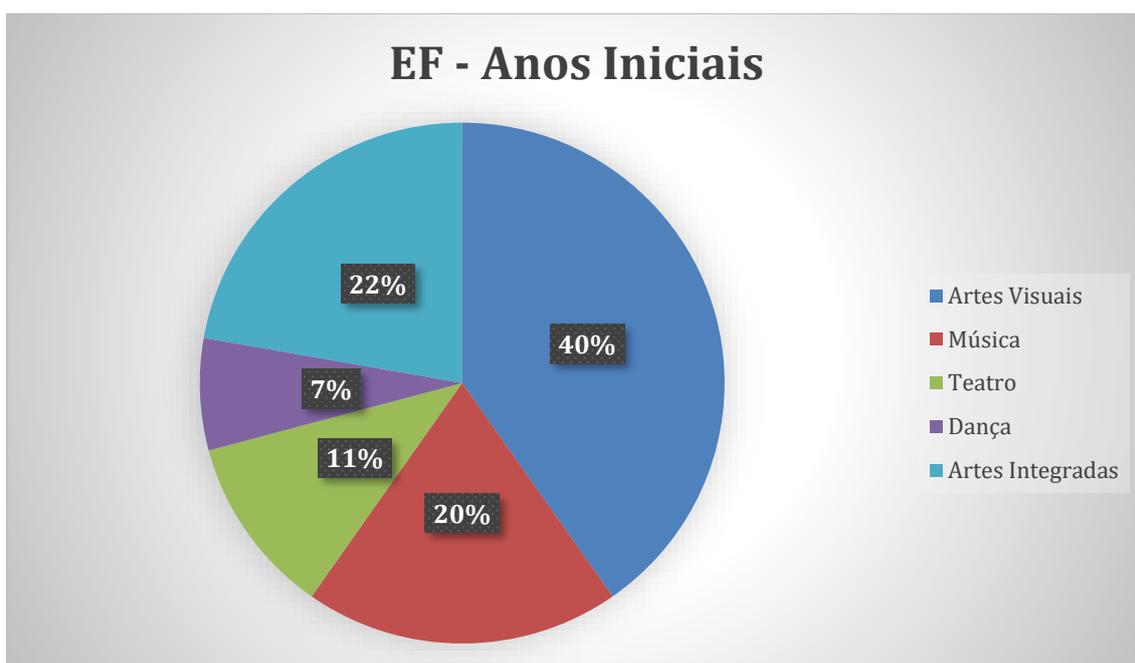
Na BNCC, cada uma das quatro linguagens artísticas (Artes visuais, Dança, Música e Teatro) constitui uma unidade temática, que reúne objetos de conhecimento e habilidades próprios. Além destas, o documento acrescenta a unidade temática “Artes Integradas”, que “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 197). Essa organização do componente curricular é seguida pelo Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018).

A concepção das linguagens artísticas como unidades temáticas do componente curricular implica, como apontam Del Ben e Pereira (2019, p. 201), na permanência da dificuldade de compreensão a respeito de como a Arte poderá se materializar nas escolas brasileiras, e no enfraquecimento da concepção da Música como linguagem. Por isso, foi importante analisar como essa materialização se deu no âmbito da rede estadual de Minas Gerais, em seu ensino remoto.

A primeira consideração a ser feita é que as diferentes linguagens artísticas – e as Artes Integradas – foram abordadas em suas especificidades, sendo distribuídas, contudo, de forma

desigual ao longo das semanas letivas em cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio. O trabalho com Artes Visuais é predominante nos anos iniciais (40% das semanas letivas) e finais (30%) do Ensino Fundamental, e a Dança é a linguagem artística menos trabalhada (uma média de 7,5% das semanas letivas)<sup>2</sup>. As demais unidades temáticas apresentam certo equilíbrio no número de semanas de trabalho, sendo a Música a terceira unidade temática mais contemplada, atrás das Artes visuais e integradas.

