

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉIA SCHACH FEY

O USO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA:  
PERSPECTIVAS DOCENTES NO BRASIL E NA ALEMANHA

CURITIBA

2025

ANDRÉIA SCHACH FEY

O USO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA:  
PERSPECTIVAS DOCENTES NO BRASIL E NA ALEMANHA

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música, Linha de Educação Musical e Cognição, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Música.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.

CURITIBA

2025

ANDRÉIA SCHACH FEY

O USO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA:  
PERSPECTIVAS DOCENTES NO BRASIL E NA ALEMANHA Tese submetida ao  
Programa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
BIBLIOTECA DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN

---

F297

Fey, Andréia Schach

O uso de livros didáticos para o ensino de música na escola:  
perspectivas docentes no Brasil e na Alemanha. / Andréia Schach Fey.  
– 2025.

1 recurso online : PDF

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes,  
Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Música.  
Inclui referências.

1. Música. 2. Manualística. 3. Livros didáticos. 4. Educação musical.  
5. Programa Nacional do Livro Didático - Arte. I. Romanelli,  
Guilherme Gabriel Ballande. II. Universidade Federal do Paraná. Setor  
de Artes Comunicação e Design. Programa de Pós-graduação em  
Música. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -  
40001016055P2

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANDRÉIA SCHACH FEY**, intitulada: **O USO DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DOCENTES NO BRASIL E NA ALEMANHA**, sob orientação do Prof. Dr. **GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Abril de 2025.

Assinatura Eletrônica  
05/04/2025 13:44:14.0  
**GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI**  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
06/04/2025 23:25:59.0  
**TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA**  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
04/04/2025 19:03:34.0  
**ROSANE CARDOSO DE ARAUJO**  
Avaliador Externo (OUTROS)

Assinatura Eletrônica  
05/04/2025 11:59:08.0  
**JUSAMARA VIEIRA SOUZA**  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

*Dedico este trabalho aos meus alunos e alunas,  
pois a vida de uma professora é incentivá-los ao acesso e interação com o conhecimento  
e esta pesquisa me fez buscar mais entendimento para o meu desafio como mediadora*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu vivenciar o que parecia um sonho e me fortaleceu e capacitou a cada passo deste grande desafio, me abençoando com muito mais do que eu poderia sonhar!

Ao querido professor Dr. Guilherme, meu orientador, um exemplo de resiliência e bom humor diante da adversidade, sou muito grata pela sua confiança, sua orientação científica e por me permitir crescer com autonomia!

Às queridas professoras Dra. Jusamara Souza, Dra. Tânia Braga Garcia e Dra. Rosane Cardoso de Araújo, por aceitar compor a minha banca e suas contribuições para este trabalho.

Ao professor Dr. Andreas Lehmann-Wermser pelo convite para realizar o Doutorado Sanduíche e a professora Dra. Joana Grow que me recebeu gentilmente na *Hochschule für Musik, Theater und Medien* em Hannover durante os seis meses de pesquisa na Alemanha e todo suporte necessário durante este período.

Aos/Às professores/as e colegas do Programa de Pós-Graduação em Música e Educação da Universidade Federal do Paraná pelas partilhas e aprendizado nas disciplinas cursadas.

Aos/Às professores/as da HMTM com que tive oportunidade de convivência e troca de experiências e às colegas doutorandas, em especial à querida Cornelia, colega de porta, que sempre me recebia na sua sala para responder todas as minhas dúvidas.

À querida amiga Priscilla Prueter pelos conselhos científicos e me ajudar em um momento crucial, para decidir os rumos desta pesquisa.

Ao professor Dr. Hans Jünger, uma gentileza em pessoa, que me respondeu e-mail, concedeu entrevista e muito me inspirou!

À professora Dra. Margie Rauen, que continuou me incentivando nos trilhos do doutorado e não mediu esforços para me auxiliar no que eu precisasse em Curitiba.

À CAPES, pela concessão de bolsa por um ano no Brasil e ao CAPES-PRINT pela bolsa dos seis meses na Alemanha, gratidão!

Aos/Às professores/as que participaram da minha pesquisa de campo, respondendo ao questionário, permitindo que eu observasse suas aulas e respondendo as perguntas enviadas, além da atenção por meio de conversas e aprendizado pela troca de experiências, muito obrigada!

Às minhas colegas professoras, que partilharam muitos dos dias de luta e trouxeram palavras de incentivo.

Ao meu pai e minha mãe, que sei que oraram por mim durante todo esse processo, se alegrando comigo por mais esta vitória!

Ao meu esposo Rubens, que sempre tinha uma palavra de motivação e encorajamento diante das lágrimas e nossos frutos Andreas, Pieter, Emanuele e Christian, que viveram cada etapa da expectativa comigo: “E daí Mami, hoje rendeu?”

“Sim, rendeu muito! Vivemos tudo isso juntos, em família! Um período de doutorado no Brasil e na Alemanha!”

**GRATIDÃO!**

*DANKBARKEIT!*

*GRATITUDE!*

*Só o começo*

*Eu aprendi qual é o valor que eu sonho alcançar  
Eu entendi que no caminho pedras terá  
Eu vi em campo aberto se erguer construção  
E foi com muitas pedras, e foi com muitas mãos*

*Eu vi o meu limite vir diante de mim  
Eu enfrentei batalhas que eu não venci  
Mas o troféu não é de quem não fracassou  
Eu tive muitas quedas, mas não fiquei no chão*

*E ao olhar pra trás, tudo que passou  
Venho agradecer quem comigo estava  
Ergo minhas mãos pra reconhecer*

*E hoje eu sou quem eu sou  
Pois Sua mão me acompanhava  
Mas eu sei, não é o fim, é só o começo da jornada  
Eu abro o meu coração pra minha nova história*

*Vejo vitórias e hoje eu olho pra trás  
E a minha frente eu sei  
Existem muito mais  
Eu sei que minha jornada aqui só começou  
Ao longo dessa estrada sozinha não estou*

*(Composição: Pedro Valença)*

## RESUMO

Este estudo, desenvolvido no âmbito de um programa de doutorado em Música, investiga o papel dos livros didáticos no ensino de Música em contextos escolares do Brasil e da Alemanha, ancorando-se na abordagem da Manualística (Escolano Benito, 2006). A pesquisa analisa o espaço ocupado pelos livros didáticos na prática docente, considerando os sistemas educacionais de ambos os países e os aportes teóricos sobre cultura escolar (Chervel, 1990; Forquin, 1992; Julia, 2001; Viñao Frago, 2008). No caso brasileiro, examina-se a trajetória da Música no currículo escolar, incorporada como linguagem artística na disciplina de Arte, e o uso dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A investigação de campo caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos, tendo na etapa brasileira como instrumento de coleta um questionário aplicado a 38 docentes da rede pública do Paraná. Os dados indicaram que 76,3% dos/as participantes fazem uso dos livros didáticos, seja no planejamento das aulas, seja diretamente com os/as estudantes. Na Alemanha, a pesquisa envolveu revisão bibliográfica sobre a disciplina de Música, a formação docente e o uso de livros didáticos, além da observação de 17 aulas em 7 escolas da Baixa Saxônia e da aplicação de questionários a 12 professores/as. Os resultados das observações realizadas corroboram estudos anteriores (Jünger, 2006a, 2006b), ao revelarem que em 6% das aulas foi feito uso direto do livro didático com os/as alunos/as, enquanto 73% dos/as docentes não os utilizaram. No entanto, relatos apontam para o uso de trechos de manuais e a presença de uma nova coleção didática nas escolas visitadas. A análise dos dados, fundamentada nos conceitos de Pierre Bourdieu, evidencia que o uso dos livros didáticos está intrinsecamente relacionado à formação docente e à herança da antiga disciplina de Educação Artística (Barbosa, 2003). Embora o PNLD Arte seja recente, sua inclusão tem promovido propostas interdisciplinares, e a Música vem ganhando maior espaço no currículo escolar. No entanto, os dados indicam que o alto investimento em livros didáticos poderia gerar melhores resultados caso fosse acompanhado de investimentos na formação dos/as docentes que os utilizam, uma vez que níveis mais elevados de qualificação favorecem o uso pedagógico mais efetivo dos manuais (Choppin, 2000).

Palavras-chave: Manualística; Livros didáticos; Educação Musical; PNLD Arte.

## ABSTRACT

This study, developed within the scope of a doctoral program in Music, investigates the role of textbooks in music education in school contexts in Brazil and Germany, grounded in the theoretical framework of Manualistics (Escolano Benito, 2006). The research analyzes the place occupied by textbooks in teaching practices, considering the educational systems of both countries and theoretical contributions on school culture (Chervel, 1990; Forquin, 1992; Julia, 2001; Viñao Frago, 2008). In the Brazilian context, the study examines the trajectory of Music in the school curriculum, incorporated as one of the artistic languages in the subject of Art, and the use of textbooks distributed by the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD). The field research is characterized as a multiple-case study. In the Brazilian stage, data were collected through a questionnaire answered by 38 public school teachers from the state of Paraná. The results indicated that 76.3% of the participants use textbooks, either for lesson planning or directly with students. In Germany, the study included a literature review on the subject of Music, teacher education, and textbook use, as well as the observation of 17 lessons in 7 schools in Lower Saxony and the application of questionnaires to 12 teachers. The observations confirmed previous studies (Jünger, 2006a, 2006b), revealing that direct use of textbooks with students occurred in only one of the observed lessons, while the majority of teachers (eight out of twelve) did not use textbooks, not even during planning. Nevertheless, teachers reported making use of excerpts from manuals, and a new textbook collection was present in the schools visited. Data analysis, based on concepts by Pierre Bourdieu, shows that the use of textbooks is closely linked to teacher training and the legacy of the former discipline of Artistic Education (Barbosa, 2003). Although PNLD Arte is a recent initiative, its implementation has fostered interdisciplinary approaches, and Music has gained greater visibility in the school curriculum. However, the findings indicate that the significant public investment in textbooks could yield more effective results if accompanied by investments in teacher training, as higher levels of qualification tend to enhance the pedagogical use of these materials (Choppin, 2000).

Keywords: Manualistics; Textbooks; Music Education; PNLD Art.

## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie, entwickelt im Rahmen eines Promotionsprogramms im Fach Musik, untersucht die Rolle von Schulbüchern im Musikunterricht in schulischen Kontexten Brasiliens und Deutschlands und stützt sich dabei auf den Ansatz der Manualistik (Escolano Benito, 2006). Die Forschung analysiert den Stellenwert von Schulbüchern in der Unterrichtspraxis unter Berücksichtigung der Bildungssysteme beider Länder sowie theoretischer Beiträge zur Schul- und Bildungskultur (CherVEL, 1990; Forquin, 1992; Julia, 2001; Viñao Frago, 2008). Im brasilianischen Kontext wird der Werdegang des Fachs Musik im schulischen Curriculum untersucht, das als künstlerische Sprache im Fach Kunst verankert ist, sowie der Einsatz von Schulbüchern, die im Rahmen des „Programa Nacional do Livro e do Material Didático“ (PNLD) an öffentliche Schulen verteilt werden. Die empirische Untersuchung ist als Mehrfachfallstudie konzipiert. In der brasilianischen Phase wurde ein Fragebogen an 38 Lehrkräfte öffentlicher Schulen in Paraná gerichtet. Die Ergebnisse zeigten, dass 76,3 % der Teilnehmenden Schulbücher entweder zur Unterrichtsplanung oder im direkten Einsatz mit den Schüler\*innen verwenden. In Deutschland umfasste die Untersuchung eine Literaturrecherche zum Fach Musik, zur Lehrer\*innenbildung und zur Verwendung von Schulbüchern sowie die Beobachtung von 17 Unterrichtsstunden an 7 Schulen in Niedersachsen und eine Befragung von 12 Musiklehrkräften. Die Beobachtungen bestätigten frühere Studien (Jünger, 2006a, 2006b): In nur einer der beobachteten Unterrichtsstunden wurde ein Schulbuch im Unterricht verwendet, während acht der zwölf Lehrkräfte angaben, keine Schulbücher zu nutzen, auch nicht in der Planung. Dennoch zeigten Aussagen der Lehrkräfte, dass Ausschnitte aus Lehrwerken durchaus verwendet werden und in den besuchten Schulen eine neue Musikbuchreihe vorhanden ist. Die Datenauswertung, gestützt auf Konzepte von Pierre Bourdieu, zeigt, dass der Einsatz von Schulbüchern eng mit der Ausbildung der Lehrkräfte und dem Erbe des früheren Fachs Kunsterziehung (Barbosa, 2003) verknüpft ist. Auch wenn das PNLD Kunst ein relativ neues Programm ist, hat seine Einführung interdisziplinäre Ansätze gefördert und dem Fach Musik im Curriculum größere Sichtbarkeit verschafft. Die Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass die hohen Investitionen in Schulbücher wirkungsvoller sein könnten, wenn sie durch Investitionen in die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte begleitet würden, da ein höheres Qualifikationsniveau die pädagogische Nutzung der Lehrmaterialien begünstigt (Choppin, 2000).

Schlüsselwörter: Manualisierung; Lehrbücher; Musikunterricht; PNLD Art.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dependência administrativa das escolas brasileiras.....	52
Gráfico 2 - Formação inicial dos/as docentes.....	144
Gráfico 3 - Sobre o uso dos manuais didáticos para o ensino de Música.....	144
Gráfico 4 - Sobre o uso dos manuais didáticos relacionado à formação inicial.....	146
Gráfico 5 - A relação entre o nível de formação e a forma de uso do livro didático .....	147
Gráfico 6 - Sobre a satisfação quanto ao conteúdo de Música nos livros didáticos.....	147
Gráfico 7 - Satisfação quanto à forma de exposição dos elementos constitutivos da Música no livro didático (altura, duração, timbre, intensidade, melodia, harmonia e ritmo) .....	149
Gráfico 8 - Uma perspectiva geral sobre os conteúdos musicais presentes nos livros didáticos do PNLD Arte disponíveis na sua escola .....	149
Gráfico 9 - A relação do uso dos livros didáticos nas observações de aulas de Música .....	155

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa .....	28
Quadro 2 - Sistema escolar brasileiro e sistema escolar alemão .....	60
Quadro 3 - Relação de dissertações sobre ensino de Música e uso de livros didáticos.....	75
Quadro 4 - Relação de pesquisas com a perspectiva de docentes sobre o uso de livros didáticos.....	127
Quadro 5 - Relação de pesquisas sobre os livros didáticos para o ensino de Música na perspectiva dos/as docentes .....	132
Quadro 6 - “Constructo da pesquisa” (Martins, 2005) .....	140

## LISTA DE SIGLAS

- ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
- AGs – *Arbeits Gruppen* (grupos de trabalho)
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BMU – *Bundesverband Musikunterricht* (Associação Federal de Ensino de Música)
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BYOD – *Bring Your Own Device* (traga seu próprio dispositivo)
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Colted – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPES-PRINT – Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
- CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar
- DBAE – *Disciplined Based Art Education*
- DCEs – Diretrizes Curriculares para Educação básica do estado do Paraná
- DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda
- DMV – *Deutschen Musikverleger-Verband* (Associação Alemã de Editoras Musicais)
- EDISCO – Educação Integral e Contextualizada
- ELMU – *eLearning music*
- INDIRE – *Istituto Nazionale di Documentazione per l’Innovazione e la Ricerca Educativa*
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
- Fename – Fundação Nacional do Material Escolar
- FMG – *Forschungszentrum in Musik und Gender* (Centro de Pesquisa em Música e Gênero)
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FüBa – *Fachübergreifender Bachelor* (Bacharel Interdisciplinar)
- HISTELEA – História Social do Ensino de Leitura na Argentina na Espanha
- HMTM – *Hochschule für Musik, Theater und Medien* (Faculdade de Música, Teatro e Mídias)
- IARTEM – *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INL – Instituto Nacional do Livro

INRP – *Institut National de Recherche Pédagogique* (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica)

KMK – *Kultusministerkonferenz* (Conferência dos Ministros da Educação da Alemanha)

KGS – *Kooperative Gesamtschule* (Escola cooperativa integrada)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI – *Landesinstitut*

LIVRES – Banco de dados de Livros Escolares brasileiros

MANES – *Manuales Escolares*

MEC – Ministério da Educação

NPPD – Núcleo de Pesquisa e Prática Docente

OER – *Open Educational Resources* (Recursos Educacionais Abertos)

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPGMúsica – Programa de Pós-Graduação em Música

REA – Recursos Educacionais Abertos

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UnB – Universidade de Brasília

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

VdM – *Verband deutscher Musikschulen* (Associação de Escolas Alemãs de Música)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1 - LIVRO OU MANUAL: QUAL SEU ESPAÇO AFINAL?</b> .....	32
1.1 Na história como um objeto da cultura escolar.....	32
1.2 No campo da Manualística e como objeto funcional.....	40
1.3 Dentro das escolas públicas .....	51
1.3.1 Da rede brasileira e suas políticas públicas de distribuição .....	51
1.3.2 Das escolas na Alemanha.....	58
1.4 Na cultura profissional dos/as docentes.....	62
<b>CAPÍTULO 2 - MÚSICA OU ARTE: INTERLIGADO OU A PARTE?</b> .....	72
2.1 Nas pesquisas que envolvem livros didáticos.....	72
2.1.1 Um panorama brasileiro .....	72
2.1.2 Pesquisas do contexto alemão .....	79
2.2 Nas sociedades que estão no foco .....	93
2.2.1 A brasileira e seu currículo escolar .....	94
2.2.2 A germânica e a música formal no currículo .....	102
2.3 Na formação dos/as docentes.....	109
2.3.1 Que lecionam Música/Arte no Brasil.....	110
2.3.2 Que lecionam Música na Alemanha.....	114
2.4 Adicionando mais uma variável: a transdisciplinaridade .....	119
<b>CAPÍTULO 3 – PROFESSOR/A PRAGMÁTICO: COM OU SEM LIVRO DIDÁTICO?</b> .....	126
3.1 Pesquisas que já tiveram esta oportunidade.....	126
3.2 Dando voz aos docentes pela pesquisa de campo - Metodologia .....	139
3.2.1 No contexto da Rede Estadual do Paraná.....	142
3.2.2 No contexto de escolas e docentes da Baixa Saxônia na Alemanha.....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	159
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
<b>APÊNDICE</b> .....	176
APÊNDICE 1 – Entrevista com Hans Jünger sobre livros didáticos .....	177
APÊNDICE 2 – Questionário docentes Arte/Música Rede Estadual Paranaense.....	193
APÊNDICE 2 – Observação de aula de Música .....	200
APÊNDICE 3 – Perguntas enviadas aos docentes de Música na Baixa Saxônia.....	201
<b>ANEXOS</b> .....	203

ANEXO 1 – Seleção de opções na internet com materiais para aulas de Música (Jünger, 2022)	204
ANEXO 2 – Kompetenzentwicklung im Fach Musik (Kultusministerium, 2017, p. 7) .....	205
ANEXO 2 – <i>Arbeitsfeld: Singen</i> (Kultusministerium, 2017, p. 13).....	206

## APRESENTAÇÃO

A vida nos leva a trilhar caminhos que por vezes planejamos e outros nem tanto. Creio que as duas possibilidades são válidas. No entanto, trilhar sem planejar às vezes pode ser um vagar sem rumo, mas planejar alguns passos e se deixar surpreender por outros que aparecem no percurso faz a caminhada ficar mais emocionante. Para caminhar nas trilhas que atualmente me desafio a percorrer, faz-se necessário contar sobre as trilhas que me trouxeram até aqui.

Nascida em uma família de descendentes alemães, sou da terceira geração no Brasil, no entanto, ainda preservei a língua alemã como linguagem materna na primeira infância, desenvolvendo o português brasileiro pouco antes de ingressar à escola com 5 anos de idade. Meus avós maternos faziam gosto nas conversas em alemão com os netos e netas, transmitindo, além deste capital cultural, a oportunidade de que cada filho/a tivesse aprendido tocar algum instrumento musical. Minha mãe tocava violão e meu pai, na vida adulta, aprendera tocar tuba, integrando o grupo dos metais da igreja. Ambos também me levavam desde bebê aos ensaios do coral em que cantavam, regido anteriormente por meu avô materno Alberto, assumido depois por seu filho mais novo, que estudara Música<sup>1</sup> em Curitiba, meu tio Beno.

Desde muito pequena eu gostava de cantar, e aos 2 anos minha mãe já havia gravado a minha primeira canção em uma fita cassete, para registrar a conquista. Por volta dos 7 fui apresentada à partitura musical por meio da flauta doce, ensinada pela minha tia Elfi. Aos 9 anos já integrava o grupo dos metais da igreja tocando *Flügelhorn*,<sup>2</sup> grupo também regido pelo meu tio Beno. Aos 12 iniciei aulas de piano na cidade vizinha à nossa. Meus pais me levavam todas as quintas feiras. Das aulas de Educação Artística<sup>3</sup> da escola tenho poucas recordações, mas se resumiam aos desenhos. Lembro-me, no entanto, que muitas das professoras que a lecionaram eram de outra disciplina, como português. De Música me recordo que montamos um coral na escola, regido e conduzido por um aluno que estava no 2º grau.<sup>4</sup>

O sonho de cursar uma faculdade de Música se concretizou em 2004, quando iniciei a licenciatura na Universidade Estadual de Londrina (UEL). As minhas maiores afinidades eram com as disciplinas relacionadas ao canto, e um fato que me despertou a atenção na época, foram

---

<sup>1</sup> A grafia de Música com a primeira letra em maiúscula será feita ao longo da pesquisa como reconhecimento desta área do conhecimento.

<sup>2</sup> Trata-se de um instrumento de sopro da família dos metais, semelhante ao trompete, com uma campana um pouco maior, e com variações entre chaves e pistos na sua estrutura.

<sup>3</sup> A Educação Artística foi instituída pela Lei 5.692 em 1971 e por meio da Lei 9.394 de 1996 foi substituída pela disciplina de Arte.

<sup>4</sup> Assim se denominava o período escolar que hoje chamamos Ensino Médio.

os estágios multisseriados que realizávamos. Nos quatro anos da graduação a participação em estágio era obrigatória, inicialmente assistindo os/as colegas mais experientes atuando e, no 3º e 4º ano, ministrando as aulas. Dois dos anos de estágio eram obrigatórios ser realizados na escola. Os outros dois poderiam ser nos cursos de instrumentos que os estudantes da universidade ofertavam para a comunidade externa. Depois de formada, em 2007, atuei como professora de canto, piano e educação musical para grupos de igreja. De 2012 a 2014 fiz uma pós-graduação em Ensino da Arte, cogitando a possibilidade de atuação em escola. Para o artigo de conclusão, decidi analisar os livros didáticos de Arte,<sup>5</sup> pois recentemente havia sido assinada a lei da obrigatoriedade do ensino de Música na escola.<sup>6</sup> O intuito da análise foi identificar qual o espaço que os conteúdos de Música ocupavam em livros didáticos para o 6º ano, analisando três de diferentes editoras, disponíveis no mercado da época.

Em 2013, prestei o concurso para docente de Arte na Educação básica do Estado do Paraná. Não havia sido uma das escolhas profissionais iniciais que eu almejava, mas com a aprovação uma porta se abriu e decidi aceitar o desafio de ensinar Arte no Ensino Fundamental e Médio.<sup>7</sup> Assumi o cargo efetivamente em 2015 e os desafios eram grandes para ministrar uma disciplina da qual eu não tinha a formação plena, pois as leis e normativas exigiam uma atuação polivalente. Além de ministrar a Música da minha formação, eu precisava ensinar conteúdos de Artes Visuais, Dança e Teatro que eu não tinha estudado na graduação. A falta de livro didático para a disciplina era uma questão que me incomodava, pois todo conteúdo explicado precisava ser entregue em folhas impressas ou copiado pelos/as alunos/as. Em 2017, vivenciei o uso da primeira coleção distribuída para o Ensino Fundamental anos finais (6º a 9º ano), uma vez que a Arte passou a ser contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>8</sup> em 2015, com oferta de livros didáticos para o Ensino Médio.

A partir da aprovação no mestrado em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), em 2018, sob orientação da professora doutora Margarida Gandara Rauhen (Margie), segui analisando livros didáticos. A linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade me fez perceber o androcentrismo<sup>9</sup> na coleção didática *Por toda parte* (Ferrari, et

---

<sup>5</sup> Sempre que for mencionada a disciplina de Arte e as linguagens artísticas: Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Artes Integradas, será grafado com a primeira letra maiúscula para reconhecer a Arte como área de conhecimento, assim como as linguagens artísticas específicas que a integra.

<sup>6</sup> Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008.

<sup>7</sup> Utiliza-se grafia das primeiras letras maiúsculas por se tratar de etapas de escolarização da Educação Básica.

<sup>8</sup> Nomenclatura utilizada até o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, renomeando o programa PNLD para Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

<sup>9</sup> “Foco ideológico que tem os homens como o sexo principal, em que o ser humano padrão é o sexo masculino e as mulheres são vistas como subordinadas aos homens” (McCann *et al.*, 2019, p. 338).

al., 2015). Fiz uma análise qualiquantitativa dos manuais que estava utilizando na minha prática docente, ancorada no feminismo cultural. A partir da identificação da baixa representatividade de artistas mulheres, elaborei um material propondo nomes de musicistas e compositoras para uma ampliação de repertório delas na história da música, resultando na dissertação intitulada *Musicistas Mulheres e sua inclusão em práticas de Arte no Ensino Fundamental* (Fey, 2020). No intuito de gerar maior visibilidade, publiquei a pesquisa no formato de um livro sob o título *As mulheres na Música: propostas inclusivas para aulas de Arte* (Fey, 2022).

O desejo para o doutorado foi retornar à formação inicial em Música, e com a sonhada aprovação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação do professor doutor Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, as pesquisas na linha de Educação Musical e Cognição se solidificaram no campo da Manualística.<sup>10</sup> A incrível oportunidade de realizar um período de pesquisa de doutorado-sanduíche na Alemanha, tendo contato com livros didáticos utilizados no país e podendo observar aulas de Música dentro das escolas, além da conversa com os/as docentes, enriqueceu deveras minha forma de enxergar o ensino de Música e Arte no contexto brasileiro.

Neste trabalho, reúno muitas das minhas inquietações vividas como professora de Arte formada em Música, com atuação polivalente. A partir dessa trajetória, compreendo o conceito de interdisciplinaridade como fundamental, busco nos manuais didáticos respostas para os desafios enfrentados na prática docente e reconheço a importância de ouvir meus/minhas colegas docentes sobre essas questões. No trilhar desta pesquisa apareceram “pedras” no caminho, foi necessário recalcular a rota pois havia encruzilhadas e nem todos os anseios e inquietações puderam ser respondidos. A caminhada ampliou os horizontes, ensinou como, as vezes, é preciso calar para ouvir e observar. Diante de duas realidades muito diferentes de Educação Musical<sup>11</sup> escolar, amadureci meu olhar sobre o ensino de Arte na escola brasileira e compreendi que sempre haverá mais a ser pesquisado dentro do campo da Manualística, trilho este que venho percorrendo desde a primeira pós-graduação, há mais de 10 anos, quando ainda nem sabia que tinha esse nome.

---

<sup>10</sup> Optou-se pela grafia do termo Manualística com a primeira letra maiúscula por se tratar de um campo de pesquisa consolidado, no qual esta tese se enquadra.

<sup>11</sup> A grafia de Educação Musical com maiúsculas iniciais foi optada nesta pesquisa por se tratar de uma linha de pesquisa e uma área de conhecimento.

## INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha atuação como professora de Arte em uma escola, deparei-me com o desafio de ensinar conteúdos não abordados durante minha formação em Música. Essa exigência decorreu das normativas estaduais vigentes em 2015, ano em que ingressei no magistério no estado do Paraná. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (DCEs, 2008) já estabeleciam a necessidade de uma prática docente polivalente na disciplina de Arte. Recordo-me que, que em um momento anterior, utilizei um livro didático de Arte do Ensino Médio, organizado pelo Estado do Paraná,<sup>12</sup> ao me preparar para um outro concurso de docente de Arte do Instituto Federal do Paraná. Os conhecimentos adquiridos de forma autodidata, que podem ser caracterizados como uma formação complementar, contribuíram de maneira significativa para minimizar as dificuldades enfrentadas no início da minha atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental, ajudando-me a lidar com o desafio de ensinar conteúdos fora do âmbito da minha formação inicial.

Nos meus primeiros dois anos de docência (2015-2016), ainda não havia livros didáticos para a disciplina de Arte distribuídos pelo PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental, por isso, para a elaboração do meu Plano de Trabalho Docente e o preparo das aulas, eu seguia os conteúdos propostos nas DCEs, buscando intuitivamente conectar, sempre que possível, as linguagens artísticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, entre si. Meu instinto acreditava que os conteúdos de Arte deveriam seguir uma ordem cronológica na História da Arte ao longo do 6º, 7º, 8º e 9º ano, interligando as linguagens artísticas e não tratando delas em blocos individualizados de aulas. Utilizei a internet e livros didáticos de Arte, comercializados a escolas particulares, para o preparo das minhas aulas. Para os/as estudantes, era necessário transcrever todo o conteúdo no quadro ou disponibilizar cópias para serem anexadas aos cadernos.

Em 2017 vivenciei a chegada da primeira coleção didática para Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. Recebemos a coleção *Por toda parte* (Ferrari *et al.*, 2015) que estava na sua primeira edição. Foi uma alegria e alívio poder contar com um aporte teórico, especialmente para não mais necessitar passar todo conteúdo e gastar o pouco tempo de aula, fazendo os alunos/as copiar do quadro. Embora houvesse satisfação inicial, rapidamente foram

---

<sup>12</sup> Refiro-me ao livro ARTE. VÁRIOS AUTORES. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), 2006. Resultou do projeto “Folhas” do Governo do Estado Paraná, que será explicado na contextualização histórica do capítulo 2 quanto a políticas públicas de seleção de livros didáticos. O livro está disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf). Acesso em: 31 de julho de 2023.

identificadas algumas limitações. Os livros continham poucas sugestões de atividades práticas, especialmente nas áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro, que, no meu caso, eram de grande interesse, pois não haviam sido contempladas em minha formação inicial.

Apesar da obrigatoriedade do ensino de Música ser aprovado pela lei 11.769 de 2008, a disciplina naquele ano e seguintes, ainda se chamava Educação Artística e a Música não foi implementada nas escolas de imediato. Somente a partir de 2016, a redação dada pela Lei nº 13.278 implementou a alteração, prevendo que “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 1996). Assim, na prática, percebi que a proposta de ensinar música como integrante da disciplina de Arte na escola foi sendo implementada junto com a chegada do livro didático de Arte. Além disso, ouvia o relato das colegas professoras,<sup>13</sup> a maior parte formadas em Artes Visuais, quanto ao desafio para ensinar Música, pois alegavam ser um conhecimento muito específico, uma linguagem à parte, que elas não dominavam, para lecionar aos/às seus/uas alunos/as.

Por este motivo, o livro didático se tornou o objeto de referência desta pesquisa. Diante da realidade brasileira, em que o docente de Arte precisa atuar de forma polivalente e/ou interdisciplinar,<sup>14</sup> os manuais didáticos são uma ferramenta pedagógica que não serve somente para os/as estudantes, mas também como forma de ensinar o/a docente, que ao preparar suas aulas, estuda de maneira antecipada o manual do/a professor/a e os materiais que acompanham o livro didático. Com isso, levantei a seguinte questão: Qual o espaço que os livros didáticos de Arte distribuídos pelo PNLD ocupam na prática docente para o ensino de Música na escola?

A fim de chegar a possíveis respostas para essa questão, elegi o seguinte objetivo geral para esta tese: Identificar a perspectiva dos/as docentes sobre o uso de livros didáticos para o ensino de Música na escola. Os objetivos específicos para o desenvolvimento das etapas desta pesquisa são: identificar a perspectiva dos/as professores/as de Arte/Música<sup>15</sup> que atuam no estado do Paraná em relação ao conteúdo musical dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); identificar a perspectiva dos/as professores/as de Música que trabalham em diferentes escolas alemãs de nível secundário 1 (5º ao 10º ano) sobre o uso de livros didáticos de Música; e realizar um diálogo entre as duas realidades, sobre o uso de livros

---

<sup>13</sup> Utilizo a forma do substantivo no feminino de maneira proposital, pois só trabalhei com colegas professoras de Arte.

<sup>14</sup> Considerando a relevância do entendimento destes termos, eles serão retomados e explicados no final do segundo capítulo desta tese

<sup>15</sup> A utilização deste binômio Arte/Música é justificada por a Música não ser uma disciplina específica na Educação Básica no Brasil, mas ser uma das quatro linguagens da disciplina de Arte (Brasil, 2016).

didáticos no ensino de Música na escola no Brasil e na Alemanha, considerando os diferentes contextos culturais e educacionais.

Como já mencionadas acima, existem as legislações específicas sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na escola brasileira, com alterações aprovadas no documento que rege a educação básica, que é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativa mais recente para a educação básica, afirma que o componente curricular Arte abrange as linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e também as Artes Integradas. A partir do Guia do livro didático, distribuído para os/as docentes de todo território brasileiro, a fim de servir de base para a escolha da coleção didática de Arte para a sua escola, fica claro que os manuais aprovados pelo programa, “[...] seguiram os critérios constantes no Edital nº 01/2018 – CGPLI e, pela primeira vez, foram produzidos, avaliados, aprovados e serão distribuídos livros didáticos alinhados à versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2019, p. 3). Apesar de o livro didático apresentar a adequação para a exigência da polivalência artística, percebi uma resistência quanto ao uso deles, por parte das minhas colegas de trabalho, formadas em Artes Visuais.

A justificativa para a realização desta pesquisa se fundamenta na considerável alocação de recursos públicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação, no ano de 2021, um montante de 1,9 bilhão de reais foi investido para a aquisição de livros e materiais didáticos por meio desse programa.<sup>16</sup> Destaco que, especificamente para a disciplina de Arte, durante o mesmo período, foram destinados mais de 642 milhões de reais. O escopo desta pesquisa se insere no campo da Manualística, que abrange investigações relacionadas à produção, circulação e utilização de livros didáticos em diversos contextos educacionais. Esta pesquisa busca analisar os resultados relativos à eficácia desses investimentos na educação, avaliando se têm gerado impactos positivos ou se os resultados são menos favoráveis.

A utilização de um manual didático de Arte parece amenizar a questão da polivalência, pois serve como referencial (Choppin, 2004) do/a docente com formação em uma das linguagens artísticas. Sendo assim, é necessário identificar se os livros distribuídos nas escolas públicas brasileiras, através do PNLD, estão cumprindo sua função referencial aos docentes, considerando que através dele possa acontecer uma formação continuada, ampliando seus conhecimentos para lecionar às demais linguagens, para as quais não tiveram formação acadêmica.

---

<sup>16</sup> Notícia disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/em-2021-foram-investidos-1-9-bilhao-em-livros-e-material-didatico-do-pnld>. Acesso em: 01 ago. 2023.

Pesquisas destinadas aos manuais didáticos produzidos para a Educação Musical no Brasil são ainda pouco estudadas, de acordo com o panorama realizado por Guilherme Gabriel Ballande Romanelli (2019). O autor aponta apenas um livro completo destinado ao campo de pesquisa nos últimos 20 anos, o de Jusamara Souza (1997), além de poucos capítulos de livros, artigos, teses e dissertações, voltados principalmente à descrição e análise de livros didáticos. A partir do levantamento realizado por Romanelli, “[...] é possível ilustrar que a maior parte dos trabalhos está predominantemente voltada para a descrição e análise dos livros. Poucos trabalhos oferecem concepções práticas de sala de aula sobre esses livros, especialmente do ponto de vista dos professores” (Romanelli, 2019c, p. 191, tradução minha).<sup>17</sup> Por isso, esta tese se justifica na necessidade de ampliar as pesquisas especificamente com este olhar.

A oportunidade de alargar o escopo da tese, para realizar um período de pesquisa no exterior – doutorado-sanduiche – na *Hochschule für Musik, Theater und Medien* (HMTM) de Hannover na Alemanha, ampliou as instâncias de análise documental e de pesquisa de campo, amadurecendo o olhar sobre os dados coletados no Brasil e propiciando uma discussão rica entre as duas realidades. O interesse pelo contexto alemão se deu pela afinidade com a língua e cultura que estão na minha história, e a escolha pela instituição foi pela afinidade e acolhimento que a universidade já havia me proporcionado em uma visita no período do mestrado, em setembro de 2019, quando fui conhecer o *Forschungszentrum in Musik und Gender* (FMG) da HMTM. A partir do convite do professor Dr. Andreas Lehmann-Wermser e com a contemplação de uma bolsa de estudos pelo programa CAPES-PRINT, do qual o Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica) da UFPR faz parte, tive a oportunidade de realizar um período das pesquisas na Alemanha entre dezembro de 2023 e maio de 2024.

Como o contato com o professor Lehmann-Wermser e seu convite haviam sido ainda no segundo ano do meu período de doutorado, ele se aposentou dos trabalhos na HMTM de Hannover em outubro de 2023. A minha orientação e acompanhamento foram repassadas para sua colega a professora Dra. Joana Grow. A experiência e pesquisas da professora Grow junto ao *Institut für Musik Pädagogische Forschung* (Ifmf) com análise de livros didáticos para o ensino de Música (Grow e Roth, 2023) veio ao encontro das minhas expectativas de pesquisa no país europeu. Ela e sua equipe de pesquisadores/as me auxiliaram no acesso a bibliografias, livros e outros materiais para o ensino de Música na escola, legislações vigentes, estabelecendo o contato com diferentes escolas para que eu pudesse assistir aulas de Música e conversar com

---

<sup>17</sup> “[...] it is possible to illustrate that the main portion of the works are predominantly focused on the description and analysis of the books. Very few works offer practical classroom conceptions about those books, especially from the teachers’ point of view” (Romanelli, 2019, p. 200).

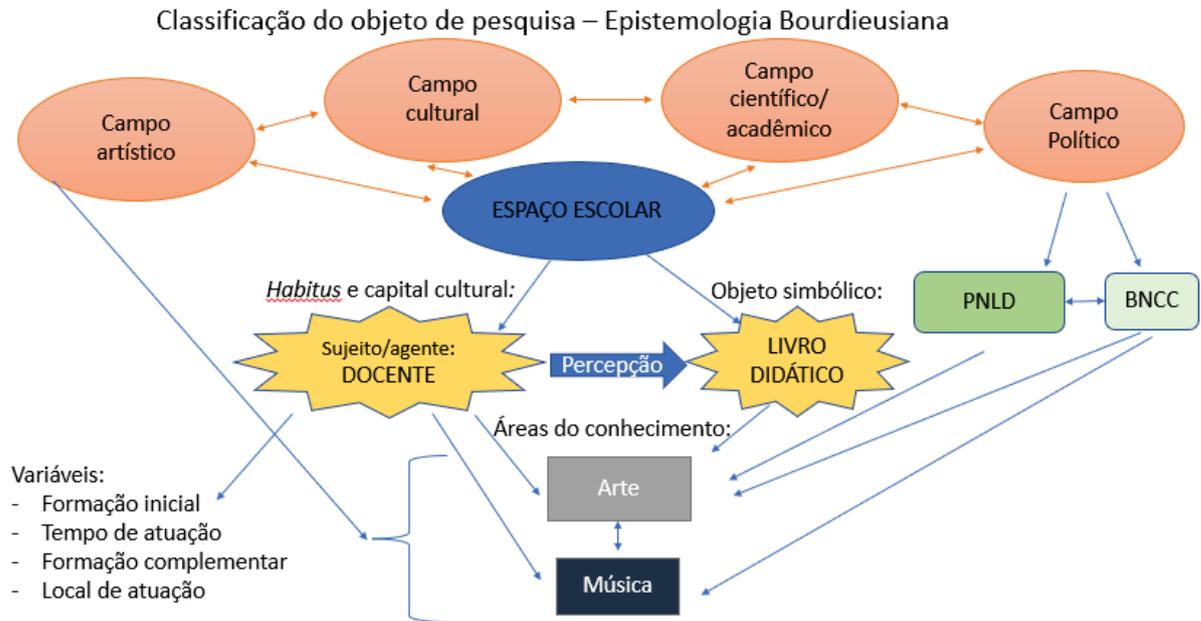
docentes, além de permitirem que eu participasse das reuniões de discussões e planejamento, para compreender o funcionamento da universidade. Além das observações realizadas em escolas tive a oportunidade de participar de uma disciplina concentrada ministrada para estudantes de pós-graduação “Repensando o ensino de Música”,<sup>18</sup> participei de um encontro de professores de música organizado pelo HMTM em parceria com a associação de ensino de música do estado da Baixa Saxônia, e pude participar de um *Workshop* direcionado ao desenvolvimento de habilidades de apresentação e oratória.

Esta pesquisa está fundamentada epistemologicamente dentro de estudos culturais da sociologia. A partir de conceitos e categorias analíticas lançados pelo sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu, busquei promover uma objetivação científica da pesquisa, utilizando terminologias adotadas pelo pensador. A fim de compreender os espaços que a envolvem, os objetos e os sujeitos presentes nesta tese, criei um mapa mental (Figura 1), no qual podem ser visualizados os principais elementos que a compõe dentro do que o sociólogo já teve como objeto de análise, os sistemas de ensino. Um dos objetos centrais desta pesquisa é o livro didático, tido como um objeto simbólico dentro da escola. A escola é o espaço onde acontecem as relações simbólicas e sociais que envolvem o contexto da pesquisa. Os/as docentes são os principais sujeitos/agentes envolvidos no interesse da pesquisa: saber sua perspectiva sobre o uso de livros didáticos de Arte/Música. Estes dois termos utilizados como um binômio, no entanto, são áreas do conhecimento que nas duas realidades analisadas, possuem um capital cultural, social e simbólico diferente, pois envolveram um processo de socialização díspar nos contextos Brasil e Alemanha.

---

<sup>18</sup> *Musik neu denken* foi uma disciplina concentrada com duração de 40h, focada em novas abordagens e metodologias para o ensino de música.

Figura 1: Mapa mental da proposta de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os balões do mapa mental foram organizados em diferentes cores para sistematizar o estudo de acordo com as teorias de Bourdieu. A pesquisa transita entre o que o autor chama de campos: o Campo artístico, o Campo cultural, o Campo Científico e Acadêmico e o Campo Político. De acordo com Bernard Lahire “Com sua teoria dos campos, Pierre Bourdieu pretendeu propor um modelo bastante geral para pensarmos nossas sociedades diferenciadas” (Catani *et al.*, 2017, p. 64). O conceito sofre adaptações pelo sociólogo ao longo do tempo nos diferentes empregos que faz do termo, desde a década de 1980. Os elementos fundamentais extraídos de diferentes obras podem ser pontuados como:

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social Global [...]. Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo e aos desafios dos outros campos. [...] Os interesses sociais são sempre específicos a cada campo e, portanto, não se reduzem ao interesse de tipo econômico. Um campo é um "sistema" ou um "espaço" estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo. [...]. Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições. [...] Em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm, contudo, interesse em que o campo exista. Eles mantêm, portanto, uma "cumplicidade objetiva" para além das lutas que os opõem. A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo [...]. Apenas os que tiverem incorporado o *habitus* próprio do campo estão em condições de disputar o jogo e de acreditar na importância dele (Catani *et al.*, 2017, p. 64).

