

■ ARTIGOS

■ Experiências sonoro-musicais: da pesquisa para a formação continuada de professores no Distrito Federal

 Sara Paraguassú Santos do Vale *

Resumo: Este artigo apresenta a importância da pesquisa e do currículo na constituição de cursos de formação continuada para professores. A pesquisa em questão foi finalizada e apresentada para obtenção do grau de mestrado em 2019, no Departamento de música da Universidade de Brasília, e analisou a parte de música do Currículo em Movimento da Educação Infantil. As análises apontaram importantes caminhos para a estruturação de cursos e oficinas de formação continuada para pedagogos, oferecidas pela pesquisadora, nos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas, da Subsecretaria de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Este texto identifica a pesquisa em currículo, para a formação continuada, como um importante enlace entre as prescrições e uma prática pedagógica efetiva em educação musical, para a educação básica.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação musical. Currículo.

* Sara Paraguassú Santos do Vale é graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2011), licenciada em Música pelo Claretiano - Centro Universitário (2016), especialista em Arte, educação e tecnologias contemporâneas pelo Arteduca – UnB, em Gestão e Orientação Educacional e em Educação Infantil com ênfase em alfabetização e letramento. Mestre em música pela Universidade de Brasília (2019), com pesquisas acerca das prescrições curriculares de música no DF. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ssaradovale@gmail.com

Notas iniciais

Para inaugurar este debate, é importante ressaltar a questão que demonstra a necessidade de formação continuada em música para os pedagogos. Podendo assumir a docência da etapa da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, ao pedagogo é atribuída a responsabilidade por todos os conteúdos prescritos para essas etapas de ensino, incluindo a música, que junto às artes visuais, o teatro e a dança integra o componente curricular de Artes, segundo a Lei nº 13.278/2016. Antes disso, a obrigatoriedade da música já havia sido considerada na Lei nº 11.769/2008.

Essas alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) embasam as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016), que estabelecem, entre outras competências, que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar a música nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A aprovação dessas leis representa um grande passo para a área da Educação Musical no âmbito da Educação Básica no Brasil, mas ainda existem muitas implicações para a continuação dessa caminhada. Refletir sobre os encargos dos pedagogos acerca da música leva-nos a pensar em sua formação inicial. O que desencadeia diversos questionamentos, afinal, como poderiam os documentos curriculares requererem o ensino de música a profissionais não especialistas da área? Mas, afinal, a “qual” música estariam eles se referindo? O que, em síntese, as prescrições curriculares definem como conteúdo de música, essencialmente falando? E, mais precisamente, como oferecer suporte aos profissionais da educação, nesse sentido?

Para essa última indagação talvez exista uma resposta pronta: a formação continuada. Infelizmente, não existem caminhos prontos. Para compreender como melhor poderia ser constituída essa formação continuada, é imprescindível definir, a partir das prescrições curriculares, que conteúdos dentro das temáticas musicais podem e devem ser proporcionados aos professores. É nesse ponto que a pesquisa se mostra como indispensável.

Nessa direção, resalto que a intencionalidade deste artigo é demonstrar a importância da pesquisa como base para o desenvolvimento e organização dos conteúdos dispostos nos cursos e oficinas propostos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) tanto de forma presencial quanto de forma remota - modalidade que se estabeleceu, temporariamente, após o início da pandemia em março de 2020.

A música na formação continuada da SEEDF

Felizmente a constituição da profissionalidade (MACHADO, 2016, p. 301) dos educadores não depende exclusivamente de sua formação inicial. A formação continuada viabiliza interações com conteúdos diversos, seja com a finalidade de aperfeiçoamento, aprofundamento, atualização, vivências ou reflexões dos profissionais. No caso da SEEDF são oferecidos cursos de formação continuada com temáticas educativo musicais¹ - dentre outras - pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da rede (EAPE²).