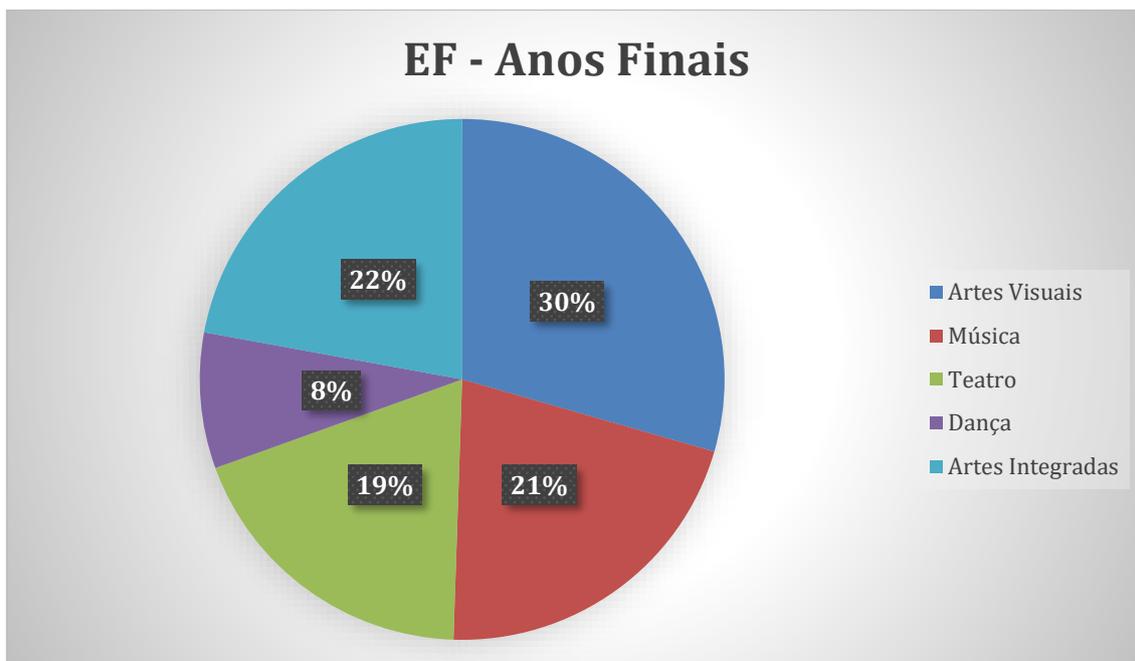
**Gráfico 1 – Áreas Temáticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**



Fonte: elaborado pelos autores.

**Gráfico 2 – Áreas Temáticas nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

<sup>2</sup> É interessante destacar que a Dança é bastante trabalhada no componente curricular Educação Física, o que pode explicar essa abordagem reduzida em Arte, diante das demais unidades temáticas.