Delimitei, ao centro, um balão em azul que optei por chamar de espaço escolar, ao invés de Campo. Bourdieu se refere a escola como um dos espaços sociais no livro *A distinção* (2007), sendo neste espaço onde acontece um sistema de relações simbólicas e sociais. Autores como Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin falam de uma forma escolar, sendo o livro didático um dos objetos que materializa esta forma. Já autores como Dominique Julia (2001), André Chervel (1990), António Viñao Frago (2008) e Jean-Claude Forquin (1992) utilizam o termo cultura escolar, pois é na cultura escolar que se estabeleceram as posições e interações dos agentes/sujeitos deste espaço, do qual fazem parte elementos simbólicos, como é o caso do livro didático. Estes autores e os respectivos termos serão mais aprofundados no primeiro capítulo.

O livro didático está ao centro do mapa mental em amarelo, ao lado dos sujeitos que estão no foco de análise: os/as docentes. A perspectiva que estes agentes têm a respeito do livro didático, tem um destaque especial, e é o objeto de estudo na pesquisa. O livro didático por sua vez, tem influência do Campo Político, no qual são elaboradas as legislações e normas que instituem os conteúdos incluídos nos livros distribuídos pelo PNLD, orientados pela BNCC. Abaixo ainda estão a Arte, pensada como uma disciplina escolar ou área do conhecimento e a Música, que nas legislações brasileiras é uma linguagem artística da Arte, um componente curricular, diferente da Alemanha, onde é uma disciplina curricular autônoma.

No mapa mental podem ainda ser visualizadas algumas terminologias de Bourdieu, que somadas a outras serão utilizadas ao longo da tese, auxiliando na compreensão do contexto e do comportamento dos sujeitos, são elas: *habitus*, capital cultural, reprodução e poder simbólico. Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani explicam na introdução do livro *Escritos de Educação* que

Conceitos e categorias analíticas por ele construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares (Bourdieu, 1998, p. 7).

O termo *habitus* é empregado por Bourdieu em diferentes contextos e por outros estudiosos. Sua origem advém de uma noção filosófica antiga, originária de Aristóteles e a Escolástica medieval. Loïc Wacquant explica tratar-se de “[...] um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta” (Catani *et al.*, 2017, p. 213). Foi Bourdieu que resgatou o termo depois de 1960 e atribuiu uma renovação sociológica do conceito, o *habitus* é um comportamento adquirido pelos sujeitos em uma disposição incorporada, quase postural,

refletindo formas simbólicas do inconsciente humano, produzidas e reproduzidas ao longo da vida.

O termo capital é um conceito que Bourdieu toma emprestado da economia, e Catani *et al.* 2017 explicam que “[...] é radicalmente repensado por Bourdieu, desde o início dos anos 1960, na perspectiva de uma ‘economia geral das práticas’ que ele não cessará mais de aprofundar em seus trabalhos” (Catani *et al.*, 2017, p. 101). O sociólogo aplica o termo capital a principalmente quatro contextos: capital econômico, capital cultural, capital simbólico e capital social. As terminologias permeiam o espaço escolar, bem como o capital de conhecimento dos sujeitos que participam do nosso campo de pesquisa, os/as docentes.

A estrutura da tese foi pensada em três capítulos, sendo que o primeiro mantém o foco no livro didático, o segundo na Música e na Arte e o terceiro no/a docente e o uso que faz dos livros didáticos. A fim de detalhar as etapas metodológicas que fizeram parte desta pesquisa, considereei pertinente incluir a metodologia da pesquisa ainda na introdução, assim como o fez Daiane Solange Stoeberl da Cunha (2020) em sua tese de doutorado. O Quadro 1 dá uma visão sobre o todo, das metodologias utilizadas ao longo da realização da pesquisa. A metodologia específica da etapa de campo será detalhada no capítulo 3, pouco antes da apresentação dos resultados, em “3.2 Dando voz aos/às docentes pela pesquisa de campo - Metodologia”.

Quadro 1 - Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa

QUESTÕES	OBJETIVOS	MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	ESTRUTURA DA TESE
Qual o espaço que o livro didático ocupa na história e cultura escolar; como campo de pesquisa; e na cultura profissional dos/as docentes?	Analisar a trajetória do livro didático no espaço/cultura escolar; identificar suas funções e como ele se constitui dentro de um campo de pesquisa;	Revisão de literatura	Capítulo 1
Qual o espaço que os livros didáticos têm nas políticas públicas do Brasil e o espaço que tem nas escolas públicas alemãs?	Verificar o histórico dos programas de distribuição de livros no Brasil e o espaço que os livros didáticos têm nas escolas alemãs	Análise legislativa, documental e revisão de literatura	Capítulo 1
Quais as principais pesquisas que envolvem o uso de	Apresentar um estado da arte de pesquisas que envolvam o livro	Revisão de literatura	Capítulo 2

livros didáticos para o ensino de Música?	didático e a música no Brasil e Alemanha		
Qual o espaço que a Música e a Arte têm nas sociedades e legislações do Brasil e da Alemanha?	Identificar o espaço da Música na sociedade e currículo brasileiro; suas raízes e inclusão no currículo escolar alemão e na formação docente	Análise legislativa e Revisão de literatura	Capítulo 2
Qual a diferença entre polivalência, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade?	Compreender as diferentes concepções de ensino da Arte diante da variação das nomenclaturas da disciplina no currículo escolar brasileiro	Análise legislativa e Revisão de literatura	Capítulo 2
Qual a perspectiva dos docentes sobre o uso de livros didáticos para ensinar Música?	Realizar um estado da arte sobre as pesquisas que já ouviram os/as docentes; investigar as perspectivas dos docentes do Paraná; e verificar os usos dos livros didáticos nas escolas alemãs conforme Jünger (2006a)	Análise quantiquantitativa dos questionários e observação de aulas da etapa de campo no Brasil e Alemanha	Capítulo 3
Quais as principais diferenças entre a utilização de livros didáticos no ensino de Música nas escolas brasileiras e nas escolas alemãs?	Identificar as diferentes formas de uso dos livros didáticos no contexto brasileiro e alemão	Apresentação e discussão dos dados dos dois contextos	Capítulo 3 e Considerações Finais

Fonte: elaborado pela Autora (2024)

As questões levantadas no quadro, auxiliaram na formulação dos objetivos e a identificar a metodologia necessária para cada etapa, resultando na redação desta tese. No decorrer da escrita da tese, tomo a liberdade de inserir informações coletadas no diário de campo, que não configuram um método rígido, a exemplo do que fazia João Ubaldo Ribeiro em “Memórias de Livros” (1995), incluindo na sua escrita as percepções e informações coletadas a partir da sua vivência e observação da realidade.

O texto desta tese foi organizado com a seguinte estrutura: apresentação, introdução, três capítulos e as considerações finais. Os dois primeiros e parte do terceiro de fundamentação teórica e a maior parte do terceiro apresentando os dados coletados nas pesquisas de campo, realizadas na etapa brasileira e alemã, com a discussão dos dados ancorada nas bibliografias.

Os títulos dos capítulos lançam perguntas que dialogam com possíveis respostas nos subcapítulos. O primeiro capítulo lança a pergunta “Livro ou manual: qual seu espaço afinal?” utilizando dois sinônimos para se referir ao objeto didático desta pesquisa, buscando através da literatura responder sobre os diferentes espaços em que ele está nos subtemas: 1.1 “Na história como um objeto da cultura escolar”; 1.2 “No campo da Manualística e como objeto funcional”; 1.3 “Dentro das escolas públicas”, se desdobrando em dois contextos: 1.3.1 “Da rede brasileira e suas políticas públicas de distribuição” e 1.3.2 “Do sistema educacional alemão” (ampliação oportunizada pelo período de doutoramento sanduíche no exterior); e por último 1.4 “Na cultura profissional dos/as docentes”, que são os agentes aos quais dedico minha atenção nesta tese.

No segundo capítulo a atenção é focada nas duas áreas do conhecimento “Música ou Arte: interligado ou a parte?”, que por sua vez possuem espaços diferentes dentro dos contextos da sociedade e currículo escolar brasileiro e alemão. No primeiro subtema foi elaborado um estado do conhecimento sobre as pesquisas que tratam de Música e Arte em livros didáticos, por isso ficou intitulado 2.1 “Nas pesquisas que envolvem livros didáticos”. A pergunta: “interligado ou a parte?” busca amparar na literatura o valor simbólico e o espaço ocupado nas sociedades brasileira e alemã, especialmente por questões histórico-culturais. Para tanto, o subtema 2.2 “Nas sociedades que estão em foco”, se desdobra em 2.2.1 “A brasileira e seu currículo escolar” e 2.2.2 “A germânica e a música formal no currículo”. No subtema 2.3 procuro situar as diferenças quanto “A formação dos/as docentes” nos dois contextos: 2.3.1 “Que lecionam Música/Arte no Brasil” e os/as 2.3.2 “Que lecionam Música na Alemanha”. Como último subtema deste segundo capítulo, considere relevante aprofundar o questionamento da pergunta “interligado ou a parte?”, no qual foi necessário ampliar a reflexão a respeito do ensino polivalente ou multidisciplinar, interdisciplinar e 2.4 “Adicionando mais uma variável: a transdisciplinaridade”.

O capítulo 3 é dedicado a apresentar as perspectivas dos agentes que foram ouvidos na parte da pesquisa de campo: os/as professores/as. Intitulei para tanto o capítulo como “Professor/a pragmático: com ou sem livro didático?”, dedicando o subtema 3.1 para um estado do conhecimento a respeito das “Pesquisas que já tiveram esta oportunidade”, em dar atenção ao que os/as docentes dizem a respeito dos livros didáticos, na literatura que se referia ao Brasil e na literatura que se referia ao contexto alemão. Na Alemanha, mais precisamente em Hamburgo, localizei uma tese de doutorado que trata especificamente do uso de “Livros didáticos para a aula de Música?”<sup>19</sup>, realizada entre 2001/2002 que identifica a perspectiva de

---

<sup>19</sup> Em alemão a pesquisa está intitulada como “*Schulbücher im Musikunterricht? Qualitativ-quantitativ Untersuchungen zur allgemein bildenden Schulen*” de Hans Jünger (2006).

docentes alemães a respeito do uso de livros didáticos para o ensino de música, tornando-se um paralelo da pesquisa de campo que se realizou na primeira etapa aqui no Brasil. Além de acesso à tese na biblioteca da HMTM, o contato com o autor e a oportunidade de uma entrevista com o pesquisador Hans Jünger, colaborou com o entendimento de artigos científicos e o contexto das escolas e ensino de Música na Alemanha. No subtema 3.2 “Dando voz aos docentes pela pesquisa de campo - Metodologia” específico os passos da metodologia adotada para a coleta de dados da etapa de campo, combinando instrumentos para produção de dados no campo empírico. A apresentação e discussão dos dados do questionário realizado no Brasil está no 3.2.1 “No contexto da Rede estadual do Paraná”. A produção dos dados na Alemanha foi realizada mediante observações de aulas de música e perguntas respondidas pelos/as docentes, a fim de certificar dados apresentados por Jünger em 2006. Os resultados desta coleta são apresentados no 3.2.2 “No contexto de escolas e docentes da Baixa Saxônia na Alemanha”.

As considerações finais apresentam uma síntese da análise dos dados e as principais diferenças entre a utilização de livros didáticos para o ensino de Música no contexto observado no Brasil e na Alemanha. Este estudo possibilitou compreender as fragilidades e as assertivas quanto aos conteúdos de Música dos livros didáticos de Arte distribuídos pelo PNLD sob a ótica dos/as docentes. Além disso, permitiu observar que a Música, como área do conhecimento, seja como componente curricular ou disciplina, pode ser valorizada por meio de diferentes abordagens na Educação Básica.

## **CAPÍTULO 1 - LIVRO OU MANUAL: QUAL SEU ESPAÇO AFINAL?**

O livro didático, objeto central desta pesquisa, foi concebido no contexto escolar para atender à necessidade de sistematizar e materializar os conteúdos a serem aprendidos, servindo como suporte ao trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem. O título “Livro ou Manual: qual seu espaço afinal?” propõe, além de um jogo sutil de rima, a apresentação de dois termos que utilizo ao longo do texto para me referir tecnicamente ao mesmo objeto. Essas diferentes nomenclaturas refletem influências linguísticas e contextuais, as quais serão explicadas ao longo do capítulo. Utilizei o questionamento para sinalizar que o capítulo se debruça a mostrar o lugar que este material didático ocupa no contexto educacional e formativo.

O título, por outro lado, dialoga com os subtemas. Assim, a proposta neste primeiro capítulo é discutir o espaço do livro didático: Na história como um objeto da cultura escolar; No campo da Manualística e como objeto funcional; Dentro das escolas públicas – Da rede brasileira e suas políticas de distribuição e Do sistema educacional alemão; e por fim Na cultura profissional dos/as docentes.

### **1.1 Na história como um objeto da cultura escolar**

Para compreender o espaço que o livro didático ocupa na sala aula é importante percorrer historicamente como ele chegou até lá, e compreender como se constituiu esse local de aprendizagem. Antes de existir um livro didático havia apenas livros, e antes de haver uma escola nos padrões da que se conhece hoje, existia a vontade e/ou a necessidade de pessoas/crianças serem instruídas com o conhecimento que uma sociedade passou a considerar o “mais importante” a ser repassado e aprendido por gerações seguintes. Este subtema busca na literatura alguns acontecimentos e fatores entendidos como primordiais, localizando de forma breve historicamente o surgimento do livro, a importância leitura, e do livro didático. A seguir foi aprofundado o entendimento da conexão entre escola e cultura, para seguir com os/as autores/as que falam da existência de uma forma escolar ou cultura escolar específica, na qual os livros didáticos estão presentes de forma materializada, como um objeto.

O valor simbólico atribuído aos livros e a capacidade de decifrar seus códigos a partir do letramento<sup>20</sup> é explicitado pelos relatos do intelectual argentino Alberto Manguel (2021). O

---

<sup>20</sup> Nesta tese, os conceitos de alfabetização e letramento são tomados enquanto complementares e inseparáveis, porém, diferentes. O primeiro refere-se à capacidade de decodificar o alfabeto e todas as questões correlacionadas, como cultura escrita, sistema de escrita, leitura, produção de texto e oralidade. O letramento se efetiva quando o leitor, além de dominar a decodificação, tem a capacidade de estabelecer as conexões da leitura com outros campos disciplinares, construindo uma localização global da compreensão (Cafiero, 2005; Batista *et al.* 2005, 2006)

autor traz um olhar histórico sobre o surgimento da escrita em meados do quarto milênio a.C. na região do Oriente Médio, e relata sobre o poder que estava nas mãos de quem dominava a leitura e a escrita:

Escrever foi rapidamente reconhecido como uma habilidade poderosa, e através das classes da sociedade mesopotâmica emergiu o escriba. [...] Embora ele fosse capaz de ser os olhos e a língua de um general ou mesmo de um rei, era melhor não alardear esse poder político. [...] Ele era a mão, os olhos e a voz por meio dos quais se estabeleciam comunicações e se decifravam mensagens. [...] Com todo o poder que tinham nas mãos, os escribas mesopotâmicos constituíam uma elite aristocrática (Manguel, 2021, p. 191).

A autoridade intelectual da leitura era reconhecida também segundo o historiador Roger Chartier (1998) na iconografia. As representações em fotografias, pinturas e no cinema mostram como a presença do livro em fotos oficiais é simbólica entre o fim da Idade Média e o século XIX, pois “O livro indicava autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava. (...) Assim, (aquele que aparece com um livro) se mostra ‘esclarecido’” (Chartier, 1998, p. 84). Esta valorização do livro e do conhecimento como forma de poder, pode ser observada até hoje, quando são realizados os registros da formatura, onde o/a formando/a é fotografado com seu certificado em mãos e colocado na estante de casa, como manifestação de orgulho, especialmente do pai e da mãe, pelo/a filho/a que foi instruído pelos livros e tem uma formação.

A influência da igreja foi bastante forte em muitos aspectos da sociedade medieval, inclusive na relação com a escrita e a leitura. Os livros tiveram um papel fundamental no processo de escolarização, visto o destaque dado à leitura como uma forma de poder e como forma de conhecimento da vontade divina. Até então,

[...] na sociedade cristã da baixa Idade Média e começo da Renascença aprender a ler e escrever – fora da Igreja – era privilégio mais exclusivo da aristocracia e (depois do século XIII) da alta burguesia. [...] A mãe da criança, se soubesse ler, iniciava o ensino, e por esse motivo tinha de ser escolhida com extremo cuidado, pois não deveria dar apenas leite, mas garantir a fala e a pronúncia corretas (Manguel, 2021, p. 90).

Para as famílias que tinham condições financeiras, depois de aprendidas as primeiras letras, contratavam um tutor particular, para dar sequência ao ensino dos meninos. As meninas costumavam ser educadas pela mãe.

Magda Becker Soares (1996) argumenta que há mais de 20 séculos, “[...] livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos” (Soares, 1996, p. 54). Alain Choppin explica a associação e ao mesmo tempo diferença entre os livros escolares e os livros religiosos. A

relação entre religião e educação era muito próxima, pois a partir de missões evangelísticas e a utilização de textos impressos é que houve um desenvolvimento da escolarização.

É inicialmente sobre esses textos, cujo conteúdo remete à religião, que se efetuam as primeiras aprendizagens, na Cristandade especialmente: os primeiros livros de leitura europeus são os *psautiers*, os livros de oração ou ainda os catecismos, cuja organização por perguntas e respostas sobreviveu muito tempo a mensagem religiosa original. E mesmo quando os poderes públicos tomam medidas para organizar um ensino popular, o catecismo constitui frequentemente o primeiro manual que é colocado nas mãos das crianças [...] (Choppin, 2009, p. 45).

As nomenclaturas utilizadas em línguas europeias como italiano, alemão e inglês, mostram a relação das origens religiosas com a literatura escolar. Por exemplo, no alemão, a palavra *Fibel*, é entendida como uma pronúncia infantil de *Bibel* (Bíblia), que nos dicionários atuais é equivalente a *Erstlesebuch* (primeiro livro de leitura) ou *Lesebuch für Anfänger* (livro de leitura para iniciantes), equivalente no inglês a *primer*, entendido como o livro de orações que os laicos liam na primeira hora do dia.

Sob uma perspectiva sócio-histórica, Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001) apontam a chamada “Escola dos Irmãos” como responsável pela invenção dos manuais escolares. Trata-se de uma escola cristã, fundada pela Igreja Católica no final do século XVII, que desempenhou um papel central na organização e difusão da educação popular na França e em outros países europeus. Ao adotar o ensino simultâneo — modelo no qual os/as alunos/as são agrupados/as e instruídos/as coletivamente —, os Irmãos perceberam a necessidade de sistematizar o ensino de forma didática. Para garantir que todos/as tivessem acesso ao mesmo conteúdo, estruturado em níveis e lições, passaram a produzir manuais escolares, que se tornaram instrumentos pedagógicos essenciais à eficácia da transmissão dos saberes dentro das disciplinas escolares.

Independente do responsável específico pela criação do livro didático, desde o início, realizou-se o que Jean Claude Forquin (1992) chama de tradição seletiva, a partir da concepção do que eram os conteúdos privilegiados a serem ensinados, ou seja, os livros didáticos são resultado de decisões a respeito dos conhecimentos considerados legítimos e dignos de serem transmitidos.

Às terras brasileiras, os primeiros livros chegaram em 1549, com os primeiros jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega, conforme relata Rubens Borba de Moraes. Eles

Vinham catequizar índios e instruir colonos. Nenhuma ordem religiosa cumpriu essa missão com tantos resultados. Os jesuítas traziam livros, mas não na quantidade necessária para suprir os colégios que fundaram logo em seguida em diversas partes da colônia. [...] Nas escolas os padres copiavam as cartilhas. Pede ao geral que mande livros em quantidade suficiente. Foram

chegando, de diversos gêneros, não só para a instrução dos meninos, mas também para a edificação e aperfeiçoamento dos mestres” (Moraes, 2006, p. 7).

A partir desse relato das ações realizadas no colonialismo, a presença de livros didáticos é percebida, como instrumentos ideológicos, pois as cartilhas mencionadas, se incluem nesta função, de instruir tanto os alunos, como os mestres na cultura católica europeia. João Batista Araújo Oliveira (1984) confirma que “[...] as cartilhas usadas para ensinar a ler e a escrever e noções do catecismo marcam o surgimento da literatura propriamente didática no Brasil” (*apud* Barbosa, 2013, p. 14). A definição oficial, porém, do que deveria ser entendido como livro didático, só é expressa no Decreto-Lei 1.006 de 1938: “Artigo 2<sup>a</sup>., § 1<sup>a</sup>. - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (Brasil, 1938).

Após um breve panorama histórico do livro didático, algumas reflexões acerca de cultura e escola são necessárias, para o entendimento da constituição de uma “cultura escolar” na qual o objeto está inserido. Forquin, um sociólogo francês da educação, já mencionado, apresenta no livro *Escola e cultura* (1993) o significado da palavra “cultura”, especialmente quando utilizada no vocabulário da educação. O termo é de certa forma arbitrário, ou seja, não segue normas, depende da vontade ou arbítrio de quem está o empregando, pode assumir diferentes entendimentos. Sob um “[...] especto semântico, [a palavra cultura apresenta] uma tensão entre uma faceta individual e uma faceta coletiva, um pólo normativo e um pólo descritivo, uma ênfase universalista e uma ênfase diferencialista” (Forquin, 1993, p. 11).

Pensando em um indivíduo, a cultura deste seria o conjunto de traços e atributos que caracterizam um intelecto “cultivado” ou refinado, de conotação elitista, segundo o próprio Forquin (1993). Já pensando na faceta coletiva, segundo as ciências sociais contemporâneas, a cultura pode ser vista como o conjunto de características que definem o estilo de vida de uma sociedade, comunidade ou grupo, abrangendo inclusive aspectos mais cotidianos e comuns.

Parece contudo que quando se fala da função de ‘transmissão cultural’ da escola, retemos implicitamente uma definição da cultura que é ao mesmo tempo menos restritiva que a primeira e menos global do que a segunda. [A cultura, portanto, pensada na função de transmissão cultural da educação é] essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma sociedade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (Forquin, 1993, p. 11).

Neste entendimento, a escola é compreendida como uma instituição central na transmissão e na seleção de elementos culturais para as novas gerações. A educação formal desempenha um

papel crucial na mediação entre o patrimônio cultural acumulado ao longo da história e as novas gerações de alunos/as. A cultura que é transmitida pela escola é sempre uma "cultura legitimada", ou seja, uma seleção de saberes e práticas que foram elevadas ao status de conhecimento oficial. Essa cultura escolarizada tem o papel de integrar o indivíduo na sociedade, mas também de perpetuar certas desigualdades, uma vez que favorece o capital cultural das classes dominantes (Bourdieu e Passeron, 2020).

A educação, nesse contexto, é vista como um processo de socialização cultural, no qual o/a aluno/a não apenas adquire conhecimentos, mas também é formado dentro de um conjunto de normas e valores que refletem a estrutura social vigente. Essa dinâmica entre conservar o que foi selecionado dentro da cultura e reelaborar os novos conteúdos válidos de serem transmitidos, segundo Forquin (1993), não acontece de forma neutra, pois envolve escolhas culturais específicas que refletem valores e ideologias da sociedade.

Vincent, Lahire e Thin (2001) realizaram uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França, a fim de conceituar o que eles chamam de “forma escolar”. Sua constituição não se dá apenas dentro do ambiente escolar, mas a partir de uma construção do que acontece dentro e fora dela. Os autores examinam a evolução histórica e a estrutura da escola moderna, apresentando uma ideia de “princípio de engendramento”, que é um processo pelo qual a forma escolar e as práticas pedagógicas são geradas e estruturadas ao longo do tempo. Esse princípio é resultado de determinadas práticas educacionais, resultantes de processos históricos, sociais e culturais, nos quais diferentes agentes sociais e complexas interações, promovem a criação de um sistema educacional padronizado, com regras e estruturas específicas, sofrendo pequenas mudanças ao longo dos anos, de acordo com os interesses sociais do período histórico.

O período de surgimento da forma escolar, segundo a historiografia, “[...] vincula o que chamamos escola e sistema de ensino às escolas da Idade Média ou, até mesmo, para além da ocupação romana, à *paidéia*<sup>21</sup> da Grécia antiga” (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 11), situando a invenção da forma escolar nos séculos XVI a XVII. Os três estudiosos indicam que a forma escolar é entendida

Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 17).

---

<sup>21</sup> A palavra *paideia* é de origem grega e refere-se ao processo educativo ou processo que leva à educação.

Sob este olhar, entendo que a escola e a cultura têm uma relação estreita, e dentro desta ligação estão os livros ou manuais escolares, que codificam, registram e acumulam os conhecimentos considerados importantes de serem aprendidos no espaço escolar.

No espaço escolar acontece, no entanto, um encontro de culturas, que a mexicana Elsie Rockwell (1997) denomina de dinâmica cultural. A autora explica que, “Com a universalização da educação básica, começou a se considerar que a função da escola é de transmitir *uma cultura*, considerada a única legítima, [...] como requisito para a sua inclusão na vida social” (Rockwell, 1997, p. 21, tradução minha).<sup>22</sup> Poderia se questionar: mas qual cultura? Da sociedade? Dos professores/as? Os alunos/as então chegam à escola sem cultura? A partir de estudos etnográficos, a autora apresenta a complexidade da discussão em torno do conceito de cultura no contexto educacional, no final do século XX. Rockwell conclui que a escola não possui uma cultura homogênea, representando uma cultura da sociedade, mas, a partir de uma dimensão histórica, existe um encontro de culturas que integram o espaço escolar, e a partir da diversidade de significados que resultam deste encontro, existe a apropriação e a produção de uma cultura escolar, gerida por esta dinâmica intercultural.

Os pesquisadores franceses Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990), tinham como foco de estudo a história das disciplinas escolares, que consideravam o núcleo fundamental da cultura escolar, conforme explica Antonio Viñao Frago (2008). Julia descreve “[...] a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10). Além disso, é preciso analisar a relação conflituosa entre as demais culturas contemporâneas como a cultura religiosa, a política e a popular, para poder compreender o que se passa na Cultura Escolar. Chervel vai mais além, segundo Viñao Frago

Depois de assinalar o poder gerador da cultura escolar e seu caráter relativamente autônomo, alude, com esta expressão, não à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire fora dela. Não é pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola (Viñao Frago, 2008, p. 188).

---

<sup>22</sup> “Com la universalización de la educación básica se empezó a plantear que la función de la escuela es transmitir *una cultura*, considerada la única legítima, [...] como requisito para su inclusión en la vida social” (Rockwell, 1997, p. 21).

Chervel defende, portanto, a ideia de que existe uma cultura propriamente escolar. A instituição escolar não é um mero reproduzidor do que acontece fora dela, mas cria e transforma um saber, derivando na Cultura Escolar.

Para Forquin (1992), na seleção cultural escolar, ocorre a transmissão de uma herança cultural do passado que tem uma função essencial na educação. No entanto, “[...] é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado” (Forquin, 1992, p. 29). A seleção de saberes realizada na escola não se limita a um momento da sociedade apenas e por isso, precisa de uma “transposição didática”, um reorganizar e reestruturar, pensando na assimilação das gerações futuras. A Cultura Escolar torna-se assim uma cultura derivada e transposta, que necessita de uma dinâmica entre essa retransmissão do passado e reflexão com base no presente.

De acordo com o espanhol Augustin Escolano Benito (2009), o livro didático ou manual escolar assume o papel de ser o espaço da memória, onde se materializam os programas em que a cultura escolar tomou forma. Ele conclui que, na configuração da nova historiografia da educação, o livro didático é uma fonte essencial, sendo

Objeto essencial na cultura da escola tradicional, que entre outros atributos passou a ser descrita como um livreiro, o livro didático não é apenas um elemento material no kit de ferramentas de professores e alunos, mas a representação de toda forma de conceber e praticar ensino. Sua textualidade constitui, sem dúvida, uma forma de escrita que expressa teorias pedagógicas implícitas e padrões de comunicação que compõem um microssistema instrucional completo e parcialmente autônomo. O leitor dessa textualidade escrita pode descobrir nela os valores, conteúdos e métodos que ela transmite. Como um verdadeiro micromundo educacional, o livro escolar é também um espelho que reflete em suas estruturas materiais as características da sociedade que o produz, a cultura do ambiente em que circula e a pedagogia que como um sistema autorreferencial, regula seu uso por professores e alunos” (Escolano Benito, 2009, p. 170, tradução minha).<sup>23</sup>

Esses objetos didáticos, aparentemente banais, foram ignorados por muito tempo nas pesquisas. No entanto, apresentam o que o britânico Harold Silver chamou de silêncios da história do

---

<sup>23</sup> “Objeto esencial a la cultura de la escuela tradicional, que entre otros atributos ha llegado a ser calificada de libresca, el manual no es sólo un elemento material del utillaje de los maestros y escolares, sino la representación de todo un modo de concebir practicar la enseñanza. Su textualidad constituye sin duda una forma de escritura que expresa teorias pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microssistema instructivo completo y en parte autónomo. El lector de esta textualidad escrita puede descubrir en ella los valores, los contenidos y los métodos que vehicula.

Como un verdadero micromundo educativo que es, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogia que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso por los docentes y los estudiantes (Escolano Benito, 2009, p. 170).

ensino, constituindo parte essencial da cultura escolar, pois estão diretamente ligados com a realidade e vida cotidiana das instituições educacionais (*apud* Escolano Benito, 2009).

Essa memória presente nos livros didáticos, é o que Roger Chartier (*apud* Escolano Benito, 2009) denominou de uma representação do mundo que os escreve, refletindo a cultura daqueles que se apropriam deles. É preciso considerar todo o *layout* de um livro, não somente a parte textual, mas também a parte iconográfica, as regras da linguagem e os códigos, pois transmitem o que Henry A. Giroux (*apud* Escolano Benito, 2009) diz ser o “capital cultural”, sustentando os “circuitos de poder” refletidos naquela cultura. O conteúdo mostra não somente o conhecimento acadêmico a ser transmitido na área do conhecimento, mas as ideologias implícitas pelos/as autores/as e editores que querem transmiti-las aos/às leitores/as.

Outra questão a ser considerada é a do livro didático como função de currículo na cultura escolar. Escolano Benito sugere que [...] o livro didático é um suporte curricular, por meio do qual é transmitida a *vulgata* escolar, ou seja, o conhecimento acadêmico que as instituições educacionais devem transmitir” (Escolano Benito, 2009, p. 172, tradução minha)<sup>24</sup>. O termo *vulgata* era historicamente a tradução latina da bíblia, que neste contexto pode ser entendido como o livro didático sendo a “Bíblia” – o mais importante a ser transmitido – em uma disciplina. Em alguns casos o livro pode se tornar o próprio currículo, mas de toda forma, o autor relata que ele se constitui como um quadro de referência no planejamento escolar de todos os países.

A respeito de currículo, Forquin identifica diferentes tipos de currículos escolares na cultura escolar, refletindo as diversas formas como o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido. O autor fala de currículo formal, currículo real (1992) e currículo oculto (1993). O currículo formal ou oficial é o determinado pelas autoridades, aquele também encontrado nos livros escolares, conteúdos que são fruto de uma seleção cultural acumulada, no decorrer de um tempo, e foram organizados nas disciplinas escolares. O currículo real é aquele que acontece efetivamente na sala de aula, podendo diferir do currículo prescrito, já que os/as professores/as interpretam, adaptam e selecionam o que vão ensinar com base nas suas condições, experiências e no contexto da escola. E

O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta [...], seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de “sobrevivência” ou valores

---

<sup>24</sup> “[...] el libro de texto es un soporte curricular, a través del cual se vehicula la *vulgata* escolar, o sea, el conocimiento academizado que las instituciones educativas han de transmitir” (Escolano Benito, 2009, p. 172).

de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial (Forquin, 1993, p. 23)

Tanto Forquin (1993) como Escolano Benito (2005) utilizam o termo “caixa preta” com um entendimento semelhante, ao abordar a escola como uma instituição cujas dinâmicas internas são difíceis de compreender por quem está de fora. Forquin afirma “[...] que uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da ‘caixa preta’ das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída” (Forquin, 1993, p. 24) e Escolano Benito cita “[...] Marc Depaepe e Frank Simon [que] tinham aludido à cultura da escola quando se referiram à ‘caixa preta’ da história da educação, ou seja, o buraco desconhecido do cotidiano escolar” (Escolano Benito, 2005, p. 42, tradução minha).<sup>25</sup> Assim, tanto Forquin quanto Benito usam essa metáfora para destacar o caráter complexo e opaco da escola em relação à transmissão e legitimação do conhecimento e da cultura. Portanto, a metáfora da “caixa preta” se aplica também à noção de que as influências sobre o sucesso ou o fracasso de estudantes na escola não são sempre visíveis ou fáceis de interpretar, refletindo as relações entre cultura, educação e poder social.

O currículo escolar é um campo de disputas simbólicas, onde diferentes grupos tentam impor suas visões de mundo e valores culturais. Neste contexto está o objeto ao qual se refere essa pesquisa, “[...] aceitando que os livros didáticos são artefatos culturais que afetam a experiência escolar em suas diferentes dimensões, mas especialmente na dimensão do ensino” (Garcia, 2013). Entendo, portanto, assim como defende a professora Tânia Braga Garcia, que se deve reconhecer a complexidade deste objeto da cultura escolar, pois é uma ferramenta aliada à produção e reprodução do conhecimento que passa de geração em geração.

## 1.2 No campo da Manualística e como objeto funcional

Nesta tese, a delimitação de um campo de pesquisa na área dos manuais escolares se estabeleceu na História da Educação por meio de dois autores de prestígio, o historiador francês Alain Choppin e o escritor norueguês Egil Børre Johnsen. Apesar da existência de textos anteriores, foi a partir da fundação da *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM)<sup>26</sup> no final da década de 1980, com o encontro de Johnsen com

<sup>25</sup> “[...] Marc Depaepe y Frank Simon habían aludido a la cultura de la escuela al referirse a la ‘caja preta’ de la historia de la educación, es decir, al desconocido agujero del cotidiano escolar” (Escolano Benito, 2005, p. 42).

<sup>26</sup> O IARTEM (Associação Internacional para Pesquisa em Livros Didáticos e Mídia Educacional) é uma associação de nível internacional, que agrega grupos de pesquisa na área de livros didáticos de 27 países diferentes. Foi fundada no ano de 1991 e permanece atuante, promovendo congressos e eventos e difundindo pesquisas na área: <https://iarthem.org/>.

o sueco Staffan Selander que a menção dos textos do francês Choppin, escritos em 1980, é feita por Johnsen como muito relevantes para a criação e desenvolvimento da associação.

O historiador francês Choppin, nascido em 1948, iniciou suas preocupações com a literatura escolar a partir das suas práticas de professor no ensino secundário em Paris nos anos 1970, segundo Circe Bittencourt (2009). Neste período, o foco era a análise dos livros didáticos como instrumentos de inculcação ideológica da classe social dominante, tornando-se assim o tema principal dos questionamentos de Choppin, iniciando como pesquisador em 1979 no *Service d'Histoire de l'Éducation*, do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP):<sup>27</sup>

Alain Choppin, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, desenvolveu um arcabouço teórico e metodológico para o entendimento desse objeto aparentemente banal – o livro didático – uma obra desprezada, até então, por muitos historiadores, assim como por muitos dos estudiosos da educação (Bittencourt, 2009, p. 44).

No artigo “L’histoire des manuels scolaires: une approche globale”<sup>28</sup>, publicado em 1980, Choppin identificou que as pesquisas até aquele momento eram principalmente de análise de conteúdo, preocupadas com o caráter ideológico. Ele propôs formas mais amplas de analisar o livro didático, considerando-o um objeto que evolui de acordo com o progresso das técnicas e transformações do mundo da edição, dentro de contextos econômicos, políticos e legislativos. “Com base nesse contexto, o livro didático passou a ser entendido como suporte privilegiado do conteúdo educativo, além de um importante instrumento pedagógico” (Bittencourt, 2014, p. 44). Choppin assim apresenta diversas propostas para a ampliação das pesquisas em livros didáticos, compreendendo a necessidade de uma concepção mais ampla e complexa da temática.

Johnsen teve seu reconhecimento científico na pesquisa dos livros didáticos em 1993, com a publicação do livro *Textbooks in the Kaleidoscope: A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*.<sup>29</sup> Historicamente, o norueguês explica que a análise de livros didáticos surgiu depois do fim da Segunda Guerra Mundial. Até 1970, as pesquisas neste campo eram isoladas e se concentravam basicamente em revisão de livros de história e análises de conteúdo histórico. A partir de 1980, as pesquisas aumentaram consideravelmente apresentando artigos, ensaios e relatórios, de análises de desenvolvimento, uso, produção e conteúdo dos livros. Segundo ele, a formalização das pesquisas na área em países como Áustria, Alemanha,

---

<sup>27</sup> O *Service d'Histoire de l'Éducation* é um laboratório de pesquisa francês no setor do *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), onde Choppin se dedicou a partir de 1979 a realizar um recenseamento dos livros didáticos franceses.

<sup>28</sup> História do livro didático: uma abordagem global (tradução minha).

<sup>29</sup> “Livros didáticos no caleidoscópio: um levantamento crítico da literatura e da pesquisa em textos da educação” (tradução minha), 1ª edição original é de 1993.

Japão e Suécia, através de institutos específicos, e a criação de grupos de pesquisa em universidades e redes nacionais e internacionais, estabeleciam em 1993 um cenário que poderia assim ser resumido:

Pouca pesquisa foi feita sobre a redação, desenvolvimento e distribuição de livros didáticos. [...] O uso de livros recebeu um pouco mais de atenção, mas até agora o foco principal tem sido a análise de livros didáticos com base em teorias de legibilidade, em vez de pesquisas em sala de aula. Os resultados são conclusivos em vários pontos: Os livros didáticos foram e continuam a ser o auxílio de ensino mais amplamente utilizado. Embora seja difícil identificar exatamente como os livros didáticos são usados em sala de aula, é claro que as práticas variam consideravelmente. [...] As análises de conteúdo têm dominado a pesquisa de livros didáticos. Eles têm sido principalmente de natureza ideológica, visando melhorar o corpo docente dos livros didáticos para inculcar tolerância e compreensão internacional. [...] Considerando a grande variedade de métodos utilizados, parece que aprendemos mais com os estudos que deram a explicação mais meticulosa de suas intenções em relação à categorização de seu material. Muitos estudos carecem de uma perspectiva geral. Além disso, atitudes ambíguas em relação à produção e uso de livros didáticos são encontradas em editoras e escolas. [...] Tal trabalho depende da manutenção de uma perspectiva geral sobre o papel que os livros didáticos desempenham tanto na escola quanto na sociedade. [...] Além disso, defendo que mais atenção seja dada ao livro didático como gênero literário [...]. Finalmente, certos princípios metodológicos devem ser ajustados para coincidir com uma perspectiva global (Johnsen, 2001, Cap. VI p. 1/16,<sup>30</sup> tradução minha).<sup>31</sup>

Choppin ao comentar a publicação de Johnsen, diz se tratar de uma obra impressionante, que faz uma revisão da maior parte da produção mundial da área, exaltando o domínio do colega de pesquisa nas diversas línguas: alemão, inglês, dinamarquês, francês, norueguês e sueco:

O próprio título do livro - Livros Didáticos no Caleidoscópio - é indicativo do projeto. Os livros didáticos são semelhantes a este instrumento óptico inventado em 1817 na Inglaterra, porque a maneira como olhamos para eles depende de nossa identidade e nossa cultura, mas também dos objetivos que

---

<sup>30</sup> Por se tratar de uma referência à qual não tivemos acesso ao livro físico, a leitura foi realizada em edição virtual disponível em inglês no *site* da Universidade de Sørøst-Norge, versão de 2001 (<https://www-bib.hive.no/tekster/pedtektst/kaleidoscope/forside.html>). Como não há paginação, consideramos que o *Contents* é dividido em VII (7) capítulos, optamos por mencionar as citações apontando o capítulo e a página na qual se encontra a citação dentro deste, esta citação por exemplo é do Capítulo VI, na página 1 de um total de 16.

<sup>31</sup> “Little research has been done on the writing, development and distribution of textbooks. [...] Book use has received slightly more attention, but so far the primary focus has been on textbook analyses based on readability theories rather than on classroom surveys. The results are conclusive on several points: Textbooks have been and continue to be the most widely-used teaching aid. Although it is hard to pinpoint exactly how textbooks are used in the classroom, it is clear that practices vary considerably. [...] Content analyses have dominated textbook research. They have primarily been ideological in nature, aimed at improving textbooks' faculty for instilling tolerance and international understanding. [...] Considering the wide variety of methods used, it appears we have learned the most from the studies that have given the most meticulous explanation of their intentions in relation to the categorization of their material. Many studies have lacked an overall perspective. In addition, ambiguous attitudes toward the production and use of textbooks are found in publishing houses and schools. [...] Such work is contingent upon maintaining an overall perspective over the part textbooks play both in school and in society. [...] In addition, I argue for more attention to be paid to the textbook as a literary genre [...]. Finally, certain methodological principles must be adjusted to coincide with an overall perspective” (Johnsen, 1993, n.p).

atribuímos à educação e às concepções que temos de conhecimento e aprendizagem (Choppin, 1993, p. 218, tradução minha).<sup>32</sup>

Além dos trabalhos de Choppin e Johnsen, os centros de investigação, tendo os livros didáticos como foco, formalizam este campo de pesquisa. O primeiro centro de pesquisa a ser fundado foi na Alemanha em 1975, coordenado pelo historiador Georg Eckert, em uma parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* foi criado em Braunschweig e a principal atenção das pesquisas se voltou aos textos que constavam em livros didáticos das disciplinas de história, geografia, ciências sociais e políticas, de acordo com Gladys M. G. Teive (2015).

A partir dos trabalhos de Choppin no INRP, como comentado anteriormente, surge em 1980 o Projeto Emmanuelle, visando catalogar os manuais escolares utilizados na França desde a Revolução Francesa até por volta do ano 2000. Outros centros e grupos se estabeleceram em diferentes partes do mundo: em Florença na Itália, desde 1925 se estruturava o INDIRE (*Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa*);<sup>33</sup> no Canadá o *Les manuels scolaires Québécois*, criado em 1993; na Espanha o Projeto MANES (*Manuales Escolares*) desde 2000; o Projeto EDISCO com universidades italianas; o LIVRES, um banco de dados de livros escolares brasileiros da Universidade de São Paulo (USP); o Programa de História Social do Ensino de Leitura na Argentina (HISTELEA); e na Espanha o *Centro Internacional de la Cultura Escolar* (CEINCE), desde 2006 (Teive, 2015). No intento de reunir uma rede de pesquisadores no campo de manuais didáticos está também o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da UFPR, criado no ano de 2002 e coordenado pela Profa. Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. O grupo de pesquisa investiga manuais escolares, sua produção, circulação e uso no contexto da educação.

Diante de inúmeras nomenclaturas adotadas para designar este campo de pesquisa e o objeto de estudo em questão, cabe esclarecer o uso do termo manualística. Sobretudo que,

[...] a convergência de expectativas entre teóricos, historiadores e praticantes deram origem a um novo campo intelectual no mundo da pesquisa educacional em que nós mesmos nos aventuramos atribuir o nome de manualística, setor disciplinar, surgido há alguns anos mas já consolidado, o que acolheria o conjunto de desenvolvimentos discursivos, análises genealógicas e

<sup>32</sup> “Le titre même de l'ouvrage - Textbooks in the Kaleidoscope - est révélateur du projet. Les manuels s'apparentent à cet instrument d'optique inventé en 1817 en Angleterre car le regard que l'on porte sur eux dépend de notre identité et de notre culture, mais aussi des objectifs que nous assignons à l'éducation et des conceptions que nous avons du savoir et de l'apprentissage (Choppin, 1993, p. 218).