Na subsecretaria supracitada existe a Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais (GOET). Nela encontram-se os Centros de Vivências Lúdicas Oficinas Pedagógicas³, onde atualmente estou lotada e em exercício como professora formadora, desde 2019. A música é a temática central dos cursos e oficinas que vêm sendo ministrados por mim. Trata-se de propostas de formação continuada teórico-práticas, justificadas pela emergente necessidade de proporcionar vivências musicais aos professores pedagogos para que esses possam, da mesma forma, oportunizar essas vivências aos seus alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Em março de 2020, com o início da pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2)⁴, os cursos foram repensados para a modalidade remota. Tendo em vista a não possibilidade de que fossem realizados de maneira presencial, as atividades musicais tiveram de ser repensadas de maneira que, mesmo através das câmeras pelas reuniões via videoconferência, pudessem haver vivências e experiências sonoro-musicais. Este artigo traz um panorama geral dessas formações, pelas concepções da seleção dos conteúdos, independentemente de sua realização presencial ou remota.

Os conteúdos selecionados, bem como toda a estruturação pedagógica das formações, são fundamentados nas análises acerca da parte de música disposta no Currículo em Movimento da Educação Infantil. Essas análises foram realizadas no decorrer da minha pesquisa de mestrado, intitulada “A música na Educação Infantil no DF: Estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o currículo do Curso de Pedagogia da UnB”. Apresento de maneira sucinta, porém essencial, parte da pesquisa.

Da pesquisa à prática pedagógica

No primeiro semestre de 2019 foi apresentada a pesquisa intitulada “A música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de pedagogia da UnB”, defendida para

obtenção do grau de mestrado (VALE, 2019) no departamento de Música da Universidade de Brasília.

Como recorte, foram selecionados dois documentos curriculares: 1) Currículo em Movimento (CM) da Educação Infantil do DF, em sua 1ª edição, que vigorou de 2014 a 2018; e 2) o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB. Com vistas mais precisamente à parte de música neles disposta. Analisados, e posteriormente relacionados pela Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (CHARMAZ, 2009), os documentos revelaram uma educação musical a partir de experiências sonoro-musicais em ambos.

Neste artigo foram destacadas as codificações dos dados levantados a partir do Currículo em Movimento, por ser este um documento norteador para todas as demais fases de objetivação do currículo, inclusive as aqui destacadas: a parte de música do currículo da Educação Infantil e dos cursos de formação continuada de professores da referida etapa.

O diagrama 1 demonstra o resultado das codificações do CM, pela TFD no decorrer da pesquisa. São códigos que emergiram das análises do documento e foram organizados em subcategorias de Criação, Apreciação e Execução musicais, ações que requerem do professor conhecimentos específicos para um trabalho qualificado e adequado. Isso significa que

a proposta de educação musical ampla apresentada pelo Currículo em Movimento integra as especificidades da música e as

especificidades da Educação Infantil, ou seja, como os múltiplos contextos dialogam e interferem nas questões musicais e vice versa. Da mesma forma, por quais meios convencionais e alternativos as experiências sonoro musicais podem ser contempladas, incluindo os jogos e brincadeiras que são intrínsecos a essa primeira fase da educação. (VALE, 2019, p. 87)

As metodologias de criação, apreciação e execução são modalidades centrais do fazer musical. Em outras palavras, são as atividades que nos envolvem diretamente com a música e que são processos fundamentais de uma Educação Musical abrangente. Esses processos podem conduzir a “insights particulares em relação ao funcionamento das ideias musicais” (FRANÇA E SWANWICK, 2002, p. 8).

A ideia de clarificar essas três metodologias auxilia nos processos de planejamento das atividades musicais, ao passo que viabiliza observar se a música está sendo operacionalizada em suas potencialidades. Caso não se pense em viabilizar atividades de criação e apreciação, existe o risco de que a música fique sempre ao nível de se executar o que já está posto, ou seja, as músicas como são, sem possibilidades de espaços criativos para e com as crianças, relacionados a novos ritmos, novas letras, entre outros. Da mesma forma a apreciação, tão importante para a ampliação do repertório cultural, de sonoridades, de espaços próprios e do outro, de conhecimento de mundo, de reconhecimento das pausas, entre outros.

À vista disso, as formações com as temáticas de experiências e vivências sonoro-musicais, pensadas para os professores da SEEDF nos cursos: “Musicalidade em ação: saberes e vivências” além de oficinas, webinários e palestras com a temática de musicalidade⁵ possuem uma organização de propostas que contemplam as modalidades do fazer musical, por meios convencionais e alternativos, integrando teoria e prática, mas também jogos e brincadeiras musicais, compreendidos em múltiplos contextos.