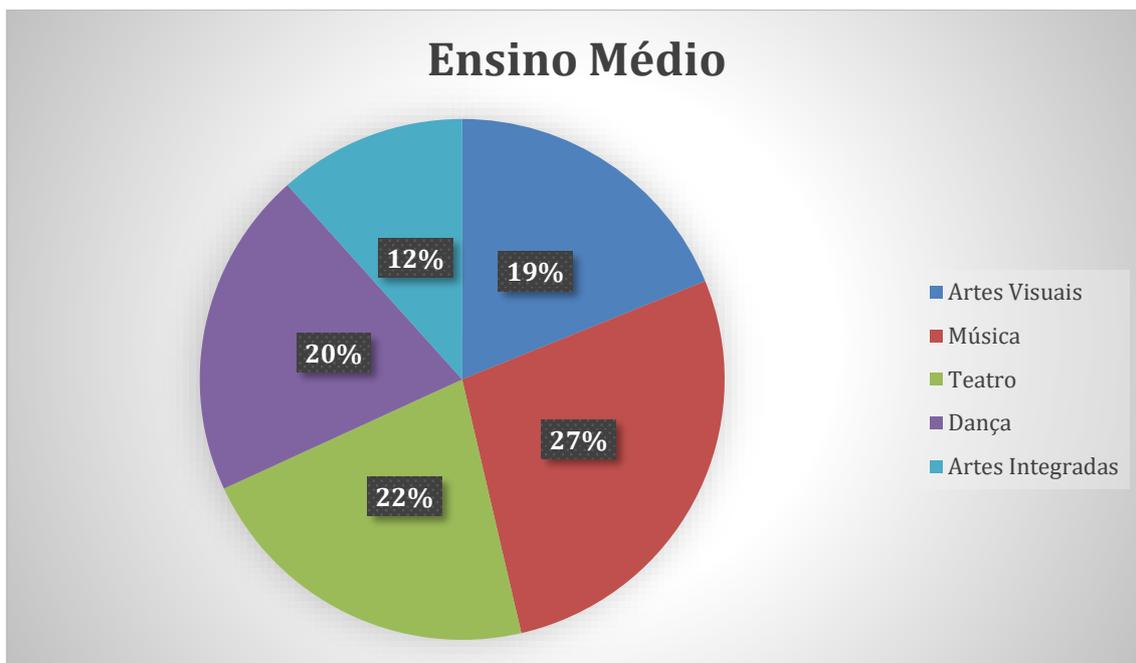


Fonte: elaborado pelos autores.

Essa distribuição desigual, com predominância das Artes Visuais, também é observada nas análises de livros didáticos de Arte distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas brasileiras (NEVES, 2019; FERREIRA, 2018; PEREIRA, 2017).

No Ensino Médio a situação mostra-se diferente: a Música é a unidade temática mais contemplada ao longo das semanas letivas (27%), e observa-se maior equilíbrio na distribuição do trabalho com as linguagens artísticas. É interessante observar que as Artes Visuais são trabalhadas em um número menor de semanas do que as demais linguagens artísticas.

**Gráfico 3 – Áreas Temáticas no Ensino Médio**



Fonte: elaborado pelos autores.

Abordar essa questão é importante para problematizar o entendimento usual, nas escolas, de componente curricular como sinônimo de disciplina. Esse entendimento faz com que o trabalho com todas as linguagens artísticas se dê em uma única disciplina, ministrada por um professor geralmente com formação específica em apenas uma das linguagens, o que resulta, muitas vezes, em um trabalho superficial com as linguagens artísticas que esse professor não domina. Além disso, as escolas destinam uma carga horária reduzida à Arte, o que torna um trabalho aprofundado e continuado impossível – como será destacado na análise qualitativa.

Apesar disso, já é possível observar um tratamento mais equilibrado das Artes visuais, Dança, Música e Teatro, de maneira diferente do que acontece nos livros didáticos oficiais – embora no ensino presencial essa situação possa ser bastante diferente, sendo necessário realizar pesquisas futuras nesse sentido.

### **A modelagem curricular em Música**

Ao analisar o currículo modelado pelos professores, materializado nos PETs, uma característica que se destaca é a segmentação do trabalho: cada unidade temática é abordada em uma ou duas semanas ao longo do bimestre – o que, em si, já compromete um sentido de continuidade e aprofundamento – e isso é agravado pelo fato de que, no interior de cada unidade temática, a própria distribuição dos conhecimentos, vivências e experiências é segmentada.

Tal fato pode ser claramente observado na figura 2, abaixo, que traz o sumário do componente curricular Arte no terceiro bimestre do terceiro ano do ensino fundamental:

**Figura 1 – Sumário – Arte no 3º ano do Ensino Fundamental**

<b>ARTE</b> .....	pág 137
Semana 1: Arte com imagens .....	pág 137
Semana 2: Propriedades dos sons .....	pág 140
Semana 3: Danças e coreografias.....	pág 144
Semana 4: As cirandas .....	pág 147
Semana 5: Arte híbrida .....	pág 150
Semana 6: Ressignificação dos objetos .....	pág 153

Fonte: MINAS GERAIS (2021a, p. IV)

Nos anos iniciais do ensino fundamental o trabalho com Arte, nos PETs, inicia-se a partir do terceiro bimestre. Há algumas particularidades que precisam ser destacadas. No Ensino Fundamental de Tempo Integral há um primeiro volume com atividades integradoras para o quarto e quinto anos que abordam questões musicais. No segundo bimestre do terceiro ano, há o trabalho com a intensidade sonora no componente curricular Ciências. A Educação Física, no segundo bimestre do quarto ano, ao trabalhar com brincadeiras de roda, também proporciona aos estudantes experiências musicais – sem a abordagem de nenhum conceito especializado.