<sup>33</sup> Mais informações sobre o histórico do INDIRE disponíveis em: <https://www.indire.it/home/storia/>. Acesso em 12 de out. 2023.

observações empíricas que se configuraram em torno do livro escolar como objeto de conhecimento (Escolano Benito, 2012, p. 47, tradução minha).<sup>34</sup>

Por isso, optei por adotar o termo *Manualística*, proposto pelo historiador espanhol Escolano Benito como o termo oficial para este campo de pesquisa, no qual também esta tese se desenvolveu.

As nomenclaturas utilizadas para referenciar ao livro didático são diversas, tanto pela variação da compreensão e o significado atribuído nas diferentes línguas, como pelas diferentes funções atribuídas a ele de acordo com seu surgimento e uso na história da educação. Escolano Benito usa tanto a palavra *libro* – livro escolar quanto *manual* – manual escolar, praticamente como sinônimas, mas é perceptível a preferência pelo manual, pois é a partir dele que se derivou o termo *Manualística*, proposto por ele. Além disso, o autor o considera um gênero textual, que na versão impressa pode facilmente ser reconhecido pelas seguintes características: seu formato, de estrutura e tamanho; o projeto gráfico, com cores e formas adequadas ao público; seu modelo de organização, recursos orientando a leitura; pelas estratégias ilustrativas, utilizando iconografia associada ao texto; e um “leitor implícito”, o autor explica que se trata de “[...] um determinado sujeito que é assumido e que deve se comportar de acordo com um protocolo de ações pré-determinadas[...]. Este leitor implícito é próprio do manual e diferente dos leitores de outras textualidades” (Escolano Benito, 2012, p. 35).<sup>35</sup>

Retomo a ideia de Johnsen, desta vez para colocar o termo livro didático no caleidoscópio. Sob os três espelhos deste aparelho óptico, é de compreender que haverá diferentes compreensões deste objeto a ser estudado. O autor explica que o termo não é preciso e nem estável, além disso, faz uma diferenciação entre os livros escolares (*schoolbook*) e os livros didáticos (*textbooks*).<sup>36</sup> O termo *schoolbooks* apareceu na história entre 1750 e 1770, fazendo referência a livros utilizados na instrução dentro do ambiente escolar, mas não necessariamente tem uma sequência pedagógica. Já o termo *textbooks* é mais recente (1830) e mais abrangente, segundo o autor, neste conceito poderão ser incluídos outros livros e materiais produzidos para fins educacionais, ou qualquer livro utilizado em sala de aula. Além disso, “O livro didático também pode ser um subconjunto de um termo ainda mais amplo e cada vez mais

---

<sup>34</sup> “[...] la convergencia de expectativas entre los teóricos, los historiadores y los prácticos ha dado origen a un nuevo campo intelectual en el mundo de la investigación educativa que nosotros mismos nos aventuramos en atribuirle el nombre de manualística, sector disciplinario, emergente hace unos años pero ya consolidado, que acogería al conjunto de desarrollos discursivos, análisis genealógicos y observaciones empíricas que se han ido configurando en torno al libro escolar como objeto de conocimiento” (Escolano Benito, 2012, p. 47).

<sup>35</sup> Escolano Benito chama de *implicit reader*, “[...] un determinado sujeto que se presupone y que ha de comportarse conforme a un protocolo de acciones en parte predeterminadas[...]. Este lector implícito es propio del manual y diferente de los lectores de otras textualidades” (Escolano Benito, 2012, p. 35).

<sup>36</sup> O autor originalmente se refere aos termos *textbooks* e *schoolbooks*, a partir desta tradução já inicia a instabilidade, pois traduzindo ao português o entendimento pode ser diferente do original.

usado ‘mídia de ensino’” (Johnsen, 1.2, 1993).<sup>37</sup> As mídias de ensino podem incluir além de livros de referência, livros de exercícios, manuais, textos básicos, e na atualidade, também materiais como áudios, vídeos, jogos e plataformas digitais.

Choppin ao se referir à questão de definição do livro didático, em um de seus artigos muito difundidos “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte” (2004), aponta ser uma dificuldade. O primeiro desafio em definir este objeto se dá pela diversidade no vocabulário de diferentes línguas, pois ele “[...] é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo” (Choppin, 2004, p. 549).

Os livros didáticos são um objeto aparentemente banal, pois “[...] participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações” (Choppin, 2002, p. 6). No entanto, Choppin (2000) acaba por defini-lo como um objeto complexo e que assume diversas funções. Este foi o ponto de partida que fez o autor propor uma taxonomia do manual didático, uma forma de classificar as funções exercidas pelo livro didático. No texto de 2000, Choppin propôs uma explicação acerca das funções do manual que podem ser resumidas em três principais: como ferramenta pedagógica, como suporte de verdades e como vetores de comunicação potente pela alta distribuição. Na bibliografia de referência de 2004, o autor explica as funções do livro didático de forma mais completa, atribuindo-lhe quatro funções: a referencial, a instrumental, a ideológica e cultural e a função documental.

A função referencial pode também ser chamada de curricular ou programática quando o livro didático assume a função de traduzir o currículo: “[...] ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004, p. 553).

A função instrumental é entendida como o livro sendo a ferramenta que põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios, atividades, facilita a memorização e aquisição de habilidades, resolução de problemas e favorece a compreensão de temas transversais às disciplinas. Já a ideológica e cultural é a função mais antiga do livro didático, aliás, a principal preocupação das primeiras pesquisas na área, pois

[...] o livro didático se firmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, [...] que tende a aculturar [...] as jovens gerações,

---

<sup>37</sup> “The textbook may also be a subset of an even broader and increasingly more commonly-used term ‘teaching media’” (Johnsen, 1.2, 1993).

[...] de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (Choppin, 2004, p. 553).

A quarta função é a documental, pois o livro didático apresenta “[...] um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2004, p. 553). De acordo com o autor é a função mais recente, pois só será encontrada em ambientes pedagógicos onde a iniciativa pessoal do aluno/a é valorizada e onde haja nível de formação elevado dos/as docentes. Além disso, essa função é complexa de ser realizada pois não se estabelece somente com a análise dos livros didáticos, uma vez que pressupõe a observação sistemática das formas de uso.

Historicamente, Choppin esclarece que a partir da Revolução Francesa a consolidação de um formato para os manuais escolares se deu. O pronunciamento de Talleyrand em 10 de setembro de 1791 dizia: “É necessário que livros elementares, claros, precisos, metódicos, distribuídos em profusão, tornem todas as verdades universalmente familiares e poupem-nas de esforços fúteis para aprendê-las” (*apud* Choppin, 2000, p. 108, tradução minha).<sup>38</sup> Considerando este objeto um transmissor de valores e ideologias de uma cultura, como já mencionado acima, ele passa a ser um objeto polêmico no final do século XIX, pois sofre pressões por parte da igreja católica, pressão dos pais de alunos(as) quanto ao preço, os movimentos feministas exigiam paridade de gênero nos manuais, sem contar as polêmicas despertadas por interpretações errôneas, na qual partidários políticos alegavam falta de objetividade, pois compreendiam como o livro didático era um instrumento de poder.

A pesquisadora Gabriela Ossenbach Sauter e o pesquisador Miguel Somoza Rodríguez (2001), ambos do Projeto MANES da Espanha, concordam com a complexa classificação e definição do termo livros escolares. Eles afirmam que

Os livros escolares constituem a condensação em um objeto de inúmeros interesses, intenções, intervenções e regulamentações. São o resultado do trabalho e a participação do autor, da editora, do designer, do impressor, do distribuidor, professor, autoridades educativas, etc., e constituem um fenômeno pedagógico, mas também cultural, político, administrativo, técnico e econômica (Ossenbach Sauter e Somoza Rodríguez, 2001, p. 15, tradução minha).<sup>39</sup>

<sup>38</sup> “Es necesario que libros elementares, claros, precisos, metodicos, distribuídos com profusión, conviertan en universalmente familiares todas las verdades, y ahorrenlos inútiles esfuerzos para aprenderlas” (*apud* Choppin, 2000, p. 108)

<sup>39</sup> “Los libros escolares constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del Trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico” (Ossenbach Sauter e Somoza Rodríguez, 2001, p. 15).

Além disso, explicam que no idioma espanhol são utilizados principalmente três substantivos para se referir ao nosso objeto de estudo: *libros*, *textos* e *manuales*, seguidos ou não do adjetivo “escolar”. Na língua portuguesa afirmam ser de modo similar, temos, portanto, o referenciamento como: livros didáticos, textos didáticos, manuais escolares, manuais didáticos, assim por diante. A preferência pelo termo manuais já fora observada nas referências de Escolano Benito (2005, 2006, 2009, 2012). Também, Ossenbach Sauter e Somoza Rodriguez (2001) apresentam favoritismo pelo termo, pois fazem referência a livros manejáveis, sempre à mão, para o ensino, tanto de crianças e adolescentes, nível universitário e destinado para docentes, cada um organizado de acordo com os/as destinatários/as ao qual é dirigido.

Observando de um ponto de vista histórico, o pesquisador espanhol Raimundo Cuesta (2006) afirma que, “[...] o livro de texto se figura como uma das tradições mais duradouras, como se fosse quase que um material indestrutível, [...] outros artefatos pedagógicos foram devastados e extintos, ele, no entanto, permanece de pé, como uma testemunha do presente e do passado” (Cuesta, 2006, p. 186, tradução minha),<sup>40</sup> dentro do sistema escolar moderno. Trata-se de uma ferramenta cultural na construção de identidades, inicialmente das elites, e hoje acessível à formação da escola de massas. O autor lança três olhares sobre o objeto: no conteúdo e sua carga científico-ideológica; no elucidar sobre o seu uso real em sala de aula; e na lógica mercantil de produção e distribuição dos livros didáticos.

Outro pesquisador espanhol dos manuais, José Gimeno Sacristán (2009) lança argumentos tanto sobre a grandeza como sobre a miséria que o livro didático pode apresentar. Um objeto peculiar, facilmente reconhecido por sua aparência, trata-se de um livro para levar às aulas, estudar, fazer exercícios, mas não para o entretenimento. Entre os pontos positivos, o autor valoriza o manual como um companheiro insubstituível dos(as) professores(as) para desenvolverem suas atividades de ensino e, além disso, o livro de texto pode fornecer uma programação clara de conteúdos e informações culturais. Alguns dos pontos de fragilidade apontados são que o livro didático, diante das novas tecnologias, pode ser uma ferramenta conservadora. A depender do tipo de prática de leitura que se tem feito dele nas escolas, pode prejudicar o desenvolvimento da leitura crítica e criativa. O autor discute, também, sobre o papel das imagens nos livros de texto e como elas competem com o texto na transmissão de informações. Antes do surgimento das tecnologias modernas de impressão, o texto era o componente fundamental das páginas dos livros didáticos, enquanto a imagem era apenas uma

---

<sup>40</sup> “[...] el libro de texto figura como una de las tradiciones más duraderas, como si fuera de un material casi indestructible, [...] habiendo sido devastados y extinguidos otros artefactos pedagogicos, él, sin embargo, permanece erguido, cual cerro-testigo del presente y del pasado” (Cuesta, 2006, p. 186).

chamada de atenção. No entanto, a imagem é um componente intuitivo que pode ser usado para dar significado à narrativa.

Forquin caracteriza os manuais didáticos como objetos constituintes da Cultura Escolar, que é

[...] uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (Forquin, 1992, p. 33).

Ele entende os manuais como uma materialização desta cultura, uma produção cultural, que ao mesmo tempo constitui conceitos da civilização moderna com fundamentos eruditos, sendo resultado de uma seleção cultural produzida ao longo dos anos.

O também francês Julia, já mencionado anteriormente, corrobora a questão, reiterando o manual como um objeto da Cultura Escolar. O autor, no entanto, faz um alerta: “Mas eu gostaria de fazer uma dupla advertência: o manual escolar não é nada sem o uso que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (Julia, 2001, p. 34). Suas preocupações giram em torno da ideologia transmitida através dos manuais, bem como a reprodução de cânones de autores clássicos, ou seja, a partir de uma observação histórica da educação, seu alerta consiste em analisar quais estão sendo as transferências culturais para as novas gerações.

Michael W. Apple, nascido nos Estados Unidos, além de concordar com o fato de o livro didático ser um objeto cultural, comenta a questão dele ser um produto da cultura, chamando-o de artefato cultural. O autor afirma “[...] que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida [...]” (Apple, 1995, p. 81). É preciso, no entanto, refletir como essa cultura selecionada posta nos manuais pode se tornar uma mercadoria cultural, pois envolve dinâmicas econômicas, não somente por quem produz, mas nos processos de seleção de conteúdo, circulação e consumo.

Antes de abordar os autores brasileiros, retomo Escolano Benito caracterizando o manual didático como currículo editado, que “[...] em versão impressa ou eletrônica, é um elemento molar na configuração da cultura da escola. Traduz-se em texto o programa normativo estabelecido pelas leis, e a partir dele as práticas pedagógicas são induzidas em que o *habitus*

da profissão docente se cristaliza” (Escolano Benito, 2006, p. 9, tradução minha).<sup>41</sup> Existe uma diversidade de denominações entre os autores acerca do currículo, mas Escolano Benito defende que todo texto didático é um suporte curricular e no caso do manual didático, é uma materialização do currículo normativo, entendido como as leis e normativas vigentes para a educação de um país, que estão organizadas, nos diferentes contextos, em disciplinas ou componentes curriculares, e por isso também se refere aos manuais como “currículo impresso”.

Antônio Batista, nascido em Minas Gerais, foi um importante pesquisador brasileiro que auxiliou na sistematização das pesquisas em livros didáticos no Brasil. Um artigo de referência do autor já apresenta, no título e palavras introdutórias importantes reflexões e conceituações sobre esta temática: “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos” (Batista, 1999) e inicia sua redação argumentando “Trata[r]-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; [...] poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas [...] sua utilização está indissolivelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno” (Batista, 1999, p. 529).

O livro didático, entre outros tipos de livros, acaba tendo um desprestígio, sendo considerado por muitos como um livro de menor valor (Batista, 1999). Este fato pode facilmente ser exemplificado com a carência de pesquisas na área, apesar do grande avanço nos últimos 40 anos, mas com muitas lacunas ainda a serem exploradas. De acordo com o autor, “[...] o livro escolar é compreendido mais como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como um objeto de estudo e pesquisa” (Batista, 1999, p. 530).

Diante deste objeto variável e instável, Batista formula sua conceituação a respeito dele, condensando as propostas por ele estudadas, descrevendo-o, “[...] afinal, [como] aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (Batista, 1999, p. 534). Há, no entanto, uma diversidade de suportes textuais, bem como formas de leitura e utilização, além de alguns serem acompanhados por outros gêneros de cadernos de exercício, orientações destinadas aos/as professores/as, bem como suportes de áudio e vídeo, que tornam a conceituação mais difícil. Na atualidade, no cenário brasileiro, a presença de livros didáticos distribuídos por um programa governamental, poderá levar boa parte de nós, a interpretar que Batista estaria se referindo aos livros didáticos produzidos por editoras, mas na conceituação apontada por ele quanto a “impressos empregados na escola”, ele

---

<sup>41</sup> “El currículum editado, en versión impresa o electrónica, es un elemento molar en la configuración de la cultura de la escuela. En él se traduce en texto el programa normativo que fijan las leyes, y desde él se inducen prácticas pedagógicas en las que cristaliza el hábitus de la profesión docente” (Escolano Benito, 2006, p. 9).

inclui materiais como cartazes, álbuns, folhas avulsas, fichas, que contenham texto didático, e poderiam ter sido reproduzidos por meio de cópias em uma espécie de apostila.

Batista (1999) abre um leque de possibilidades frente à sua conceituação de livro didático, avaliando que Choppin, afinal, é mais específico: livros didáticos têm a função de auxiliar o trabalho cotidiano em sala de aula. A respeito das condições de produção dos livros didáticos, o pesquisador destaca que se tornou uma mercadoria, fortalecendo as produções editoriais, diminuindo o tempo de vida útil do manual e sofrendo constantes modificações e reedições. A conceituação construída sobre os livros didáticos, portanto, segundo Batista (1999) depende dos interesses sociais e políticos de produção, circulação e utilização deles, por isso da complexidade e variabilidade na definição destes objetos escolares.

A pesquisadora Tânia Braga Garcia (2013), já mencionada anteriormente, considera os livros didáticos artefatos culturais que afetam, especialmente, a dimensão do ensino na experiência escolar, além de reiterar a complexidade deste objeto de pesquisa. Como coordenadora do NPPD da UFPR, ela aponta que o livro didático é uma temática restrita e mais localizada em disciplinas escolares específicas e destaca a importância de novas pesquisas com um ponto de vista da Didática, a fim de compreender elementos relacionados ao seu uso nas atividades de ensino: “[...] há um consenso na literatura acadêmica – em vários países – de que ainda pouco se conhece sobre as formas e os efeitos da inserção dos livros nas aulas” (Garcia, 2013, p. 77).

Por se tratar de um objeto da cultura escolar, Garcia (2013) sugere que o/a pesquisador/a ao realizar investigações sobre manuais didáticos necessita apoiar-se em abordagens da “Teoria Social”, a fim de orientar o olhar no espaço escolar e às particularidades e especificidades de cada realidade. Existe uma tensão a ser considerada neste contexto escolar, pois há uma imposição da tradição do que ensinar, contra as exigências de atualização dos conteúdos frente às demandas relacionadas ao período histórico vivido. Por isso, as dimensões de análise deste objeto permeiam não somente a questão de verificar se os conteúdos estão organizados a atender o que é exigido pelo currículo, como também as relações dos sujeitos escolares com os livros, envolvendo maior complexidade, por se relacionar com a cultura da escola, que tem características próprias, a depender do local e público envolvido.

A escassez de pesquisas sob o olhar dos sujeitos envolvidos na cultura escolar apontadas por Garcia (2013), reforça o interesse da pesquisa desta tese em buscar compreender a perspectiva dos agentes que lidam com o manual didático, o/a professor/a. No caso da Música, que no Brasil integra o componente curricular de Arte, entendo que existe ainda uma instabilidade do que se constitui como conhecimento musical a ser aprendido na escola.

Acredito que em outras disciplinas escolares com um histórico mais sedimentado, a análise de manuais com o foco nos conteúdos esteja mais ampliada, mas a Música, exige aprofundamentos mais sólidos, considerando que “[...] os livros escolares materializam o que uma sociedade – ou parte dela – considera valioso transmitir às gerações mais novas no que se refere especialmente aos conhecimentos científicos, estes também entendidos como produto de uma construção histórica e social” (Garcia, 2013, p. 72).

### **1.3 Dentro das escolas públicas**

Tanto no Brasil quanto na Alemanha, os dois países que correspondem a parte da pesquisa de campo desta tese, há escolas públicas e privadas. Optei, no entanto, pelo recorte nas escolas públicas, que em ambos os contextos são maioria na oferta de vagas e locais onde mais se utiliza livros didáticos, especialmente no caso do Brasil, onde temos o maior programa público de distribuição de livros do mundo, o PNLD. Este subtema é então dividido em duas partes, a primeira será para descrever a organização das escolas públicas brasileiras e um histórico sobre as políticas públicas de distribuição que culminaram especialmente na criação do PNLD. E a segunda parte para explicar como é organizado o sistema de ensino público na Alemanha, apresentando algumas diferenças com base no sistema brasileiro.

#### **1.3.1 Da rede brasileira e suas políticas públicas de distribuição**

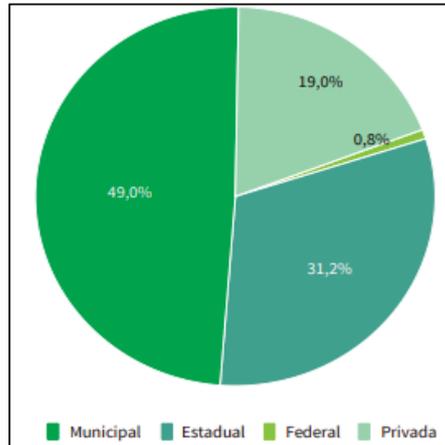
A rede pública de ensino corresponde a mais de 80% das instituições destinadas à educação básica no Brasil. As etapas compreendidas na educação básica brasileira são: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. Anualmente o Censo escolar coleta dados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentando análises estatísticas dos estabelecimentos de ensino, a respeito de matrículas, quantidade de turmas ofertadas, entre outras informações a respeito das diferentes etapas da educação básica.

Segundo o instituto, o Censo escolar

[...] permite a produção e avaliação de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compoendo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. Os dados apurados subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) (Brasil, 2023, p. 12).

De acordo com os dados do Censo escolar de 2022, a educação básica no Brasil conta com 47,4 milhões de matrículas em 178,3 mil escolas distribuídas no território. Sendo 81% destas escolas de gestão pública e apenas 19% com gestão privada. No gráfico 1 pode ser visualizado como é a distribuição da gestão administrativa das escolas públicas, sendo 49% de organização municipal, 31,2% da estadual e 0,8% com gestão federal.

Gráfico 1 - Dependência administrativa das escolas brasileiras



Fonte: elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023, p. 15).

Os dados coletados pelo Censo escolar têm uma relação direta com o planejamento e execução do PNLD. A partir das informações do censo, o governo federal pode dimensionar a quantidade de livros e materiais que serão necessários para cada escola. Este programa nacional é destinado a alunos/as e professores/as das escolas públicas de educação básica do país, além de contemplar instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.<sup>42</sup>

A presença de livros didáticos no Brasil, segundo a historiografia, se deu na chegada dos colonizadores portugueses, e aumentou ao longo dos anos, estabelecendo neste país a maior política pública de distribuição de livros didáticos para a escola, o PNLD, fazendo circular em média 1,3 bilhão de reais anualmente. Com vistas neste montante considerável de investimento neste país, torna-se evidente a importância de pesquisas que envolvam esta temática, e neste subcapítulo, após a contextualização do espaço das escolas públicas e o acesso delas a este programa do governo federal, apresento uma breve trajetória do livro didático nas escolas brasileiras e o surgimento de políticas públicas em torno da produção e distribuição de livros didáticos, completando com alguns autores que refletem a respeito do lado mercadológico deste programas públicos.

<sup>42</sup> Informações contidas no site do Ministério da Educação do governo brasileiro, a respeito do PNLD: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em 28 de ago. 2024.

A utilização sistemática de livros didáticos nas escolas brasileiras, acontece no período imperial, de acordo com Marco Antônio Silva (2012). “Sobre a inspiração no liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa” (Silva, 2012, p. 807). Traziam assim ao Brasil manuais didáticos franceses, que eram traduzidos, pois a imprensa trazida por D. João VI em 1808 ainda não tinha condições para produção e publicação de livros didáticos em solo brasileiro no século XIX.

O célebre livro de Raul Pompeia *O Ateneu*, publicado em 1888, dá indicações da presença de livros didáticos nas escolas da elite, como é o caso do colégio ficcional Ateneu, inspirado em um grande colégio da época, o Colégio Abílio. O histórico do livro didático apresentado em um parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) de 03/08/2000,<sup>43</sup> comenta justamente a menção encontrada no livro de Raul Pompeia, com o início da publicidade do livro didático na história do Brasil:

O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à substância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria (Pompeia, 1888, p. 3).<sup>44</sup>

O parecer do CNE informa ainda, que na Constituição de 1891 não há nenhum indício de definição de material didático. Somente que “A Constituição de 1934 será a primeira a verbalizar em um texto constitucional a presença de material didático” (Brasil, 2000, p. 10), referindo-se à aquisição destes, com auxílios que eram destinados aos(às) alunos(as) mais necessitados(as).

No período do governo nacionalista de Getúlio Vargas, houve uma crise econômica que encareceu muito a importação dos livros didáticos. Associada a uma proposta pedagógica de “Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias”, a partir de 1930 houve o fomento de produção didática nacional em larga escala, com autores brasileiros (Silva, 2012). Assim, surgiram as políticas públicas em torno da utilização de livros didáticos propriamente brasileiros, se estabelecendo no período do chamado Estado Novo (1937-1945).

---

<sup>43</sup> Documento disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECEBN152000.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN152000.pdf). Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>44</sup> Livro disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/literatura-brasileira/o-ateneu>. Acesso em 27 ago. 2024.

O Estado Novo foi pródigo no âmbito do livro didático. Sob o ministro Gustavo Capanema, criou-se o Instituto Nacional do Livro pelo decreto-lei n. 93/37. A publicação de qualquer tipo de livro estava submetida à censura do Departamento de Imprensa e propaganda (DIP). Os livros didáticos ainda tinham que passar pelo controle do Ministro da Educação para serem adotados nas escolas, de acordo com o decreto-lei n.1006/38. Para auxiliar o Ministro nesta tarefa, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (Brasil, 2020, p. 11).

Este excerto do histórico do livro didático em um parecer da CNE deixa claro dois marcos temporais importantes no histórico do programa mais antigo voltado à distribuição de livros didáticos, o PNLD, que teve diferentes nomes e formas de execução ao longo de sua história. O primeiro marco, em 1937, foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL)<sup>45</sup> e no ano seguinte houve a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.<sup>46</sup>

No último ano do governo Vargas (1945) foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, indicando no “Art. 6º É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, desde que seja observada a orientação didática dos programas escolares [...]” (Brasil, 1945, n.p.).<sup>47</sup> Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) brasileiro e uma Agência Norte-Americana (Usaid) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), “[...] com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos”.<sup>48</sup> Este financiamento criado a partir de verbas públicas possibilitou a continuidade do programa.

A partir de recursos do INL, em 1970, o MEC implementou um sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, possibilitando no ano seguinte o desenvolvimento do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted.

<sup>45</sup> Neste link pode ser acessado o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o INL: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf). Acesso em 22 ago. 2023.

<sup>46</sup> Esta comissão foi instituída pelo Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>48</sup> Citação retirada diretamente do Histórico do PNLD disponível no *site* do FNDE: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em 27 ago. 2024.

Romperam também o convênio com a empresa Norte-Americana, efetivando a implantação de um sistema de contribuição financeira dos estados brasileiros para o Fundo do Livro Didático.

Em 1976 o governo federal assume a compra da maior parte dos livros para distribuir a algumas das escolas e das unidades federadas.<sup>49</sup> Neste ano houve a extinção do INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) passou a ser o órgão responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provinham das contrapartidas mínimas dos estados e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE): “Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa”.<sup>50</sup>

Em 1983 criam a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substitui o Fename e incorpora o Plidef, ampliando o programa e incluindo as demais séries do ensino fundamental, além da criação de um grupo de trabalho encarregado de analisar problemas relativos aos livros didáticos, propondo a participação dos/as professores/as na escolha.

A nomenclatura PNLD foi criada em 1985,<sup>51</sup> sigla que significava Programa Nacional do Livro Didático, substituindo o Plidef e trazendo algumas mudanças como: indicação do livro didático pelo/a docente; a reutilização deles e aperfeiçoamento das especificações técnicas de produção; a oferta incluiu os alunos(as) de 1ª e 2ª série de escolas públicas e comunitárias; e o fim da participação financeira dos estados, passando para a FAE o processo decisório e garantindo o critério de escolha dos/as professores/as.

Nos anos subsequentes o programa foi se fortalecendo e ampliando a oferta para as diferentes disciplinas escolares. Destaco que em 1996 iniciou-se um processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, publicando o primeiro “Guia do Livro Didático” para facilitar as escolhas dos/as docentes de 1ª a 4ª série, ou seja, o MEC criou critérios para a avaliação dos livros, observando erros, desatualização, preconceito ou discriminação que pudessem estar contidos nos mesmos, levando estes à exclusão. Esse procedimento foi aperfeiçoado e é aplicado até hoje.

Em 2000 os livros didáticos passaram a ser entregues com antecedência ao início do ano letivo e em 2001 o PNLD ampliou a inclusão e atendimento de alunos(as) com deficiência visual, entregando livros em braile, e atualmente também em libras, para deficientes auditivos.

---

<sup>49</sup> Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>50</sup> Citação retirada diretamente do Histórico do PNLD disponível no site do FNDE: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>51</sup> Pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 ago. 2024.

Destaco, ainda, a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2004, sendo a disciplina de Arte contemplada com livro exclusivo no ano de 2015, quando também o edital previa

[...] que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem.<sup>52</sup>

O 4º e 5º ano do ensino fundamental receberam os primeiros livros de Arte em 2016 e os anos finais do ensino fundamental receberam a primeira remessa de livros exclusivos para Arte no PNLD em 2017, para serem utilizados entre 2017 e 2019. Nessa primeira oferta se inscreveram no edital 11 coleções, mas foram aprovadas apenas duas, a *Por toda parte* e a *Mosaico Arte*,<sup>53</sup> sendo distribuídos mais de 10 milhões de exemplares entre livro do(a) estudante e livro do(a) professor(a).

O departamento de história da Universidade Federal do Rio Grande do Norte organizou em 2010, um memorial do PNLD, a partir de uma demanda do MEC em criar um acervo dos livros didáticos distribuídos pelo programa: “Assim, foi catalogado, desmontado, higienizado, digitalizado, remontado e constituído o acervo digital, que foi devolvido ao MEC em mídia. Na UFRN ficou o acervo físico para guarda e também o acervo digital, disponível para pesquisa de todos os interessados”.<sup>54</sup> Todas as obras inscritas no PNLD até 2018, das disciplinas tanto do fundamental como do ensino médio, estão disponíveis para acesso digital,<sup>55</sup> inclusive os guias organizados por comissão do MEC, que são enviados aos docentes, auxiliando na escolha.<sup>56</sup> É o único acervo no Brasil que mantém deste modo a acessibilidade a este programa, uma das principais políticas públicas para acesso ao livro no Brasil.

O estado do Paraná contou com um projeto intitulado “Folhas”, de Formação Continuada dos profissionais da educação, com início em 2004 pela SEED. Visando incentivar o/a professor/a a pesquisar e aprimorar seus conhecimentos, produzindo de maneira colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos. Na disciplina de Arte tiveram como resultado o

<sup>52</sup> Citação retirada diretamente do Histórico do PNLD disponível no site do FNDE: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>53</sup> Trata-se dos livros: FERRARI, Solange dos Santos Utuari; DIMARCH, Bruno Fischer; KATER, Carlos Elias; FERRARI, Pascoal Fernando. *Por toda parte*. 1 ed. Livro do professor. São Paulo: FTD, 2015 e MEIRA, Beá; PRESTO, Rafael; SOTER, Silvia. *Mosaico: Arte*. Ensino Fundamental. (1ª ed.). São Paulo: Scipione, 2015.

<sup>54</sup> Citação extraída do site do Memorial do PNLD: <https://cchla.ufrn.br/pnld/>. Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>55</sup> Qualquer livro didático está acessível gratuitamente para pesquisa mediante solicitação, que pode ser realizada em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/pesquisa/>. Acesso em 27 ago. 2024.

<sup>56</sup> Acesso aos guias em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/guias/>. Acesso em 27 ago. 2024. São informações que também podem ser encontradas no *site* do FNDE, mas no memorial o acesso é mais facilitado.

lançamento de um livro em 2006 para o ensino médio, que foi um volume único,<sup>57</sup> escrito por professores da rede estadual de ensino paranaense, participantes do projeto.<sup>58</sup> Este livro, mencionado no início desta tese como parte da autoformação, beneficiava anualmente cerca de 450 mil estudantes, tendo uma 2ª edição com pequenas alterações em 2017. Infelizmente, o projeto foi descontinuado pela gestão de governo estadual seguinte, mas são livros que permanecem na circulação das escolas, pois contém capítulos valorizando exclusivamente a arte paranaense, que não são contempladas especificamente no conteúdo dos livros do programa nacional.

Um ponto a ser destacado é o lado mercadológico do PNL D, pois a compra de manuais didáticos por parte do governo brasileiro investe um recurso público de grandes proporções. O norte-americano Michael W. Apple explora, em um texto de 1995 intitulado “Cultura e comércio do livro didático”, a complexa relação entre cultura, economia e educação, enfocando particularmente a indústria dos livros didáticos. O autor discute como os grandes programas de compras governamentais, tomando como exemplo a realidade dos Estados Unidos, influencia significativamente o mercado de livros didáticos. Como esses programas realizam compras em altas quantidades, as editoras frequentemente adaptam os seus produtos para atender as exigências do programa, o que pode impactar o conteúdo e a forma dos manuais.

Considerando “[...] que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida [...] (Apple, 1995, p. 81), existe uma preocupação em torno da uniformização e padronização dos livros para atender as exigências dos programas. Como as editoras procuram maximizar suas vendas, ao produzir materiais nas exigências dos programas, pode acontecer a homogeneização dos conteúdos educacionais, refletindo uma visão padronizada da cultura e do conhecimento nas diferentes regiões de um país de grandes dimensões, como é o caso do Brasil. Os impactos nesses casos pode ser uma diversidade curricular limitada, uma vez que conteúdos aceitos em escala nacional, muitas vezes podem ignorar ou minimizar a inclusão de perspectivas alternativas ou de grupos marginalizados.

Mais uma questão apontada por Apple é o poder econômico e cultural exercido pelas grandes editoras sobre o processo educacional, devido a sua grande influência no conteúdo que

---

<sup>57</sup> Trata-se do ARTE. VÁRIOS AUTORES. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf). Acesso em: 31 jul. 2023.

<sup>58</sup> Mais informações sobre o projeto disponíveis em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Ensino-medio-tem-ampliacao-de-matriculas-no-Parana>. Acesso em: 23 ago. 2023.

é aprovado para compor os manuais comprados pelo governo. O conteúdo dos livros didáticos é frequentemente moldado não apenas pelas necessidades educativas, mas também pelas pressões políticas e econômicas. Além disso, muitas vezes, os livros didáticos refletem os interesses de grupos poderosos e reproduzem as ideologias dominantes, ao invés de promover um pensamento crítico e uma verdadeira diversidade cultural.

Sobre a realidade especificamente brasileira, Garcia explica que há predominância de grupos de capital internacional, restando poucas editoras brasileiras. A pesquisadora explica que “Pequenas editoras, que se destacaram na proposição de livros alternativos do ponto de vista didático na década anterior, foram praticamente todas fechadas ou compradas por outras de maior porte, entre as quais as pertencentes a grupos espanhóis, nos anos de 1990” (Garcia, 2013, p. 75). Ainda sob uma ótica macro, Garcia destaca que é o governo federal o grande consumidor que mantém os lucros e existência de muitas editoras, com investimentos milionários a cada ano, gerando pressões sobre as escolas e professores/as, pois são eles/as os responsáveis por escolher este “[...] produto do mercado, as escolhas pelos professores, os temas incluídos ou excluídos pelos autores, o sucesso ou o fracasso de uma obra e outros aspectos não decorrem apenas de questões pedagógicas ou didáticas” (Garcia, 2013, p. 76).

A forte presença de livros didáticos no contexto brasileiro foi atestada inclusive pelo grande pesquisador da área, Alain Choppin, que afirmou: “[...] em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional” (Choppin, 2004, p. 551). Apesar deste destaque quanto a quantidade de livros didáticos e o alto volume de recursos públicos investidos na aquisição e distribuição de livros didáticos, esse artefato da cultura escolar ainda permanece na invisibilidade nas atividades formativas dos futuros professores/as, como afirma Garcia, que complementa: “[...] estes, certamente, encontrarão os livros nas escolas e talvez não os utilizem por não atribuírem a eles nenhum significado como recurso didático” (Garcia, 2013, p. 87).

### **1.3.2 Das escolas na Alemanha**

O sistema educacional na Alemanha é altamente estruturado e descentralizado, com aproximadamente 90% das escolas sendo públicas, mantidas e financiadas pelo estado. A responsabilidade pela educação é atribuída principalmente aos 16 estados federados (*Länder*), que têm autonomia significativa para definir suas próprias políticas e diretrizes educacionais. Isso inclui o currículo, os métodos de ensino, a formação de professores e até o calendário

escolar. De acordo com o site da *Kultusministerkonferenz - KMK* (Conferência de Ministros da Educação)<sup>59</sup> que apresenta as informações da Conferência Permanente dos Ministros de Educação e Assuntos Culturais dos Estados, o período de escolaridade obrigatória (*Schulpflicht*) inicia no ano que a criança completa 6 anos, geralmente durando 9 anos (com exceção de Berlim, Brandenburgo, Bremen, Turíngia e em alguns casos da Renânia do Norte-Vestfália, que dura 10 anos). Existe o *Kindergarten* (Jardim de Infância) para as crianças antes dos 6 anos, opcional, mas as vagas gratuitas variam de estado para estado.

Em 9 de fevereiro de 2021 entrou em vigor o “Acordo Estadual sobre a Estrutura Básica Comum do Sistema Escolar e a Responsabilidade Estadual dos Estados nas Questões Centrais de Política Educacional” (resolução KMK de 15 de outubro de 2020)<sup>60</sup>, que trata de uma colaboração entre os estados federados da Alemanha para garantir maior uniformidade e coordenação no sistema educacional do país. Esse acordo é uma resposta ao desejo de criar maior consistência no sistema educacional alemão, ao mesmo tempo em que se respeita a autonomia dos estados. Ele assegura que, embora existam variações regionais, os alunos em toda a Alemanha tenham acesso a uma educação de qualidade com padrões comparáveis, facilitando também a mobilidade e a equidade dentro do país.

A formação básica na Alemanha é dividida em *Grundschule* (Educação Primária) e *Sekundarstufe 1 e 2* (Secundária 1 e 2). A *Grundschule* geralmente é cursada pela criança entre os 6 e 9 anos, correspondendo do 1º ao 4º ano (exceto em Berlim e em Brandenburgo que é até o 5º ano). Quando a criança passa para a *Sekundarstufe 1* (dos 10 aos 15 anos aproximadamente) é direcionada com base no seu desempenho e/ou escolha dos pais para um dos seguintes tipos de escola: *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* ou *Gesamtschule*.

A *Hauptschule* poderia se chamar de Escola básica, que tem um foco maior em habilidades práticas e preparação para o mercado de trabalho, dura até o 9º ano. Já a *Realschule* seria uma Escola real que possui um currículo de complexidade média, na qual o/a aluno/a é preparado tanto para o mercado de trabalho como para o ensino técnico, dura até o 10º ano normalmente a etapa principal. O *Gymnasium* ou Ginásio é uma escola de exigência mais acadêmica, dura até o 12º ou 13º ano e prepara o/a aluno/a para fazer o *Abitur* que é a prova que valida o acesso à universidade, equivalente a um vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil. A *Gesamtschule* é uma modalidade de escolas integradas que surgiu

<sup>59</sup> Acesso ao site disponível em <https://www.kmk.org/>. Acesso em 05 de set. 2024.

<sup>60</sup> Acesso à legislação disponível em <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse.html#:~:text=Acordo%20Estadual%20sobre%20a%20Estrutura%20B%C3%A1sica%20Comum%20do%20Sistema%20Escolar%20e%20a%20Responsabilidade%20Estadual%20de%20os%20Estados%20nas%20Quest%C3%B5es%20Centrais%20de%20Pol%C3%ADtica%20Educacional>. Acesso em 05 de set. 2024.

na Alemanha no final da década de 1960, apresentando uma alternativa ao sistema escolar tradicional com um olhar de equidade educacional. Neste modelo há duas variantes: a *Kooperative Gesamtschule – KGS* (Escola cooperativa integrada) que oferece a escolha dentro das modalidades *Haupt, Real e Gymnasium*, ofertando turmas dentro da mesma escola com currículos mais densos ou menos; e a *Integrierte Gesamtschule – IGS* (Escola integrada abrangente) que apresenta um modelo educacional mais inclusivo e flexível, dissolvendo os tipos de escolas (*Haupt, Real e Gymnasium*) e adiando a decisão acadêmica para mais tarde, tendo a opção de decidir entre as certificações de finalização *Abitur, Realschulabschluss* ou *Hauptschulabschluss*.

Para proporcionar uma melhor visualização dos diferentes tipos de escola, elaborei o Quadro 2 estabelecendo correspondências entre o sistema escolar brasileiro e o sistema escolar alemão quanto a fase escolar.

Quadro 2 - Sistema escolar brasileiro e sistema escolar alemão

Educação Básica BRASIL			<i>Schulpflicht</i> ALEMANHA			
Etapa:	Idade:	Ano/ Série:	Etapa:	Idade:	Ano:	Tipo de escola:
Educação Infantil	4 – 5 anos	Pré-escola obrigatória <sup>61</sup>	<i>Frühkindliche Bildung</i>	Antes dos 6 anos	Não-obrigatório	<i>Kindergarten</i>
Fundamental Anos Iniciais	6 – 10 anos	1º ao 5º ano	<i>Primarstufe</i>	6 – 9 anos*	1º ao 4º ano	<i>Grundschule</i>
Fundamental Anos Finais	11 – 14 anos	6º ao 9º ano	<i>Sekundastufe I</i>	10 – 15/16 anos	5º ao 10º ano	<i>Haupt</i> (Básica) <i>Real</i> (Real <i>Gymnasium</i> <i>Gesamt</i> (Integrada) ( <i>KGS</i> ou <i>IGS</i> )

<sup>61</sup> A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ampliou a educação básica obrigatória para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Essa mudança foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei nº 12.796, de 2013, que alterou o artigo 6º, tornando dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Ensino Médio ou	15 – 17 anos	1ª a 3ª série	<i>Sekundastufe 2 - Oberstufe</i>	16 – 18 anos	11º ao 13º ano (Não- obrigatório)	<i>Gymnasium Oberstufe</i>
Ensino Técnico	15 – 18 anos	1ª a 4ª série	<i>Sekundastufe 2 - Berufsausbildung</i>	16 – 18 anos	(Não- obrigatório)	<i>Duale Ausbildung</i>

Fonte: elaborado pela Autora (2024)

Embora haja diretrizes gerais estabelecidas pelo governo federal alemão, como os parâmetros para garantir um nível básico de qualidade e equidade, a autonomia dos estados permite variações significativas no conteúdo e na organização do ensino em cada uma das etapas escolares. Por exemplo, a duração do ensino primário pode variar entre quatro ou cinco anos, dependendo do estado, assim como os critérios para transição entre os diferentes tipos de escolas secundárias (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium e Gesamtschule*). Essa descentralização permite que os estados adaptem o sistema educacional às suas necessidades locais, o que é visto como uma maneira de lidar com as diferenças econômicas, sociais e culturais de cada região. No entanto, essa flexibilidade também pode gerar desafios, como a falta de uniformidade nos padrões educacionais e a dificuldade em transferências escolares entre estados.