Observando os resultados da pesquisa, que demonstram uma forte relação entre as duas prescrições curriculares, poderíamos dizer - de forma elementar - que os profissionais pedagogos formados pelo curso de Pedagogia da UnB teriam sido oportunizados a experiências sonoro-musicais.

Diagrama 1: Integração de conteúdos musicais e metodologias do Currículo em Movimento, 1ª ed.



Fonte: Vale, 2019.

O que poderia, conseqüentemente, oportunizar a esse profissional trabalhar, ou ao menos a compreender, o que está disposto acerca da música no Currículo em Movimento do DF para a Educação Infantil, oportunizando também às crianças experiências sonoro-musicais. Seria uma fórmula simples não fossem outros fatores como por exemplo a não obrigatoriedade de disciplinas relacionadas à música na formação inicial em Pedagogia, o curso realizado em outras instituições de ensino, e as disciplinas ofertadas nas formações anteriores à obrigatoriedade do ensino de música a partir de 2008⁶.

É uma pesquisa que, de fato, não dá conta de todas essas realidades, mas abre importantes questionamentos acerca do conteúdo de música nos cursos de formação em Pedagogia. Afinal, é contraditório determinar a obrigatoriedade de um conteúdo a profissionais e não determinar a obrigatoriedade desse mesmo conteúdo no decorrer de sua formação.

Em todo caso, como dito anteriormente, a constituição da profissionalidade dos docentes é um processo contínuo e que, portanto, não está limitado ao curso de graduação, tendo um percurso traçado ao longo da vida do educador, como cada experiência vivida diariamente na prática pedagógica, podendo ser ampliado e aprofundado com processos de formação continuada. Nesse sentido, é importante que o nosso olhar se volte aos conteúdos e fundamentação teórica dos espaços de formação continuada como cursos, oficinas, lives, webinários, entre outros, no sentido de que os conteúdos sejam pensados não somente com referenciais teóricos, mas também curriculares.

Afinal, é ao redor do currículo que as práticas pedagógicas gravitam. Entenda-se, pois, como currículo, não apenas as prescrições dispostas em documentos,

mas também todas as demais fases, apresentadas no diagrama 2, conforme dispõe Sacristán (2017).

Como se pode observar, o currículo prescrito é a primeira fase do processo de desenvolvimento, tendo, portanto, influência sobre todas as demais etapas. Isso tanto com relação aos conteúdos dos quais predispõe, apresentando um vínculo com a legislação, quanto com as opções teórico metodológicas, que no caso da SEE-DF se fundamentam na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

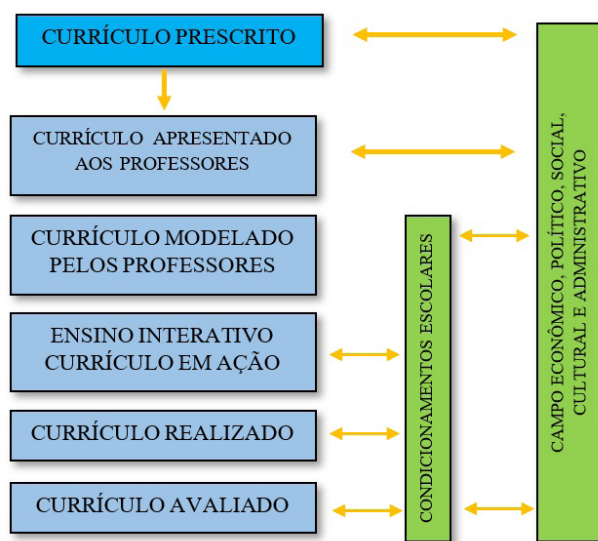
Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais. [...] A Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33)

São perspectivas que devem alcançar os processos da formação continuada para os professores, para além do processo educativo na etapa da Educação Infantil. E, no caso da música disposta no Currículo em Movimento, trata-se de atividades que precisam ser vivenciadas pelos professores para que seja possível ofertar vivências e experiências sonoro-musicais às crianças também.