A seleção curricular em termos de Música nos anos iniciais do ensino fundamental aborda a definição de Música e seus elementos constitutivos, os parâmetros sonoros, a vivência dos modos rítmicos básicos (pulsção, apoio e ritmo real) e informações sobre a notação musical (tipos de notação).

Nos anos finais do ensino fundamental, a principal característica da seleção curricular é a atenção dada aos diferentes gêneros e estilos musicais: Bossa Nova, Música Sertaneja, Funk, Hip Hop, Rap, Rhythm and Blues, além dos períodos da história da música erudita ocidental, passando pela antiguidade (Grécia, Egito, Índia e China). Os parâmetros sonoros e os elementos constitutivos da música são abordados novamente, bem como temas relacionados à música, como a relação com a moda, com o cinema, e a questão dos direitos autorais. Merece destaque o trabalho com a noção de estética musical, que disponibiliza um link para uma videoaula sobre

a estética em Schiller, para as crianças do sexto ano – o que não parece muito adequado para a faixa etária.

No Ensino Médio, os parâmetros do som são novamente abordados – dessa vez em diálogo com a Física, bem como os gêneros e estilos musicais, as manifestações culturais brasileiras, os tipos de apresentações musicais, a notação musical tradicional, e algumas noções de harmonia e acordes.

Nos limites do material, são disponibilizados sempre trechos curtos com informações mais superficiais, algumas vezes complementadas com links para vídeos relacionados ao tema, como é exemplificado na figura 3, abaixo:

### Figura 3 – Estética – 6º ano do Ensino Fundamental

**TEMA:** O que é estética musical?

Caro (a) estudante, nesta semana você vai identificar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

#### **BREVE APRESENTAÇÃO**

Estética é a própria beleza?

Estética nada mais é do que um consenso geral do que é belo, ou em outras palavras, a opinião da maioria sobre as qualidades de algo.

Na música, a estética não se mede pela quantidade de notas tocadas, embora esse movimento já tenha existido. Uma música é medida pela influência que exerce na vida de alguém. Ela tem a capacidade de afetar nossas emoções e intelecto. As letras podem aliviar nossa solidão ou estimular nossas paixões. Desse modo, a música é uma poderosa forma de arte, cujo apelo estético está altamente relacionado com a cultura na qual é executada.

Qual é a música mais bela? Qual é a música ideal?

Na Grécia antiga, acreditava-se que a música havia se originado em um passado remoto, a partir dos deuses míticos e Apolo era considerado o deus da música e as Musas eram deusas que utilizavam seu canto e dança para encantar os deuses. O talento musical era muito relacionado à inspiração divina, principalmente pelos intelectuais.

#### **PARA SABER MAIS:**

Estética Musical. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jRbUS3XcnMY>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

Fonte: MINAS GERAIS (2021c, p. 150)

A seleção curricular realizada nos PETs revela dois principais focos do trabalho com Música nas escolas mineiras da rede estadual no ano letivo de 2021: elementos constitutivos da música e do som; e gêneros / estilos musicais. Não há um sentido de aprofundamento cada vez que esses temas são abordados, e a segmentação também se destaca na relação entre esses dois focos de interesse: a construção de conhecimento não é cumulativa. Ao abordar os gêneros e

estilos, não se explora, por exemplo, como os parâmetros do som são manipulados de forma a contribuir para as características de cada um.