De acordo com os dados estatísticos divulgados na Conferência de Ministros (KMK, 2024), no ano de 2022 foram registrados quase 11 milhões de matrículas nas diferentes modalidades escolares consideradas como uma formação básica, mesmo que não obrigatória, incluídas no Quadro 2. Sendo que deste total, 27.500 matrículas são da Educação Infantil, 3,1 milhões da Educação Primária, 4,3 milhões da Secundária 1 e 3,2 milhões da Secundária 2. A título de curiosidade, o sistema escolar alemão tem também Escolas Especiais, para atender crianças e jovens com necessidades especiais, as quais correspondem a 337.700 matrículas. Quanto aos diferentes tipos de escola para a fase Secundária 1, as mais visitadas são as de Ginásio, com 1,5 Milhão de matrículas, seguida de 908.000 matrículas em escolas Integradas, 769.400 em escolas do tipo Real, 547.800 matrículas em escolas que ofertam as duas modalidades – Real e Básica e ainda 339.400 matrículas em escolas da modalidade Básica de ensino.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Dados extraídos do documento da KMK disponível em: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-innen-klassen-lehrkraefte-und-absolvierende.html>. Acesso em: 06 de set. 2024.

Quanto à utilização de materiais e livros escolares, é o KMK que também apresenta orientações a este respeito. Assim como cada estado tem autonomia na organização do ensino, tem autonomia na escolha de livros didáticos, no entanto,

“A aprovação de livros didáticos é regulamentada de forma diferente nos estados federais: na maioria dos casos, os livros didáticos exigem aprovação do ministério da educação responsável ou de uma autoridade subordinada. A aprovação geralmente é precedida por um processo formal de avaliação. É concedida, se os livros não contrariarem os princípios constitucionais gerais e as normas legais, e estiverem de acordo com o currículo e forem adequados em termos didáticos e linguísticos. Além disso, não devem exceder um determinado limite de custo” (KMK, n.p, 2024, tradução minha).<sup>63</sup>

Cada escola, diga-se o conselho de professores/as que atuam nela, pode decidir por adotar ou não um livro didático. Uma prática comum, é a escola comprar os livros didáticos escolhidos e aprovados pelo ministério e implementar um sistema de empréstimo aos/às alunos/as que pagam uma taxa pela utilização.

Um projeto atual do *Georg Eckert Institut*, já mencionado anteriormente, um centro de referência em pesquisa com livros didáticos na Alemanha, tem um projeto em andamento denominado “Desafios teóricos e metodológicos da futura pesquisa em mídia educacional”<sup>64</sup>, no qual eles têm discutido a questão das novas exigências diante das mudanças midiáticas da sociedade. O instituto atualmente é chamado de *Leibniz-Institut für Bildungsmedien*<sup>65</sup>, adotando o termo *Bildungsmedien* – Mídias educacionais desde 2021, expandindo suas áreas de estudo, destacando sua dedicação a formatos mais amplos de conteúdo educativo além dos livros didáticos impressos, incluindo o crescente foco em materiais digitais. Eles não desconsideram as bases da pesquisa sobre livros didáticos, mas consideram importante considerar as atualizações e novas direções que o instituto tomou desde então.

#### 1.4 Na cultura profissional dos/as docentes

Como o objetivo desta pesquisa trata de ouvir os/as docentes a respeito dos manuais didáticos para o ensino de Música, considereei pertinente buscar na literatura como o livro didático, sendo um objeto simbólico, se estabeleceu na cultura docente, se assim poderia se dizer, desde a sua concepção para uso na prática docente. O texto de Escolano Benito “El

<sup>63</sup> „Die Zulassung von Schulbüchern ist in den Ländern unterschiedlich geregelt: Mehrheitlich bedürfen Schulbücher der Zulassung durch das zuständige Kultusministerium bzw. einer nachgeordneten Behörde. Der Genehmigung geht in der Regel ein förmliches Begutachtungsverfahren voraus. Sie wird erteilt, wenn die Bücher allgemeinen Verfassungsgrundsätzen und Rechtsvorschriften nicht widersprechen, sie lehrplankonform und didaktisch wie sprachlich geeignet sind. Außerdem dürfen sie einen bestimmten Kostenrahmen nicht überschreiten” (KMK, n.p, 2024).

<sup>64</sup> *Theoretische und methodische Herausforderungen zukünftiger Bildungsmedienforschung*

<sup>65</sup> Acesso ao site: <https://www.gei.de/>.

Manual Escolar y la cultura profesional de los docentes” (2009) foi uma das principais fontes de inspiração para ancorar essa discussão, pois o autor considera o livro didático como uma fonte na qual toda a cultura dos/as professores/as é projetada.

O livro didático, além de ser um “material no kit de ferramentas” para utilizar com os/as alunos/as, ele pode também servir como instrumento de ensino aos próprios/as docentes, assim como sugere Umberto Eco: “[...] como um *magistério* do professor, ou seja, como um instrumento que instrui e educa os próprios professores, na medida em que oferece muitas diretrizes metodológicas para a organização de seu trabalho e conteúdos culturais selecionados para fornecer um programa à sua ação” (Escolano Benito, 2009, p. 170, tradução minha).<sup>66</sup> Isso ressalta a função formativa do manual escolar, que, além de ser um recurso para o ensino, também atua como um meio de moldar as práticas e a identidade docente. Em diálogo com Eco, Benito também faz considerações acerca do uso do manual didático frente a era digital, que irá sim afetar as formas de exercício da profissão docente, mas afirma que ainda sim o livro didático será um instrumento *princeps*, ou seja, o mais eminente, o principal a ser utilizado no ensino.

Escolano Benito afirma que o livro escolar funciona como um micromundo educacional, e analisá-lo como um expoente da cultura material escolar, “[...] é, portanto, entrar em um dos núcleos sistêmicos da organização do ensino, bem como em uma criação cultural ligada ao *habitus* da profissão de professor” (Escolano Benito, 2009, p. 170, tradução minha)<sup>67</sup>. O autor está se referindo ao fato de que o uso do livro didático está profundamente entrelaçado com as práticas e rotinas dos professores. O *habitus*, um conceito bourdieusiano, refere-se ao conjunto de disposições adquiridas que influenciam as ações e percepções dos indivíduos. Nesse contexto, o uso do livro escolar por parte dos professores não é meramente técnico, mas faz parte de uma prática profissional consolidada e condicionada por sua formação e pela cultura escolar.

A atuação do/a docente, frente ao uso do livro didático, faz ele/a adaptar, interpretar e utilizar os manuais de acordo com suas experiências, crenças pedagógicas e o contexto específico de suas turmas. Isso cria uma dinâmica entre o manual prescrito e a prática pedagógica real, onde o/a professor/a exerce certo grau de agência ao selecionar e aplicar os conteúdos, produzindo e reproduzindo conhecimento, de acordo com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. No livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*

---

<sup>66</sup> “[...] como un magister del profesor, esto es, como un instrumento que instruye y educa a los propios enseñantes, en la medida en que en él se ofrecen muchas pautas metodológicas para la organización de su trabajo y contenidos culturales seleccionados para dotar de programa a su acción” (Escolano Benito, 2009, p. 170).

<sup>67</sup> “[...] es pues introducirse en uno de los núcleos sistémicos de la organización de la enseñanza, además de en una creación cultural adscrita al *habitus* de la profesión docente” (Escolano Benito, 2009, p. 170).

(2020), eles discutem como o sistema educacional contribui para a reprodução das desigualdades sociais por meio da legitimação e transmissão de um capital cultural que favorece as classes dominantes.

O termo capital cultural foi formulado pelo sociólogo Bourdieu na década de 1960, quando ele buscava uma ferramenta conceitual que conseguisse explicar o sucesso escolar desigual dos/as alunos/as pertencentes a meios sociais distintos. Maria Alice Nogueira explica que

Bourdieu começa então a testar novas hipóteses que tinham por sustentação o pressuposto de que as crianças originárias das classes sociais superiores herdam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc., os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar (Catani *et al.*, 2017, p. 103).

Bourdieu e Passeron (2020) falam sobre como a família é o primeiro ambiente onde o indivíduo adquire capital cultural (ou seja, a familiaridade com os códigos, hábitos e valores que são valorizados pela sociedade), o que se pode chamar de capital cultural primário. Esse capital inicial que a criança adquire dentro do ambiente familiar é fundamental para o sucesso escolar, pois a escola tende a valorizar e legitimar esse tipo de capital. Por outro lado, a escola tem a função de reforçar e expandir esse capital, desenvolvendo o que pode ser visto como capital cultural secundário. A escola formaliza e legitima o conhecimento que é útil para a ascensão social e para o sucesso acadêmico, mas aqueles que já chegam com o capital cultural apropriado têm uma vantagem significativa.

Os docentes como agentes reprodutores dentro do sistema escolar, por sua vez, também trazem consigo um capital cultural e reproduzem comportamentos a partir de *habitus* adquiridos ao longo de sua vida e formação. Por isso, as ideias de Bourdieu e Passeron serão para pensar a formação dos/as docentes e sua relação com o uso de manuais didáticos e metodologias de ensino. Na formação dos/as professores/as, o capital cultural inicial pode ser visto como o conjunto de conhecimentos, valores, e disposições que o/a futuro/a professor/a adquire em seu ambiente familiar e em sua trajetória educacional anterior à formação profissional. Esse capital inclui, por exemplo, o domínio da língua, o repertório cultural, as experiências escolares e as expectativas em relação à educação. Assim como acontece com os/as alunos/as no sistema escolar, professores/as que entram na formação com um capital cultural mais próximo ao da classe dominante ou das normas educacionais têm maior facilidade em adaptar-se às exigências da profissão.

O capital cultural secundário seria aquele que o/a professor/a adquire ao longo de sua formação específica, seja nos cursos de licenciatura ou na prática docente. Isso inclui o conhecimento das teorias pedagógicas, o desenvolvimento de metodologias de ensino, e a capacidade de interpretar e utilizar os manuais didáticos de forma crítica. A escola ou universidade, nesse sentido, é a responsável por ampliar e legitimar esse capital, fornecendo as ferramentas necessárias para que o/a professor/a possa atuar de acordo com as normas institucionais.

A prática docente pode também ter uma tendência à reprodução automática das práticas pedagógicas dentro dos sistemas de ensino, a esse respeito Bourdieu e Passeron comentam:

A tendência à autorreprodução jamais se realiza tão completamente quanto num sistema de ensino em que a pedagogia permanece implícita, isto é, num sistema de ensino em que os agentes encarregados da inculcação não possuam princípios pedagógicos senão em estado prático, pelo fato de que eles os adquiriram inconscientemente pela frequência prolongada de mestres que não os dominam ele mesmos a não ser pelo estado prático: “Diz-se que o jovem mestre se pautará sobre as lembranças de sua vida de liceu e de sua vida de estudante? Não se vê que isso é decretar a perpetuidade da rotina. Pois então o professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e, como este não fazia ele mesmo senão imitar seu próprio mestre, não se vê como, nesta sequência ininterrupta de modelos que se reproduzem uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade (Durkheim)” (Bourdieu e Passeron, 2020, p. 83)

O ponto central dessa crítica é que, quando a pedagogia não é explicitamente ensinada e teorizada, ela é transmitida de forma inconsciente e repetitiva, o que leva à perpetuação de práticas tradicionais sem a introdução de inovações. Essa reprodução pedagógica pode estar baseada nas práticas que observaram de seus próprios/as mestres durante suas vidas escolares e acadêmicas. Isso gera uma espécie de rotina pedagógica cíclica, na qual os/as novos/as professores/as imitam os métodos de seus antigos/as professores/as, que por sua vez também estavam apenas reproduzindo as práticas que vivenciaram. Dessa forma, o sistema de ensino se autorreproduz, mantendo as mesmas estruturas, sem abrir espaço para mudanças significativas ou novas abordagens pedagógicas.

O trecho da citação baseada em Durkheim reforça a ideia de que essa sequência ininterrupta de imitações pedagógicas impede a inovação, pois a pedagogia implícita (aquela adquirida pela prática, sem reflexão teórica) tende a ser simplesmente repetida. Nesse cenário, a autorreprodução do sistema educacional impede o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e inovadora, perpetuando rotinas que não são necessariamente as mais eficazes ou progressistas.

A crítica de Bourdieu e Passeron (2020) é a falta de conscientização e teorização das práticas pedagógicas, o que resulta na manutenção de um ensino conservador, focado na repetição de métodos já consolidados, sem espaço para a inovação ou a adaptação às mudanças sociais.

Refletindo acerca desta autorreprodução no sistema educacional, e focalizando a discussão quando os/as professores/as se deparam com manuais didáticos, o modo como eles utilizam e interpretam esses materiais pode ser influenciado tanto pelo capital cultural inicial quanto pelo secundário. Professores/as que, em sua formação prévia – capital cultural primário - foram socializados com determinados valores culturais, poderão utilizar o manual de forma diferente daqueles que tiveram outro tipo de capital cultural. Por exemplo, um/a professor/a que já possui um forte repertório cultural e domínio dos códigos da cultura dominante pode interpretar e adaptar os manuais com mais facilidade, enquanto outros podem usá-los de maneira mais dependente e prescritiva. A formação profissional e pedagógica – capital cultural secundário - proporciona ao/à professor/a o desenvolvimento de competências críticas e metodológicas, possibilitando uma abordagem mais reflexiva em relação aos manuais didáticos. Professores/as com um capital cultural secundário mais desenvolvido tendem a utilizar o manual como um recurso, ao invés de uma ferramenta rígida, adaptando os conteúdos às necessidades de seus/uas alunos/as e suas próprias convicções pedagógicas.

A forma como o/a professor/a age frente aos manuais didáticos e suas metodologias de ensino está, portanto, diretamente ligada ao capital cultural que ele possui. Professores/as com um capital cultural mais alinhado com as normas da escola e do sistema educacional tendem a ter maior autonomia para adaptar e selecionar os conteúdos dos manuais, enquanto aqueles que têm um capital menos compatível podem sentir-se mais presos às prescrições dos livros e menos capazes de inovar em suas metodologias. Dessa forma, a adaptação da ideia de Bourdieu e Passeron (2020) para a formação docente ajuda a entender como as desigualdades culturais podem se refletir também no campo da educação, influenciando a maneira como os/as professores/as lidam com os materiais pedagógicos e as práticas de ensino.

Graciela Carbone é uma pesquisadora argentina que tem colaborado amplamente com as discussões no campo da Manualística. A autora questiona o porquê de os livros didáticos ocuparem uma posição marginalizada na formação docente, visto que estão muito presentes na memória coletiva, sempre apontados como fonte de pesquisa e informação nos ambientes escolares (Carbone, 2003). A autora sinaliza a importância em ouvir os públicos envolvidos com a utilização dos manuais, os/as docentes, alunos/as e pais/mães. Entre 1992 e 1993, realizou entrevistas com estes públicos em distintas partes da província de Buenos Aires. Cabe destacar alguns pontos nas falas dos/as docentes, que são a perspectiva envolvida nesta tese,

quanto às razões que os/as levavam a escolher um livro didático: estarem adequados à proposta curricular; facilitar a prática de ensino; adequação do livro didático à realidade;

Em relação aos livros e leitores, enfatizaram a preferência por encontrar livros em que as atividades fossem ricas, variadas e que favorecessem a pesquisa. [...] Um ensino atualizado é aquele que incorpora a vida cotidiana, fornece ilustrações atraentes, incorpora elementos lúdicos, conecta-se com métodos de comunicação social. Ocasionalmente, esse referencial teórico também envolve o não uso de livros didáticos (Carbone, 2003, p. 40).<sup>68</sup>

No conjunto das expectativas está a esperança do manual como facilitador do trabalho pedagógico e estar sempre à mão para apresentar propostas de atividades, pois espera-se que esteja estruturado de acordo com o currículo.

A professora Tania Braga Garcia, estando a frente do NPPD da UFPR, já mencionada anteriormente, se preocupa com a questão dos livros didáticos ser uma temática ainda pouco abordada e discutida na formação de professores/as, de acordo com ela, “[...] as características e o nível de formação definem elementos significativos na relação dos professores com os livros didáticos; e que a vida escolar ainda não incorporou práticas sistemáticas de análise e debate sobre os livros” (Garcia, 2013, p. 70). A pesquisadora se debruçou sobre investigações acerca dos livros didáticos em dois contextos, um deles nos espaços de formação de professores e no âmbito da didática e da produção das aulas.

Em um estudo longitudinal de cinco anos (entre 2009 e 2013), aplicando um questionário com docentes em formação, Garcia constatou que a maior parte deles não utilizou livros didáticos no período do ensino médio, e “[...] a baixa proximidade com os livros na atividade escolar permaneceu no ensino superior: poucos professores universitários adotam manuais e, quando sugerem algum título específico, não é frequente que os utilizem em suas aulas de forma orientada e coletiva” (Garcia, 2013, p. 85). Ou seja, os livros didáticos não fizeram parte do capital cultural secundário destes docentes em formação como um objeto simbólico, acabando por ter um baixo valor agregado, entendidos como um material opcional a ser utilizado para sua formação.

Pode-se compreender, então, que muitos estudantes de licenciatura, na última década, formaram-se professores sem ter passado pela experiência de ter os livros como material didático ou recurso para o ensino e aprendizagem, seja exercendo uma função de suporte dos conteúdos, apoio às atividades ou guia das aulas. A ausência dessa experiência poderia explicar — pelo menos em

---

<sup>68</sup> “En términos de libros y lectores destacaban su preferencia por hallar libros em los que as actividades fueran ricas, variadas y que favorecieran la investigación. [...] Una enseñanza actualizada es la que incorpora la cotidianidad, aporta ilustraciones atrayentes, incorpora elementos lúdicos, se conecta con los medios de comunicación social. Ocasionalmente, también esse marco teórico implica no utilizar libros de texto” (Carbone, 2003, p. 40).

parte — o pouco significado atribuído aos livros por professores que atuam no sistema público de ensino (Garcia, 2013, p 86).

Uma outra constatação que Garcia (2013) fez foi de que não há disciplinas nos cursos de formação de docentes (sob um olhar geral), com discussões que orientem o uso de livros didáticos, e tampouco discutiram os programas oficiais de distribuição, com oportunidades para analisar livros e materiais didáticos, temática que não encontra espaço em uma disciplina específica na formação docente. Durante as atividades de estágio e prática de ensino, os participantes da pesquisa relataram que não receberam a recomendação de utilizar livros didáticos, seja para o planejamento das aulas, seja como recurso didático nas aulas que ministraram. A partir disto,

[...] pode-se dizer que pelo menos em parte deles os livros didáticos não se constituem em objeto de atenção e de trabalho dos formadores. Para um país que investe um alto volume de recursos públicos na aquisição e na distribuição gratuita de livros, parece problemática a baixa consideração, ou melhor, a invisibilidade desse artefato da cultura escolar nas atividades formativas dos futuros professores; estes, certamente, encontrarão os livros nas escolas e talvez não os utilizem por não atribuírem a eles nenhum significado como recurso didático (Garcia, 2013, p 86).

A pesquisa de Garcia foi além da formação inicial dos/as docentes entrevistados, buscando identificar se os livros didáticos ocupam espaços de debate na formação continuada dos/as professores, ou seja, em cursos, encontros e debates promovidos pela administração dos sistemas, mas “Os professores participantes das pesquisas informaram que têm poucas oportunidades de debater, estudar, analisar e avaliar os livros que utilizam (Garcia, 2013, p 87). O que existe em alguns municípios e escolas, são orientações e sugestões nos momentos específicos de escolha dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Alguns participantes mencionaram que as escolas disponibilizam momentos breves para conversas entre os professores durante o processo de escolha do PNLD, buscando chegar a um consenso sobre uma determinada coleção ou autor. Essas discussões, em geral, ocorrem entre uma aula e outra, durante os intervalos ou recreios. Às vezes, os professores utilizam o tempo de permanência, hora-atividade<sup>69</sup> ou reuniões pedagógicas agendadas no calendário escolar para debater a seleção dos livros.

Uma temática pertinente de aprofundamento para esta discussão é a da escolha dos livros didáticos pelos/as docentes. Em subtema anterior, a respeito da política de distribuição de livros didáticos pelo PNLD, encontra-se na legislação que o/a professor/a tem direito à escolha dos livros didáticos que são direcionados para a escola na qual ele/a trabalha. O “guia

---

<sup>69</sup> Refere-se aos períodos que os/as professores/as precisam cumprir dentro da escola, envolvendo preparo de aulas, provas, correções de atividades, conversas com outros docentes e realização de cursos.

do livro didático”, também já mencionado aqui anteriormente, é elaborado por uma comissão organizada pelo MEC, com explicações a respeito das coleções didáticas aprovadas, organizadas por disciplina, a fim de facilitar o processo de escolha dos/as professores/as.<sup>70</sup> Este período de escolha, com disponibilização dos guias, no entanto, acontece num período de dias, as vezes semanas,<sup>71</sup> dificultando os/as docentes a oportunidade de sequer, analisar com o tempo necessário, os livros didáticos disponíveis, considerando o dia a dia intenso de prática docente, com rotina exigente em carga horária. Esse protagonismo na escolha dos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD acaba sendo “relativo”, pois não propicia o tempo e as condições adequadas aos/as docentes por tal decisão, além de que, algumas escolhas são feitas por rede, como é o caso do estado do Paraná, que alega a aquisição da coleção mais indicada, mas não divulga os resultados das escolhas.<sup>72</sup>

Esta “autonomia relativa” dos/as docentes na escolha dos livros didáticos é discutida na tese de doutorado de Edilson Chaves (2015). Ele argumenta a respeito deste processo de escolha dos livros didáticos do PNLD pelos/as professores/as, destacando alguns fatores importantes. Chaves observa que

A forma de divulgação de livros, a rede de distribuição das editoras em nível nacional, as quantidades de exemplares distribuídos gratuitamente para avaliação pelas escolas e professores, entre outros, são aspectos que afetam a produção, a circulação e, portanto, interferem nas possibilidades de seleção, evidenciando elementos da economia política. Mas, na abordagem teórica escolhida, tais elementos são insuficientes para explicar relações entre os professores e os livros (Chaves, 2015, p. 48).

Além disso, Chaves menciona o caso de uma professora que estava insatisfeita, pois o livro que ela escolhera não foi o enviado a escola, e ela não gostaria de utilizar um livro que não considera adequado. “Essa é uma questão referida com frequência nas pesquisas sobre o livro didático; por motivos nem sempre explícitos, as escolas recebem o livro que foi pedido como segunda opção e, algumas vezes, recebem livros que não solicitaram” (Chaves, 2015, p. 143). O trabalho de Chaves revela que o contexto rural também pode adicionar camadas de complexidade ao processo, como a disponibilidade dos livros e a adequação aos contextos locais e culturais dos alunos/as.

---

<sup>70</sup> Além disso, o guia aponta as principais características do livro, aspectos positivos e limitações, de forma resumida, oferecendo elementos para a escolha dos/as professores/as, do conjunta das obras aprovadas.

<sup>71</sup> Em 2023 por exemplo, segundo o Site do Guia digital do PNLD, site oficial do governo federal, o prazo para escolha dos livros didáticos foi de 5 a 25 de setembro. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2023\\_anos\\_iniciais\\_ensino\\_fundamental\\_obras\\_didaticas/pnld\\_2023\\_anos\\_iniciais\\_ensino\\_fundamental\\_obras\\_didaticas\\_escolha](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_escolha)>. Acesso em 24 de set. 2024.

<sup>72</sup> Vide notícia de 2019 informando sobre a escolha da rede paranaense: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolha-do-Livro-Didatico-obras-mais-escolhidas-pelos-professores-serao-utilizadas-em-toda>. Acesso em 23 de set. 2024.

Na dissertação de Marcelo Antonio Bueno Moraes, intitulada "O Papel do Guia do Livro Didático de História/PNLD no Processo de Escolha dos Livros pelos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental" (2018), ele discute a importância do Guia do Livro Didático fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como uma ferramenta essencial para os professores no processo de escolha dos livros didáticos. Moraes destaca que, embora o Guia seja uma fonte de informações técnicas e pedagógicas sobre os livros disponíveis, sua utilização pelos/as professores/as não é definitiva, muitos professores acabam tomando decisões baseadas na sua experiência e conhecimento anterior. Além disso, Moraes (2018) aponta uma invisibilidade dos guias no espaço escolar e que o uso dele poderia ser mais eficaz se houvesse uma formação continuada que ajudasse os/as professores/as a melhor utilizá-lo como ferramenta crítica no processo de seleção.

Moraes (2018) também sublinha

[...] as condições objetivas de trabalho são um obstáculo para o desenvolvimento de atividades formativas relacionadas à escolha dos livros. A maior parte dos participantes (13 de 21 professores) trabalha em duas ou três escolas. Isso significa uma dificuldade maior em organizar reuniões, fazer debates e ter acesso aos materiais disponíveis para os processos de escolhas (Moraes, 2018, p. 115).

Em alguns casos, a escolha é coletiva, envolvendo discussões entre os professores, enquanto em outros é mais individualizada. No entanto, as condições reais de trabalho dos professores, como carga horária elevada e falta de tempo, muitas vezes limitam a profundidade com que os livros são analisados, conseqüentemente, a qualidade da escolha dos materiais didáticos.

Mauren Teuber e Guilherme Romanelli (2020) corroboram a discussão, argumentando a respeito dos desafios enfrentados pelos/as docentes para a escolha dos livros didáticos no artigo "O processo de escolha dos livros didáticos por professores de Arte: Mediações (in)imagináveis", resultante de um projeto de extensão. Cabe destacar para esta discussão, os dados específicos das perguntas direcionadas a participação na escolha dos livros do PNLD edição de 2020.<sup>73</sup> Dos 32 professores/as que responderam ao questionário liderado por Teuber e Romanelli, 87,5% deles participou da escolha de livros didáticos, dado elevado segundo eles, por serem docentes ligados a projetos de formação continuada e não correspondera à realidade da maior parte de professores/as de Arte no Paraná. Para a maioria deles: 75%, o processo de escolha foi coletivo, os outros 25% escolheram de forma individual e "Com relação ao tempo de escolha, a maioria dos docentes teve mais de duas semanas (60,7%), uma parcela menor teve

---

<sup>73</sup> Os demais dados desta pesquisa serão abordados no capítulo 3, sobre as "Pesquisas que já tiveram esta oportunidade".

duas semanas (18%), um número expressivo uma única semana (10,7%), um dia (3,5%), e algumas horas (7,1%) [...]” (Teuber e Romanelli, 2020, p. 125).

A partir desta contextualização do livro didático dentro da cultura profissional dos/as docentes, finalizo este primeiro capítulo, direcionando a discussão para as áreas do conhecimento específicas a que se trata esta pesquisa, a Arte e a Música.

## **CAPÍTULO 2 - MÚSICA OU ARTE: INTERLIGADO OU A PARTE?**

Direcionando a discussão e embasamento teórico desta pesquisa para as áreas do conhecimento da Música e da Arte, utilizei no título deste segundo capítulo, uma contraposição proposital de ideias. O jogo linguístico de oposição de ideias “interligado” e a “parte” situa a complexidade da discussão, pois ora existe uma proximidade e ora existe uma separação entre a Música e a Arte. A proposta, neste capítulo, a partir deste questionamento, é trazer reflexões e referências teóricas para compreender em quais contextos estas duas áreas do conhecimento encontram seu espaço, quer seja, juntas ou separadas, nas pesquisas, no contexto das sociedades que incluímos nesta pesquisa (brasileira e alemã) e seus respectivos espaços educacionais, além da compreensão de quando se relacionam de maneira multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

O título “Música ou Arte: interligado ou a parte” faz conexão com os seus respectivos subtemas. Portanto, pensando na Música e na Arte, juntas ou separadas, como elas são abordadas: “Nas pesquisas que envolvem livros didáticos” – “Um panorama brasileiro” e “Pesquisas do contexto alemão”; “Nas sociedades que estão no foco” – “A brasileira e seu currículo escolar” e “A germânica e a música formal no currículo”; “Na formação dos dos/as docentes” – “Que lecionam Música/Arte no Brasil” e “Que lecionam Música na Alemanha” e por último “Adicionando mais uma variável: a transdisciplinaridade”.

### **2.1 Nas pesquisas que envolvem livros didáticos**

Este primeiro subcapítulo será dedicado a apresentar um panorama das pesquisas que discutiram a linguagem da Música e a Educação Musical nos manuais didáticos, do contexto brasileiro e alemão, às quais tivemos acesso no período de pesquisa de doutoramento no exterior. Lembrando que no contexto brasileiro, o currículo escolar considera a Música como uma linguagem da área do conhecimento, ou disciplina de Arte e nas escolas alemãs a Música goza *status* de ser uma disciplina curricular exclusiva.

#### **2.1.1 Um panorama brasileiro**

Uma discussão em torno da presença e análise de manuais didáticos destinados ao ensino de Arte/Música no contexto brasileiro, é bastante recente, pois a inclusão de livros didáticos para esta área do conhecimento, pensando na Música como linguagem artística de Arte, ocorreu há menos de uma década, visto que o PNLD distribuiu a primeira remessa de

livros a partir de 2015, que eram destinados para o Ensino Médio, como mencionado anteriormente. Serão assim incluídos neste estado do conhecimento, pesquisas que analisaram livros didáticos voltados para o ensino de Música também antes do PNL D, pois afinal, eram utilizados em conservatórios, escolas de música, escolas particulares que contam com a Música na grade curricular, projetos específicos municipais e/ou estaduais voltados para a Educação Musical, considerando que docentes buscam apoio em materiais pedagógicos disponíveis no mercado, muitas vezes, com recursos próprios.

Conforme mencionado na introdução, o primeiro livro completo voltado ao estudo dos livros didáticos para o ensino de Música no Brasil é de 1997. Jusamara Souza organizou em *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada* (1997) os resultados de um trabalho coletivo de levantamento e análise, que reuniu 223 livros para o ensino de Música, publicados entre 1906 e 1996, revelando a grande heterogeneidade das produções nesta área. A autora expõe as carências na produção de materiais didáticos destinados ao ensino e aprendizagem de Música, considerando “A variedade de contextos em que a música é ensinada e aprendida, torna difícil definir um formato específico de livro didático. [...] Para cada um desses ambientes existem demandas específicas de material didático musical, inclusive livros didáticos” (*apud* Romanelli, 2019a, p. 39, tradução minha).<sup>74</sup> Por isso, ela destaca a necessidade de propostas a fim de alavancar às produções editoriais voltadas para esta área.

Identificadas as lacunas quanto às pesquisas nesta área, no mesmo ano de 1997, um projeto de pesquisa foi organizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), das professoras Lilia Gonçalves e Maria Souza Costa, intitulado “Os conteúdos de música em livros didáticos: uma análise de conteúdo”, conforme explica Fernanda de Assis Oliveira (2005). A partir deste projeto, resultaram algumas publicações analisando diferentes enfoques sobre material instrucional para o ensino de Música. Dias (1998) analisou a abordagem do canto em um material denominado “Nova Edição Pedagógica Brasileira”; Bernadete Correia (1999) analisou o mesmo material enfocando o conteúdo para o ensino de música; Daniela Carrijo Franco (1999) analisou “O processo de musicalização nos livros didáticos: ‘A música na escola primária’ e ‘Educação Musical para a Pré-escola’”; Fernanda Oliveira (2000) analisou “A função da canção nos livros didáticos”; Cláucia Portilho (2000) analisou um material para Educação Musical de 1ª a 4ª série; Andréia Alves (2001) e Marilda das Dores Vieira (2002) caracterizaram o acervo de livros e materiais didáticos de 18 bibliotecas de Uberlândia.

---

<sup>74</sup> “The variety of contexts in which music is taught and learned makes it difficult to define a specific textbook format. [...] For each one of those environments there are specific music didactic material demands, including textbooks” (Romanelli, 2019a, p. 39).

Romanelli vem discutindo a questão específica dos livros didáticos para o ensino de Arte/Música ao longo dos últimos anos em diferentes artigos (Teuber, Schlichta, Ribeiro e Romanelli, 2016; Schlichta, Romanelli e Teuber, 2018; Romanelli 2019a; Romanelli 2019b; Romanelli 2019c; Czmola, Rosa, Lins e Romanelli, 2020; Romanelli 2020; Teuber e Romanelli 2020; Romanelli 2021; Karam e Romanelli 2022), e destaca acontecimentos relevantes de pesquisa nos anos seguintes:

Teresa Mateiro (2013) realizou uma pesquisa para organizar um índice de autores e assuntos feita pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de 2006 a 2012. Essa pesquisadora e seus colaboradores identificaram apenas quatro artigos (entre mais de mil) que têm livros didáticos como tema central de pesquisa.

Jusamara Souza (2009) coordenou um grupo de pesquisa formado por duas universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Utilizando como referencial teórico a Teoria de Campos de Pierre Bourdieu e a História Cultural de Roger Chartier, o grupo assumiu a tarefa de examinar 432 livros didáticos de música das décadas de 1920 a 1990 (Romanelli, 2021, p. 296, tradução minha).<sup>75</sup>

As pesquisas a respeito de análise de manuais didáticos podem ser categorizadas em dois grandes grupos segundo Romanelli (2019c), os livros feitos para o ensino de música nas escolas regulares e os livros didáticos feitos para escolas de música, como conservatórios. Assim como a revisão de livros didáticos realizada por Souza (1997), não há uma forma padrão de revisão de livros, e

Orientações sobre a organização da análise de livros didáticos de música ainda são raros, mas há alguns esforços para indicar um possível caminho de pesquisa que pode trazer alguma precisão para a construção dos dados, como a proposta feita por Claire Roch-Fijalkow (2006) que sugere um formulário padrão para revisão de livros didáticos de música. No entanto, isso constitui um desafio devido à natureza polivalente dos livros didáticos de música [...] (Romanelli, 2019c, p. 194, tradução minha).<sup>76</sup>

No panorama aqui realizado, focalizam-se mais as pesquisas que analisam livros didáticos produzidos para o ensino de música em escolas regulares.

---

<sup>75</sup> “Teresa Mateiro (2013) conducted a research to organize an index of authors and subjects made by the Brazilian Association form Music Education (ABEM) from 2006 to 2012. This researcher and her collaborators identified only four papers (between more than a thousand) that have textbooks as a central research subject.

Jusamara Souza (2009) coordinated a research group formed by two universities: Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and Federal University of Uberlândia (UFU). Using as a theoretical framework the Field Theory from Pierre Bourdieu and Cultural History from Roger Chartier, the group assumed the task to examine 432 music textbooks from the 1920s until 1990s” (Romanelli, 2021, p. 296).

<sup>76</sup> “Orientations concerning the organizing of music textbook analysis are still rare, but there are some efforts to indicate a possible path of research that may bring some accuracy to the data construction, such as the proposal made by Claire Roch-Fijalkow (2006) wich suggests a standard form for reviewing music textbooks. However, this constitutes a challenge due to the multipurpose nature of music textbooks [...]” (Romanelli, 2019c, p. 194).

A fim de mapear as pesquisas que vêm sendo realizadas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil dos últimos 10 anos (2013-2023),<sup>77</sup> realizei uma busca em três bancos de teses e dissertações disponíveis na internet: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES,<sup>78</sup> a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>79</sup> e o buscador Google Acadêmico.<sup>80</sup> As pesquisas localizadas que apresentam o olhar dos/as docentes sobre os manuais didáticos serão apresentadas no capítulo 3.1, dedicado especialmente ao panorama de “Pesquisas que já tiveram esta oportunidade”.

Utilizando como palavras para a busca: “Livros didáticos/Música/Arte”, não se localizou nos bancos de busca nenhuma tese de doutorado, mas doze (12) dissertações de mestrado que tinham nos títulos das pesquisas, relação com o ensino de Música e o uso de livros didáticos. As pesquisas foram organizadas no Quadro 3, apresentando as dissertações em ordem cronológica, das pesquisas mais antigas para as mais recentes, organizadas assim por área, ano, autor/a, título e universidade.

Quadro 3 - Relação de dissertações sobre ensino de Música e uso de livros didáticos

ÁREA	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	UNIVERSIDADE
Mestrado em Música	2013	BARBOSA, Vivian Dell’ Agnolo	<i>Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR
Mestrado em Música	2013	ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho	<i>Música na escola particular de Educação Básica: considerações sobre o livro didático de Música e a atuação do Educador musical</i>	Universidade Federal de Goiás UFG
Mestrado em Música	2018	FERREIRA, Elisângela Cordeiro	<i>Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017</i>	Universidade de Brasília UNB

<sup>77</sup> Considerou-se incluir um recorte maior, de 15 anos por exemplo, no entanto, além de não ser localizada nenhuma tese ou dissertação com o foco da busca, as pesquisas anteriores a 2013, só podem ser localizadas nas bibliotecas das universidades, algumas nas bibliotecas físicas. Isso porque foi em 2013, o ano de criação da Plataforma Sucupira, desenvolvida entre uma parceria da Capes e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ela se tornou uma base de referência essencial para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que reúne as pesquisas das pós-graduações e as disponibiliza no formato on-line reunidas em um banco de dados nacional. Informações disponíveis em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao>>, acesso em 27 de set. 2024.

<sup>78</sup> Busca realizada no endereço eletrônico <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, acesso em 26 de set. 2024.

<sup>79</sup> Busca realizada no endereço eletrônico <<https://bdt.d.ibict.br/vufind/>>, acesso em 26 de set. 2024.

<sup>80</sup> Busca realizada no endereço eletrônico <<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>>, acesso em 26 de set. 2024.

Mestrado em Música	2018	SOUZA, Karla Beatriz Soares de	<i>Abram os livros, por favor....representações do ensino de Música nos conteúdos musicais do livro didático de Arte do PNLD (2015-2017)</i>	Universidade Federal de Uberlândia UFU
Mestrado em Música	2020	GONZAGA, Eloisa Costa	<i>Da diversidade musical para uma educação musical antirracista: análise de três livros didáticos de Artes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)</i>	Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC
Mestrado em Música	2021	ROSA, Lucas Pitwak Menezes	<i>O espaço dos livros didáticos do PNLD Arte no currículo de formação inicial dos professores de música do Paraná</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR
Mestrado em Música	2021	SCHULTZ, Deyse Dayane	<i>Que canto é esse? A concepção de canto no ensino de Música na Educação Básica sob a visão da Manualística, a partir da análise de uma coleção de livros didáticos de Arte do PNLD</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR
Mestrado em Educação	2021	ZUCKERT, Flávio Alessandro Braga	<i>O ensino de Música e sua dimensão lúdica: uma análise dos livros didáticos de Arte para o quadriênio 2019-2022 do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2019</i>	Universidade Estadual de Maringá UEM
Mestrado Profissional em Educação	2022	PAVAO, Maria Bernadete da Silva	<i>A Música no manual didático da coleção Conectados Arte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD</i>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS
Mestrado em Música	2022	HARADA, Paula do Amaral	<i>A avaliação de crianças e jovens sobre os livros didáticos utilizados no ensino da Música na disciplina de Arte</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR
Mestrado em Música	2023	LIMA, Halyne Czmola de	<i>As mídias digitais no PNLD (2015-2023): o que dizem os editais e guias de escolha de livros didáticos de arte com foco para educação musical</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR
Mestrado em Música	2023	PRODÓSSIMO, Andrezza Helaine Soares	<i>Música corporal em propostas pedagógicas para o ensino médio: análise de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e Material Didático - PNLD</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR

Fonte: elaborado pela Autora (2024)

Vivian Barbosa (2013) se debruçou na análise de três coleções de livros didáticos de Música para o 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de discutir a adequação desse material ao/a professor/a unidocente, que muitas vezes não possui formação musical. Ela conclui que, embora o material seja útil como apoio, apresenta limitações, como a falta de espaço para a criação do/a professor/a e a inadequação de algumas atividades quanto à realidade das escolas brasileiras. Assim como Barbosa (2013), Suzana Rocha (2013) realizou sua pesquisa com livros didáticos para o ensino de Música antes de haver livros distribuídos pelo PNLD, com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além da análise de dois livros produzidos por editoras após advento da Lei 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na escola, Rocha (2013) entrevistou três professores/as de Música atuantes em escolas particulares de Goiânia. Ela concluiu que as atividades de fazer musical propostas pelos livros, necessitariam profissionais habilitados na Música, já questões teóricas poderiam ser realizadas por profissionais de outros campos do conhecimento.

Já no âmbito de análise de livros didáticos distribuídos pelo PNLD está a dissertação de Elisângela Ferreira (2018). Ela analisou o currículo de Música da Educação Básica a fim de identificar a seleção dos conhecimentos musicais trabalhados nas aulas de Música, considerando o livro didático como a materialização deste currículo. A pesquisadora analisou a coleção didática *Por toda parte* que foi distribuída pelo PNLD 2017 para os Anos Finais do Ensino Fundamental e avaliou como positiva a organização curricular do material didático, considerando “[...] que o processo de construção de uma tradição curricular de música para a Educação Básica está em andamento” (Ferreira, 2018, p. 9).

Também em 2018, Karla Souza concluiu sua dissertação, na qual analisou 7 coleções didáticas distribuídas entre 2015 e 2017 no PNLD, com o objetivo de identificar as representações dos livros quanto aos conteúdos de música, buscando paralelamente, perceber a identidade da educação musical na escola. Preocupada com uma eventual abordagem superficial dos conteúdos musicais, a autora discute as diferentes formações dos/as docentes frente os conteúdos musicais colocados nos livros, acreditando “[...] que seja necessário que esses Livros Didáticos orientem de forma mais explícita o professor com formação em outras modalidades artísticas e que esteja disponível para atuar de forma interdisciplinar” (Souza, 2018, p. 242).

Eloisa Gonzaga (2020) dirigiu sua pesquisa sob um olhar inclusivo para as questões étnico-raciais no ensino da Música, analisando três livros didáticos distribuídos pelo PNLD Arte para o 8º ano, das coleções *Mosaico Arte*, *Por toda Parte* e *Teláris Arte*, buscando identificar como a Música e a cultura afro-brasileira estão presentes nestes manuais. A autora

sugere que houve avanços na inclusão de debates a respeito de conteúdos musicais da história e cultura afro-brasileira, mas ainda merecem mais profundidade a fim de transpor preconceitos de racismo, incluindo apresentar mais elementos da cultura e instrumentos musicais de religiões de matriz africana.

A dissertação de Lucas Rosa (2021) versa sobre a preocupação com a ausência de discussões acerca do uso de livros didáticos de Música/Arte nos currículos das licenciaturas em Música dos cursos superiores no Paraná. Ele analisou documentos curriculares de 8 instituições que ofereciam curso de Música na modalidade presencial, e aplicou um questionário para identificar a partir dos/as docentes destas instituições o espaço que os livros didáticos do PNL D têm nestes cursos. Rosa (2021) concluiu que há espaços para análise destes manuais nas disciplinas de preparação dos/as docentes para a atuação, mas devido ao contato parcial dos docentes com livros do PNL D Arte, esses objetos ainda não têm presença garantida nos cursos de formação.

Deyse Schultz e Flávio Zuckert defenderam suas pesquisas no mesmo ano de Rosa, em 2021. Schultz se debruçou sobre a coleção *Por toda Parte* do PNL D Arte 2018 a fim de identificar a concepção de canto apresentada nos manuais de 6º a 9º ano. Ela constatou que os/as manuais apresentavam muitos termos e, palavras e exercícios da área do canto, no entanto, não são muito aprofundados, se apresentado nos aspectos de canto coral, canto como forma de expressão, sinônimo de cultura e como ferramenta para desenvolver outras habilidades musicais. Já Zuckert (2021) analisou 5 livros de Arte do PNL D, destinados ao 1º ano dos Anos Iniciais escolares, buscando identificar a dimensão lúdica da Música nas atividades propostas. O pesquisador concluiu que apenas duas coleções exploram a ludicidade nas atividades, percebendo muitas diferenças quanto à abordagem dos conteúdos entre os livros analisados. Um livro dentre os cinco, não apresentou nenhuma proposta de condução “[...] de forma lúdica, e as atividades musicais foram reduzidas ao cantar e sistematizadas em propostas de desenho, que pouco contribuem nos processos de formação musical que se espera no ensino de música” (Zuckert, 2021, p. 178).