A título de exemplo como material apresentado aos professores, está o guia da “IX Plenarilha⁷: Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar”. O currículo apresentado aos professores pode ser elaborado por diversas instâncias e tem o papel de “traduzir” as prescrições curriculares, aproximando-as do currículo em ação, ou seja, à prática pedagógica. Os cursos de formação continuada também podem exercer esse papel de tradução dos objetivos de aprendizagem, já que “o próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

À vista disso, o currículo modelado pelos professores, e que recebe influências diretas do currículo prescrito, é modelado não somente pelos professores da etapa da Educação Infantil, mas também dos formadores, que oferecem cursos de formação continuada a esses professores. Essa remodelação do currículo envolve não somente os conteúdos, como também a importância atribuída a esses conteúdos. No caso da música, ao passo que os formadores demonstrem a importância do trabalho com atividades musicais, como área de conhecimento e não apenas como adornos das festividades escolares, existem mais chances de que isso seja reproduzido pelos professores em suas práticas

Diagrama 2: a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.



Fonte: Sacristán, 2017, p. 103, adaptado pela autora.

pedagógicas, e que as crianças sejam oportunizadas a um dos principais objetivos da música na educação infantil: o desenvolvimento de sua musicalidade.

Assim sendo, o curso “Musicalidade em ação: saberes e vivências”⁸ realizado presencialmente em 2019, e as palestras, webinários e oficinas, realizadas de forma virtual, em diversas plataformas de videoconferência e pelo Youtube, com a mesma temática, foram ministradas para professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Oficina Pedagógica da Coordenação Regional de Ensino da Ceilândia. Elas foram baseadas no ensino de música a partir de experiências sonoro-musicais, não apenas pela perspectiva dos conteúdos abordados no Currículo em Movimento, mas também na metodologia, propondo atividades de interação, via remota, para que pudessem ser reproduzidas pelos professores com as crianças no mesmo modelo remoto de ensino.

Como o próprio nome de um dos cursos demonstra, o principal objetivo é que os profissionais da educação fossem oportunizados a colocar a sua musicalidade em ação, a partir de propostas teórico-práticas, ou seja: saberes e vivências. Sendo a musicalidade “toda a possibilidade que os seres humanos possuem para expressar, explorar e organizar sons produzidos através do próprio corpo ou pela manipulação sonora de objetos” (GONÇALVES, 2017, p.51), os cursos e oficinas trazem essa perspectiva de possibilidades para o trabalho com a música mediante atividades musicais práticas, que possam ser realizadas no momento em que são propostas, tanto de forma presencial, quanto remota.

É nesse momento, de definição dos saberes necessários, que a pesquisa de mestrado acerca do Currículo em Movimento se coloca à disposição da organização do trabalho do docente formador, demonstrando por meio das análises e codificações os conhecimentos musicais a serem oportunizados aos cursistas (professores, coordenadores, equipe gestora) inscritos nas oficinas, para que esses profissionais possam oportunizá-los às crianças da mesma forma.

Antes de tratar sobre as especificidades dos conhecimentos musicais na formação continuada, faz-se necessário trazer algumas atualizações acerca do Currículo em Movimento da Educação Infantil após a implementação da BNCC, pois são mudanças consideráveis para a estruturação das ações de formação continuada para pedagogos da SEEDF.

Atualizações no Currículo em Movimento da EI pós BNCC

Um marco importante da revisitação do Currículo em Movimento (CM) a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, foi a estruturação da Educação Infantil em campos de experiência. Dessa forma, a disposição dos objetivos de aprendizagem reforçam a integração dos conteúdos e vivências proporcionadas às crianças. Nesse sentido pode-se perceber o perpassar da música por todos os campos de experiência, tendo conhecimentos musicais mais precisamente descritos em *Traços, sons, cores e formas*, porém presentes nos demais campos (Quadro 1).