O conhecimento é complexo e a aprendizagem acontece ao longo de um período de tempo. Por conta disso, os professores devem construir sequências de aprendizagem e ordenar a trajetória dos tópicos de uma disciplina de forma a promover a construção de conhecimento (RUSZNYAK; WALTON, 2011, p. 275). Não é o que se observa na modelagem curricular dos PETs.

O conhecimento musical, como bem explica Swanwick (1994, p. 14-15), é multifacetado, apresentando várias vertentes que, muitas vezes, estão entrelaçadas em nossa experiência real – ainda que possam ser separáveis para fins de análise e compreensão. Uma característica fundamental de um bom projeto curricular é a capacidade de gerenciar os diferentes tipos de conhecimento em uma sequência que corresponda não apenas às necessidades da disciplina, mas também às do aluno (WINCH, 2013, p. 128).

O próprio formato dos PETs – uma apostila – privilegia o conhecimento proposicional, o “saber que” ou “sabe sobre”: conhecimento de segunda mão, para Swanwick (1994). Os professores precisam ser cuidadosos e relacionar esse conhecimento factual, proposicional com outros tipos de conhecimento, especialmente o conhecimento por familiaridade, aquele que é adquirido diretamente pela experiência musical. Importante, também, é o “saber como”, o conhecimento prático, que, em grande parte, não pode ser aprendido apenas verbalmente, com conversas sobre música.

Metodologicamente, o contato direto com os sons e com a música é proporcionado, nos PETs, a partir de alguns links para vídeos do YouTube, bem como pela exploração da paisagem sonora e da sonoridade de objetos e do próprio corpo. Entretanto, são experiências pontuais e que poderiam ser melhor utilizadas nas atividades propostas.

Ainda que considerando as limitações impostas pela pandemia, como o ensino remoto e as apostilas enviadas aos alunos, refletir sobre esse gerenciamento do conhecimento é importante para se pensar no trabalho com música nas escolas. Esse planejamento escolar, essa modelagem do currículo, é fundamental para a consolidação e a qualidade do ensino. Especialmente quando consideramos pesquisas com professores iniciantes, por exemplo, que têm revelado dificuldades em suas buscas por referências sobre o que trabalhar as aulas de música ao longo da educação básica (PUERARI, 2011, p. 59) e a falta de orientações para decidir sobre o que e como ensinar determinados conhecimentos musicais (GAULKE, 2013, p. 97).

Nos limites desse texto, vamos considerar, como exemplo, a abordagem dos parâmetros do som, no terceiro ano do Ensino Fundamental. O material inicia definindo o som: “tudo aquilo que é captado pelo sentido da audição” (MINAS GERAIS, 2021a, p. 140), e indica um vídeo que abordará o timbre e a altura. O vídeo, felizmente, traz experiências diretas com os sons, exemplificando os conceitos trabalhados.

A atividade que é proposta em seguida poderia explorar o que foi apresentado no vídeo: questões relacionadas ao timbre e aos planos de altura (grave e agudo). Todavia, o material propõe um exercício de imaginação de uma paisagem sonora, e, em vez de trabalhar com os conceitos anteriormente apresentados, pergunta aos estudantes “Qual das paisagens você acha que poderia ter um som mais agradável aos ouvidos? Por quê?” (MINAS GERAIS, 2021a, p. 141).

Em seguida, apresenta as definições de intensidade, timbre, altura e duração (conhecimento proposicional) com uma atividade pontual para classificar ou executar sons de acordo com as classificações. O trabalho com os parâmetros sonoros exige continuidade, uma sequência organizada de experiências diretas com os sons, promovendo a aquisição do conhecimento por familiaridade. Apresentá-los todos de uma vez, com seus conceitos, classificações e exemplos pontuais não é produtor, neste sentido. Além disso, é preciso ir além: é preciso saber como manipular esses materiais sonoros, reconhecê-los e colocá-los em ação. Não basta saber que o som pode ser forte ou fraco, grave ou agudo, curto ou longo. É fundamental entender como se pode utilizar esses sons ao participar das práticas da linguagem musical.