Tanto Maria Pavao (2022) como Paula Harada (2022) tinham os livros didáticos dos Anos Iniciais no foco de sua pesquisa. Pavao (2022), no entanto, analisou o livro didático do 4º ano da coleção *Conectados Arte* disponibilizado pelo PNL D 2019, concluindo que o conteúdo de Música é limitado e fragmentado, havendo equívocos e lacunas para a orientação de docentes que não tem formação específica na área. Harada (2022) busca um olhar diferenciado sobre os manuais, fazendo dois livros distribuídos pelo PNL D 2016 passarem pela avaliação de 11 crianças e jovens, pertencentes a um programa de Educação Musical

extracurricular da cidade de Curitiba. A pesquisadora concluiu que os usuários já desde os Anos Iniciais são competentes para defender o uso dos manuais didáticos em sala de aula, pois apresentaram interesse a respeito do assunto, o que justifica os investimentos públicos de grande monta na produção e circulação destes em todo país, vislumbrando possibilidade de melhorias contínuas nestes materiais distribuídos para as próximas edições.

Halyne Lima e Andrezza Prodóssimo defenderam suas dissertações recentemente, em 2023. Lima (2023) focalizou sua análise sobre as mídias digitais para a Educação Musical presentes nos Editais e Guias dos livros didáticos de Arte, distribuídos pelo PNLD entre 2015 e 2023. A partir de um pressuposto da Cultura Digital, a análise qualitativa e documental apontou que há um crescimento na inclusão de recursos digitais, porém com desafios em relação à implementação eficaz destes materiais e revelando a necessidade de equilíbrio entre o impresso e o digital. Prodóssimo (2023) focou sua análise em manuais do Ensino Médio, distribuídos pelo PNLD 2021 a fim de identificar abordagens pedagógicas que se aproximam da prática de música corporal nestes livros. A pesquisadora concluiu que a música corporal apareceu em sua maioria no componente de Dança, dificultando assim enquadrar a música corporal como prática musical, mas mostrando a integração entre as linguagens do Itinerário Formativo “Linguagens e suas Tecnologias” do Novo Ensino Médio.

Assim, encerra-se este breve panorama sobre as pesquisas que envolvem o livro didático para o ensino de música no contexto brasileiro. As análises realizadas até o momento revelam a importância desses materiais como instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, destacando tanto suas potencialidades quanto seus desafios. Espero que em breve, esta pesquisa possa compor esse panorama, talvez como a primeira tese sob este olhar do uso dos livros didáticos para o ensino de Música incluindo a ótica dos/as docentes.

### **2.1.2 Pesquisas do contexto alemão**

Do contexto alemão, destaco algumas pesquisas encontradas durante as buscas iniciais realizadas no começo do doutorado, antes de um convite formal para realizar o doutorado sanduíche no exterior. Posteriormente, outras contribuições relevantes foram acessadas por meio da professora Dra. Joana Grow e do grupo de pesquisa do Ifmf, com os quais houve um importante convívio acadêmico durante o período de estudos em Hannover, na Alemanha.

Os escritos de Hans Jünger a respeito de livros didáticos para o ensino de Música são diversos e numerosos. No capítulo 3 desta tese, irei me ater a detalhar os resultados da sua tese

de doutorado intitulada *Livros didáticos nas aulas de Música? (Schulbücher im Musikunterricht?, 2006)*, que dialoga diretamente com o objetivo desta tese, de identificar a perspectiva dos/as docentes sobre o uso de livros didáticos nas aulas de Música. Neste momento, serão apresentadas algumas pesquisas de Jünger que versam sobre a análise de manuais didáticos do contexto alemão para o ensino de Música.<sup>81</sup>

Analisando as publicações e o currículo de Jünger, é possível verificar que ele também foi colaborador da escrita de alguns livros didáticos para o ensino de Música, como o *Soundcheck 2* (2012) por exemplo, ainda disponível em algumas escolas atualmente, para utilização nas aulas de Música, e com interesse especial para a Educação musical orientada para as atividades, ou seja, a didática musical. Neste momento, serão discutidos dois artigos dele, um de 2004 e outro de 2022, considerando que ele escreveu os artigos quando já havia coletado os dados da sua pesquisa de doutorado (2001-2002), na qual concluiu que os livros didáticos eram utilizados em apenas 4% das aulas de Música, os demais dados da tese serão discutidos posteriormente, como já mencionado.

Um artigo de 2004 desperta a atenção pelo título: “Livro didático – o cavalo de Tróia” (“*Schulbuch – das trojanische Pferd*”), que apresenta considerações didáticas para o uso dos livros nas aulas de Música, utilizando esta metáfora do livro didático como um “Cavalo de Troia”, mas com uma intenção benéfica, o de apresentar estratégias didáticas para o dia a dia em sala de aula por meio dele. O texto inicia falando da vasta escolha de livros didáticos no mercado editorial, que em 2004 era de 40 opções para a o ensino de Música, de vendas comprovadas segundo as editoras. Ele questiona: “O que Hacker afirmava em 1994 para todos os tipos escolas, Rauch em 1986 para aulas da disciplina de ‘Estudos do meio’,<sup>82</sup> Killus em 1998 para aulas de alemão e Sitte em 1999 para aulas de geografia [...]” (Jünger, 2004, p. 36, tradução livre),<sup>83</sup> de que “O manual escolar é o principal meio de ensino” (“*Das Schulbuch ist das Leitmedium des Unterrichts*”). Jünger argumenta que entre seus 20 anos de profissão como professor, não encontrou nenhum professor/a de Música que ensinasse usando livro, como então o número das vendas era tão elevado?

---

<sup>81</sup> Todas as pesquisas de Hans Jünger estão disponíveis no endereço eletrônico: <<http://www.ok-modell-musik.de/juenger.html#publikationen>>, acesso em 01 de out. 2024.

<sup>82</sup> Na Alemanha existe uma disciplina que chama *Sachunterricht*, que poderia ser traduzida literalmente como estudo das coisas. Ela é ensinada principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e tem como objetivo proporcionar uma visão integrada de diferentes áreas do conhecimento. O *Sachunterricht* abrange temas de ciências naturais, estudos sociais, geografia, história, educação ambiental, entre outros. A disciplina remete à ideia de aula por “Tema Gerador” proposta por Paulo Freire (2000).

<sup>83</sup> „Was Hacker 1994 für die allgemeinbildende Schule insgesamt, Rauch 1986 für den Sachunterricht, Killus 1998 für den Deutschunterricht und Sitte 1999 für den Geographieunterricht festgestellt haben [...]“ (Jünger, 2004, p. 36).

Em entrevista com autores/a de manuais didáticos, Jünger (2004) comenta que estes acreditam que os livros são comprados pelas escolas para serem usados pelas turmas, de forma sistemática e completa, sendo adicionado apenas materiais suplementares para a produção musical na escola. Os/as entrevistados/as alegam que

Apenas alguns professores altamente qualificados e motivados são capazes de dar aulas de qualidade sem ter um livro de texto. Os autores pesquisados sabem e lamentam que as aulas de música hoje em dia geralmente ocorram sem livros. Um deles suspeita que a razão para este fato reside no receio de muitos professores não conseguirem cumprir os requisitos do manual, ou na arrogância dos professores, que não conseguem aceitar que alguém seja mais competente do que eles (Jünger, 2004, p. 37, tradução minha).<sup>84</sup>

Confrontando a fala dos autores/as de livros didáticos e a sua pesquisa de doutorado (Jünger, 2006), na qual ele obteve 670 respostas de professores/as dos diferentes tipos de escolas de Hamburgo, Jünger (2004) aponta dois como principais motivos para a abstinência do uso de manuais na escola:

1. Os manuais não são atualizados - As aulas de Música nas escolas alemãs incluem música pop, e a produção dos livros didáticos não consegue ser tão atual a ponto de incluir a música pop que está em alta no momento. Outra questão, é que quando são trabalhadas óperas, as escolas costumam fazer visita à casa de ópera mais próxima a escola e assistir uma apresentação com os/as alunos/as, e é difícil que a mesma ópera que é mencionada no livro, seja a que está em cartaz. Os livros didáticos demandam demora no processo de produção, aprovação e escolha até chegar às escolas.

2. Os manuais não se adequam aos alunos/as – os manuais são elaborados com exigências cognitivas considerando uma média do conhecimento do/as alunos/as, que são demasiadamente elevadas, considerando um ensino de música contínuo a partir do 5º ano. Ou seja, o conteúdo musical dos livros acaba sendo difícil para a maior parte dos/as estudantes, considerando que na Alemanha há diferentes tipos de escolas (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium e Gesamtschule*).

O que chama a atenção, é que apesar dos livros não serem utilizados em sala de aula diretamente com os/as alunos/as, os estandes editoriais em conferências e congressos são lotados, segundo Jünger (2004), e os/as docentes adquirem estes livros para estar disponíveis para consulta em suas prateleiras em casa. O pesquisador conclui assim, que os livros didáticos

---

<sup>84</sup> „Nur wenige hochqualifizierte und hochmotivierte Lehrer seien in der Lage, auch ohne Schulbuch einen vergleichbar guten Unterricht zu machen. Dass Musikunterricht heutzutage meist ohne Buch stattfindet, wissen und bedauern die befragten AutorInnen. Einer von ihnen vermutet die Ursache dafür in der Angst vieler Lehrer, den Ansprüchen des Schulbuchs nicht gerecht werden zu können, oder auch in der Überheblichkeit von Lehrern, die nicht akzeptieren können, dass jemand kompetenter ist als sie selbst“ (Jünger, 2004, p. 37).

são utilizados pelos/as professores/as, mas com propósitos diferentes do que presumiam os autores. Jünger (2004) concluiu que os manuais são raramente usados como principal meio de ensino, mas assumem três funções, que são:

1. Boia salva-vidas (*Rettungsring*): às vezes o professor está tão mergulhado em demandas e atividades da escola, e utiliza o manual como uma boia de salvação. Pode estar sem tempo de preparar, sentir-se sobrecarregado de trabalho, ou ministrar uma aula como substituto/a de última hora, ele/a recorre ao manual que já tem uma aula pronta ou minimamente pré-estruturada. Esta forma de uso até atende a expectativa de autores, mesmo que não usando integralmente, mas partes do livro. Jünger (2004) afirma que alguns manuais didáticos modernos combinem bem com esta função, pois os assuntos são organizados nos capítulos como “peças de encaixe”, para que possam ser utilizadas como módulos individuais.

É razoável supor que os professores sem formação musical especializada (os chamados professores de música “não especialistas”) e os novos na profissão têm maior probabilidade de usar o livro didático como salva-vidas. Mas mesmo professores com boa formação e longa experiência docente relatam que o livro didático ocasionalmente os socorre de emergências (Jünger, 2004, p. 39, tradução livre).<sup>85</sup>

2. Pedra de mosaico (*Steinbruch* - tradução livre)<sup>86</sup>: é comum que o/a professor/a utilize apenas trechos do livro didático, um texto, uma partitura, uma atividade, um recorte, a partir do qual o/a docente monta outro material, entregando cópias aos/às estudantes de um material adaptado à realidade da turma, sem exigir a compra de livros para os/as estudantes. Essa proposta, sem dúvida, é sinônimo de desvantagens econômicas para as editoras, além de ficar próximo a uma fronteira de ilegalidade, por utilizar materiais sem citar as fontes. Jünger (2004) no entanto, afirma que este modelo ainda se aproxima da expectativa dos/as autores de livros, utilizando-os em partes, os/as docentes não os dispensam totalmente, e ministram aulas preparadas com materiais didáticos de alta qualidade e um ensino centrado no/a estudante. “Acima de tudo, são os professores de música bem treinados e altamente motivados que usam os livros didáticos como uma pedra de mosaico (Jünger, 2004, p. 39, tradução livre).<sup>87</sup>

<sup>85</sup> “Die Vermutung liegt nahe, dass eher Lehrer ohne musikalische Fachausbildung (die sogenannten „fachfremden“ Musiklehrer) und Berufsanfänger das Schulbuch als Rettungsring benutzen. Aber auch Lehrer mit guter Ausbildung und langer Unterrichtserfahrung berichten, dass das Schulbuch sie gelegentlich aus Notlagen befreit” (Jünger, 2004, p. 39).

<sup>86</sup> O termo original utilizado por Jünger (2004) é *Steinbruch*, que na tradução direta seria “pedreira”, no entanto, não parece fazer muito sentido na língua portuguesa do Brasil. Por isso pensou-se em uma pedra que compõe um mosaico, técnica realizada nas Artes Visuais, onde se pensa em um conteúdo “recortado” do livro didático para ser utilizado nas aulas, este compõe o todo e faz sentido dentro do conteúdo ou dos conteúdos – pensando na obra de Mosaico completa.

<sup>87</sup> „Es sind vor allem gut ausgebildete und hochmotivierte Musiklehrer, die Schulbücher als Steinbruch benutzen“ (Jünger, 2004, p. 39).

3. Laboratório reflexivo (*Spiegelkabinett* - tradução livre):<sup>88</sup> o uso do manual neste caso é feito somente pelo/a professor/a, sendo que os/as alunos/as não entram em contato com o livro. Segundo Jünger (2004) é a forma mais comum de uso. O/a docente utiliza as ideias do livro e produz seu próprio material didático. É a forma mais distante do que os/as autores/as de manuais esperam, apesar de que os textos e elementos não são extraídos do seu contexto, mas analisados como um todo pelo/a docente. “Assim o livro didático se torna um auxílio à reflexão, e mostra, como poderiam ser as aulas de música, e desta forma, realiza uma reflexão sobre a sua própria prática de ensino” (Jünger, 2004, p. 40, tradução livre).<sup>89</sup>

Dependendo da personalidade do/a professor/a, o manual poderá assumir então uma dessas três funções. Os/as autores de livros didáticos têm, portanto, a oportunidade de influenciar as teorias didáticas individuais dos/as professores/as de música. Outra metáfora que Jünger (2004) sugere, já que em sua maioria, os livros não são utilizados em sala de aula diretamente com os/as alunos/as, é que a estante de livros didáticos que o/a docente tem em casa é “A manada de cavalos de Troia” (“*Eine Herde trojanische Pferde*”). O conceito não é sugerido em tom negativo, mas sim benéfico, pois pelos manuais os conceitos didáticos musicais são “contrabandeados” para a prática escolar, chegando até os/as professores/as. Isso poderia soar como manipulação, mas ele afirma que “O livro didático parece ser a única maneira pela qual a didática musical pode ser efetivamente articulada” (Jünger, 2004, p. 40).<sup>90</sup> Sobre essa metáfora do “Cavalo de Troia” e a questão da didática musical na prática docente, a entrevista com o pesquisador no subtema 3.1.1 irá esclarecer ainda mais o conceito atribuído por ele.

Jünger (2004) conclui que a prática docente requer reflexão, no entanto, para que os/as professores/as consigam refletir, as práticas precisam ser processadas, interpretadas, e aí sim melhoradas. Muitas vezes, os/as docentes não têm o tempo suficiente no dia a dia para refletir acerca de suas ações e consequente prática, por isso, os pesquisadores auxiliam neste processo

---

<sup>88</sup> O termo original utilizado por Jünger (2004) é *Spiegelkabinett*, que na tradução literal significa “gabinete ou sala de espelhos”, o que não transmite a ideia real do autor para a realidade brasileira. Por isso sugeriu-se na tradução “Laboratório reflexivo”. Pensou-se no termo “laboratório” pois é como se o livro didático servisse como um espaço criativo, uma espécie de laboratório de ideias, onde o/a docente coleta referências, inspirações e conceitos, mas não o utiliza diretamente na aula. A palavra “reflexão” pode ser tanto no sentido de espelho, mas talvez mais bem compreendida como um processo de reflexão, onde o livro didático serve como um reflexo, e não como fonte final de ensino. Ou ainda, no entendimento de que o/a professor/a usa o livro como um espelho para refletir suas próprias ideias e desenvolver um material personalizado. Essa abordagem remete mais uma vez à visão de Paulo Freire (2000), que defendia que o professor não deve ser um mero “transmissor de conteúdos”, mas sim um “criador de possibilidades”.

<sup>89</sup> “So wird das Schulbuch zur Reflexionshilfe, es zeigt, wie Musikunterricht sein könnte, und unterstützt auf diese Weise das Nachdenken über die eigene Praxis“ (Jünger, 2004, p. 40).

<sup>90</sup> “Doch das Schulbuch scheint der einzige Weg zu sein, auf dem sich die Musikdidaktik wirksam artikulieren kann“ (Jünger, 2004, p. 40).

de reflexão e publicam resultados em revistas, promovem discussões em congressos, mas infelizmente, estes meios alcançam poucos docentes. Quando inovações da área da didática musical são incluídas nos livros didáticos, eles “[...] têm um impacto na prática do ensino de música como nenhum outro meio. Ao fazê-lo, compensam a falta de publicações sobre educação musical escritas especificamente para o grupo-alvo” (Jünger, 2004, p. 40, tradução livre).<sup>91</sup>

Na última parte do artigo de 2004, Jünger faz considerações a respeito de um “Livro didático para o futuro”, para esta ideia recorro ao seu artigo mais atual, o de 2022: “O livro didático de Música do futuro” (“*Das Musik-Schulbuch der Zukunft*”), apresentando discussões inovadoras sobre o uso de manuais frente as tecnologias digitais. O cenário do mercado editorial apresenta 21 opções de livros didáticos para aquisição em 2022, quase a metade de 2004. Existem dois motivos principalmente para isto:

1. Do ponto de vista econômico: é de admirar que há tantas opções no mercado, pois as vendas são baixas, especialmente para uso dos livros com as turmas, pois como já mencionado, servem mais para compor o repertório dos/as professores/as na prateleira. A baixa venda de livros didáticos de música provavelmente é coberta pela venda de livros de outras disciplinas como alemão, inglês e matemática. “Uma possível explicação seria a estratégia de cobertura de mercado: as editoras não querem deixar um nicho de mercado para a concorrência” (Jünger, 2022, p. 51, tradução minha).<sup>92</sup>

2. Do ponto de vista didático: é impressionante que ainda exista um apego tão forte ao livro didático como o principal meio de ensino, que no caso da Música, provavelmente nunca foi, de acordo com Jünger (2022). “Outros formatos de mídia – cadernos temáticos, coletânea de materiais e atividades avulsas – atendem muito melhor às exigências da vida escolar cotidiana do que os clássicos livros didáticos específicos para cada ano” (Jünger, 2022, p. 51, tradução livre).<sup>93</sup>

Dentre os 21 livros didáticos disponíveis no mercado, 8 deles podem ser adquiridos no formato de *E-book*, e existe uma variedade entre livros bem tradicionais, como o *Música a nossa volta* (*Musik um uns*), publicado desde 1973 e atuais como o *Musix*, que surgiu em 2011, mas teve uma edição atualizada lançada em 2019, recebendo prêmios da Associação Alemã de

<sup>91</sup> “[...] scheint der einzige Weg zu sein, auf dem sich die Musikdidaktik wirksam artikulieren kann“ (Jünger, 2004, p. 40).

<sup>92</sup> “Eine mögliche Erklärung wäre die Strategie der Marktabdeckung: Die Verlage wollen der Konkurrenz keine Marktnische überlassen” (Jünger, 2022, p. 51).

<sup>93</sup> “Den Erfordernissen des Schulalltags entsprechen andere Medienformate – Themenhefte, Materialsammlungen und Arbeitsblätter – weit besser als die klassischen jahrgangsbezogenen Lehrbücher.“ (Jünger, 2022, p. 51).

Editoras Musicais (DMV – *Deutschen Musikverleger-Verband*) e da Associação Federal de Ensino de Música (BMU – *Bundesverband Musikunterricht*). Jünger (2022) aponta algumas fragilidades destes livros que explicariam a causa da baixa utilização em sala de aula, baseando-se nos questionários da sua tese de 2001/2002 e suas observações e experiências, acredita ainda serem conclusões válidas para as escolas de Hamburgo.

A falta de flexibilidade dos livros didáticos seria uma das deficiências dos livros didáticos do contexto alemão, dialogando com os motivos já apontados no texto de 2002 do autor: deles serem elaborados como um curso, de forma sistematizada para aulas semanais, fato que não permite ele ser utilizado como “pedra de mosaico”; com exemplos desatualizados de música pop, até mesmo o atualizado *Musix*; e muitos não serem em formato digital, o que seria um primeiro passo, para facilitar o uso dos livros pelos/as docentes nas lousas digitais e projetores.

Ainda mais flexível, digital e inovador, segundo Jünger (2022) seria o uso dos “Recursos Educacionais Abertos” - REA (*Open Educational Resources – OER*), que vem sendo utilizados desde 2002 (incentivado pela UNESCO).<sup>94</sup>

Embora o objetivo original fosse desenvolver propostas educativas acessíveis para os países em desenvolvimento, rapidamente se tornou claro que as ofertas de REA também oferecem muitas vantagens nos países ricos. O exemplo mais conhecido é a enciclopédia Wikipedia, que tem sido continuamente ampliada desde 2001 e constantemente verificada e atualizada (Jünger, 2022, p. 53, tradução livre).<sup>95</sup>

O autor comenta ainda que, são raros os materiais de acesso aberto para escolas. No caso específico do ensino de Música, no entanto, existem uma proposta promissora do teórico musical Ulrich Kaiser, da região de Munique na Alemanha, que em 2018 lançou a Plataforma ELMU (*eLearning music*), que oferece textos, áudios, vídeos, jogos interativos, enfim, diversos materiais de acesso gratuitos para escolas e conservatórios. Lembrando que “A publicação sob uma licença *Creative Commons* permite ‘uma atualização oportuna dos materiais, a adaptação dos materiais a novas situações de ensino e o desenvolvimento de novos materiais com base nos recursos existentes pelos utilizadores’” (ELMU *apud* Jünger, 2022, p. 53, tradução minha).<sup>96</sup> No anexo 1 desta tese pode ser encontrada a “Seleção de opções na internet com

<sup>94</sup> A proposta da UNESCO pode ser acessada em <<https://www.unesco.org/en/open-educational-resources>>. Acesso em: 03 de out. 2024.

<sup>95</sup> “Ging es ursprünglich darum, erschwingliche Bildungsangebote für Entwicklungsländer zu entwickeln, so wurde schnell klar, dass OER-Angebote auch in den reichen Ländern unschlagbare Vorteile bieten. Bekanntestes Beispiel ist die Internet-Enzyklopädie Wikipedia, die seit 2001 immer weiter ausgebaut, dabei ständig überprüft und aktualisiert wird“ (Jünger, 2022, p. 53).

<sup>96</sup> “Die Veröffentlichung unter Creative-Commons-Lizenz erlaubt ,eine zeitnahe Aktualisierung der Materialien, die Anpassung der Materialien an neue Unterrichtssituationen sowie die Entwicklung neuer Materialien auf der Grundlage vorhandener Ressourcen durch Nutzerinnen und Nutzer“ (ELMU *apud* Jünger, 2022, p. 53)

materiais para aulas de Música” sugerida por Jünger (2022, p. 53), incluindo o endereço eletrônico de acesso a ELMU.

Uma coleção de materiais, no entanto, não consegue substituir um livro didático, alerta Jünger (2022), pois apesar de os/as docentes por vezes o utilizarem como “pedra de mosaico”, se orientam e inspiram na seleção de materiais feita pelos autores/as. Caso as plataformas de REA assumissem uma função similar, necessitariam de ajustes como: serem materiais organizados com indicação de ano escolar, haver verificação de qualidade das contribuições, a utilização de imagens e músicas ser somente de domínio público, enfim, detalhes que precisariam ser revistos para competir com as editoras.

Analisando o conteúdo de livros didáticos da atualidade na Alemanha, Jünger (2022) critica o fato de que muitos dos/as atuais autores/as e editoras parecem evitar adotar posições didáticas claras e inovadoras. Ele aponta que, ao contrário dos livros dos anos 1970, que promoviam uma vanguarda pedagógica e abordagens inovadoras, os livros atuais tendem a seguir o convencional (*mainstream*), adotando uma abordagem mais conservadora e focada nas competências, ideia impulsionada pelas políticas educacionais. O pesquisador identifica três deficiências principais nos livros didáticos atuais:

1. A educação musical intercultural não encontra o espaço adequado. Embora haja menção à música não ocidental, ela geralmente é tratada como uma obrigação, sem uma integração significativa no currículo.

2. As “práticas musicais” ficaram em segundo plano. A música pop e a internet são pouco exploradas, enquanto a teoria musical e a música clássica ocidental continuam dominando o conteúdo, mesmo sendo de menor interesse para os alunos.

3. A educação musical inclusiva não encontra espaço. Há pouca ênfase em práticas pedagógicas voltadas para grupos heterogêneos, com falta de metodologias que promovam a inclusão.

Jünger (2022) conclui que a produção de livros didáticos parece estar mais preocupada em atender às demandas de professores sobrecarregados, priorizando o que eles já estão acostumados a utilizar, em vez de desafiar e inovar na prática pedagógica. O “livro didático de Música ideal” ainda não existe, pois, a estrutura econômica da produção dos manuais ainda é um obstáculo, enquanto editoras produzem o que atende a demanda, mas, não é inovador do ponto de vista didático, fica um conflito entre as necessidades econômicas das editoras e a qualidade pedagógica dos materiais.

Uma solução possível seria mudar para um modelo de produção de livros didáticos orientado pelo valor pedagógico, em vez do sucesso comercial, e menciona iniciativas de REA

como exemplo de uma direção promissora. Entretanto, Jünger (2022) observa que para um modelo como esse prosperar, seria necessário criar uma infraestrutura financeira e jurídica adequada, de modo que autores/as e redatores/as pudessem ser devidamente remunerados e os direitos autorais de materiais de terceiros fossem respeitados.

Seguindo para outras pesquisas que discutem análise de livros didáticos de música, foi localizada a edição nº 95 da Revista *Diskussion Musikpädagogik* (2022), dedicada ao tema “Livros escolares na aula de Música” (*Schulbücher im Musikunterricht*),<sup>97</sup> da qual faz parte o artigo de Jünger (2022), mas a partir de agora, serão destacados outros/as pesquisadores/as e seus respectivos artigos. Na carta ao/à leitor/a, os/as pesquisadores/as Rebekka Hüttmann, Oliver Krämer e Annette Ziegenmeyer (2022) afirmam que as aulas de disciplinas das ciências naturais e línguas estrangeiras são guiadas por uma progressão de conteúdo que é baseada principalmente nos livros didáticos, mas que, na disciplina de Música isto é diferente. “Os livros didáticos nas aulas de música são, portanto, menos usados como meio de acompanhamento permanente para o planejamento e design das aulas, mas fornecem impulsos seletivos em relação a uma área específica que deve ser desenvolvida na aula” (Hüttmann, Krämer e Ziegenmeyer, 2022, p. 1, tradução minha).<sup>98</sup>

Faz-se necessário ouvir também alguém que está na posição de produtor, sobre o desafio na produção de livros didáticos de Música por parte das editoras. O primeiro artigo incluído na revista mencionada, é a do editor chefe da editora alemã Helbling, Alwin Wollinger, intitulado “A concepção de livros escolares: 15 fatores de influência ou a quadratura do círculo” (“*Die Konzeption von Schulbüchern: 15 Einflussfaktoren oder die Quadratur des Kreises*”). A partir do título já é possível compreender alguns conceitos que o autor tenta transmitir através da metáfora “quadratura do círculo”, pois produzir um livro didático de Música é colocar um quadrado dentro de um círculo, ele cabe, toca em 4 pontos do círculo, mas é inevitável que fiquem lacunas. Os 15 fatores que precisam ser considerados segundo Wollinger (2022) ao produzir um livro didático são: currículo, carga horária, tipo de escola, alunos/as, professores/as, autores/as, editora, políticas educacionais, discurso social, ensino de tradições, estrutura escolar, digitalização, licenciamento das mídias, vigência e processo de admissão - critérios para a aprovação de um livro didático, que podem ser visualizados na Figura 2 a seguir.

<sup>97</sup> Disponível para aquisição por meio do endereço: <<https://www.junker-verlag.com/product-page/dmp-95-schulb%C3%BCcher-im-musikunterricht>>, acesso em 01 de out. 2024.

<sup>98</sup> “Schulbücher im Musikunterricht werden also weniger als permanent begleitendes Medium zur Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung eingesetzt, sondern geben viel mehr punktuelle Impulse in Bezug auf ein spezifisches Themenfeld, das im Unterricht erarbeitet werden soll“ (Hüttmann, Krämer e Ziegenmeyer, 2022, p. 1).

Figura 2: Fatores que influenciam a criação de livros escolares ou mídias educativas



Fonte: tradução da figura de Wollinger (2022, p. 4)

Os fatores apresentados por Wollinger (2022) não tem uma ordem de prioridade, mas ele destaca uma alta expectativa depositada sobre os livros didáticos, que sob seu ponto de vista deveriam ser chamados de “Mídias educativas” (*Bildungsmedien*).

Mas, além do fato de não existir o “melhor livro didático” (porque cada professor teria que escrevê-lo para a situação específica e adaptado ao seu próprio grupo de aprendizagem), muitas vezes é subestimada a quantidade de fatores que acabam por influenciar a concepção e o desenvolvimento de um livro didático e quais condições estruturais acompanham esse trabalho (Wollinger, 2022, p. 4, tradução livre).<sup>99</sup>

De forma breve, serão descritos os fatores apresentados pelo autor, envolvendo a elaboração de um livro didático seguindo o contexto alemão:

1. Currículo: o maior desafio estrutural é atender 16 currículos educacionais diferentes da legislação alemã. É necessária uma revisão dos documentos mais recentes e de até 25 anos, considerando propostas baseadas em ensino por conteúdos, como por competências, a fim de contemplar a diversidade de exigências dos diferentes estados, organizados em um livro didático, que normalmente são utilizados para dois anos escolares na Alemanha. O “quebra cabeça” é bem grande para dar conta de atender as exigências de diferentes currículos,

<sup>99</sup> “Aber abgesehen davon, dass es ‚das beste Schulbuch‘ nicht gibt (denn das müsste sich jede Lehrkraft für die spezifische Situation und angepasst an die eigene Lerngruppe selbst schreiben), wird oft unterschätzt, wie viele Faktoren letztlich bei der Konzeption und Erarbeitung eines Schulbuches eine Rolle spielen und welche Rahmenbedingungen die Arbeit begleiten“ (Wollinger, 2022, p. 4).

produzindo um livro para o país inteiro, e segundo Wollinger (2022) este é um dos maiores desafios.

2. Carga horária: as grades dos diferentes tipos de escolas alemãs variam entre uma, duas ou três aulas semanais, pois as escolas possuem essa autonomia. Assim, é complicado elaborar um material que atenda a todos, que será resumido demais para um conteúdo, ou muito extenso, dependendo do tempo disponível na carga horária para Música.

3. Tipo de escola: um quesito importante na elaboração de um livro didático é o seu público-alvo. Com os diferentes tipos de escola na Alemanha (*Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* e *Gesamtschule*) e variações dentro delas, o público é bastante heterogêneo. Assim, “[...] o material deve ser adequado para grupos heterogêneos dentro do estilo ou tipo da escola, sem perder o fio condutor que caracteriza o ensino como um caminho de aprendizagem interdisciplinar e orientado para a ação” (Wollinger, 2022, p. 5, tradução livre).<sup>100</sup>

4. Alunos/as: o livro didático, por sua natureza estática, precisa oferecer materiais que sejam aplicáveis a uma ampla variedade de situações, isso requer reconhecer a diversidade dos/as alunos/as, que nunca são homogêneos, e atender a públicos culturalmente diferentes, com variadas tradições auditivas e níveis de experiência musical. Além do desafio de engajar alunos/as com pouca formação musical quanto os/as com vasta experiência, tem os/as que tocam instrumentos e leem partituras com facilidade.

5. Professores/as: a heterogeneidade está também entre os/as docentes que usam um livro didático, por isso precisa atender ao “recém-formado [saído do estágio obrigatório - *Referendariat*] ou aquele com experiência de 30 anos e lavado por todas as águas pedagógicas[...]” (Wollinger, 2022, p. 5, tradução livre).<sup>101</sup>

Além disso, os/as docentes vêm de diferentes formações, mais clássicas e mais populares.

6. Autores/as: as iniciativas da criação de um livro didático são sempre por parte de grandes editoras, que atendem um plano educacional, mas são os/as autores/as que desempenham um papel central na elaboração, pois trazem consigo suas próprias experiências, práticas pedagógicas e concepções pessoais, que moldam o material final. Embora os livros didáticos sejam considerados obras objetivas, eles carregam as influências da personalidade, socialização, experiências prévias e competências dos/as autores/as. Essas características

---

<sup>100</sup> “[...] wie Material für heterogene Gruppen innerhalb der Schulart bzw. Schulform geeignet sein muss, ohne dabei den roten Faden zu verlieren, der den Unterricht als handlungsorientierten und überfachlichen Lernweg auszeichnet“ (Wollinger, 2022, p. 5).

<sup>101</sup> „Frisch aus dem Referendariat kommend oder seit 30 Jahren mit allen pädagogischen Wassern gewaschen“ (Wollinger, 2022, p. 5).

individuais impactam significativamente o desenvolvimento dos conteúdos e métodos apresentados nos livros.

7. Editora: o papel da equipe de redação é crucial no processo de criação de um livro didático. Enquanto o/a editor define o escopo conceitual e econômico do material (como suas diretrizes, inovações e recursos midiáticos), a equipe de redação tem a responsabilidade de garantir a conformidade com todas as exigências legais, revisar textos, selecionar materiais, ajustar ilustrações e assegurar que o conteúdo esteja alinhado com todos os planos de ensino regionais.

8. Políticas educacionais: elas são expressas pelos 16 currículos de cada estado, e o desafio está em atender as exigências legais por um lado, e também o desejo de inovar, adaptando os conteúdos de ensino a elas. A política educativa define os temas centrais, como migração, meios digitais e sustentabilidade, e os manuais devem refletir essas complexas estratégias, evitando uma visão unilateral, segundo Wollinger (2022).

9. Discurso social: os livros didáticos também são influenciados por fatores sociais relevantes, mesmo não havendo exigências formais para isso e um dos temas da atualidade é a questão de gênero. O tema ainda é evitado em discussões de conteúdo e há muitos desafios neste sentido na educação musical, especialmente na transmissão de tradições musicais, onde estereótipos e papéis tradicionais ainda aparecem. A escrita com flexão de gênero na língua alemã inclui asteriscos, letras maiúsculas, sendo uma questão desafiadora para o contexto educacional, pois Wollinger (2022) argumenta que não atende a regulamentação da Sociedade Alemã de Língua, que se opõem a essas construções, pois não atendem aos critérios de acessibilidade, dificultando a leitura para alunos/as com dificuldades de leitura, dislexia ou para aqueles/as aprendendo alemão como segunda língua.

10. Ensino de tradições: o planejamento e o ensino são influenciados não apenas por pessoas e diretrizes formais, mas também por condições culturais e regionais. Ainda há tradições musicais distintas entre o leste e o oeste da Alemanha, mesmo após 30 anos da queda do Muro de Berlim, ainda percebidas décadas após a reunificação. Essas diferenças refletem menos nos currículos e mais nas tradições musicais locais e na formação docente. Além disso, há um "desequilíbrio" regional no ensino de música na Alemanha, entre norte-sul e leste-oeste. As abordagens pedagógicas, o repertório musical e a valorização da música variam significativamente entre regiões. Por exemplo, o ensino em uma escola urbana de Hamburgo é muito diferente do de um colégio tradicional em uma área rural da Baviera. Esses fatores regionais e culturais precisam ser considerados na criação de livros didáticos.

11. Estrutura escolar: além da variação nos tipos de escola é preciso levar em consideração o perfil da escola, a importância atribuída à música, a quantidade de professores/as de música, os recursos disponíveis (instrumentos e materiais), o orçamento e como o ensino musical é implementado. Esses aspectos influenciam as decisões sobre os conteúdos e métodos que devem ser incluídos nos materiais didáticos.

12. Digitalização: o aprendizado no mundo digital exige novos métodos e materiais adaptados. A implementação depende da infraestrutura da escola disponível tanto para professores/as como para alunos/as (lousas digitais, tablets, laptops e Wi-Fi) e das políticas de uso, como BYOD – *Bring Your Own Device* (traga seu próprio dispositivo), que são variáveis dependendo da escola. O foco principal deve ser em quais competências e conteúdos podem ser melhor transmitidos digitalmente, seja por meio de livros digitais ou de sistemas de gestão de aprendizagem mais interativos e multimídia, que precisam ser avaliados nas propostas incluídas na mídia didática.

13. Licenciamento das mídias: o uso de materiais protegidos por direitos autorais (imagens, músicas, vídeos) em recursos educacionais é limitado por questões legais e de orçamento. Embora a utilização de música para o ensino escolar geralmente seja viável, adaptações ou uso de filmes enfrentam mais restrições, com os detentores de direitos podendo vetar certos materiais. Isso cria uma "censura velada", limitando a liberdade educacional. É crucial que haja diretrizes claras sobre o uso legal de conteúdos digitais em sala de aula.

14. Vigência: a longevidade de um livro didático precisa ser considerada desde a sua concepção, uma vez que o processo de criação pode levar de cinco a seis anos, seguido por um longo período de aprovação, e as revisões ocorrem apenas a cada seis a dez anos, diz Wollinger (2022). Fatores como a relevância de tendências musicais, ícones culturais e debates sociais (como o de gênero) devem ser avaliados, já que esses elementos podem se tornar obsoletos durante o ciclo de vida do livro. Isso ressalta a necessidade de um planejamento de longo prazo na criação de materiais didáticos.

15. Processo de admissão – critérios para a aprovação de um livro didático: na Alemanha e Áustria esse processo é inevitável, “embora alguns estados federais se contentem com uma declaração de auto compromisso [...] outros estados federais possuem um processo de revisão sofisticado e fornecem critérios detalhados para aprovação de livros didáticos” (Wollinger, 2022, p. 9, tradução minha).<sup>102</sup> Dois pareceres anônimos escolhidos pelo ministério

---

<sup>102</sup> “Während sich einige Bundesländer dabei mit einer Selbsterpflchtungserklärung begnügen [...] leisten sich andere Bundesländer ein ausgefeiltes Gutachterverfahren und warten mit detaillierten Kriterien für die Schulbuchzulassung auf“ (Wollinger, 2022, p. 9).

analisam aspectos como conformidade com o currículo, qualidade pedagógica, diversidade e preço. Critérios rigorosos e subjetivos podem resultar em rejeição, como o excesso de conteúdo, interpretações musicais controversas ou até referências a CDs como "publicidade inadequada". Mesmo que todos os critérios sejam atendidos, os editores ainda enfrentam o desafio de equilibrar inovação com conformidade.

Wollinger (2022) conclui que criar um livro didático aprovado é um processo complexo, que exige muita experiência e competência de diversos envolvidos, dado o número de fatores que influenciam essa criação. Apesar das dificuldades, isso é necessário, pois a educação é um bem fundamental para preparar os jovens para o futuro. Se o "direito à educação musical" for reconhecido, ele deve ser apoiado por materiais de ensino adequados e de alta qualidade. O autor destaca que, apesar das inovações, o livro didático ainda tem um papel importante na educação.

Cabe destacar brevemente mais um artigo da revista *Diskussion Musikpädagogik* n° 95, resultante de uma disciplina lecionada pela professora Ute Konrad para mestrandos em Música na Universidade de Artes de Berlim, sobre a preocupação com a representação da cultura e da diversidade cultural nos manuais didáticos. Eles partem do princípio de Jünger (2004) que o manual é uma boia salva-vidas para os/as professores/as e escrevem o artigo “Em busca do Cavalo de Tróia” (*Auf der Suche nach dem Trojanischen Pferd*, Konrad et al., 2022).

Os/as autores (Konrad et al., 2022) analisaram cinco livros didáticos de Música, identificando que as temáticas de diversidade cultural costumam estar organizadas em capítulos específicos nos livros, caso docentes os utilizem como “pedra de mosaico” (Jünger, 2004). Apesar dos manuais apresentarem propostas de diversidade, a perspectiva eurocêntrica ainda prevalece, pois “[...] a cultura é implicitamente transmitida por meio de palavras e seleção de imagens” (Konrad et al., 2022, p. 15, tradução minha).<sup>103</sup> O uso de livros didáticos para aulas de música com diversidade cultural exige atenção e reflexão do/a professor/a que os utiliza, que não podem simplesmente se apoiar integralmente no material didático nesta expectativa.

A professora Dra. Joana Grow organizou com Anna Theresa Roth em 2023 um livro intitulado “Gênero na didática de disciplinas estéticas” (*Gender in den Fachdidaktiken Ästhetischer Fächer*), considerando que as disciplinas escolares que envolvem Alemão, Inglês, Francês, Arte, Música, Espanhol e Esportes geram conexão e discussão com objetos artísticos. Dentre os capítulos reunidos no livro serão destacados dois que discutem a análise de livros didáticos para o ensino de Música.

---

<sup>103</sup> “[...] that culture is implicitly conveyed through wording and the selection of pictures” (Konrad et al., 2022, p. 15)

Steven Schiemann (2023) examina as “Diferenças de gênero nas representações de regentes e compositoras em livros escolares de música” (*Genderdifferenzen bei Abbildungen von Dirigent\*innen und Komponist\*innen in Schulmusikbüchern*). Ele percebe uma predominância de figuras masculinas nesses contextos e questiona a ausência ou sub-representação de mulheres. Schiemann discute como essas escolhas editoriais perpetuam estereótipos de gênero e como isso pode influenciar a percepção dos/as alunos/as sobre papéis de liderança e criação musical, promovendo uma visão desequilibrada da história e prática da música.

No capítulo " Clara Schumann no livro didático de música – reflexões sobre um estudo de análise do discurso sobre a representação de compositores/as” (*Clara Schumann im Schulmusikbuch – Einblicke in eine diskursanalytische Studie zur Darstellung von Komponist\*innen*), Grow e Roth (2023) analisam como Clara Schumann, uma importante compositora e pianista, é retratada em livros de música escolares. Elas investigam, através do método de análise do discurso, como a figura de Clara Schumann é apresentada em comparação com outros compositores, focando em questões de gênero e representatividade. O capítulo explora como as narrativas em torno de compositores e compositoras moldam a percepção dos estudantes sobre o papel das mulheres na música clássica e a importância dessas representações no ensino de música.

Longe de esgotar a menção de pesquisas do contexto alemão neste breve panorama, percebi que elas se organizam basicamente em cinco aspectos: incluindo a análise das representações de gênero nos livros didáticos de música; na análise de conteúdo dos livros didáticos de música, com ênfase na escolha de repertório; estudos de análise discursiva que investiga como os livros didáticos constroem narrativas sobre o que é a música “legítima”; pesquisas voltadas para o impacto das mídias digitais na educação musical; e pesquisas interessadas em como os livros didáticos contribuem para a formação cultural e social dos/as estudantes em relação à música.