Além dos citados, existem inúmeros outros exemplos de atividades que envolvem múltiplos campos de experiência, em especial quando estas são planejadas com momentos de criação, apreciação e execução musicais. A exemplo disto, em uma proposta de atividades musicais, inicialmente planejadas a partir de objetivos de aprendizagem dispostos em **Traços, sons, cores e formas**, na simples criação e utilização de um *ocean drum*⁹ alternativo, podemos observar:

- **Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações** - no ato de utilizar uma caixa de pizza para a criação do instrumento musical alternativo, além dos conceitos de sustentabilidade.
- **O eu, o outro e o nós** - nas interações musicais geradas ao utilizar o instrumento para acompanhar canções, ao ouvir o outro...
- **Corpo, gestos e movimentos** - na exploração das sonoridades e ritmos gerados ao movimentar o instrumento alternativo.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação**

Quadro 1. Exemplos de trechos:

O eu, o outro e o nós	“Participar de atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos.” (p. 67)
Corpo, gestos e movimentos	“Participar de atividades de relaxamento pela escuta do próprio corpo, de músicas e sons da natureza.” (p. 73)
Traços, sons, cores e formas	Cantar músicas acompanhadas de instrumentos musicais convencionais ou confeccionados, explorando a altura dos sons (agudo/médio/grave). (p. 82)
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Experimentar jogos que relacionam a fala com a escrita por meio da dança, do teatro, da música, da matemática. (p. 93)
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Participar de atividades de contagem oral em situações diversas (canções, histórias, brincadeiras). (p. 96)

Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2014.

- desenvolvidos ao cantar, criar, apreciar e fazer parte de músicas, histórias e brincadeiras com o ocean drum, em interações com as crianças e professores.

Outra importante mudança, a partir da BNCC, traz ao CM a divisão em três grupos etários¹⁰. Dessa maneira existe um aprofundamento na complexidade das atividades musicais conforme a idade e possibilidades prévias das crianças. Mas, assim como os conteúdos, essas especificidades etárias não são consideradas como marcos rígidos e imutáveis no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem:

É importante lembrar que Vigotski (2012a) apresenta uma periodização das idades que não é estanque, pois depende das experiências culturais estabelecidas. A cada nova idade (ou período), a criança vivencia experiências que contribuem para novas formações. Estas inauguram e apontam transformações psicológicas, bem como geram uma nova situação social do desenvolvimento. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20)

Essa organização das experiências em campos disso-
ciam muitas concepções

compreendem que as concepções de crianças e infâncias decorrem de determinações sociais de âmbito político, econômico, social, histórico e cultural, ou seja, consideram as crianças, no contexto das práticas educativas, como sujeitos de direito, que têm necessidades próprias, que manifestam opiniões e desejos de acordo com seu contexto social e sua história de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 22)

Ainda que o currículo da EI prime pela integração entre os campos de experiência, e que esteja claro que a música perpassa pelos mesmos, é preciso manter um olhar cuidadoso, detalhado, para compreender quais conhecimentos estão de fato sendo experienciados e, assim, aproveitar as potencialidades que a música, como área de conhecimento tem a oferecer.

Experiências sonoro-musicais: saberes e vivências docentes

Retomando o diagrama 1, podemos observar que o Currículo em Movimento integra as especificidades da música e da Educação Infantil, como proposta de educação musical ampla, a partir de experiências sonoro-musicais, que devem ser oportunizadas em momentos de fazer musical e que incluem criação, apreciação e execução. Essas são modalidades observadas também na estruturação dos cursos e oficinas da formação continuada, mas não são as únicas observações contempladas nesse espaço. Trago, a seguir, os saberes e vivências docentes a partir das concepções da pesquisa, numa integração entre a parte de música do currículo

da educação infantil e a formação continuada dos professores da etapa.

A pesquisa de mestrado debruça-se acerca da música no Currículo em Movimento da Educação Infantil, realizando uma espécie de estruturação dos conhecimentos do professor, conforme a teoria de Shulman (2014) acerca do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, ou PCK da sigla em inglês “Pedagogic Content Knowledge”. Shulman acreditava que se o conhecimento do professor pudesse ser organizado numa espécie de manual, as sete categorias seriam:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como ‘ferramentas do ofício’ para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206).