Contudo, no próximo trabalho com música, no quarto bimestre, o tópico abordado é completamente diferente: o material traz a definição de música como uma prática cultural e humana, e aborda a música nas festas juninas. Para exemplificar a temática abordada, sugere a apreciação da canção “Olha pro céu”, de José Fernandes e Luiz Gonzaga. As atividades propostas não se relacionam com o conhecimento musical: pedem apenas para colorir e desenhar.

Fica evidente, portanto, a falta de continuidade no trabalho com cada tema. E as atividades propostas são outro aspecto que merecem atenção: muitas vezes elas não trabalham o conhecimento musical apresentado. Em vez disso, exploram os gostos musicais dos estudantes ou solicitam que realizem desenhos – como exemplificado acima. Ou, ainda, propõem a construção de instrumentos a partir de materiais alternativos e solicitam apenas para tirar uma foto e enviar para o professor (MINAS GERAIS, 2021b, p. 153). Esses instrumentos não são utilizados, a atividade se resume em construí-los.

Iniciar uma abordagem a partir do gosto dos estudantes é uma estratégia pedagógica importante, mas que não basta por si só, não se encerra em si mesma. É preciso fazer das músicas que os estudantes escutam objetos de pensamento, de reflexão (YOUNG, 2011). Para isso, conduz-se os estudantes na utilização os conhecimentos adquiridos para pensá-las, para ouvi-las de uma forma diferente do que se faz no cotidiano, bem como para criar novas músicas.

Mas é preciso reconhecer que esse tipo de trabalho não é factível diante da obrigatoriedade de se abordar todas as habilidades prescritas na BNCC e no Currículo Referência, da carga horária reduzida para o componente curricular Arte, e da forma como o componente se materializa nas escolas: como uma disciplina que aborda todas essas diferentes “unidades temáticas”.

É urgente, pois, refletir sobre o ensino de Arte nas escolas de educação básica uma vez que, possivelmente, essa não é uma realidade restrita ao estado de Minas Gerais e ao ensino remoto em tempos de pandemia.

## **Notas finais**

Foi possível observar, a partir das análises realizadas, que a Música foi trabalhada em todos os anos da educação básica na rede estadual de Minas Gerais durante o ano letivo de 2021. Tal fato é, em si, um grande avanço e precisa ser celebrado.

Reforçamos a necessidade, mais uma vez, de cumprimentar a rede estadual e seus professores pelos esforços envidados no sentido de promover o ensino de crianças e jovens em tempos tão difíceis e desafiadores, como esses anos em que a pandemia interrompeu o convívio social tão importante nas escolas.

O material produzido permitiu-nos trazer reflexões que são importantes para se pensar o ensino de música de forma geral – e, por extensão, a própria formação de professores de música. O trabalho de seleção e modelagem curricular é fundamental para o sucesso da educação musical escolar – bem como para sua consolidação nas escolas de educação básica. A segmentação do trabalho com os conhecimentos, experiências e vivências musicais compromete a construção de conhecimento. Segmentação que ocorre em diferentes dimensões: ao longo de cada ano escolar, dentro de cada etapa da educação básica, e ao longo de todo o processo de escolarização.

A construção de atividades também precisa de atenção: parece haver uma cegueira para o conhecimento musical (MATON, 2013), uma vez que as atividades, muitas vezes, não trabalham o tópico abordado, limitando-se a conhecer a preferência musical dos estudantes, ou

levando-os a realizar exercícios que são verdadeiros passatempos - há uma atividade para o sétimo ano de desenhar enquanto se houve música que começa com “Momento de relaxamento!” (MINAS GERAIS, 2021d, p. 145).

A análise dos PETs nos permitiu observar importantes avanços, como a abordagem de diferentes gêneros e estilos musicais, além de manifestações culturais do estado e de outras partes do país. Possibilitou, também, refletir sobre pontos que precisam ser aperfeiçoados. A Música já está ocupando espaços e tempos escolares: mesmo no trabalho remoto em tempos de pandemia, seu ensino não foi excluído ou secundarizado. É preciso, agora, consolidar essa presença organizando o currículo e a ação pedagógica de forma a garantir a aquisição das diferentes facetas do conhecimento musical, desenvolvendo a compreensão musical dos estudantes – algo que vai além de conhecimento factual dos parâmetros sonoros e de algumas características de gêneros e estilos musicais.