## **2.2 Nas sociedades que estão no foco**

A motivação para a inclusão deste subcapítulo veio a partir da conversa presencial com o Professor Dr. Andreas Lehmann Wermser, que fez o convite oficial para a realização de um período de pesquisa na instituição que ele trabalhava em Hannover. Mesmo com sua aposentadoria, entre o convite e a efetivação do período de pesquisa, um encontro com ele foi possível durante um seminário realizado na HMTM. Na conversa com ele sobre a pesquisa

desta tese, o professor Wermser propôs um questionamento: “O que se espera que um jovem no Brasil seja capaz de fazer musicalmente ao ter música no currículo escolar?”

A partir disso, foi possível compreender a necessidade de contextualizar as diferenças entre a história, o contexto e o espaço que a música ocupa nas sociedades brasileira e alemã, que constituem o foco desta pesquisa. As motivações para a inclusão da música nos contextos educacionais dos dois países são nitidamente diferentes, já pelo fato de no contexto brasileiro a música não ocupar o *status* de uma disciplina individual e no caso alemão sim. Subdividi a questão em dois tópicos, dialogando com o título: “Nas sociedades que estão em foco”, temos assim “A brasileira e seu currículo escolar” e “A germânica e a música formal no currículo”.

### 2.2.1 A brasileira e seu currículo escolar

Para contextualizar a Música/Arte enquanto área de conhecimento e/ou disciplina no currículo escolar brasileiro, um breve panorama histórico dela na história do Brasil é necessário. A música já era praticada e ensinada no país pelos povos nativos antes da chegada dos primeiros colonizadores, de acordo com Romanelli (2019c), pois tratava-se de uma prática cultural para as diferentes etnias indígenas que habitavam nas terras brasileiras. No entanto, quando se refere a uma educação formal da Música, de maneira sistemática, foram os jesuítas os responsáveis pela implementação de uma tradição escolar com ideias da Europa ocidental. A música passou a ser utilizada como forma de catequização dos indígenas e

Levando em consideração o intenso trabalho educacional dos jesuítas no Brasil colonial, a partir de meados do século XVI, é possível supor que eles tenham escrito documentos para orientar sua educação musical e que esses documentos possam ser considerados os primeiros livros didáticos de música brasileira (Romanelli, 2019c, p. 190, tradução minha)<sup>104</sup>.

Jusamara Souza (2014) explica que no Brasil não existe um campo pesquisa da história da educação musical consolidada, mas “[...] é compreensível que vários autores façam uma leitura da história da educação musical pelo viés da musicologia, etnomusicologia, sociologia da música ou mesmo da educação e história” (Souza, 2014, p. 112). Neste breve panorama, não há a intenção de abarcar as diversas histórias da educação musical, em um país de grande extensão, mas de colocar algumas estacas da história do ensino de Música e Arte na escola, a fim de trazer pistas quanto ao seu significado no currículo escolar atualmente.

---

<sup>104</sup> “Taking into account the Jesuits’ intense educational work in colonial Brazil from the mid-16th century onward, it is possible to presume that they had written documents to guide their music education and that those documents could be considered the first Brazilian music textbooks” (Romanelli, 2019c, p. 190).

Bruno Kiefer no livro *História da Música Brasileira* (1997) afirma que “Não há dúvida, os jesuítas foram os primeiros professores de música europeia no Brasil” (Kiefer, 1997, p. 11), mas atribui à “[...] ação dos mestres de capela que vieram de Portugal ou que se criaram aqui – padres e leigos – e que teve início já no primeiro governo geral na Bahia e, logo depois, em Pernambuco e outros centros” (Kiefer, 1997, p. 11), o desenvolvimento de uma música brasileira de inspiração europeia.

A atuação dos jesuítas a partir da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1540 se estendeu por todo período colonial, até 1759 com a expulsão deles. Segundo Marcos Holler (2010) a catequese dos índios não era a única atuação da companhia, mas “Os jesuítas voltaram-se também para a população dos centros urbanos que começavam a surgir, e os colégios aos poucos passaram a oferecer formação superior, além dos ensinamentos básicos de ler e escrever” (Holler, 2010, p. 11).

Os jesuítas incluíram a música em seu projeto educacional tanto para as comunidades indígenas, em especial aqueles reduzidos, como para os descendentes dos portugueses que frequentavam seus colégios. Mesmo com sua expulsão em 1759, algumas de suas práticas de ensino de música foram adotadas por outras ordens religiosas em suas escolas e seminários (Romanelli, 2013, p. 7).

Cabe explicar que os objetivos do ensino de música atendiam uma formação para a necessidade e não para ser excelente musicista. Aqueles que almejavam uma formação para ser músico de orquestra, procuravam escolas na Europa para estudar.

Com a vinda da família real ao Brasil em 1808, a música que até então era restrita à igreja, passou para os teatros e costumava receber companhias estrangeiras com óperas, operetas e zarzuelas, segundo Marisa Fonterrada (2005). “Mas quase não há referências à maneira pela qual o ensino de música se dava, a não ser quanto ao repertório, predominantemente europeu” (Fonterrada, 2005, p. 193). A pesquisadora, no entanto, supõe que era baseado em métodos progressivos, ênfase na memorização e baseado em metas. Quanto ao registro de atividades de música em escolas, ela cita a Escola de Santa Cruz, dos negros escravos e atividades desenvolvidas pelo Padre José Maurício. Somente em 1854 que o ensino da música foi oficialmente inserido nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que propunha “noções de música” e “exercícios de canto”. Fonterrada (2005) explica que um ano após a Proclamação da República, o decreto federal n. 981 de 28 de novembro de 1890, exigia “formação especializada do professor de música”, mas a expectativa de desenvolvimento e fortalecimento da profissão não aconteceu.

Segundo o histórico do ensino de Arte no Brasil constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>105</sup>, nas primeiras décadas do século XX, a Arte tinha uma visão humanista e cientificista, demarcada pelas tendências pedagógicas da escola tradicional e da escola nova. Esses dois modelos são de certa forma contrários, mas marcaram as formações e práticas de professores/as de Arte ao longo do século.

Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (Brasil, 1998, p. 23).

Já a proposta da escola nova, segundo Fonterrada (2005), trazida ao Brasil pelo professor Anísio Teixeira, discípulo do norte americano John Dewey, sugere que “[...] a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade” (Fonterrada, 2005, p. 194), tornando-a acessível a todos e não somente a alguns alunos/as talentosos/as. Consequentemente um espaço para o/a professor/a especialista, mesmo que não em grande escala, era conquistado, proporcionando maior estabilidade.

O ensino especializado de música se fortaleceu em dois conservatórios que se tornaram referência no Brasil, com um corpo docente de muitos/as professores/as de formação humanística europeia, o Conservatório Brasileiro do Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. De acordo com Fonterrada (2005) o ensino de Música e o ensino de instrumento eram sinônimos na época, e os métodos de ensino utilizados não variavam muito, baseados em técnicas de repetição e memorização ao instrumento.

Ideias nacionalistas são apresentadas por Mario de Andrade na década de 1920 e a arte modernista ganha visibilidade através da Semana de Arte Moderna de 1922. A reunião de artistas de diferentes expressões artísticas como literatura, pintura, escultura e música, apresentavam uma visão de arte inspirada nas vanguardas europeias, rompendo com a arte acadêmica e incluindo elementos brasileiros nas obras. Se somando ao artista pioneiro estão Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos, que em pouco tempo torna-se referência da educação musical no Brasil (Fonterrada, 2005).

---

<sup>105</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um conjunto de diretrizes educacionais elaboradas pelo MEC em 1998 para orientar os educadores na elaboração e execução dos currículos nas escolas do país.

Villa-Lobos que se identificava com o método nacionalista proposto por Zoltán Kodály da Hungria, implementando no governo do presidente Getúlio Vargas em 1931 o “Canto orfeônico”, uma forma de prática coral escolar, que foi instituída no currículo a âmbito nacional e durou mais de 30 anos (Romanelli, 2019c). Embora houvesse críticas quanto ao envolvimento político e enaltecimento da pátria e figura de um ditador, Fonterrada (2005) explica que o carisma de Villa-Lobos e a vivência musical proporcionou grande avanço na identidade musical brasileira, reunindo muitos estudantes, que puderam vivenciar a experiência musical, que era o foco desta proposta. A exigência de formar os/as professores/as para conduzir as aulas de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro e São Paulo, apesar de obrigatória, se tornou impossível por conta das condições das estradas e a dimensão do Brasil.

“Depois de cerca de 30 anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60” (Brasil, 1998, p. 24). Na prática, não diferia muito da proposta anterior de música realizada na escola, mas se fortaleceu a ideia de educação musical em escolas de música e na concepção dos/as professores/as, inspirados por propostas pedagógicas europeias de Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Kodály, que apresentavam diferenças metodológicas, mas “[...] tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva” (Fonterrada, 2005, p. 198).

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), no fim dos anos 60 e início da década de 70 existe uma aproximação das manifestações artísticas, tanto nas manifestações externas à escola quanto o que se ensina nelas, com festivais de teatro e de canção, sugerindo um caminho de estética modernista, integrando as expressões artísticas no contexto brasileiro. Assim a partir de 1971, com a aprovação da LDB nº 5.692 (Brasil, 1971), a Educação Musical é substituída pela Educação Artística, uma atividade escolar de perspectiva polivalente, compreendendo artes plásticas, música e artes cênicas.

Neste período, foram criados cursos de formação dos/as docentes em Educação Artística (formação que será mais detalhada no próximo subtema 2.3.1), de no máximo 3 anos, de perspectiva polivalente e opção de uma habilitação específica, que “[...] com o tempo privilegiou mais intensamente o ensino das artes plásticas, pois a grande maioria dos professores licenciado em educação artística, eram habilitados nas artes plásticas, fato que prejudicou o ensino da música e o cênico na Educação Básica” (Cunha, 2020, p. 38).

A educadora musical Maura Penna destaca que,

Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas –, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e consequentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje [...]” (Penna, 2004, p. 22).

O fato de a LDB de 1971 considerar a Educação Artística uma “atividade educativa”, também fazia com que as interpretações fossem diferentes nas escolas brasileiras, e acabava ficando à margem dos currículos como um conhecimento indefinido. Na década de 80 as discussões sobre o ensino da arte se fortaleceram e a partir da promulgação da Constituição de 1988 iniciaram as discussões de uma nova LDB, que foi aprovada oito anos depois. A partir da Lei nº 9.304 de 1996, foram revogadas as disposições anteriores e a Arte passa a ser obrigatória na Educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, artigo 26, parágrafo 2º).

Apesar da Música não ser obrigatória, ela está entre as quatro linguagens artísticas do ensino da Arte no documento de 1997, os PCNs, já mencionados anteriormente. Os parâmetros apesar de não obrigatórios, orientam quanto ao ensino de conteúdos específicos de Música, e apresentam a proposta de “Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos.” (Brasil, 1997, p. 79). Mas não exigem uma formação específica deste docente que atua de maneira polivalente, mas

O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, e vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu “saber música” e “saber ser professor de música” (Brasil, 1997, p. 79).

A partir das lutas por parte dos educadores formados em Música, é aprovada em 2008 a Lei 11.769 que inclui o ensino da Música como obrigatório na Educação básica, porém não exclusivo. A partir de 2016, a redação sofre nova alteração, dada pela Lei nº 13.278, prevendo que “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 1996).

A BNCC (Brasil, 2017), documento normativo mais recente para a Educação básica no Brasil, regulamenta quais as aprendizagens essenciais para a área do conhecimento de Arte, acrescentando às linguagens de Artes visuais, Dança, Música e Teatro, as Artes Integradas, como mais um eixo do ensino da Arte. “Esse cenário permite afirmar que a música, na realidade

brasileira, não goza do *status* de disciplina, mas apenas figura como um dos elementos do componente curricular Arte” (Romanelli, 2020, p. 163).

Dado estes marcos no panorama histórico da educação musical escolar, vale destacar que a população brasileira é formada de origens indígenas, africanas e europeias entre o século XVI e XIX, acrescidos posteriormente por imigrantes ainda do oriente. A diversidade cultural no povoamento fez com que a música, especialmente com aspirações do movimento modernista, seja entendida como uma expressão humana que não necessariamente se desconecta das outras expressões de arte como os desenhos, expressões cênicas, registros, sensibilização de sentidos. Assim como reflexo da sociedade, a Música passou a ser parte integrada de um conjunto no currículo escolar brasileiro.

Retomando a pergunta lançada no início deste capítulo, feita pelo professor Dr. Andreas Lehmann Wermser: “O que se espera que um jovem no Brasil seja capaz de fazer musicalmente ao ter música no currículo escolar?” recorro a alguns artigos e a própria BNCC que falam sobre as funções da arte e da música na sociedade e na escola brasileira. Antes de focar na música especificamente, é importante destacar o trabalho iniciado pela educadora Ana Mae Barbosa a partir do projeto “Arte na Escola” em meados de 1980 que reverbera até hoje nas concepções a respeito do ensino de Arte. Barbosa é uma figura central na Arte Educação no Brasil, apresentando discussões do impacto da arte em questões sociais, culturais e políticas no país, destacando a importância do acesso à educação artística para o desenvolvimento crítico e criativo da população.

Barbosa foi influenciada pelo *Critical Studies* da Inglaterra e o *Disciplined Based Art Education* (DBAE) dos Estados Unidos quanto à pós-modernidade em Arte Educação. A educadora sistematizou para o contexto brasileiro a Abordagem Triangular para o Ensino de Arte ainda na década de 1980, e oficializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. A proposta sugere que o currículo para o ensino da Arte interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, “[...] se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura” (Barbosa, 2005, p. 35). Este modelo ainda é tomado como base no ensino de Arte em diversos contextos e se aplica também à linguagem da Música e as demais linguagens, pensando na proposta de ensino de Arte que vigora no país.

Um artigo que versa sobre a importância do ensino de música e as funções dela na sociedade e escola é o de Júlia Maria Hummes (2004). A autora observa que a música no século XXI está presente

nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis (Hummes, 2004, p. 17).

Ela utiliza o teórico Allan Merriam para apontar dez funções que a música exerce na sociedade: de expressão emocional, de prazer estético, como divertimento e entretenimento, comunicação, representação simbólica, de reação física, de impor conformidade às ações sociais, na validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, de contribuição para a estabilidade e continuidade e estabilidade da cultura e contribuição para a integração da sociedade.

Quando se observa o que a BNCC apresenta como intuito de ensino da Arte, funções apresentadas por Merriam *apud* Hummes (2004) podem ser observadas:

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2017, p. 193).

Ao discutir a versão preliminar da BNCC, Romanelli (2016) destaca a visão essencialista do ensino da Arte, ou seja, muito além de uma função contextualista, a normativa valoriza um ensino de Arte para a criação e recriação dos/as estudantes, e não como uma atividade realizada em datas comemorativas, entretenimento e de auxílio para outras áreas do conhecimento.

[...] apesar de serem apontadas as possibilidades interdisciplinares, a abordagem da música como linguagem artística específica evita uma concepção conteudista (carregada de longa tradição escolar) para apontar ao desenvolvimento de saberes que permitam a construção autônoma da musicalidade dos estudantes. É essa concepção que venho defendendo há vários anos ao afirmar que a música deve ter como principal objetivo “formar o sujeito autônomo diante do mundo sonoro e musical no qual vive” (Romanelli, 2016, p. 481).

A proposta para o ensino de Música na escola a partir da BNCC não visa formar instrumentistas, mas o documento dá ênfase na exploração do som e materiais sonoros, afirmando que “A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos” (Brasil, 2017, p. 196).

Retomando a questão levantada neste tópico, sobre o que se espera que um jovem no Brasil seja capaz de fazer musicalmente ao ter música no currículo escolar, de acordo com os

objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2017), destacamos cinco questões que se espera que ele/a seja capaz de fazer:

1. Desenvolver a escuta ativa e crítica: os/as alunos/as devem ser capazes de ouvir diferentes estilos e gêneros musicais, compreendendo elementos como ritmo, melodia e harmonia. Essa escuta crítica inclui a apreciação e reflexão sobre a música em diferentes contextos culturais e históricos.

2. Experimentar práticas de criação musical: espera-se que os/as estudantes tenham oportunidades de compor e improvisar, tanto individualmente quanto em grupo. Isso pode incluir a criação de ritmos, melodias simples, letras de músicas, entre outros, estimulando a criatividade e a expressão pessoal.

3. Reconhecer a diversidade musical: um dos objetivos é que os jovens se familiarizem com a diversidade das expressões musicais brasileiras e internacionais, entendendo a música como um fenômeno cultural que reflete identidades e valores sociais.

4. Desenvolver habilidades de performance: embora a performance não seja o foco principal, é incentivado que os/as alunos/as pratiquem o canto, instrumentos simples ou técnicas corporais rítmicas. Esse aspecto promove habilidades de coordenação, memória e trabalho em equipe.

5. Refletir sobre o papel social da música: a educação musical escolar também visa ajudar o/a estudante a entender o papel da música na sociedade, incluindo sua relação com movimentos culturais, históricos e identitários. Isso inclui compreender o impacto da indústria cultural e o valor da música na construção da cidadania.

Esses objetivos visam não apenas formar habilidades musicais, mas também contribuir para o desenvolvimento da criatividade, expressão cultural e pensamento crítico do/a estudante, promovendo uma experiência que enriqueça sua formação humana e social. No entanto, a fim de verificar se seriam capazes de fazer o que é proposto pela normativa caberia uma pesquisa a fim de indicar pistas. É preciso considerar a diferença no nível de complexidade que cada estudante o faria, considerando as experiências para além da escola, o uso de materiais didáticos, a formação e experiência do/a docente que leciona Arte/Música e a ênfase que ela/a daria na área da música.

Para finalizar este subtema, cabe especificar quanto da carga horária das escolas é destinada para o ensino de Arte/Música no Brasil. A BNCC não especifica a carga horária exata para cada disciplina, mas orienta a presença de Arte como componente obrigatório em todos os anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cabendo aos sistemas de ensino estaduais e municipais definirem as cargas horárias mais detalhadas. No estado do Paraná, por exemplo, a

Instrução Normativa Conjunta n.º 014/2023 - Deduc/DPGE/Seed inclui 2 horas semanais de Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.<sup>106</sup>

Considerando o percurso histórico da Arte e da Música no Brasil, bem como sua presença nos currículos escolares, é possível observar que, do ponto de vista legal e institucional, ambas estão interligadas no campo educacional, especialmente a partir da inclusão da Música como conteúdo obrigatório na disciplina de Arte. No entanto, quando se trata da presença da Música na sociedade brasileira de forma mais ampla, essa relação exige uma investigação específica. Seria necessário compreender se, de fato, a música está integrada às demais manifestações artísticas no cotidiano social ou se se mantém como uma linguagem autônoma. Ainda assim, é possível afirmar que a música brasileira ocupa um lugar singular na construção da identidade cultural do país, sendo amplamente reconhecida, inclusive internacionalmente, por suas características próprias e por seu papel simbólico na representação da nação.

### **2.2.2 A germânica e a música formal no currículo**

A Alemanha é o berço de muitos/as compositores/as e historicamente um referencial quanto a Música denominada de “clássica”. Esse termo é utilizado para se referir a um estilo de música erudita e formal que se desenvolveu na Europa, abrangendo um repertório que vai da Idade Média até o presente. Contudo, o termo ganhou força especialmente para designar a música ocidental composta entre os séculos XVIII e XIX, durante o chamado "Período Clássico", que abrange compositores como Mozart, Haydn e Beethoven, que justamente nasceram no território germânico.

O termo “território germânico” refere-se às regiões historicamente habitadas por povos germânicos e, em muitos contextos, ao espaço geográfico onde hoje se encontram a Alemanha, Áustria, Suíça (parte germânica) e partes de outros países europeus com populações de língua e cultura germânicas, como Luxemburgo, Liechtenstein, Bélgica, partes da Dinamarca e da Polônia, entre outros. Segundo Frank Engerhausen (2015), durante a Antiguidade, os romanos viam a Germânia como uma terra habitada por tribos guerreiras, que ficavam ao norte das fronteiras do Império Romano. O rio Reno acabou se tornando uma referência territorial no

---

<sup>106</sup> Instrução Normativa disponível em:

<<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuiid=@gtf-escriba-seed@1401b34a-f205-4e05-ac58-b30ec7ae9c97&emPg=true>>. Acesso em: 31 out. 2024.

século X para o “Império alemão”. As regiões da atual Alemanha tiveram diferentes desenvolvimentos culturais e históricos ao longo do tempo, refletindo a diversidade das tribos germânicas e suas interações com outras culturas. Uma unificação oficial dos estados germânicos, ocorreu segundo Engerhausen (2015) com a “A proclamação do rei prussiano Wilhelm I como imperador em 18 de janeiro de 1871, que marcou o nascimento do Império Alemão” (Engerhausen, 2015, p. 13, tradução minha),<sup>107</sup> e em 1990 com a unificação da duas Alemanhas. Atualmente, pensar em “território germânico” é mais uma referência à área onde se fala o alemão e existem relações entre as tradições culturais. Incluindo assim, não apenas a Alemanha, mas também a Áustria e partes da Suíça, onde o alemão é um idioma oficial e onde tradições germânicas são refletidas.

A implementação da música na escola como parte da tradição cultural germânica, de acordo com Wilfried Gruhn (2003), foi um processo complexo que envolveu a valorização da música como parte da educação integral, ao mesmo tempo em que enfrentou desafios relacionados à sua utilização para fins ideológicos e políticos. A música, historicamente, foi vista como um elemento essencial na formação moral e educacional dos indivíduos, sendo considerada uma ferramenta para a educação integral. A inclusão dela no currículo escolar começou a ganhar destaque especialmente a partir do século XIX, com as reformas educacionais na Prússia,<sup>108</sup> que buscavam modernizar e sistematizar o ensino.

[...] a história da música escolar não pode ser completamente separada das aulas de música instrumental fora da escola. Da mesma forma, uma história da música escolar sempre inclui aspectos de uma história escolar, porque as aulas de música ou canto só acontecem em uma situação escolar e social específica. No entanto, o foco de interesse aqui deve ser a posição da música nas escolas. E começamos com cautela apenas no século 19, porque com as reformas prussianas sob Humboldt e Sövern, surgiram aqui estruturas escolares e de ensino que continuam a ter efeito hoje e moldaram nosso pensamento sobre a escola e a educação em vários aspectos (Gruhn, 2003, p. 15, tradução minha).<sup>109</sup>

<sup>107</sup> „Die Ausrufung des preußischen Königs Wilhelm I. zum Kaiser am 18. Januar 1871 war die Geburtsstunde des Deutschen Kaiserreiches“ (Engerhausen, 2015, p. 13, tradução minha).

<sup>108</sup> Atualmente, a região que era conhecida como Prússia corresponde a partes do que hoje são a Polônia, a Rússia (especialmente a região de Kaliningrado), a Lituânia e a Alemanha. A Prússia, que se desenvolveu a partir do Margraviato da Prússia e se tornou um reino em 1701, foi um dos principais estados do Império Alemão até o seu colapso após a Primeira Guerra Mundial. Após a guerra, o Tratado de Versalhes de 1919 levou à perda de grande parte do território prussiano, e a Prússia como entidade política foi oficialmente abolida em 1947. Portanto, a Prússia não existe mais como um estado independente, mas suas antigas terras estão agora distribuídas entre vários países (Engerhausen, 2015).

<sup>109</sup> “[...] die Geschichte der Schulmusik ist nicht ganz zu trennen vom instrumentalen Musikunterricht außerhalb der Schule. Ebenso schließt eine Geschichte der Schulmusik immer auch Aspekte einer allgemeinen Schulgeschichte ein, weil sich Musik- oder Gesangunterricht immer nur in einer bestimmten schulischen und gesellschaftlichen Situation ereignet. Dennoch soll hier der Fokus des Interesses auf die Stellung der Musik in der Schule fallen. Und mit Bedacht setzen wir erst im 19. Jahrhundert ein, weil hier mit den preußischen Reformen

Essas reformas enfatizavam a importância da educação estética e da música como parte fundamental na formação do caráter e da cidadania. A ideia era que a educação musical não apenas desenvolvesse habilidades técnicas, mas também contribuísse para a formação de uma sociedade mais culta e moralmente responsável. Embora a música tenha sido utilizada como um meio de formação de caráter, sua implementação no currículo escolar não foi isenta de controvérsias. A utilização da música para fins políticos e ideológicos, especialmente durante o período do Terceiro Reich, levantou questões sobre a manipulação e a instrumentalização da educação musical. Assim, a história da música na educação reflete um campo de tensões entre a formação estética e a utilização da música para outros fins, como a formação de uma identidade nacional ou a promoção de ideais políticos.

O sistema escolar adotado na Alemanha, com a divisão das escolas em *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium* já vem desde sua origem. Jünger (2024) explica que no século XV havia as escolas de latim ou escolas do mosteiro, antecessoras do atual formato *Gymnasium*, nas quais a burguesia enviava seus filhos para que pudessem aprender latim, grego, entre outras coisas. Em meados do século XVI se percebeu que era importante que os filhos dos agricultores, pessoas simples, também soubessem ler e escrever, e a Prússia introduziu assim a escolaridade obrigatória, que se reflete atualmente na *Hauptschule*, uma escola que forma para atividade de mão de obra, sem exigência de língua estrangeira.

A burguesia frequentava a *Lateinschule* [escola de latim] e o povo a *Volksschule* [escola do povo]. Eles usavam velhos suboficiais militares nesta escola com uma boa vara, a utilizavam quando as crianças não eram comportadas. Assim aprendiam a ler, escrever e cantar hinos da igreja. Isso era o suficiente. Bem, desta forma já havia dois níveis de ensino e em algum momento foi inventado um modelo no meio, que era a *Realschule* [escola real] ou *Mittelschule* [escola do meio, literalmente]. E então, no século 19, em 1968, surgiu essa ideia de escolas integradas (Jünger, 2024, n.p., tradução livre).<sup>110</sup>

Uma disciplina chamada Canto (*Gesang*), segundo Werner Jank (2017) se tornou obrigatória a partir das reformas de Humbolt e Süvern, já mencionadas. As orientações didáticas previam que “[...] cantar e fazer música constituem uma contribuição essencial, senão decisiva,

---

unter Humboldt und Süvern Schul- und Unterrichtsstrukturen entstanden sind, die bis heute nachwirken und in mehrfacher Hinsicht unser Denken über Schule und Bildung geprägt haben“ (Gruhn, 2003, p. 15).

<sup>110</sup> „Das Bürgertum ist sich auf die Lateinschule gegangen und das Volk ist auf die Volksschule gegangen. Und da hat man alte Unteroffiziere von Militär eingesetzt mit einem ordentlichen Stock, die haben dann ordentlich geprügelt, wenn die Kinder nicht brav waren und dann haben die Lesen, schreiben und Kirchenlieder gelernt. Das hat gereicht. Na ja, auf diese Weise hatte man schon zwei Ebenen von Bildung und irgendwann wurde dann erfunden, ja, irgendwas dazwischen wäre vielleicht auch noch gut, das war dann die Realschule oder Mittelschule. Und dann im 19. Jahrhundert 68, ist diese Idee von Gesamtschulen aufgekommen“ (Jünger, 2024, n.p.).

para a educação integral de toda a pessoa e, em última instância, se estende para a comunidade como um todo (educação através da música)” (Jank, 2017, p. 105, tradução livre).<sup>111</sup>

De acordo com o professor Bernd Clausen (2024), ocorreu uma mudança significativa no paradigma da educação escolar no início do século XX, a partir de um decreto na Prússia “As ‘aulas de canto’ que existiam desde o final do século XVIII foram expandidas e renomeadas para ‘aulas de música’ [...]” (Clausen, 2024, n.p., tradução minha).<sup>112</sup> Apesar da mudança na nomenclatura a partir de 1920, com a reforma educacional proposta por Leo Kestenberg, Jank (2017) afirma que as aulas de música das escolas primárias, durante o tempo da ditadura nacional-socialista até boa parte da década de 1960, permaneciam orientadas para “primazia do canto” (*Primat des Singens*). Nos *Gymnasium* a reforma já surtia uma leve reflexão a partir de 1945, sobre o propósito da educação musical na escola.

A partir da década de 1960, houve uma reorientação mais significativa sobre a educação musical, preocupada com a função da música, desencadeada pelo desenvolvimento social dos meios de comunicação de massa, movimentos juvenis, de protesto e da música pop (Jank, 2017). Em um mundo globalizado e midiaticizado, a pluralidade associada às formas musicais de expressão, faz o termo “música” no singular não ser suficiente, Clausen (2024) sugere que sejam “músicas”. A partir de 1970, as aulas que eram orientadas por obras musicais, passaram a focar mais no que as pessoas fazem com a música.

A educação musical na Alemanha foi influenciada por diversas ideologias políticas, visões religiosas e diretrizes sociais ao longo da história, segundo (Gimaletdinow, 2020). O autor discute como a música, como disciplina, se desenvolveu e se desvinculou de usos ideológicos e instrumentais, buscando um foco maior no desenvolvimento de competências e na promoção de valores democráticos.

Cada um dos 16 estados federados (*Länder*) que compõe a Alemanha na atualidade, têm autonomia significativa para definir suas próprias políticas e diretrizes educacionais, como já mencionado anteriormente, isso inclui o currículo da disciplina Música. Algumas cidade-estado, por conta da proximidade territorial acabam compartilhando o mesmo currículo de Música, Berlim e o estado vizinho de Brandemburgo, por exemplo. Já Hamburgo, colabora frequentemente com o currículo de Schleswig-Holstein e da Baixa Saxônia, embora não possuam um currículo exatamente igual, eles compartilham princípios pedagógicos e resultados

---

<sup>111</sup> “Singen und Musizieren ein wesentlicher, wenn nicht gar entscheidender Beitrag zur umfassenden Bildung der ganzen Person und letztlich zur Gemeinschaft insgesamt geleistet werde (Erziehung durch Musik)” (Jank, 2017, p. 105).

<sup>112</sup> „Der seit Ende des 18. Jahrhunderts bestehende „Singe- oder Gesangunterricht [...]” (Clausen, 2024, n.p.)

esperados, pois Hamburgo adota uma abordagem de ensino musical que busca se alinhar com práticas dos estados próximos, principalmente no Ensino Fundamental e Médio.

Por conta do período de doutoramento sanduíche na região de Hannover, optei pela análise do currículo referente ao estado da Baixa Saxônia. Ainda assim, existem variações de currículo entre os diferentes tipos de escola<sup>113</sup>, escolhi pela análise do *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10* (Currículo essencial do Ginásio do 5º ao 9º ano, Kultusministerium, 2017), modelo escolar com a maior quantidade de matrículas no país.

O documento inicia afirmando que a música é parte essencial e insubstituível da cultura na Alemanha e as aulas de música podem ser ministradas de diferentes formas nas diferentes modalidades escolares, “[...] incorporando as experiências individuais e coletivas dos alunos” (Kultusministerium, 2017, p. 5, tradução minha).<sup>114</sup> A proposta é baseada no ensino por competências, exemplificada por meio de uma figura (Figura 3) onde o ponto central é **Vivenciar a música**, constituída pelas competências de **ouvir** e **descrever**, **investigar** e **interpretar** a música, amparadas pela competência global de **Criar música**. Concretizando segundo o documento as competências de **percepção**, **análise**, **reflexão** e **ação** no ensino de Música. A figura original pode ser conferida no ANEXO 2 desta tese.

Figura 3: Desenvolvimento de competências na disciplina de Música



Fonte: tradução da figura retirada do *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10* (Kultusministerium, 2017, p. 7)

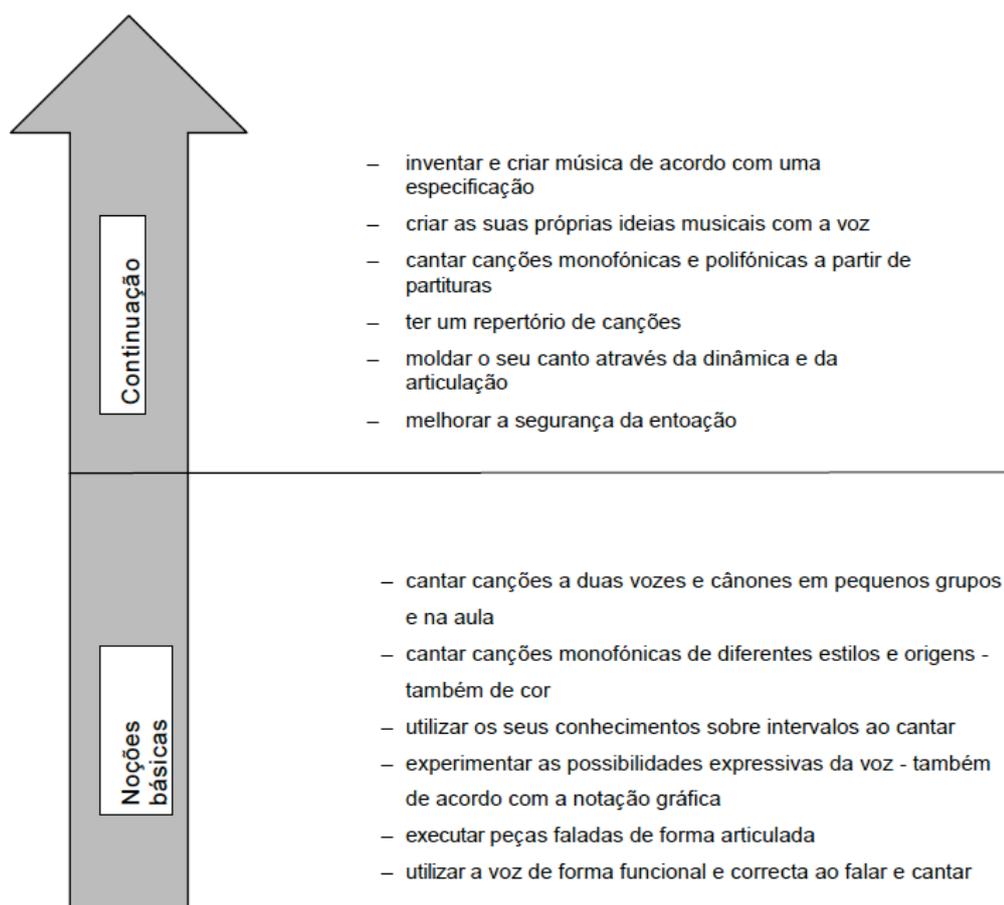
<sup>113</sup> Os diferentes tipos de Currículo para o estado da Baixa Saxônia podem ser acessados em: <https://cuvo.nibis.de/>. Acesso em: 31 out. 2024.

<sup>114</sup> [...] bezieht dabei individuelle und kollektive Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit ein“ (Kultusministerium, 2017, p. 5).

As competências serão adquiridas a partir de campos de trabalho (*Arbeitsfeldern*). No caso de **criar música**, os campos de trabalho sugeridos são cantar, tocar instrumentos e o movimento. As competências de **ouvir/descrever**, **investigar** e **interpretar** a música são conectadas aos domínios de trabalho de meios de composição musical (som, ritmo, melodia, harmonia, dinâmica, articulação, forma e estrutura); música conectada com linguagem, imagem, cena, filme e programa; e música no seu contexto histórico e social.

A normativa deixa claro que os/as estudantes podem ter níveis de progressão diferentes, bem como pode haver diferentes graus de aprofundamento de acordo com cada ano e realidade escolar. A título de exemplo foi incluída a Figura 4 que sugere passos para o aprofundamento a partir do canto (Figura original como ANEXO 3).

Figura 4: Campo de trabalho – Canto



Os alunos adquirem experiência com

- Ritmo, melodia, harmonia, som, dinâmica, articulação
- a instrução para cantar em grupo
- a apresentação dos resultados
- processos de comunicação musical

Fonte: tradução da figura *Arbeitsfeld: Singen* (Kultusministerium, 2017, p. 13)

As aulas de música orientadas para as competências devem, por um lado, proporcionar situações ou tarefas em que as competências possam ser adquiridas e, por outro lado, aquelas em que possam ser testadas. Muitas vezes faz sentido alinhar o caminho de aprendizagem com um problema ou uma questão-chave abrangente (Kultusministerium, 2017, p. 9, tradução minha).<sup>115</sup>

O documento destaca também que a prática musical desenvolve competências interdisciplinares ou superordenadas nos/as alunos/as como auto competência (autorresponsabilidade e independência); aumenta a autoconfiança, competências sociais de fazer música em conjunto, cooperar, ouvir o outro, assumir responsabilidades, trabalhar em equipe, ligado também à competência comunicativa, fazendo com que se comuniquem de forma não verbal através da música, com instrumentos ou com a voz. Além disso desenvolvem competências metodológicas, que são além da prática musical, as formas de apresentação, como a execução de produtos musicais, desenvolvem competências midiáticas, utilizando meios digitais de comunicação, de forma consciente e crítica.

Quanto a carga horária para as aulas de Música, existem algumas diretrizes instituídas pelo KMK, mais ainda sim, cada estado tem sua autonomia, dependendo da proposta de cada escola, podendo variar entre 1 e 2 aulas semanais, e a disciplina pode não ser ministrada em todos os semestres do ensino secundário (5° ao 10° ano), alternando com Arte dentro da grade curricular, conforme observado nas escolas visitadas *in loco*, e mais detalhes serão apresentados nos relatos da pesquisa de campo no capítulo 3 desta tese.

No estado da Baixa Saxônia há 13 escolas do modelo *Gymnasium* com *Schwerpunkt* (ênfase) na Música. Uma delas é o Ginásio Käthe Kollwitz de Hannover,<sup>116</sup> que visitei no período sanduíche. Segundo o site da própria escola, ao ingressar na turma do 5° o/a aluno/a escolhe um instrumento de sopro, seguindo para o 6° ano já como uma turma com foco em música, tendo 2 aulas de prática em grupo e 2 aulas semanais de teoria musical. A família normalmente se compromete a pagar aulas de instrumento fora da escola, no modelo individual, para que o estudante tenha um avanço significativo no desempenho musical. A disciplina de música no enfoque musical é de quatro horas semanais no 6°, 7°, 8° e 10° anos, e três horas no 9°. A opção por frequentar uma escola dessas é do/a próprio/a estudante juntamente com seus pais.

<sup>115</sup> “Der kompetenzorientierte Musikunterricht muss einerseits Situationen bzw. Aufgaben bereitstellen, an denen sich Kompetenzen erwerben lassen, und andererseits solche, an denen sie sich überprüfen lassen. Dabei ist es oft sinnvoll, den Lernweg an einem Problem oder einer übergreifenden Leitfrage auszurichten“ (Kultusministerium, 2017, p. 9).

<sup>116</sup> As informações sobre a escola podem ser acessadas em: <https://www.kks-hannover.de/ueber-uns/schwerpunkte/musikzweig/>. Acesso em: 31 out. 2024.

Outras escolas do tipo *Gymnasium* podem oferecer propostas diferenciadas de aula de música com prática de canto, do tipo coral, como o Ginásio Max-Plank de Göttingen. Nesta escola os/as alunos/as do 5º ano optavam entre a classe de coral ou uma mais teórica musical associada a percussão corporal. As escolas de forma geral, possuem bastante autonomia para organizar as aulas de música, de acordo com o professorado disponível, a formação específica deles dentro da música, quer seja em algum instrumento ou voz, e também a estrutura física, que inclui instrumentos musicais a disposição.

O peso cultural da música na história reflete no *status* da Música como disciplina dentro do cânone do currículo das escolas. Mas a autonomia na oferta e a autonomia do/a estudante ao escolher uma escola, é que farão com que ele tenha maior contato com a música, no sentido de ler partituras do modelo convencional e vivenciar a música como instrumentista, ou apenas, identificar os diferentes estilos musicais com os quais lida no dia a dia e explorar sonoridades no próprio corpo, ou instrumentos musicais, a depender da estrutura escolar. No entanto, na maior parte das escolas visitadas por mim, havia sala de música equipada, até em um modelo de escola que não tinha a disciplina de Música, mas era uma escola de proposta alternativa, a *Glocksee Schule*,<sup>117</sup> onde se misturavam anos escolares e muitas disciplinas eram trabalhadas de maneira agrupada, depositando bastante autonomia no/a aluno/a e no seu avanço dentro dos níveis de aprendizado.

Para fechar este tópico, cabe destacar que no currículo das escolas na Alemanha a disciplina de *Kunst* (Artes Visuais) tem espaço garantido, com variações entre os estados, e propostas de teatro e danças (não obrigatórias no currículo) variam com as ofertas de atividades práticas e extracurriculares que as escolas ofertam como AGs – *Arbeits Gruppen* (grupos de trabalho), em formato de disciplinas optativas.<sup>118</sup> Assim, a Arte e a Música são disciplinas separadas no currículo do país, ou seja, a parte.

### 2.3 Na formação dos/as docentes

A partir do que já foi posto até o momento, a Música e a Arte ocupam espaços diferentes dentro dos currículos das escolas no Brasil e Alemanha. Acompanhando o histórico de cada país e a necessidade em formar docentes para lecionar essas áreas do conhecimento, cada um

---

<sup>117</sup> Mais informações sobre a escola estão disponíveis em: <https://glocksee-schule.de/>. Acesso em: 31 out. 2024.

<sup>118</sup> Mais informações sobre estas disciplinas e práticas estão disponíveis em: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfaecher/musische-und-praktische-faecher>. Acesso em: 31 out. 2024.

dos países criou cursos de formação superior e exigências para a prática docente. A fim de especificar cada contexto, este subtema, que dialogava com o título do capítulo: “Música ou Arte: interligado ou a parte?”, refiro-me neste subtema como isso acontece na formação dos/as docentes que lecionam no Brasil e na Alemanha.

### **2.3.1 Que lecionam Música/Arte no Brasil**

O panorama histórico do ensino de Música e Arte no Brasil apresentado em subtema anterior, no 2.2.1, servirá de baliza para o atual subtema, a fim de especificar como era realizada a formação dos professores/as que lecionam nesta área do conhecimento, desde o surgimento dos cursos de formação de professores/as de Música (início do século XX) até a atualidade. Essa contextualização se faz necessária pois a formação ofertada aos/às docentes ao longo da história ainda reflete atualmente.

O primeiro Conservatório de música no Brasil foi fundado em 1841, de acordo com Neide Esperidião (2011), por iniciativa de Francisco Manuel da Silva, o compositor do Hino nacional brasileiro. A educação musical no conservatório da época era direcionada ao aprendizado do instrumento e técnicas de composição. No início do século XX esse conservatório foi anexado à Universidade Nacional do Rio de Janeiro, passando também a oferecer ensino superior com formação de professores/as de música. Souza (2014) ao analisar a história dos cursos superiores de música no Brasil, reforça a informação de que o curso mais antigo do Brasil está localizado no Rio de Janeiro, explicando que “As origens dos cursos superiores de música no Brasil estão muito atreladas a histórias de conservatórios ou instituições isoladas do ensino de música, [...]” (Souza, 2014, p. 114).

A proposta do canto orfeônico no governo de Getúlio Vargas, liderada pelo trabalho de Villa-Lobos, previa a obrigatoriedade quanto

[...] a frequência dos professores de música aos cursos de formação, implantados a princípio na cidade do Rio de Janeiro e logo depois também em São Paulo, essa exigência logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprida por vários fatores, entre os quais, as dimensões gigantescas do Brasil e a ausência ou má qualidade das estradas, que dificultavam ou mesmo impediam deslocamentos (Fonterrada, 2005, p. 197).

Já em 1960, apesar da substituição do Canto Orfeônico por Educação Musical, os/as docentes que atuavam nas escolas eram os mesmos, e na prática não mudou muita coisa.