Considerando o que foi disposto neste artigo acerca da formação continuada em música para pedagogos, cabe relacionar as categorias dispostas acima, a título de organização, para demonstrar como essas especificidades são contempladas nos cursos, oficinas, palestras, e, claro, na parte de música do Currículo em Movimento (CM) da Educação Infantil (EI). Destaco que as categorias dispostas são apresentadas por Shulman por uma perspectiva geral, mas nessa redação elas recebem o direcionamento a temas da área de Educação Musical, do Currículo em Movimento da EI e das propostas de formação continuada para pedagogos do DF.

O **conhecimento do conteúdo** representa, aqui, elementos do som e da música, como altura, duração, intensidade, timbre, ritmos, melodia e arranjos. Além do reconhecimento de gêneros musicais diversos. Todos esses conteúdos devem ser concebidos em atividades de fazer musical, intencionalmente organizadas para vivências e experiências, e não com a intenção do ensino da teoria ou de um instrumento musical convencional. Ressalto ainda a dimensão dessa categoria em alguns documentos.

As Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica preveem a formação continuada para professores da rede e a

identificação de profissionais especializados na área como colaboradores para esse desenvolvimento profissional.

§ 2º Compete às Secretarias de Educação:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;

II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica; (BRASIL, 2016, p. 1)

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) versa sobre a importância da correlação entre ensino e pesquisa no processo de ensino aprendizagem desse contexto

IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar. (BRASIL, 2020)

E, mais ainda, sobre o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, que “pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem [...] e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos [...]”. (BRASIL, 2016). Algo que tem uma relação muito direta com a próxima categoria.

Os conhecimentos específicos citados podem ser considerados como o “o quê”. O conhecimento pedagógico determina o “como”. Ou seja, trata-se da organização do trabalho pedagógico. E o **conhecimento pedagógico do conteúdo** seria, portanto, a contextualização entre os dois. Um amálgama dos conhecimentos específicos citados com o conhecimento pedagógico.

O **conhecimento pedagógico geral** simboliza, em caráter teórico, etapas e disciplinas dos cursos de pedagogia. Neste caso, da formação continuada, a fim de que os fundamentos apresentados possam refletir na organização do trabalho pedagógico e, em especial, na prática docente. Considerando que os cursos apontados possuem a base no próprio currículo da SEEDF, muito há o que demonstrar acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, como o eixo para que as crianças sejam oportunizadas por seus professores ao compartilhamento de saberes, reorganização e recriação de experiências, “favorecimento de vivências e incorporação dos bens culturais produzidos pela humanidade” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23).

O que nos leva à categoria de **conhecimento dos**

alunos e de suas características. Nesse sentido é crucial trazer ao diálogo, uma vez mais, os pressupostos teóricos do currículo da SEEDF, que orientam a uma construção coletiva dos projetos pedagógicos das escolas, com a comunidade, fazendo surgir assim um sentido de pertencimento e criação conjunta dos planejamentos (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 27). Essa é uma fala que, apesar de pensada para os alunos da rede, cabe também ao contexto da formação continuada, considerando os professores cursistas como alunos e como comunidade atuante nos processos – na medida em que são ouvidos nas avaliações realizadas a cada formação, na maioria das vezes via Google Forms.

Essas avaliações são revisitadas a cada vez que é necessário realizar a estruturação de novas oficinas e cursos de formação. Uma estratégia necessária para que, de fato, o espaço de formação continuada seja uma prática de apoio ao dia a dia do professor.

São os elementos articuladores entre as áreas de conhecimentos/ componentes curriculares e atividades educativas que favorecem a aproximação dos estudantes aos objetos de estudo, permitindo-lhes desvelar a realidade e atuar crítica e conscientemente, com vistas à apropriação/ produção de conhecimentos que fundamentam e operacionalizam o currículo, possibilitando encontrar respostas coletivas para problemas existentes no contexto social. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 67)

O **conhecimento do currículo** é um ponto de grande relevância tanto para a formação de professores da formação continuada, quanto para a sua prática. É ele que aponta os caminhos dos conteúdos, metodologias e bases históricas e filosóficas. O currículo é considerado por Shulman como “ferramenta do ofício”, mas essa não é uma espécie de garantia de transmissão de conteúdos e métodos. Todavia, no caso em questão, o Currículo em Movimento porta o “o quê” deve ser ensinado e o “como” se deve fazê-lo, o que torna o documento o ponto de intersecção mais próximo entre a legislação e a prática pedagógica, conforme o embasamento dos pressupostos teóricos da SEEDF.