É preciso pensar na música como linguagem e, nos estudantes, como agentes que se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmos por meio dessa linguagem. A segmentação e as atividades propostas estão impedindo essa construção. Nessa perspectiva, refletir sobre a materialização do componente curricular Arte nas escolas de educação básica é essencial: o componente abrange linguagens artísticas importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes, com áreas epistemológicas específicas e densas. Para se apropriar dessas linguagens, e participar de forma qualificada de suas práticas, é preciso de tempos e espaços adequados, que permitam uma construção curricular que potencialize a construção de conhecimento.

Celebremos os avanços e continuemos nas batalhas por uma educação musical escolar de qualidade.

## Referências

BARBOSA, V. D. A. *Análises de livros didáticos de música para o ensino fundamental I*. Curitiba, 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, UFPR, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30515?show=full> Acesso em 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 25 jun. 2022.

BRISOLLA, Livia S. *Prática reflexiva e trabalhos pedagógicos: entre contornos e sombras de um livro didático de arte*. Goiânia, 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Música) – EMAC, UFG, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2808> Acesso em 25 jun. 2022.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: um guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e Educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, pp. 189 – 209.

FERREIRA, E. C. *Da educação musical escolar: Um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLB 2017*. Brasília, 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UnB, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35192> Acesso em 25 jun. 2022.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91-104, jul./dez 2013. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75> Acesso em 29 jun. 2022.

GASQUES, S. O. *A música como conteúdo obrigatório na Educação Básica: da Lei à realidade escolar de Uberlândia – MG*. Uberlândia, 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – UFU, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13912> Acesso em 25 jun. 2022.

LIIDTKE, M. E. M. *Planejamento escolar e o Ensino de música na educação básica*. São Paulo, 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141970> Acesso em 25 jun. 2022.

LOPARDO, C. E. *A inserção da música na escola: um estudo de caso numa escola privada de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103871> Acesso em 27 jun. 2022.

MATON, K. *Knowledge and Knowers: towards a realist sociology of education*. Londres: Routledge, 2014.

NEVES, P. B. *Da educação musical escolar: Um estudo da seleção curricular a partir da análise do livro didático “Arte por toda Parte” – Ensino Médio*. Juiz de Fora, 2019. Monografia (Licenciatura em Música) – IAD, UFJF, Juiz de Fora, 2019.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf) Acesso em 29 de junho de 2022.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Plano de Estudos Tutorados, 3º ano, v. 3*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2021a.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Plano de Estudos Tutorados, 4º ano, v. 3*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2021b.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Plano de Estudos Tutorados*, 6º ano, v. 3. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2021c.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Plano de Estudos Tutorados*, 7º ano, v. 2. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2021d.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música, currículo e educação do campo: uma análise dos livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016. *Revista Intermeio*, v. 23, n. 45, pp. 167 – 205, jan./jul. 2017.

PUERARI, Marcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/34063> Acesso em 29 de junho de 2022.

RUSZNYAK, Lee; WALTON, Elizabeth. Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as change*, v. 15, n. 2, p. 271 – 285, dec. 2011.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SILVA, N. F. *A representação da música brasileira nos livros didáticos de música*. Porto Alegre, 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1889> Acesso em 25 jun. 2022.

SOBREIRA, S. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. *PerMusí*, Belo Horizonte, n. 26, p. 121 – 127, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/mxbBz4Jtgj5KC4MkKp6XCgz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de junho de 2022.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge – Intuition, Analysis and Music Education*. Londres: Routledge, 1994.

WINCH, Christopher. Curriculum design and epistemic ascent. *Journal of Philosophy of Education*, v. 47, n. 1, p. 128 – 146, 2013.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 25 de junho de 2022.