De acordo com as informações constantes nos PCNs (Brasil, 1998), até o final de década de 1960 havia pouquíssimos cursos de formação de professores na área artística. As disciplinas

de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática eram assumidas por artistas, pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, conservatórios, além de professores/as de outras matérias. Cunha (2020) explica que tanto a música, quanto a dança e o teatro, se figuravam como atividades complementares à carga curricular, segundo as orientações da LDB nº 4.024 de 1961.<sup>119</sup>

Com a inclusão da Educação Artística como “atividade educativa” em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas). De maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto (Brasil, 1998, p. 26).

De acordo com Barbosa (2003), a partir da reforma de 1971 “[...] as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau” (Barbosa, 2003, n.p.). Cursos de licenciatura em Educação Artística, para atender essa demanda, foram então criados em 1973 e tinha uma duração de dois anos para a obtenção de uma licenciatura curta, habilitando os/as professores/as polivalentes. Depois destes dois anos, o profissional poderia seguir os estudos em direção de uma licenciatura plena, escolhendo uma habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.

Apesar do Ministério de Educação organizar convênios “[...] para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina [...], poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares” (Barbosa, 2003, n.p.). Barbosa explica que apenas as secretarias de Estado do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais é que desenvolveram um trabalho mais efetivo de reciclagem dos professores de educação artística.

Ainda de acordo com os PCNs (Brasil, 1998), os cursos de curta duração de Educação artística eram eminentemente técnicos e foram criados especificamente para cobrir uma

---

<sup>119</sup> No artigo 26 desta legislação consta: “O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, LDB n. 4024/61, artigo 26, parágrafo único).

demanda do mercado. Os/as professores/as eram instruídos a seguir os guias curriculares oficiais que apresentavam listas de atividades e o uso de livros didáticos, sem explicitar os fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou bibliografias específicas.

Cunha (2020) explica que cursos superiores de arte ofereciam também a formação artística polivalente, depois da criação das Licenciaturas em Educação Artística.

Assim, tanto o Ensino Superior quanto a Educação Básica trilharam um modelo de ensino artístico polivalente. Esta postura ordenatória, com o tempo privilegiou mais intensamente o ensino das artes plásticas, pois a grande maioria dos professores licenciado em educação artística, eram habilitados nas artes plásticas, fato que prejudicou o ensino da música e o cênico na Educação Básica (Cunha, 2020, p. 38).

Na prática o/a professor/a de arte, mesmo com formação polivalente, trabalhava mais com a linguagem a qual estava habilitado/a. Assim, sendo a maioria com habilitação em Artes Plásticas, foi essa a linguagem que predominou nas escolas públicas brasileiras. E mesmo os que tinham outra habilitação dentro da área artística, trabalhavam em sala de aula com as artes plásticas, pois assim lhes fora solicitado (Esperidião, 2011).

A partir da década de 1980 acontece uma organização dos/as professores/as de arte, conscientizando a categoria a discutir o compromisso, valorização e aprimoramento dos/as docentes, por um movimento denominado “arte-educação” (Brasil, 1998). Os cursos de Educação Artística são fortemente criticados no final da década e segundo Cunha (2020) “[...] o discurso a favor da polivalência perde força diante da tendência pela formação específica nas áreas de arte em nível superior e pela organização das associações de classe como entidades representativas dos professores de Arte” (Cunha, 2020, p. 40).

Com a nova LDB 9.394 de 1996, a Educação Artística sendo substituída por Arte, “[...] os cursos de Educação Artística estão sendo reformulados e substituídos pelos cursos de Licenciaturas específicas em cada modalidade: Música, Dança, Artes Cênicas e Artes Visuais” (Esperidião, 2011, p. 129). Mesmo a Arte conquistando o espaço de disciplina, Esperidião (2011) afirma que a falta de clareza na legislação não favoreceu grandes mudanças no contexto escolar, prevalecendo a polivalência e a priorização das Artes Visuais.

Cunha explica que

De 1996 até 2017 diversas alterações foram introduzidas no artigo 26 da LDB 9394/96. No que se reporta ao ensino da música, a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, considerou a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular da Educação Básica [...]. Esta alteração legislativa, apesar de ter ganho muita visibilidade e aprovação dos educadores musicais não gerou uma significativa mudança no ambiente escolar, apesar das inúmeras discussões em torno da temática. Depois de 8 anos, sem grandes mudanças na realidade escolar, o artigo 26 da LDB n. 9394/96, foi novamente remodelado incluindo a obrigatoriedade do ensino de teatro, dança e artes

visuais, ao lado da música e sob igualdade de condições, [...]. (Cunha, 2020, p. 42)

Em verificação às legislações vigentes acerca da formação exigida para os/as professores/as que atuam no ensino de Música e Arte nas escolas, a LDB nº 9.394 de 1996 prevê através da redação dada pela lei nº 13.415 de 2017 no artigo 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]” (Brasil, 1996).

A Resolução mais recente do Conselho Nacional de Educação, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do Magistério da Educação escolar básica é a CNE/CP de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). O documento não especifica qual a formação que o docente que irá lecionar Artes na escola deva ter, mas sugere que a formação inicial “[...] deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica[...]” (Art. 2º §1º, Brasil 2024). Na redação do capítulo III, referindo-se à Base Comum Nacional e o perfil do egresso da formação inicial, o documento prevê no artigo 7º que as instituições de ensino superior responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior devam levar em conta “XIII - a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica” (Brasil, 2024).

Dessa forma, o entendimento vigente é que o/a professor/a pode atuar no ensino de Arte na escola com formação em qualquer uma das linguagens artísticas previstas pela BNCC (Brasil, 2017): Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, considerando as variações de nomenclatura nas diferentes ofertas de cursos superiores no Brasil. Cursos superiores com uma proposta de Arte integrada, há somente três no Brasil, de acordo com Cunha (2020), o da UNICENTRO intitulado “Arte” e implantado em 2003, o da UFPR litoral intitulado “Licenciatura em Artes” e implementado em 2008 e o da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) intitulado “Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias” e implementado em 2014.

Os dados coletados pelo Censo 2022 (Brasil, 2023) quanto a formação dos/as docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental,<sup>120</sup> indicam que 91,9% possuem nível superior completo, sendo 89,9% com licenciatura e 2,0% com grau acadêmico de bacharelado. A

---

<sup>120</sup> Optou-se por esse recorte dos anos finais do ensino fundamental pois é a etapa de escolarização dos/as docentes que participaram da pesquisa de campo do Brasil.

disciplina de Arte especificamente tem 48,6% dos docentes com formação considerada adequada (licenciatura ou bacharelado com complementação), 2,4% possuem apenas bacharelado, 37,6% têm licenciatura diferente de Arte com uma complementação pedagógica na Arte, 2,1% têm formação superior diferente da de Arte e 7,7% não possuem curso superior completo. Segundo a nota técnica, elaborada pela equipe responsável pela adequação da formação do docente da educação básica, a formação inicial considerada “adequada” para lecionar Arte é: Licenciatura Interdisciplinar em Artes, Artes Visuais Licenciatura, Dança Licenciatura, Música Licenciatura, Teatro Licenciatura, Bacharelado Interdisciplinar em Artes (com complementação pedagógica), Artes Visuais Bacharelado (com complementação pedagógica), Dança Bacharelado (com complementação pedagógica), Música Bacharelado (com complementação pedagógica) e Teatro Bacharelado (com complementação pedagógica).

Nos dados apresentados pelo Censo de 2022, porém, não é especificada a formação inicial destes/as docentes em atuação. De acordo com Romanelli (2020), a partir dos relatórios de estágio que os estudantes de Música da UFPR fizeram entre 2003 e 2019,

[...] é notável a hegemonia das Artes Visuais no cotidiano do ensino da Arte. Isso provavelmente é resultado da tradição escolar herdada da Educação Artística, que enfatizava atividades ligadas, sobretudo, ao campo das Artes Visuais, e também decorrente da formação de professores, em número maior nessa linguagem. (Romanelli, 2020, p. 163)

Assim, concluo que na formação dos docentes que lecionam Arte nas escolas no Brasil, há uma pequena parcela de docentes formados em licenciaturas em Música atuando nas escolas, mas a grande parte dos/as professores/as em atuação possuem uma formação na área de Arte com foco nas Artes Visuais por uma questão de herança histórica.

### **2.3.2 Que lecionam Música na Alemanha**

A partir do panorama a respeito da implementação da Música como disciplina escolar na Alemanha, apresentado no subtítulo 2.2.2, é possível contextualizar como aconteceu a formação dos/as docentes para suprir as demandas de cada período histórico. A partir dos escritos de Jank (2017), já mencionado anteriormente, é possível entender que a reforma de Kestenberg na década de 1920, foi um marco importante para o ensino de música, que começou a ser estruturado de maneira mais formal e sistemática. A formação de professores passou a incluir uma abordagem mais abrangente e didática, refletindo a importância da música não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma parte integral da educação geral.

A fim de compreender como foi a constituição dos cursos superiores de Música para a formação de docentes, é necessário explicar algumas relações entre escolas de música, faculdades, universidades, conservatórios e a interferência do governo neste caso alemão. Clausen com Wolfgang Lessing (2018) escreveram um capítulo sobre as “Instituições de aprendizagem musical em países de língua alemã” (*Institutionen des Musiklernens im deutschsprachigen Raum*), no qual eles explicam que, tanto as escolas públicas de educação em geral, como escolas de música e as faculdades de música são vistas como instituições, que associadas a uma organização estatal ou religiosa são locais formais para o ensino da música.

Diferente do que acontece na França ou em países anglo-saxões, por exemplo, na Alemanha e na Áustria a responsabilidade educacional não recai somente ao ensino obrigatório ofertado nas diferentes escolas de educação básica, mas também sobre o trabalho desenvolvido em instituições externas [...] (Clausen e Lessing, 2018, p. 388, tradução livre)<sup>121</sup>

Assim, o Estado se compromete a promover instituições culturais, incluindo o trabalho realizado em escolas de música, podem receber recursos do governo. No entanto, essa relação é flexível, ajustada por consenso, e visa o benefício social das atividades, não a manutenção fixa das instituições. A ideia é que o apoio às escolas de música, por exemplo, justifica-se pelo benefício cultural que oferecem, mas elas não têm um direito garantido a esse financiamento, especialmente se outras entidades (como escolas privadas) reivindicam atender a esses mesmos objetivos culturais de forma similar ou melhor.

Os cursos de formação de professores começaram a se estruturar de maneira mais sistemática a partir do início do século XIX, com a criação de conservatórios e academias que buscavam equilibrar a demanda e a oferta de músicos e educadores. Isso sucedeu como resposta a uma fase de crise, gerada pela Deputação Imperial (*Reichsdeputationshauptschluss*) de 1803, que reorganizou espaços geográficos e dissolveu territórios eclesiásticos, onde muitos desses músicos trabalhavam profissionalmente. Essa crise e a necessidade de uma formação mais estruturada para os músicos e educadores musicais foram fatores que impulsionaram a criação e a formalização dessas instituições educacionais (Clausen e Lessing, 2018)

A formalização dos cursos superiores especificamente voltados para a formação de professores de música se intensificou após a Segunda Guerra Mundial, especialmente na Alemanha Ocidental e Oriental, onde as instituições começaram a oferecer programas de graduação que incluíam a pedagogia musical como parte do currículo. Influenciados pela

---

<sup>121</sup> “Anders als etwa in Frankreich oder in den angelsächsischen Ländern bezieht sich der Begriff des Bildungsauftrages in Deutschland und Österreich nicht nur auf die Schulpflicht an den allgemeinbildenden Schulen, sondern auch auf die Arbeit außerschulischer Institutionen [...]“ (Clausen e Lessing, 2018, p. 388).

reforma de Kestenberg, que “[...] implementou um sistema de formação de professores/as de canto e instrumento, sujeitos ao controle do estado, levando a uma qualificação do ensino” (Clausen e Lessing, 2018, p. 389, tradução livre).<sup>122</sup> Outro educador musical a interferir na formação docente foi Fritz Jöde, que era bastante crítico quanto ao trabalho das instituições e defendia a ideia de que o treinamento nas escolas de música não deveria ser com foco nas habilidades técnicas, mas na educação da pessoa como um todo, com e por meio da música.

Com o fortalecimento da missão de educação cultural que o estado assumiu, ocorreram mudanças institucionais: em 1922, a “Königliche akademische Hochschule für Musik” [Academia real superior de Música] de Berlim foi renomeada como “Staatliche Hochschule” [Academia Estatal], assim como as de Munique, em 1924, e Colônia, em 1925. Algumas instalações romperam com seus contextos de fundação universitária. Depois de 1945 as academias de música [*Musikhochschulen*] não desempenharam praticamente nenhum papel nos discursos educacionais dominantes na República Federal da Alemanha. Somente a partir das reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970, é que houve transições de várias academias e conservatórios para universidades estatais (Clausen e Lessing, 2018, p. 394, tradução livre).<sup>123</sup>

A partir da década de 1990, houve um aumento na diferenciação e especialização dos cursos, refletindo as mudanças nas demandas educacionais e culturais, e a necessidade de uma formação mais robusta para os educadores musicais. Essa evolução foi acompanhada por diretrizes de qualidade estabelecidas por associações educacionais, que enfatizavam a importância de uma formação pedagógica adequada para os professores de música. Portanto, as instituições que oferecem cursos superiores de formação de professores/as para a escola são as *Hochschulen* (academias), universidades e conservatórios.

A formação de professores/as de música na Alemanha, segundo Clausen (2024) tem algumas particularidades, se comparado a outras disciplinas escolares. Atualmente, uma educação musical voltada para a música clássica não é mais sustentável para a escola, e como cada instituição dá ênfase variada a práticas artísticas, teoria e didática musical, existe uma diversidade e complexidade na formação desses/as docentes. Embora existam diretrizes nacionais da KMK para uniformizar competências e conteúdos, a implementação é heterogênea, o que traz desafios de comparação e colaboração entre as regiões.

<sup>122</sup> “[...] hatte ein Ausbildungssystem für Instrumental und Gesangspädagogen und Pädagoginnen eingeführt, das staatlicher Kontrolle unterlag und in eine Lehrbefähigung mündete“ (Clausen e Lessing, 2018, p. 389).

<sup>123</sup> “Mit der Stärkung des kulturellen Bildungsauftrages des Staates ging eine institutionelle Verschiebung einher: 1922 benennt sich die ‚Königliche akademische Hochschule für Musik‘ in Berlin in ‚Staatliche Hochschule‘ um, ebenso wie 1924 die Vorgängereinrichtungen in München und 1925 in Köln. Manche Einrichtungen lösten sich aus ihren universitären Gründungszusammenhängen. Nach 1945 spielten die Musikhochschulen in den dominanten bundesrepublikanischen Bildungsdiskursen zunächst fast keine Rolle. Erst im Zuge der Bildungsreformen in den 1960er und 1970er-Jahren kam es zu zahlreichen Überführungen von Akademien und Konservatorien in staatliche Hochschulen” (Clausen e Lessing, 2018, p. 394).

As *Hochschulen* (academias) costumam oferecer uma formação mais exigente para os/as professores/as que forem atuar nas escolas de *Gymnasim*, combinando a educação musical com forte abordagem técnica e artística instrumental. Já as universidades de Música oferecem programas de formação de professores/as de música, especialmente voltados para escolas primárias, secundárias e escolas de educação especial (*Sonderpädagogik*). Elas são responsáveis por uma parte significativa da formação pedagógica e musical dos futuros educadores. Existem ainda outras instituições que oferecem formações, os conservatórios, as faculdades de música para igreja e um caso especial é a *Popakademie* (Academia Pop) de Baden-Württemberg, por exemplo (Clausen e Lessing, 2018).

Para atuar como professor/a de Música nas escolas, a graduação a ser cursada é o *Lehramt Musik* (Licenciatura em Música), que possui diferentes habilitações, podendo variar entre o ensino primário ou secundário, e por vezes específico para os diferentes modelos de escolas, como exemplificado acima, de acordo com o perfil da instituição ofertante: *Hochschule*, universidade ou conservatório. Os nomes dos cursos podem variar de região para região, podendo ter nomenclaturas como *Musikpädagogik* (Pedagogia Musical), *Musikdidaktik* (Didática Musical), ou especificações bastante peculiares como o da HMTM onde realizei o período de doutorado-sanduiche, que oferta o *FüBa – Fachübergreifender Bachelor* (Bacharel Interdisciplinar)<sup>124</sup> unindo o *Lehramt Musik* com um bacharelado instrumental, tanto para o enfoque popular como para o estilo clássico, à escolha do estudante. Lembrando que os docentes na Alemanha, normalmente cursam duas licenciaturas na faculdade, para atuar nas escolas, Música e Educação Física, ou Música e Informática, por exemplo, a combinação que preferirem, dando ênfase em uma delas como 1ª licenciatura, cursando-as simultaneamente. Em alguns estados, como o da Baviera, aceitavam professores/as somente com formação em Música, para trabalhar com toda carga horária nesta disciplina específica, mas são exceções.

De acordo com o site do Ministério da Cultura do estado da Baixa Saxônia,

A formação de professores na Baixa Saxônia - como nos outros estados federais - é organizada em duas fases. O programa de treinamento de professores ocorre em universidades ou instituições equivalentes de ensino superior e termina com um Mestrado em Educação para uma profissão de professor/a. O serviço preparatório é concluído em seminários de treinamento de professores e escolas de treinamento [*Referendariat*]. Somente após a conclusão bem-sucedida do serviço preparatório e a aprovação no exame estadual é que se adquire uma qualificação de carreira para a profissão de professor/a. A qualificação de carreira para uma profissão de professor/a representa a autorização de acesso profissional, ou seja, somente após adquire-

---

<sup>124</sup> Mais informações a respeito do curso de graduação estão disponíveis em: <https://www.hmtm-hannover.de/de/bewerbung/studienangebote/faecheruebergreifender-bachelor/>. Acesso em: 06 nov. 2024.

la é possível candidatar-se a um emprego na profissão de professor/a (Niedersächsischer Kultusministerium, 2024, n.p., tradução minha).<sup>125</sup>

O tempo total para ser habilitado como docente de Música inclui 3 ou 4 anos da licenciatura, mais em torno de 2 anos para fazer o mestrado e o estágio obrigatório (*Referendariat*), que dura entre 1 ano e meio a 2 anos. Existem professores/as aceitos para atuação com uma “entrada lateral” (*Quereinstieg*), mas são exceções. Quando fizeram uma graduação na Música, bacharelado em instrumento, mas não a específica que é aceita pelo estado. Enquanto atuam, o estado oferta formações complementares para esse/a docente. Tem sido mais comum nos últimos anos, pela carência de professores/as de Música.

Os dados estatísticos apresentados pelo Centro Alemão de Informação sobre a Música (*Deutschenmusikinformationsberuf*),<sup>126</sup> mostram que as matrículas de estudantes para o semestre de inverno 2022/2023 dos cursos de formação de docentes, tiveram para os cursos de *Lehramt*, a segunda maior procura entre as graduações na área da Música, 24,4% de um total de 31.553 matrículas. Apesar de parecer um número elevado de professores/as que se inscreveram, e os dados demográficos mostrem que o número de docentes em atuação se mantém (Clausen, 2024), Lehman-Wermser (2024) afirma que precisariam 40.437 professores de música para ministrar todas as aulas de Música no ensino primário, mas “[...] faltam 23.147 professores com formação básica. Numa média nacional, apenas 42,8 por cento das aulas obrigatórias de música – e, portanto, significativamente menos da metade – estão sendo ministradas por professores de música (Lehmann-Wermser, 2020, p. 108, tradução livre).”

As escolas que oferecem currículos com ênfase em música, ou aquelas que ofertam práticas musicais com aulas extracurriculares optativas, que tem sofrido com um quadro de professores/as de música insuficientes, tem buscado alternativas, de acordo com Clausen (2024)

Já faz algum tempo que as escolas têm encontrado cada vez mais apoio de escolas de música, clubes de música e várias iniciativas regionais ou locais que estão envolvidas com música. À primeira vista, as escolas de música parecem ser um parceiro cooperativo natural para escolas estaduais, já que o foco está principalmente em fazer música em várias constelações (Clausen, 2024, n.p., tradução minha).<sup>127</sup>

<sup>125</sup> “Die Lehrerausbildung ist in Niedersachsen - wie auch in den anderen Bundesländern - zweiphasig organisiert. Das lehramtsbezogene Studium erfolgt an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen und schließt mit dem Master of Education für ein Lehramt ab. Der Vorbereitungsdienst wird lehramtsbezogen an Studienseminaren sowie an Ausbildungsschulen absolviert. Erst mit dem erfolgreich absolvierten Vorbereitungsdienst und dem Ablegen der Staatsprüfung wird die Laufbahnbefähigung für das betreffende Lehramt erworben. Die Laufbahnbefähigung für ein Lehramt stellt die Berufszugangsberechtigung dar, d.h., erst nach deren Erwerb ist eine Bewerbung um Einstellung in den Schuldienst möglich“ (Niedersächsischer Kultusministerium, 2024, n.p.).

<sup>126</sup> Disponível em: <https://miz.org/node/83657>. Acesso em: 07 de nov. 2024.

<sup>127</sup> „Unterstützung finden Schulen seit einiger Zeit verstärkt bei Musikschulen, Musikvereinen und bei verschiedenen, mit Musik befassten regionalen oder lokalen Initiativen. Die Musikschule scheint auf den ersten

A Associação de Escolas Alemãs de Música (*Verband deutscher Musikschulen - VdM*) possui em torno de 12500 colaborações com instituições educacionais, especialmente de pré-escola e anos iniciais do fundamental.

A formação dos/as docentes que atuam com a disciplina de Música na Alemanha exige um longo tempo de estudo, 7 a 8 anos. Mesmo os aceitos com a formação “inadequada” de acordo com a legislação, fizeram uma graduação na área da Música. Aqueles que decidem investir nesta profissão, tem vaga garantida para atuação, já que existe a carência de professores/as nesta área. Clausen (2024) alerta, no entanto, para que a formação de professores/as de Música inclua práticas musicais midiáticas, visto que os/as futuros/as alunos/as lidam muito com a tecnologia. E que “Os/as alunos/as oriundos da imigração raramente são encontrados em cursos de formação de professores de música. Este é um sintoma de uma compreensão normativa ainda prevalecente da música e dos seus mecanismos de exclusão. Esta imagem precisa ser corrigida no futuro” (Clausen, 2024, n.p., tradução minha).<sup>128</sup>

## 2.4 Adicionando mais uma variável: a transdisciplinaridade

Quando se trata do ensino de Arte e Música na escola, especialmente no contexto da educação brasileira, ocorrem diferentes relações entre estas duas áreas do conhecimento, envolvendo as terminologias: polivalência, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Para fechar este capítulo dois, considero importante uma discussão a respeito destes termos, buscando na literatura como se estabelece a ligação da Música e da Arte em cada um desses casos.

De acordo com Cunha (2020) “O ensino das artes na Educação Básica brasileira até a década de 1960 não era polivalente. O ensino da música e das artes visuais na escola de 1º e 2º grau enfatizava o ensino técnico e instrumental. O teatro e a dança não faziam parte do currículo escolar” (Cunha, 2020, p. 37). Mas é a partir da “[...] Reforma Educacional de 1971 [que se] estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência” (Barbosa, 2003, n.p.).

---

Blick ein natürlicher Kooperationspartner der Schule zu sein, steht doch vor allem das Musikmachen in unterschiedlichen Konstellationen im Mittelpunkt“ (Clausen, 2024, n.p.).

<sup>128</sup> „Studierende mit Migrationshintergrund sind in den Lehramtsstudiengängen Musik kaum vorzufinden. Dies ist Symptom eines noch immer vorherrschenden normativen Musikverständnisses und seiner exkludierenden Mechanismen. Dieses Bild gilt es zukünftig zu korrigieren“ (Clausen, 2024, n.p.).

Atentando para a etimologia da palavra polivalência e polivalente, segundo o dicionário Michaelis (2024, *online*), vem do grego *polys* + *valência*, ou seja, polivalente é um adjetivo, se referindo a um indivíduo com várias habilidades, várias funções, multifuncional, que assume várias tarefas. A partir da implantação da “Educação Artística” em 1971, mesmo sem gozar da posição de disciplina, esperava-se um professor/a capaz de ensinar múltiplas áreas, englobando música, artes visuais e artes cênicas.

Sérgio Figueiredo ao analisar a proposta polivalente da Educação Artística implementada pela lei 5.692 de 1971, afirma que houve uma superficialização do ensino de artes como um todo.

Além disso, o modelo curricular vigente à época da Educação Artística, enfatizando a racionalidade, fortaleceu a ideia de que o ensino das artes seria menos relevante no processo escolar. Nesta perspectiva, razão e emoção são antagonizadas e hierarquizadas, sendo as artes localizadas na área da emoção que, por sua vez, seriam consideradas “menos relevantes” na formação escolar. A superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações (Figueiredo, 2010, p. 2).

Segundo Cunha (2020), as principais críticas quanto à polivalência são em função das Licenciaturas em Educação Artística ofertadas na época, onde “[...] uma abordagem desigual no estudo das diversas linguagens artísticas e a supremacia das artes visuais, o que viabilizou o uso de uma metodologia um tanto inadequada para o aprendizado dessas linguagens” (Cunha, 2020, p. 70). A mesma autora realizou uma busca por teses e dissertações, entre os anos de 1999 e 2018, que se relacionavam com as palavras-chave “polivalência, arte, música”. Analisando 43 destes trabalhos, constatou que: “Depois do fichamento de cada um dos textos, ficou claro que o ensino das artes sob uma perspectiva polivalente é bastante criticado, diversamente daquele que é atribuído a um profissional de arte polivalente” (Cunha, 2020, p. 68).

Teuber e Romanelli (2020) explicam que a polivalência é justamente a questão central dos debates quanto a disciplina de Educação Artística, “[...] por pressupor que o professor que trabalha com uma linguagem artística específica deve ter também o domínio dos conhecimentos básicos das diferentes linguagens artísticas” (Teuber e Romanelli, 2020, p. 117). Em defesa da especificidade, tanto pesquisadores da educação musical, como associações das diferentes subáreas da arte, adotaram discursos em defesa de sua formação específica (Cunha, 2020).

A defesa pela especificidade, visava fortalecer as linguagens artísticas enquanto categoria trabalhista, encarando o ensino de arte a partir de uma proposta de multidisciplinaridade. Cada uma das áreas continuava lutando para a valorização da sua linguagem e do profissional formado na especialidade, e acabaram pensando na arte de forma

compartimentada, como se cada linguagem fosse uma disciplina. Para explicar o termo multidisciplinaridade, as considerações de Sonia Albano de Lima (2007) são pertinentes,

[...] a multidisciplinaridade que se materializa e se esgota nas tentativas de trabalho conjunto entre disciplinas, onde cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando bibliografias, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação. Na verdade, a multidisciplinaridade é uma justaposição de disciplinas (Lima, 2007, p. 55).

Analisando o percurso histórico e as pesquisas desenvolvidas a respeito da Educação artística, é perceptível um amadurecimento necessário a respeito da arte e suas diferentes áreas. Enquanto a arte conquistava um espaço no currículo escolar, no entanto, cada área lutava pelo seu espaço e ainda não conseguia vislumbrar um caminho de arte integrada, que valorizasse cada especialidade.

Já a partir da LDB 9.394 de 1996, com a implantação da Arte como disciplina, Teuber e Romanelli (2020) explicam que há uma mudança epistemológica, teórica e política diante da questão. A alteração que o texto sofreu em 2006 pela Lei n. 13.278, especificando as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como componentes curriculares da Arte, efetiva o espaço das especialidades. A inclusão da Lei que versava sobre a obrigatoriedade do ensino de Música (Lei 11.769/2008), esperava nos educadores musicais o entendimento de que a música deveria ser ministrada por um docente com formação na área, mas não foi o que aconteceu, a Arte enquanto disciplina caminhava para a ideia de um trabalho interdisciplinar.

Apesar do conceito existir há mais de 100 anos, segundo Lima (2007), a interdisciplinaridade se mostra presente na segunda metade do século XX,

[...] em uma sociedade complexa, que precisa resolver de forma satisfatória as exigências sociais, políticas e econômicas que se constituem em forças não científicas e transcendem a própria neutralidade científica, atuando em um mundo eminentemente técnico e dinâmico com o compromisso de promover uma remodelação social (Lima, 2007, p. 54).

A autora explica ainda que a interdisciplinaridade visa desenvolver o ser humano de maneira integral, a fim de se adequar a sociedade. Ela explica a respeito de três vertentes: a que prioriza os aspectos epistemológicos da teoria interdisciplinar (teoria francesa); a que busca respostas operacionais para questões sociais ou tecnológicas (teoria americana); e a terceira vertente, se dirige ao professor/a que está introjetado na sua pessoa e no seu agir (teoria brasileira).

Essa linha tem sido bastante enfocada pela pesquisadora Ivani Fazenda. Ela visa construir uma metodologia de trabalho educacional que se apóia na análise introspectiva da própria docência e das práticas de ensino, de maneira a permitir o ressurgimento de aspectos do ensino e da docência que ainda são desconhecidos. Na contemporaneidade é importante contarmos com um ser humano inclinado a analisar suas experiências e a maneira como essas experiências se apresentam no cotidiano escolar – daí sua aproximação com a fenomenologia. Essa aproximação fenomenológica coloca a crença na

intencionalidade, na necessidade do auto-conhecimento, na inter-subjetividade e no diálogo escolar. Ela obriga o futuro professor ou o professor em exercício a se conhecer melhor e conhecer mais intensamente as suas práticas (Lima, 2007, p. 55).

As três teorias precisam, no entanto, ser aplicadas de maneira conjunta, senão descaracterizam a ação interdisciplinar. Lima (2007) destaca ainda que “a integração é, sem dúvida, um dos caminhos da interdisciplinaridade, mas não o único” (Lima, 2007, p. 55).

Mais especificamente a partir da BNCC, que veio como documento normativo complementar a LDB 9.394/1996, entra em campo a ideia de “[...] 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, 2017, p. 197). A partir disto, a Arte passa a não mais ser mais uma disciplina que pensa em linguagens fragmentadas, mas propõe um conceito de interdisciplinaridade, integrando as artes.

O entendimento de Cecília Cavalieri França (2020) ao discutir a “BNCC e educação musical” é de que “[...] a interdisciplinaridade é um esforço de retorno à nossa complexa experiência de ser e estar no mundo, da qual nos afastamos pela organização fragmentada do conhecimento em disciplinas” (França, 2020, p. 35). Pensar de maneira interdisciplinar no ensino da Arte, não é valorizar o ensino de uma das linguagens em detrimento da outra, mas o profissional formado em Música, por exemplo, ser capaz de a partir da sua linguagem, realizar conexões para com as demais, refletindo a respeito da sua própria experiência, visto que a arte como expressão humana, não é fragmentada.

Cunha e Lima (2020), em artigo escrito em conjunto, defendem o lado positivo de uma metodologia interdisciplinar, afirmando que

Um ensino artístico polivalente sob a perspectiva interdisciplinar, não exige o professor de se especializar em uma determinada linguagem, mas prioriza a necessidade de desenvolver com os alunos uma abordagem artística mais integrativa e a continuidade no estudo das diversas linguagens artísticas (Cunha e Lima, 2020, p. 117).

Além disso, as autoras incentivam a propagação de cursos superiores com bases interdisciplinares. Até o momento, como mencionado em subtema anterior (2.3.1), existem, no entanto, apenas três cursos superiores no Brasil com esta proposta.

Vivemos uma nova fase de amadurecimento desta proposta interdisciplinar para o ensino da Arte, pois conforme observado, as Diretrizes do CNE para a formação dos docentes (n. 04/2024), não especifica a formação que o docente que leciona Arte precisa ter. Na prática, não foram abertos mais cursos superiores com base interdisciplinar, mas mantém-se em maioria os específicos, de Música, Artes Visuais das áreas de Artes Cênicas, sendo incluídos nos

currículos de formação docente, disciplinas com proposta interdisciplinar. A exemplo disto, pode ser observado que na grade curricular do curso de Música da UEL, tem uma disciplina chamada “Expressão Corporal”, que apresenta uma proposta de teorias de improvisação ligadas às Artes Cênicas.<sup>129</sup>

Apesar de parecer que o ensino de Música no contexto alemão não sugira um trabalho interdisciplinar, por ela ter o seu espaço como disciplina curricular, Jank (2017) explica que é natural trabalhos interdisciplinares nas aulas de música da pré-escola, em trabalhos extracurriculares e nos primeiros anos do ensino fundamental. Esta proposta de

[...] trabalho interdisciplinar tem sido praticado e desenvolvido didaticamente desde o início do século XX no âmbito do que hoje se conhece como educação musical elementar, com o objetivo de ser holístico. [...] Isto inclui em particular o trabalho artístico cruzado com a língua e literatura, desenho e pintura, movimento e dança. (Jank, 2017, p. 115, tradução minha).<sup>130</sup>

Do alemão, a palavra *Überfachlicher*, citada por Wollinger (2022, p. 5), é traduzida como interdisciplinar. Pensando nesta palavra a partir de uma junção de palavras, seria “acima da disciplina”. É como se observássemos a disciplina de Arte olhando de cima, sem compartimentá-la, mas enxergando um todo que está interconectado pelas suas linguagens, remetendo a uma ideia de transdisciplinaridade.

O filósofo e epistemólogo Hilton Japiassu, além de definir com precisão conceitual os termos disciplina ou monodisciplinar, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade (Japiassu, 2006), apresenta “O sonho transdisciplinar” (Japiassu, 2016). Ele sugere que a abordagem científica do termo, se estenda a uma abordagem cultural e social, no sentido de

Contextualizar e globalizar, isto é, ver e avaliar um problema sob todos os seus ângulos e em todas as suas dimensões, implicando a construção de uma visão ao mesmo tempo transcultural e trans histórica permitindo-nos compreender o mundo atual em sua complexidade e o ser humano em suas ambiguidades e contradições (Japiassu, 2016, p. 3).

De acordo com Adilson Silva, Iracema Cusati e Maria Guerra (2018), Japiassu atribui o surgimento da transdisciplinaridade aos trabalhos de Jean Piaget e Edgar Morin na segunda metade do século XX. Como um dos precursores brasileiros da temática, Japiassu é “[...] contrário à fragmentação no processo de ensino e da aprendizagem defendendo a completude

<sup>129</sup> Matriz curricular do curso de Música da UEL disponível em: <https://graduacao.uel.br/musica/matriz-curricular/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

<sup>130</sup> „[...] Elementaren Musikpädagogik unter dem Anspruch der Ganzheitlichkeit fächerübergreifendes Arbeiten seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts praktiziert und didaktisch weiter entwickelt. [...] Dazu gehört insbesondere das Kunstsparten übergreifende Arbeiten mit Sprache und Literatur, Zeichnen und Malen, Bewegung und Tanz“ (Jank, 2017, p. 115).

da união das disciplinas e a interação dos atores educacionais, primordialmente, os professores” (Silva, Cusati e Guerra, 2018, p. 987).

Japiassu (2016) lamenta o esfacelamento do saber e a importância de um diálogo ecumênico, “[...] ninguém mais parece entender ninguém. [...] Chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo” (Japiassu, 2016, p. 4). Ter uma atitude interdisciplinar provoca medo e recusa, por se tratar de uma inovação, e é praticamente inexistente no atual sistema educacional, segundo o autor. Já quanto ao transdisciplinar, Japiassu é ainda mais incisivo

O que estou querendo dizer é que o sonho transdisciplinar não somente nos ajuda a desmontar metodicamente o velho edifício da razão fechada, fonte de "verdades" acabadas e absolutas, de visões dogmáticas e moralistas do mundo que alimentam os renascentes integristas e fundamentalismos, mas a nos libertarmos do medo, inclusive do medo de nossos próprios desejos (Japiassu, 2016, p. 8).

As colocações de Japiassu (2016) são aplicáveis ao caso específico da disciplina de Arte, na qual existe um empenho nas últimas décadas para que se dê um tratamento interdisciplinar aos conteúdos. Silva, Cusati e Guerra (2018) explicam que a interdisciplinaridade é uma condição didática, que “[...] preserva o cumprimento da cientificidade do ensino e estabelece inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, que podem manifestar nas relações inter, pluri, multi e transdisciplinares [...]” (Silva, Cusati e Guerra, 2018, p. 992). Assim, uma proposta transdisciplinar, é quando o docente formado em uma das linguagens artísticas tem a oportunidade de transcender da subjetividade objetiva em relação ao seu conhecimento (Moraes *apud* Silva, Cusati e Guerra, 2018), permitindo que haja um espaço de diálogo entre professores/as formados em diferentes linguagens artísticas, local este, denominado de espaço híbrido. “Os espaços híbridos visam romper com as formas hierárquicas de organização curricular, articulando os conhecimentos práticos aos conhecimentos acadêmicos, através de ações concretas numa situação real de ensino e numa perspectiva multidimensional e interativa” (Silva, Cusati e Guerra, 2018, p. 993).

É possível compreender o porquê de Japiassu (2018) considerar “um sonho” a questão da transdisciplinaridade, pois ela prevê que os sujeitos enquanto professores/as, se permitam, ter confiança suficiente para partilhar o sabem da sua especialidade em arte com os demais colegas de profissão e ouvir o que o seu/ua colega formado em outra especialidade tem a dizer, deixando-se influenciar e mudar sua forma de ensino a partir de uma ação reflexiva. É preciso humildade e coragem, para que as engrenagens desta proposta possam girar, trazendo uma transformação no ensino de Arte a partir desta perspectiva.

Finalizo este capítulo a respeito da relação entre a Música e a Arte, trazendo o conceito de transdisciplinaridade para o ensino da Arte. Visto que há poucas pesquisas que discutam o termo relacionado ao ensino de Arte, que apesar de utópico, merece atenção e apropriação para futuras pesquisas. Pois assim como mencionado anteriormente, acredito que o ensino da Arte no contexto brasileiro, vive um processo de amadurecimento, quanto a formação de docentes, propostas de formação continuada, livros didáticos que sirvam de suporte para propostas interdisciplinares e discussões, tanto em eventos, como a partir de pesquisas, que fomentem a inter-relações entre os saberes da arte.

### **CAPÍTULO 3 – PROFESSOR/A PRAGMÁTICO: COM OU SEM LIVRO DIDÁTICO?**

Este terceiro capítulo é dedicado a dar espaço e voz ao/à professor/a, que dentro do espaço escolar, junto ao livro didático e as áreas do conhecimento Música e Arte, compõe-se como agente principal nesta tese. A partir deste título "Professor/a pragmático: com ou sem livro didático?" sugiro uma reflexão sobre o estilo de ensino de um/a professor/a pragmático/a, ou seja, aquele/a que adota uma abordagem prática e orientada por resultados. O questionamento "com ou sem livro didático?" propõe uma discussão sobre a necessidade ou não de usar o livro didático em suas práticas de ensino. Esse título levanta a hipótese de que um/a professor/a pragmático poderia tanto utilizar o livro didático como uma ferramenta útil e prática quanto optar por não o usar, dependendo das circunstâncias e da flexibilidade em seu método de ensino. A partir da pesquisa de campo, busquei identificar a perspectiva do/a professor/a a respeito do livro didático, se ele/a o vê como essencial ou dispensável para alcançar seus objetivos pedagógicos de maneira eficaz.

Ao início deste terceiro capítulo, no primeiro subtema, considere importante um estado do conhecimento acerca de pesquisas que já tiveram esta oportunidade, em ouvir professores/as a respeito do uso de livros didáticos, inicialmente quanto ao uso de livros em outras disciplinas e depois especificamente sobre o uso de livros de Arte e Música.

A partir do segundo subtema são apresentados e discutidos os dados coletados na pesquisa de campo, intitulado: "Dando voz aos docentes pela pesquisa de campo", subdivididos em "No contexto da Rede estadual do Paraná" e "No contexto de escolas e docentes da Baixa Saxônia na Alemanha", discutindo os resultados conectados as referências bibliográficas desta tese.

#### **3.1 Pesquisas que já tiveram esta oportunidade**

Os livros didáticos são uma temática ainda pouco abordada e discutida na formação de professores/as, de acordo com Garcia (2013), como já discutido no capítulo 1. A autora apresentou dados no seu artigo de 2013, a respeito do livro didático no âmbito da didática e da produção das aulas. Quando se pensa no uso do livro didático, poderia se pensar nele tradicionalmente, "[...] como um guia, cujos procedimentos e passos seriam seguidos – fielmente – no desenvolvimento das aulas" (Garcia, 2013, p. 90). Mas, de acordo com a pesquisadora, a investigação realizada com professores/as de História e Física, entre 2007 e

2012,<sup>131</sup> evidenciou formas diferenciadas de uso do livro e em alguns casos, a ausência deles nas aulas. Os professores/as de História atuantes do 6º ao 9º ano relataram usar os livros, mas enfrentar dificuldade quanto à adequação dos assuntos propostos pelo autor e o plano da escola e dos programas de ensino, ou seja, impossibilidade na articulação dos diferentes níveis de planejamento.

Tendo em vista as “formas diferenciadas de uso do livro didático” por parte dos/as professores/as, mencionadas por Garcia (2013), parti em busca de pesquisas que relatassem a respeito da perspectiva que os/as docentes têm sobre o uso de livros didáticos nas diferentes disciplinas, para então apresentar as pesquisas que já ouviram professores/as quanto ao uso de livros para o ensino da Música e Arte na escola, especificamente. Utilizou-se como ferramenta de busca o Google Acadêmico com as palavras “uso do livro didático”. A partir da leitura dos títulos das pesquisas, buscou-se entre elas as que tinham o relato de professores sobre seu uso, selecionando pesquisas de diferentes disciplinas, a fim de observar se o uso dos livros didáticos é diferente quando se trata de diferentes áreas de conhecimento. As pesquisas selecionadas estão organizadas no Quadro 4, especificando se a pesquisa se trata de um artigo ou de uma dissertação de mestrado, o ano da publicação, os/as autores/as, o título e a disciplina do livro didático com o qual era a relação dos/as docentes.

Quadro 4 - Relação de pesquisas com a perspectiva de docentes sobre o uso de livros didáticos

<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTORES/AS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>DISCIPLINA</b>
Artigo	2007	GARCIA, Tânia; GARCIA, Nilson; PIVOVAR, Luiz	<i>O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas</i>	FÍSICA
Dissertação	2008	KANASHIRO, Cintia	<i>Livro didático de Geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula</i>	GEOGRAFIA
Artigo	2011	TAGLIANI, Dulce	<i>O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: a produção de textos</i>	PORTUGUÊS

<sup>131</sup> Segundo a autora, trata-se de pesquisas financiadas pelo CNPq e pela CAPES, de projetos intitulados *O uso do livro didático no cotidiano escolar* (Garcia, CNPq/2007-2010) e *Professores, manuais didáticos e a produção do conhecimento nas aulas* (Garcia, CNPq/2010-2012).