Para garantir a unicidade da teoria-prática no currículo e sua efetividade na sala de aula, devemos privilegiar estratégias de integração que promovam reflexão crítica, análise, síntese e aplicação de conceitos voltados para a construção do conhecimento, permeados por incentivos constantes ao raciocínio, problematização, questionamento, dúvida. O ensino que articula teoria e prática requer de professor e estudantes a tomada de consciência, revisão de concepções, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. Do professor, especificamente, exige a abertura para o diálogo e a disposição para repensar cotidianamente a organização da aula (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 67)

Isso exige do professor a constante reflexão e reorganização do trabalho pedagógico. Assim sendo, o **conhecimento de contextos educacionais** torna-se não somente uma necessidade, como também uma importante ferramenta do ofício. A comunidade na qual a escola se insere vai muito além da parte física de muros e casas. O contexto social e familiar do estudante influencia no processo de ensino aprendizagem, e os professores cursistas também recebem essas influências. Por isso momentos de oitiva são importantes no sentido de uma construção conjunta de práticas interessadas no alcance real das crianças.

E, nesse sentido, o CM espera que os projetos político-pedagógicos das escolas resultem da reflexão acerca do papel social da escola e da realidade social na qual se insere, possibilitando, assim, uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para os estudantes da rede (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Conhecer o currículo, portanto, também envolve o **conhecimento dos fins, propósito e valores da educação e de sua base histórica e filosófica**. Que, como dito anteriormente, no caso do CM se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, com fins a uma educação integral.

A perspectiva de educação integral, validada pelo CM, entende o ser como multidimensional “com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua essência” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10). O que é uma superação da concepção de currículo tido exclusivamente como um documento prescritivo. Portanto, o CM constitui-se um espaço dialógico e de prática entre temas como sustentabilidade ambiental, direitos humanos, valorização e respeito às diferenças e da complexa relação entre escola e sociedade.

É também essa perspectiva que deve ser refletida nos espaços de formação continuada. Conteúdos científicos cuidadosamente refletidos pela e na pesquisa, na busca de uma harmonia entre conteúdos e prática pedagógica, escola e comunidade, professores e estudantes, formadores e cursistas.

Essas sete categorias de conhecimentos pedagógicos citadas acima referem-se aos saberes docentes. A vivência faz referência às atividades musicais propostas como práticas, tanto para serem realizadas de forma síncrona no modelo remoto, quanto de forma assíncrona. Em ambas é necessário que o professor vivencie a proposta

cantando, tocando instrumentos musicais alternativos construídos com materiais reutilizáveis, apreciando e criando novas canções, ritmos, letras, brincadeiras, jogos musicais e instrumentos.

O termo “vivência” também faz referência às práticas pedagógicas diárias. O exercício de reflexão e observação do currículo, desde os pressupostos teóricos aos objetivos de aprendizagem em música, dispostos no documento. Da mesma forma, a recongnição do conhecimento pedagógico do conteúdo e seu desenvolvimento.

Notas finais

A importância da pesquisa como base para a criação/ instituição de conteúdos em cursos de formação continuada é legítima, em especial quando se considera a conjuntura entre currículo e real necessidade de formação específica. A pesquisa de mestrado referenciada neste artigo nasceu a partir do que foi observado a respeito das dificuldades da grande maioria dos professores pedagogos em sua lida com as temáticas musicais dispostas no currículo. Sobretudo por conta de uma formação que, na maioria das vezes, não fornece as informações necessárias, muito menos as vivências necessárias. Diferentemente de conteúdos técnicos, como a matemática, a música pede um vivenciar de experiências sonoras. Cantar, tocar, criar, apreciar. E é somente dessa forma que o ser humano consegue propor experiências sonoro-musicais: vivenciando.

Ter a parte de música do próprio Currículo em Movimento como objeto de estudo em pesquisas é um importante marco para estabelecimento das atividades teórico-práticas dos cursos e oficinas propostos. Afinal, o documento contém as bases dos objetivos de aprendizagem e conteúdos relacionados à música. É uma ação que legitima a prescrição como base essencial das práticas educativo musicais nas escolas de educação básica, em nossa Secretaria de Educação. Observar como tem sido realizada essa integração com a pesquisa, não somente nessa, como também em outras pesquisas, certifica caminhos para a continuação dessas ações em outras áreas de conhecimento.

Unir a pesquisa às práticas educacionais é uma ação que fortalece o campo da educação como um todo, tanto para a identificação de problemas relacionados ao campo da educação, quanto a exemplo do que foi apresentado, a promoção de uma relação dialógica entre as prescrições curriculares e a prática pedagógica. ■

Notas

¹ Curso “Vivências com a musicalização” Prof.^a Idelvânia Passos. Curso “Espiral das Artes- Música” Prof.^a Sheila. Curso “Música e inclusão: vivências e produção de instrumentos musicais alternativos” Prof. Lucas Baeta, “Linguagem musical na Educação” Centros de Vivências Lúdicas Oficinas Pedagógicas.

- ² A sigla atual e consagrada da referida subsecretaria é referente à antiga denominação de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.
- ³ Localizadas em cada regional de ensino, as Oficinas Pedagógicas, como são popularmente conhecidas pelos professores da SEEDF conduzem seus cursos à base da ludicidade.
- ⁴ A COVID 19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, cuja transmissão se dá por gotículas de saliva Toque do aperto de mão, entre outros. Além do uso de máscaras no nariz e boca, álcool gel nas mãos e principalmente distanciamento social, foram recomendados. O que impossibilitou aulas presenciais em todo o país por determinado tempo.
- ⁵ Esses cursos e oficinas foram ministrados no ano de 2019 de forma presencial e nos anos de 2020 e primeiro semestre de 2021 de forma virtual, para escolas e Regionais de Ensino da SEEDF pela professora Sara do Vale, autora da pesquisa “A música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de pedagogia da UNB”. Existe ainda uma parte de musicalidade na Oficina temática Práticas Pedagógicas Lúdicas - Cantar, brincar e contar histórias na Educação Infantil, oferecido em 2021 junto às formadoras Cristina Leite, Elisangela Campos e Marília de Abreu.
- ⁶ O presidente Lula sancionou no dia 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A Lei 13.278/2016 manteve a permanência do ensino obrigatório de música, e incluiu ainda as Artes visuais, o Teatro e a Dança, no componente curricular Arte.
- ⁷ A Plenarinha é um projeto voltado prioritariamente, à Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os guias são lançados anualmente para orientar os trabalhos dos professores, e contam com textos e sugestões de atividades. O projeto é organizado pela Diretoria de Educação Infantil-DIINF, junto à Subsecretaria de Educação Básica-SUBEB.
- ⁸ “Musicalidade em ação: saberes e vivências” foi um curso ministrado por mim no segundo semestre do ano de 2019, quando retornei do afastamento para o mestrado.
- ⁹ Instrumento musical que ao ser movimentado imita o som das ondas do mar. No exemplo, o instrumento foi confeccionado com caixa de pizza e grãos de feijão.
- ¹⁰ Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 Jun 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016, do CNE.** Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, Maio de 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192> Acesso em 1 jun. 2021
- BRASIL. **Resolução Nº 1 de 27 de outubro de 2020, do CNE.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 29 Mai. 2021
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014. Disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em 03 Jun. 2021
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2018. Disponível em <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em 03 Jun. 2021
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Pressupostos teóricos. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em 03 Jun. 2021

- FRANÇA, Cecília C. SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**, v. 13, n. 21, dez, 2002. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>>
- GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski**: a unidade educação-música. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2017
- MACHADO, Liliane Campos. (Re) Configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**. V.1, n.2, p. 297-309. Santa Maria, maio/ ago. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079>. Acesso em 20 Mar. 2018.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. São Paulo: Cadernos Cenpec. v.4, n. 2, p. 196-229. Dezembro, 2014. Título original: Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 14 jun. 2021
- VALE, Sara P. S. **A música na Educação Infantil no DF**: Estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o currículo do Curso de Pedagogia da UnB. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música. Departamento de Música. Universidade de Brasília- UNB, Brasília, 2019.