Dissertação	2014	CICHELERO, Marli	<i>Representações de professores de Inglês sobre o livro didático</i>	INGLÊS
Dissertação	2015	RODRIGUES, Larissa	<i>O professor e o uso do livro didático de Biologia</i>	BIOLOGIA
Artigo	2019	ROSA, Marcelo; ARTUSO, Alysson	<i>O uso do livro didático de Ciências de 6º a 9º ano: um estudo com professores brasileiros</i>	CIÊNCIAS
Dissertação	2020	LOPES, Gilmaria	<i>O uso do livro didático de Sociologia na prática docente nas escolas do cariri paraibano: uma análise da mediação didática</i>	SOCIOLOGIA
Dissertação	2022	DINIZ, Matheus	<i>Livro didático de Matemática: perspectivas a partir de relatos de professores do ensino médio</i>	MATEMÁTICA

Fonte: elaborado pela Autora (2024)

Em 2007, Tânia Garcia, Nilson Garcia e Luiz Pivovar publicaram a respeito dos resultados parciais obtidos a partir de um projeto intitulado “Ensinar a ensinar”, do NPPD da UFPR. Os/as autores/as relatam a respeito da investigação de caráter qualitativo que unia etnografia, entrevistas e questionários com professores/as de Física sobre as formas e usos dos manuais didáticos. A primeira fase da investigação discutida e apresentada no artigo, parte de um estudo piloto, foi aplicada a um grupo de sete professores/as de Física do ensino médio, cinco deles formados na área e dois concluindo a graduação. A respeito do uso dos livros didáticos na atuação profissional, “Para a maioria dos sujeitos participantes (86%), o uso do livro está restrito a suas atividades de planejamento das aulas, busca de referências, exercícios e experimentos para o trabalho com os alunos, [...]” (Garcia, Garcia e Pivovar, 2007, p. 9), ou seja, eles utilizam os livros de Física, mas na maioria das aulas não é utilizado diretamente em sala de aula.

Cintia Kanashiro (2008) realizou sua pesquisa de mestrado analisando um livro de Geografia distribuído pelo PNLN ao 4º ano do ensino fundamental. A partir da etnografia a pesquisadora observou o uso dos livros em sala de aula, concluindo que “[...] o livro foi pouco usado e de modo diferente do enunciado pelos protocolos de leitura; a disciplina Geografia desenvolvida na sala de aula também se distanciou do conteúdo do livro” (Kanashiro, 2008, p. 6). A autora aponta também que as práticas pedagógicas observadas se inseriam em uma

dinâmica interna, própria daquilo que acontece dentro da cultura escolar, ou seja, nem sempre o que está no discurso oficial se sucede no ambiente escolar.

Em artigo publicado em 2011, Dulce Tagliani verifica a relação entre os agentes escolares e o livro didático de Língua Portuguesa, focando em atividades de produção textual, observando aulas no 5º ano de uma escola pública do município de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisadora observou um total de 20 h/a, dos quais 3 foram dedicados para práticas de produção de texto. “As três sequências de atividades orais desenvolvidas foram mediadas pelo LD [livro didático]. A única produção escrita não teve a mediação do LD, [...]” (Tagliani, 2011, p. 142). De acordo com a autora, a professora ao propor uma produção de um texto dissertativo, sem indicar o gênero, demonstra enraizamento em uma concepção de Linguística Textual de 1980, e tipo de cobrança feita em vestibular, preferindo não utilizar o livro didático, que apresentava um alinhamento com os PCNs e maior variedade de gêneros textuais.

A fim de investigar as representações de professoras de Inglês sobre o livro didático, Marli Cichelero (2014) desenvolveu sua pesquisa de mestrado em onze escolas do interior do Mato Grosso. As respostas das docentes foram obtidas por meio de questionário e analisadas pela Análise de Conteúdo de Bardin. “Os resultados obtidos demonstraram que as representações das professoras apontam o livro didático como sendo uma ferramenta auxiliar e um material de apoio e que é usado para fornecer atividades, textos e conteúdos” (Cichelero, 2014, p. 5). A pesquisadora observou ainda que alguns utilizavam o livro para enriquecendo das aulas e se tratava do único recurso didático, um fator limitante, segundo ela, para o ensino e aprendizagem.

A partir de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, Larissa Rodrigues escreveu sua dissertação em 2015 buscando responder à pergunta: “como os/as professores/as de Biologia usam livro didático?” A busca pela resposta foi utilizando questionários, entrevistas, observações e roteiros de análise textual. A partir do questionário respondido por 43 docentes ela concluiu cinco pontos cruciais: a) que os livros são muito usados nas aulas de Biologia, especialmente na coleta de informações; b) os livros são usados tanto na elaboração de planos de ensino quanto nas aulas, como fonte de informação e recursos “[...] (faz-se uso, por exemplo, do texto principal do livro do aluno, os textos em destaque, imagens e as questões), contudo ele não é o único a ser usado” (Rodrigues, 2015, p. 12); c) a sequência dos conteúdos sofre alterações, não seguem o livro didático; d) os/as professores/as não tiveram na formação acadêmica sobre livro didático; e e) os condicionantes para o uso do livro didático estão relacionados a formação, características da profissão, do contexto de trabalho e do PNLD.

Marcelo Rosa e Alysson Artuso (2019) tinham como objetivo investigar os usos do livro de Ciências nas práticas pedagógicas de professores/as dos anos finais do ensino fundamental. Contaram com a participação de 427 docentes de escolas públicas brasileiras que lecionam Ciências, revelando que o livro didático é um recurso amplamente utilizado, tanto como elemento norteador do planejamento, como na preparação das aulas e como material de atualização e formação docente. Os pesquisadores incentivam quanto a

[...] manutenção e o fortalecimento do Programa Nacional do Livro Didático enquanto uma política de Estado para o benefício dos estudantes da rede pública, bem como a adoção de um modelo desse programa em que o LD se torne um recurso consumível pelos alunos, podendo ser transportado livremente entre escolas e domicílios, potencializando o uso desse material (Rosa e Artuso, 2019).

Gilmara Lopes (2020) em sua dissertação de mestrado pesquisou acerca do uso dos livros didáticos de Sociologia em escolas da região do Cariri na Paraíba. A partir de uma metodologia qualitativa, a pesquisadora analisou o questionário respondido por quatro docentes da disciplina que lecionavam no Ensino Médio e fez observação de aulas. Apenas um/a dos/as respondentes era formado em Ciências Sociais, os demais tinham formação em outra área e completavam sua carga horária. A pesquisadora concluiu que o livro é utilizado pela maioria dos/as professores/as, mas por vezes o uso é realizado de maneira descontextualizada. Ela identificou que os/as docentes não formados na área apresentavam dificuldades na utilização dos livros. “Além disso, detectamos que o livro didático não é o único recurso usado na mediação do ensino da Sociologia, mas vídeos e músicas são também empregados para contextualizar os conceitos aos alunos” (Lopes, 2020, p. 8).

Quanto ao uso de livros didáticos da disciplina de Matemática, localizou-se a dissertação de Matheus Diniz (2022), que entrevistou quatro docentes da disciplina que ministram aulas no ensino médio da rede pública paranaense. Os dados obtidos foram analisados a partir de uma Análise Textual Discursiva, e o pesquisador concluiu que a relação do livro didático com os/as docentes poderia ser classificada como: apoio, dependência e uso com adaptações e alterações. “Apesar de opiniões divergentes, muitas falas foram similares e acreditamos poder afirmar que para todos os professores entrevistados esse recurso didático é uma ferramenta de apoio que faz parte da sua prática docente” (Diniz, 2022, p. 111).

A partir deste panorama de pesquisas a respeito dos usos dos livros didáticos por parte dos/as docentes, é possível perceber que a depender da disciplina, as formas de uso são diferentes. Apesar desses recortes não simbolizarem que sempre será assim nas disciplinas apresentadas e outros fatores possam interferir nos resultados, como a formação inicial do/a docente, a etapa de ensino, foi possível observar que em alguns casos a utilização do livro como

um guia fiel no desenvolvimento das aulas (Garcia, 2013) é mais evidente e em outros, apenas como ferramenta pedagógica no preparo das aulas. Nas disciplinas de Física, Geografia e Português - Redação, o uso dos manuais foi mais restrito ao planejamento e não muito utilizado diretamente com os estudantes, já para as disciplinas de Inglês, Biologia, Ciências e Matemática, as pesquisas apresentadas nesta tese, demonstraram que os livros didáticos foram bastante utilizados, inclusive diretamente em sala de aula, como um manual a ser seguido.

Este mesmo cenário, ligado ao uso dos livros didáticos a depender da disciplina, foi observado em pesquisas do contexto alemão. Jünger (2024) menciona que no norte da Alemanha, na disciplina de Matemática, os/as professores/as “ensinam pelo livro”, ou seja, costumam seguir página a página dele durante as aulas. Na revista *Diskussion Musikpädagogik*, mencionada no capítulo 2, que em 2022 se dedicara à temática exclusiva “Livros didáticos nas aulas de Música” (*Schulbücher im Musikunterricht*), abre a escrita da edição com o ponto de vista do comitê editorial: “Enquanto o planejamento e a organização das aulas nas disciplinas de ciências naturais e de idiomas estrangeiros geralmente se baseiam em uma progressão de conteúdo prescrita pelos livros didáticos, a situação na música é diferente” (Hüttmann, Kramer, Ziegenmeyer, 2022, p. 1, tradução minha).<sup>132</sup>

Sobre esta questão específica a respeito das formas de uso que os/as docentes fazem dos livros didáticos e as funções que assumem para o ensino de Música, vale lembrar as considerações de Jünger (2004) incluídas no subtema 2.1.2 “Nas pesquisas que envolvem livros didáticos” do contexto alemão, onde ele afirmava que no caso da Música, os/as docentes utilizavam os livros como “Boia salva vidas”, “Pedra de mosaico” e “Laboratório Reflexivo”.

Seguindo com as pesquisas que deram voz aos/às docentes quanto a utilizar ou não utilizar o livro didático, parto para as pesquisas que se debruçaram a ouvir professores/as na utilização para o ensino da Música/Arte especificamente. No contexto brasileiro, buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na BDTD e no buscador Google Acadêmico, com as palavras “Livros didáticos, professores e Música” ou “Materiais didáticos, professores e Música” combinados, conduziram pelo título das pesquisas a quatro dissertações e uma tese, especificadas no Quadro 5, apresentadas em ordem cronológica, especificando a área de formação, ano, autor/a, título e universidade.

---

<sup>132</sup> “Orientieren sich Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung in den naturwissenschaftlichen Fächern und in den einzelnen Fremdsprachen zumeist an einer von Schulbüchern vorgegebenen inhaltlichen Progression, so stellt sich die Situation im Fach Musik anders dar“ (Hüttmann, Kramer, Ziegenmeyer, 2022, p. 1).

Quadro 5 - Relação de pesquisas sobre os livros didáticos para o ensino de Música na perspectiva dos/as docentes

ÁREA	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	UNIVERSIDADE
Mestrado em Música	2005	OLIVEIRA, Fernanda de Assis	<i>Materiais didáticos nas aulas de música: um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS
Doutorado em Educação	2008	CARVALHO, Carla	<i>A relação das professoras e professores com a arte por meio do livro de arte para criança na rede municipal de ensino de Blumenau - SC</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR
Mestrado em Música	2013	ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho	<i>Música na escola particular de educação básica: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical</i>	Universidade Federal de Goiás UFG
Mestrado em Música	2022	KARAM, Ana Caroline Barbosa Massambani	<i>Livros didáticos com atividades musicais para crianças de cinco anos: uma avaliação de professoras da rede pública de ensino</i>	Universidade Federal do Paraná UFPR
Mestrado em Música	2023	NEVES, Paula Beghelli	<i>O uso dos livros didáticos de arte aprovados nos editais do PNLD: um estudo com professores da rede municipal de Juiz de Fora - MG</i>	Universidade de Brasília UnB

Fonte: elaborado pela Autora (2024)

Com intuito de investigar as concepções que fundamentam o uso de materiais didáticos por professores/as de Música, Fernanda Oliveira (2005) aplicou um *survey* de pequeno porte com vinte docentes atuantes no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A partir de uma entrevista semiestruturada, ela identificou que todos fizeram curso de Educação Artística com habilitação em Música, e “Todos os professores entrevistados consideraram que os materiais didáticos são importantes em suas práticas pedagógico-musicais” (Oliveira, 2005, p. 53), considerando que ao utilizar o termo “materiais didáticos” se referiam tanto ao livro didático, como a materiais escolares e equipamentos.

Segundo Oliveira (2005), “Um dos materiais didáticos bibliográficos mais citados pelos professores foi o livro didático. Os professores mencionaram que utilizam o livro didático para desenvolverem conteúdos diversos, atividades e exercícios de fixação [...]” (Oliveira, 2005, p.

57). A pesquisadora constatou ainda a insatisfação dos/as docentes quanto aos livros didáticos disponíveis no mercado da época, alegaram que gostariam que os conteúdos fossem de diversos estilos e períodos da história, desde a antiguidade até a música atual. A insatisfação se estendia quanto ao repertório, os/as docentes destacaram a falta de arranjos e partituras, bem como transcrição de músicas atuais nos livros didáticos. Outro ponto destacado pelos/as entrevistados foi a falta de sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas com os/as alunos/as.

A tese desenvolvida por Carla Carvalho (2008), ouviu 30 docentes que lecionavam no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Blumenau, em Santa Catarina, a respeito dos livros didáticos para o ensino de Arte para crianças. A maior parte dos entrevistados/as era formado na área, sendo 14 das Artes Visuais, 3 da Música, 6 das Artes Cênicas, um pedagogo, 6 que não especificaram o curso superior e dois formados no Ensino Médio, alguns atuando nos Anos Iniciais, outros nos Anos Finais, ou em ambas as etapas de ensino.

Carvalho (2008) identificou pelas respostas, que os/as professores/as não utilizavam somente coleções de livros de Arte, mas também utilizam clássicos da literatura, livros paradidáticos, livros para uso do/a professor/a, literaturas infantis, de história da arte e história de artistas. Entre os mais utilizados são coleções adquiridas pelas próprias escolas e pela rede municipal. Muitos/as docentes relataram usar o livro para apresentar a imagem e a biografia de um artista para os/as alunos/as, ideia atrelada à Abordagem Triangular, segundo a pesquisadora.

O livro é um mediador da relação com a arte e também com seu tema. Esta foi a indicação que ficou mais evidente nas formas como as professoras e os professores lidam com o livro, nos critérios que utilizam para a escolha do livro e nos motivos pelos quais usam os livros em suas aulas (Carvalho, 2008, p. 231).

Complementando a pesquisa de Carvalho (2008), observei entre os Apêndices da sua tese, uma organização em tabelas sobre os usos que os/as docentes faziam dos livros didáticos. O uso com maior número de respostas, um total de 15, apontava para soluções didáticas, seguidas de 9 que apontaram o uso para ensinar história da arte, vida e obra de artistas e 7 para atividades de Artes Visuais. Sobre o uso do livro “para ilustração e contemplação na música” houve apenas uma resposta.

Suzana Rocha (2013) realizou sua pesquisa de mestrado entrevistando professores/as de instituições particulares que lecionavam Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de identificar como estava a Educação Musical frente a recente implantação da lei sobre a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas (Lei 11.769/2008). Apesar dos três entrevistados/as terem formação na área de Música, a pesquisadora constatou por meio das

entrevistas e de leituras, que as escolas particulares não exigiam formação na área e a educação musical era ministrada por professores/as de outras áreas do conhecimento.

Trazendo à luz os dados quanto ao livro didático adotado pelas escolas em que trabalham, Vivian e Wilson declaram que utilizam o livro didático de música adotado pela escola como suporte, como um dos instrumentos didáticos importantes para a sala de aula, e não como a principal ferramenta no processo educativo. Wilson afirma que busca outros livros didáticos de Música e outros suportes, como internet, para enriquecer suas aulas (Rocha, 2013, p. 159).

Já a terceira entrevistada diz não utilizar o livro didático da escola de maneira sistemática, mas retira atividades e adapta à realidade dos/as alunos/as.

A pesquisa de mestrado de Ana Caroline Karam (2022) voltou a atenção às expectativas e necessidades das professoras de Educação Infantil da rede pública, quanto aos livros didáticos de Arte distribuídos pelo PNLD e as atividades musicais propostas. O questionário aplicado às 56 professoras, que em sua maioria, não tem formação na área da Música, aponta que a maior parte delas não teve acesso aos livros didáticos, conforme previa o edital nº 02/2020 do PNLD,<sup>133</sup> em que constava que esta etapa de ensino estaria incluída para recebê-los. As 7 professoras que responderam que não desejavam livros didáticos para atividades musicais argumentaram que

[...] crianças não necessitam de livros. Professores necessitam de formação. [...] somente para pesquisas quando necessário. [...] O livro didático se torna um grande problema na educação infantil, pelo motivo dos maus usos. [...] ele se torna um tipo de "muleta" para o professor [...]. Não podemos ficar dependentes em uma única possibilidade (Karam, 2022, p. 63).

Das 20 docentes que responderam ao questionário de Karam (2022), afirmando que tem acesso a livros didáticos ligados à Música, todas responderam que há propostas de atividades neles e se sentem confortáveis na proposição (12 muito confortáveis e 8 pouco confortáveis). Perguntando às entrevistadas sobre a expectativa de um livro didático ideal quanto às atividades musicais, Karam (2022) percebeu que a maioria busca por sugestões de atividades e recursos, um livro que não seja demasiadamente teórico e cumpra a função instrumental apontada por Chopin (2004), citada também nesta tese. Por fim, perguntadas sobre “para quem seria o livro didático?”, poucas tiveram respostas voltadas com foco nas crianças e a maioria respondeu que os livros deveriam ser voltados para elas, professoras.

A pesquisa mais recente, localizada na busca, foi a de Paula Neves (2023), que assim como Karam (2022) faz um estudo a partir de livros didáticos do contexto do PNLD. Um dos objetivos de Neves, frente ao proposto pela disciplina de Arte e as diferentes formações

<sup>133</sup> O Edital ao qual Karam (2022) se refere está disponível em:

[http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Edital%20PNLD%202022%20Consolidado%2006.07.2020.pdf](http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Edital%20PNLD%202022%20Consolidado%2006.07.2020.pdf). Acesso em: 14 nov. 2024.

específicas nas linguagens, é de “conhecer e analisar o uso que esses professores fazem dos livros didáticos de Arte em seu trabalho nas escolas de Educação Básica” (Neves, 2023, p. 7). A pesquisa qualitativa contou com a aplicação de questionário aos docentes das escolas municipais de Juiz de Fora em Minas Gerais, e duas entrevistas, uma com docente formada em Artes Visuais e outra em Música.

Dos/as 14 respondentes ao questionário aplicado por Neves (2023), 12 responderam não utilizar o livro didático com os estudantes, apenas 2 indicaram usar às vezes. Buscando identificar os modos de utilização dos livros didáticos, a pesquisadora constatou que apenas 28,6% solicitam que os alunos/as lesem os textos do livro, façam exercícios e atividades, ouçam músicas ou acessem links de vídeos, constatando que os livros didáticos são apenas uma referência e um material possível de ser consultado e utilizado. Da mesma forma, a maioria afirmou não utilizar o livro didático adotado na escola para o preparo das suas aulas, mas adapta suas propostas a partir de suas concepções do ensino da Arte. Nas entrevistas, Neves (2023) constatou que

A professora de Artes Visuais mostrou-se mais confortável na utilização do livro didático que aborda as linguagens artísticas de forma integrada, o que pode estar relacionado ao fato de que esses livros geralmente privilegiam sua área de formação. Por sua vez, a professora de Música demonstrou utilizar muito pouco os livros, sendo sempre necessário fazer grandes adaptações a algumas propostas que dialoguem com seus objetivos (Neves, 2023, p.7).

Este cenário de pesquisas, mostra que ainda não existe um costume de uso de livros didáticos no caso do ensino de Música e Arte instaurado na prática docente, os livros ainda têm invisibilidade dentro da cultura escolar desta área (Garcia, 2013), além disso, a distribuição em larga escala por meio do PNLD é uma prática recente, e os/as docentes ainda possuem um *habitus* de prática docente mais voltado a sua formação inicial. Pontos específicos que despertam a atenção nestas cinco pesquisas são: a falta de atividades práticas musicais em livros apontada na pesquisa de Oliveira (2005); a baixa menção da música na pesquisa de Carvalho (2008); o livro didático não ser indicado como a principal ferramenta para o ensino de Música na pesquisa de Rocha (2013), mesmo apontada como bem presente nas aulas de dois dos três entrevistados; os livros do PNLD de Arte não serem possíveis de acesso conforme a pesquisa de Karam (2022); e que pouquíssimos docentes utilizem os livros de Arte tanto em sala como para o preparo de suas aulas a partir dos resultados de Neves (2023).

O artigo de Teuber e Romanelli (2020), já citado anteriormente, quanto às dinâmicas do processo de escolha dos livros didáticos de Arte nas escolas públicas, também apresenta dados quanto ao uso e as funções dos livros para os/as professores/as. Dos 32 docentes de escolas públicas do Paraná que responderam ao questionário da pesquisa deles que estava em

andamento, 27 atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental, 17 no Ensino Médio, 7 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2 na Educação de Jovens e Adultos. A grande maioria dos respondentes (84,4 %) afirmou já ter utilizado o livro didático nas aulas de Arte, sendo que 56% utilizaram os disponibilizados pelo PNLD e 25% utilizaram o livro didático público de Arte do estado do Paraná, já mencionado nesta tese anteriormente.

Os/as docentes foram também perguntados quanto a elementos específicos do livro didático do PNLD, como linguagem, temas apresentados, sugestão de atividades, imagens, organização dos conteúdos, metodologia, indicação de referências/*links*, integração com outras disciplinas e orientações aos docentes. Teuber e Romanelli (2020) concluem que “[...] é possível perceber que os livros de modo geral são considerados regulares pelos professores” (Teuber e Romanelli, 2020, p. 131). Quanto ao uso mais específico do livro nas aulas, a maioria deles (59,4%) diz utilizar em algumas aulas, 34,4% raramente e 6,3% dizem usar em toda aula. Referente a utilização do livro, a maioria (62,5%) seleciona apenas partes do livro, 25% não segue a sequência dele, 9,4% seguem a sequência proposta pelo livro didático e a minoria segue a sequência excluindo algumas páginas.

Um último dado apresentado pelos/as autores/as mostra a respeito da principal função que o livro assume para os/as professores. 37,5% afirmam que é na preparação de aulas (pesquisa), 21,9% assinalaram assumir a proposta de atividades práticas, 9,4% na condução das aulas e 31,3% assinalaram que é em outras funções. Teuber e Romanelli (2020) constataram “[...] que os livros são apropriados de modo esporádico e de maneira diversa, em especial, para a preparação de aulas” (Teuber e Romanelli, 2020, p. 134), além dos/as docentes não seguirem a sequência deles, a maioria utiliza apenas partes do livro didático de Arte.

O trabalho realizado na pesquisa de doutorado do alemão Hans Jünger (2006a, 2006b),<sup>134</sup> já mencionado, tinha como tema “Livros didáticos nas aulas de Música: estudos quanti-qualitativos sobre o uso de livros didáticos de Música nos diferentes tipos de escolas” (*Schulbücher im Musikunterricht: Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern in allgemein bildenden Schulen*). O pesquisador enviou um questionário contendo cinco lados a todos os/as professores/as que lecionavam Música, no ano letivo de 2000/2001, às 406 diferentes escolas da cidade de Hamburgo, ao norte da Alemanha. Ele tinha como base três questionamentos: Com que frequência os livros didáticos são usados nas aulas de Música? Quais livros didáticos são usados nas aulas de Música? E quais as funções dos livros didáticos utilizados nas aulas de música? Jünger (2006b) utilizava como ponto de partida uma

---

<sup>134</sup> A referência de Jünger 2006b refere-se a um artigo publicado no mesmo ano da tese, contendo um resumo dos resultados obtidos na pesquisa de doutorado.

observação que fez no seu cotidiano lecionando há 26 anos em escolas de Hamburgo, “[...] os livros didáticos de música são publicados em grande número e, aparentemente, também comprados, mas quase nunca utilizados nas aulas. Isto levantou a questão: Por que os professores de música compram livros didáticos se não os utilizam para ensinar?” (Jünger, 2006b, p. 202, tradução minha).<sup>135</sup>

Dos cerca de 2000 professores/as que lecionavam Música, 670 enviaram resposta ao questionário dele, sendo a maioria deles/as, professores/as que atuavam nas escolas integradas e no *Gymnasium*. 75% dos docentes afirmaram ensinar sem utilizar livros didáticos nas aulas e a proporção de aulas em que era utilizado algum livro didático é de apenas 4%. Segundo Jünger (2006b), a frequência na utilização de livros didáticos tem relação com o modelo de escola, com o gênero do/a docente, a formação dele/a e a idade dos alunos/as com quais o livro é utilizado. “É mais provável que o ensino de música com uso de livro didático ocorra quando a escola é um ginásio (*Gymnasium*), o professor é um homem com formação avançada para ensino e estudo de música escolar, e o grupo de alunos é relativamente jovem (ou está perto de fazer o *Abitur*)” (Jünger, 2006b, p. 207, tradução livre).<sup>136</sup> Lembrando que *Gymnasium* é o tipo de escola que prepara os/as alunos/as para o ensino superior, ou seja, significa que utilizar livros didáticos exige um docente com conhecimento mais aprofundado sobre Música, assim como estudantes de um perfil mais exigente, concluintes do ensino médio, próximo ao vestibular.

Algumas hipóteses que Jünger (2006b) tinha, no entanto, foram contrárias ao esperado. Por exemplo, que em escolas de ensino Básico e Real fosse mais utilizado um livro didático para Música e que a experiência docente teria relação com o uso do livro didático, no sentido de quanto mais experiência menos dependência do livro, mas isto não ficou comprovado. 15% dos/as docentes alegaram ter desejos não realizados pelos livros e 75% dizem estar insatisfeitos com os livros didáticos disponíveis. A não utilização dos livros didáticos, segundo o autor, é provavelmente por causa das características deles, pois alguns/mas professores/as alegaram preferir trabalhar com livros desatualizados e usam os livros didáticos em séries diferentes para as quais foram elaborados. Existe um descompasso entre o que produtores de livros esperam e o real uso deles nas escolas.

---

<sup>135</sup> “[...] Musiklehrbücher werden in großer Zahl veröffentlicht, offenbar auch gekauft, aber fast nie im Unterricht eingesetzt. Damit stellte sich die Frage: Wozu schaffen sich Musiklehrer Schulbücher an, wenn sie dann doch nicht damit unterrichten?” (Jünger, 2006b, p. 202)

<sup>136</sup> “Noch am ehesten findet der Musikunterricht mit Lehrbuch statt, wenn die Schule ein Gymnasium, der Lehrer ein Mann mit höherem Lehramt und Schulmusikstudium, die Lerngruppe relativ jung ist (oder kurz vor dem Abitur steht)” (Jünger, 2006b, p. 207).

A pesquisa de Jünger (2006a) envolveu também 4 entrevistas com autores/as de livros didáticos, às quais já foram comentadas no capítulo 2 e fogem do foco deste capítulo em pesquisas que já ouviram os/as docentes sobre usar ou não livro didático para as aulas. O autor entrevistou ainda 9 professores/as de Música, etapa mais produtiva, segundo Jünger (2006b) do seu projeto de pesquisa, pois ele queria realmente saber como é o uso dos livros didáticos. As entrevistas permitiram compreender que os/as docentes que optam por usar livros didáticos tem relação com idade e comportamento de trabalho da turma, ou seja, com crianças em fase de alfabetização, pois ajuda desenvolver a leitura; alunos/as do ensino médio, pois tem mais foco em conteúdos formais; e quando há falta de disciplina, o livro didático ajuda a manter o controle da turma. Além disso, alguns professores de música percebem uma ligação entre o uso do livro didático e suas próprias limitações de conhecimento na área de música ou suas preferências didáticas, por exemplo, quando não tem formação específica em alguma área musical, utilizam o livro como apoio para estruturar o conteúdo, ou o/a docente que prefere *Klassenmusizieren* – práticas musicais, tende a utilizar menos os livros didáticos.

Nenhum dos professores de música entrevistados usava livros didáticos com frequência, mas ocasionalmente, e nenhum o utiliza fora do princípio de “módulos”. Eles não veem o livro didático como o meio principal de ensino; na melhor das hipóteses, como recurso complementar (eles não ensinam “de acordo com” mas apenas “com” livro didático) (Jünger, 2006b, p. 213, tradução livre).<sup>137</sup>

Quanto à vantagens, os/as docentes relataram o colorido dos livros em comparação com cópias em folhas, uma informação estática que permite aos/às alunos/as rever quanto necessário e a conformidade com os direitos autorais. Entre as críticas aos livros didáticos de Música disponíveis no mercado estão: muito complexos para os/as alunos/as, até mesmo para alguns docentes; tratar os temas de maneira superficial, não ser adequado ao trabalho autônomo dos/as alunos/as; alto custo em relação a utilidade; distantes da realidade e muito voltados a música erudita; estrutura pouco organizada. Em resumo, os/as professores/as consideram que os livros didáticos limitam a personalização das aulas, não são adequados para atividades musicais práticas e apresentam diversos problemas de adequação, acessibilidade e custo. “Além disso, eles consideram o livro didático como um recurso para imprevistos” (Jünger, 2006b, p. 214, tradução livre).<sup>138</sup>

<sup>137</sup> „Keiner der befragten Musiklehrer setzt Lehrbücher öfter als gelegentlich ein, und keiner verwendet sie anders als nach dem Baukastenprinzip. Sie betrachten das Lehrbuch nicht etwa als Leitmedium, sondern allenfalls als ergänzendes Unterrichtsmedium (sie unterrichten nicht „nach“, sondern höchstens „mit“ Lehrbuch)“ (Jünger, 2006b, p. 213).

<sup>138</sup> „Daneben betrachten sie das Lehrbuch als Reserve für unvorgesehene Situationen“ (Jünger, 2006b, p. 214).

Mais importante do que o uso dos livros em sala de aula, Jünger (2006b) constatou que é o uso deles no preparo das aulas. Os/as professores/as os utilizam como: fonte de material didático, retirando partes e compilando suas próprias apostilas; fonte de informação, para compreender assuntos aos quais não estão totalmente familiarizados; e como orientação didática, se inspirando nele para um planejamento a longo prazo. Por fim, o autor compreende que docentes que trabalham orientados pelo interesse dos/as seus alunos/as produzem seus próprios materiais, se adequando melhor ao contexto e realidade das suas turmas.

### **3.2 Dando voz aos docentes pela pesquisa de campo - Metodologia**

Retomo neste momento o objetivo estipulado nesta pesquisa: identificar a perspectiva dos/as docentes sobre o uso de livros didáticos para o ensino de Música na escola. Para atingir este objetivo optei pelo desdobramento em duas frentes: 1) identificar a perspectiva dos/as professores/as de Arte/Música que atuam no estado do Paraná em relação ao conteúdo musical dos livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 2) identificar a perspectiva dos/as professores/as de Música que trabalham em diferentes escolas alemãs de nível secundário 1 (5º ao 10º ano) sobre o uso de livros didáticos de Música; para a seguir, realizar um diálogo entre as duas realidades.

De acordo com John W. Creswell (2007), esta pesquisa foi delineada como um estudo de casos múltiplos, abordagem comum em investigações na área das ciências sociais. O método foi adotado devido à análise de dois contextos distintos, com o objetivo de compreender aspectos específicos relacionados às perspectivas de docentes sobre o uso do livro didático de Música.

Focando no objetivo específico nº 1 da pesquisa de campo, a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário. A escolha desse instrumento está fundamentada na proposta de adotar um método de levantamento compatível com a abordagem de pesquisa de métodos mistos, conforme propõe Creswell (2007). Essa estratégia visa integrar dados quantitativos e qualitativos, permitindo uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado. O questionário, nesse contexto, possibilita a obtenção de informações numéricas, que favorecem a descrição e interpretação dos resultados, ao mesmo tempo em que incorpora questões abertas, de caráter qualitativo, que aprofundam a análise das perspectivas e experiências dos/as participantes.

Creswell (2007) sugere que “estudos de métodos mistos precisam ter questões (ou hipóteses) de pesquisa qualitativa e quantitativa incluídas nos estudos para restringir e focar as declarações de objetivo”. (Creswell, 2007, p. 125). Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe (2006) corroboram na especificação das etapas deste processo, pois sugerem que pesquisas de levantamento sigam os seguintes passos: “[...] a) determinar os objetivos da pesquisa; b) delimitar a amostra de respondentes; c) realizar um estudo-piloto; d) coletar os dados; e) analisar e interpretar os dados; e e) apresentar os resultados” (Moreira e Caleffe, 2006, p. 78). Para atingir o objetivo específico nº 1 já colocado, escolhi como grupo de interesse ou respondentes os/as docentes de Arte que atuam no Ensino Fundamental anos finais no estado do Paraná.

Um questionário piloto foi elaborado em junho de 2023 via *Google Forms*, e as ideias organizadas previamente em um “Constructo da pesquisa” (Quadro 6). Tomei emprestado os conceitos propostos por Gilberto de Andrade Martins (2005) das ciências administrativas, que defende que é preciso ter clareza quanto aos conceitos e definições em uma pesquisa, a fim de dar confiabilidade aos resultados. Para tanto, o autor sugere que seja construído um “constructo da pesquisa”, pois

Para explorar empiricamente um conceito teórico, o pesquisador precisa traduzir a assertiva genérica do conceito em uma relação com o mundo real, baseada em variáveis e fenômenos observáveis e mensuráveis, ou seja, elaborar (construir) um constructo e operacionalizá-lo. Para tanto, é preciso identificar as variáveis observáveis/mensuráveis que podem representar as contrapartidas das variáveis teórica (Martins, 2005, p. 33).

Quadro 6 - “Constructo da pesquisa” (Martins, 2005)

Objetivo	Variáveis	Questão	Referências
Perfil do(a) docente	Formação inicial	1 e 2	Bourdieu ( <i>habitus</i> e capital cultural)
	Qual instituição e há quanto tempo	3 e 4	
	Formação complementar	5 e 6	
	Atuação (certificar que é na escola pública)	7	
	Atuação em quais anos (verificar nosso alvo)	8	
	Cidade/região de atuação no PR	9	
Identificar distribuição dos livros pelo PNLD	Se os livros são distribuídos	10	
	Qual a coleção distribuída	11	
	Se há livros suficientes para os alunos(as)	14 (1ª alternativa)	
Sobre a utilização dos livros didáticos para ensinar Música	Com alunos(as)-sim, não, às vezes/preparo docente	13	<u>Choppin</u> (2004) <u>Escolano Benito</u> (2006, 2009, 2012)
	Não – motivos	14	
	Utilização de outros materiais didáticos (que acompanham o LD ou não)	15	
Sobre os conteúdos de música nos livros didáticos	Percepções positivas	16	Abordagem triangular Barbosa BNCC (dimensões e habilidades)
	Percepções negativas	17	
	Nível de satisfação	18	
	Percepção para propostas de baixa satisfação (aberta)	19	
Percepção sobre a pesquisa	Questão aberta para eventual opinião do(a) docente sobre a pesquisa	20	
Contato posterior	<i>Feedback</i> da pesquisa	21	
	Possibilidade de entrevista	22	
	Contato de preferência	23	

Fonte: elaborado pela autora.

Para validar o questionário piloto, este foi enviado para cinco colegas pesquisadores/as da área de manuais, os quais fizeram sugestões para ajuste das perguntas e refinamento na elaboração das questões. O questionário contendo 23 questões, sendo 8 delas abertas (Apêndice 2), foi enviado a professores/as de Arte da Rede de Ensino da Educação Básica do Estado do Paraná, com retorno de trinta e oito questionários preenchidos.<sup>139</sup> Os/as respondentes foram alcançados por meio de uma estratégia denominada *Snowball* - “Bola de neve”, que segundo Uwe Flick (2008), faz um respondente levar ao outro, ou seja,

[...] usar a técnica da bola de neve, [...] significa pedir a seus primeiros participantes endereços de outros possíveis participantes do estudo. O pesquisador poderá também entrar em grupos de discussão ou em salas de bate-papo e publicar informações sobre o estudo, solicitando que as pessoas entrem em contato se estiverem interessadas em participar da pesquisa (Flick, 2008, p. 241).

Os contatos foram realizados via aplicativo de *whatsapp*, da forma mais personalizada possível, a fim de gerar mais valorização do/a participante, sempre consultando o/a docente quanto ao interesse e concordância em responder ao questionário, e enviando uma mensagem de agradecimento após verificada a sua resposta no sistema.

Quanto ao objetivo específico de nº 2) identificar a perspectiva dos/as professores/as de Música que trabalham em diferentes escolas alemãs de nível secundário 1 (5º ao 10º ano) sobre o uso de livros didáticos de Música, optei por um estudo de caso com a forma de coleta dos dados de maneira diferente da anterior. Visto que a pesquisa realizada por Hans Jünger (2006a) continha os dados esperados para este objetivo, mas coletados há mais de 20 anos, decidi buscar a confirmação deles por meio de uma combinação de dois instrumentos de coleta de dados no campo empírico: observação de aulas e um questionário com perguntas abertas. Segundo Flick (2008), trata-se de uma triangulação entre métodos, “A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos” (Flick, 2008, p. 32).

Optou-se pela observação participante, a mais comum delas (Flick, 2008), que diferente da não-participante, que é sigilosa, é quando “[...] o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro [...]” (Flick, 2008, p. 207). Este tipo de observação, deve passar por um processo, que inclui três fases (Spradley *apud* Flick, 2008):

---

<sup>139</sup> A escolha desse instrumento de coleta de dados foi motivada pela praticidade de uso e pelo alcance do meio virtual, que possibilitaria a participação de professores de todo o estado do Paraná. Devido à sua portabilidade e facilidade de acesso, esse método também se mostrou adequado ao considerar a sobrecarga de trabalho que caracteriza o dia a dia dos professores da Educação Básica.

observação descritiva, observação focalizada e observação seletiva. A observação descritiva foram as descrições não-específicas realizadas no decorrer das aulas de Música assistidas, relatando tudo que possível para compreender a complexidade do campo. A observação focalizada foi guiada por uma ficha (Apêndice 2), que coletava dados mais específicos para as questões da pesquisa. E a terceira etapa, observação seletiva, ocorria já na fase final da coleta de dados, realizava-se a observação ainda mais específica quanto ao uso de livros didáticos, se havia livros sobre a mesa do/a docente, o título, entre outros detalhes.

Além disso, optei por um levantamento de dados a partir de um questionário contendo 5 questões abertas (Apêndice 3). Por meio da estratégia *Snowball*, o questionário foi enviado aos/às docentes que foram observados em aula e também a uma lista de docentes que foi sendo sugerida durante o período de dois meses do doutorado sanduíche na Alemanha, entre abril e maio de 2024.

Na etapa de análise e interpretação dos dados, é preciso relembrar e destacar que se trata de uma abordagem metodológica mista, com procedimentos quantitativos e qualitativos (Creswell, 2007). Os dados quantitativos desta etapa foram analisados estatisticamente, quando necessário, através de frequência, Qui-quadrado e linhas de tendência, todos realizados via *Software Excel*<sup>®</sup>. Quanto à discussão qualitativa, resalto que de acordo com Creswell (2007), a apresentação dos resultados inclui uma derivação de hipóteses, formuladas com base nas questões da pesquisa elaboradas antes do levantamento de campo, embasadas nas teorias apresentadas nesta tese nos capítulos 1 e 2. As hipóteses serão apresentadas em cada um dos subtemas “No contexto da Rede Estadual do Paraná” e “No contexto de escolas e docentes da Baixa Saxônia na Alemanha” e discutidas com os dados apresentados. Todos os nomes dos/as docentes que participaram da coleta de dados serão mantidos em sigilo, quando mencionados serão identificados pela letra inicial do seu nome apenas, como Docente A, por exemplo.

### **3.2.1 No contexto da Rede Estadual do Paraná**

Junto ao objetivo de identificar a perspectiva dos/as professores/as de Arte/Música que atuam no estado do Paraná em relação ao conteúdo musical dos livros didáticos, algumas perguntas guiaram a elaboração do “Constructo de pesquisa” apresentado no Quadro 6, são elas:

- a) A formação inicial, a instituição e o nível de formação docente interferem no uso do livro didático de Música?
- b) Os livros do PNLD estão disponíveis para todas as escolas no Paraná?

c) Os/as docentes utilizam os livros didáticos diretamente com os/as alunos/as ou mais no preparo das aulas?

d) Eles/as estão satisfeitos quanto aos conteúdos contidos nos livros didáticos?

Estas perguntas estão conectadas de alguma forma com as seguintes hipóteses:

1. Que a maior parte dos docentes da rede paranaense tem formação inicial em Artes Visuais.

2. Que a quantidade de professores/as que não utilizavam o livro didático regularmente com os alunos/as é maior que os que usam regularmente.

3. Que os/as docentes não formados em Música utilizem mais o livro didático para lecionar os conteúdos específicos da Música.

4. Que os que tiverem menor nível de formação (pós-graduações) apresentam a maior tendência ao uso do livro didático.

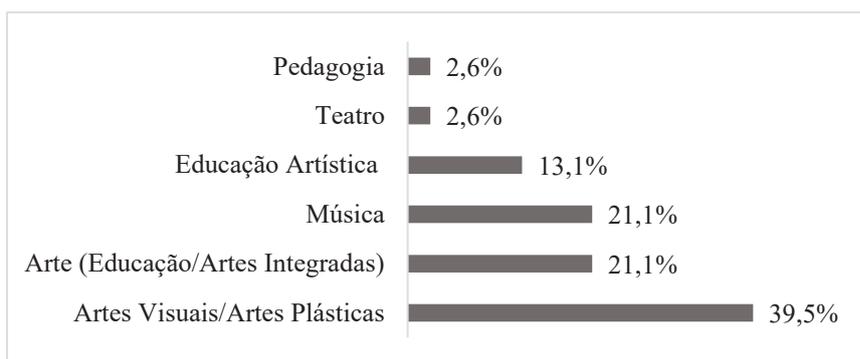
5. Que um dos motivos pela insatisfação com o livro didático é a falta de propostas práticas.

A partir de agora serão apresentados os dados referentes ao questionário respondido por 38 docentes lecionando Arte na rede de Ensino da Educação básica do Estado do Paraná. Os/as respondentes lecionam em 19 cidades diferentes do estado, ministrando aulas em ao menos um dos anos do ensino fundamental Anos Finais (6º ao 9º). Quanto à formação em nível de graduação, elaborei o Gráfico 2, com a formação inicial assinalada pelos docentes. Todos/as eles fizeram uma licenciatura como curso de graduação, sendo que 15 deles/as (39,5%) são formados em Artes Visuais/Artes Plásticas, 8 em Arte – Educação/Artes Integradas (21,1%), 8 em Música (21,1%), 5 em Educação Artística (13,1%), 1 em Teatro (2,6%) e 1 em Pedagogia (2,6%). Dos/as que responderam ser formados em Educação Artística, configuram os antigos cursos de Educação Artística (Barbosa, 2003), no entanto, estranhamente duas disseram ser formadas há 6-10 anos, período em que já deveriam estar extintos os cursos com esta nomenclatura. Em busca na internet pela faculdade a qual indicaram a formação – CEUCLAR – Centro Universitário Claretiano, constatei que ainda existe uma mistura de nomenclaturas,<sup>140</sup> e assim como a maioria dos estudantes na época optavam pela habilitação em Artes Plásticas (Cunha, 2020), falar em Educação Artística ficou entendido como sinônimo de Artes Visuais e/ou Plásticas.

---

<sup>140</sup> A mistura de nomenclaturas foi identificada neste endereço: <https://www.educaedu-brasil.com/curso-de-educacao-artistica-habilitacao-em-arte-graduacao-25571.html>, acesso em: 16 nov. 2024.

Gráfico 2 - Formação inicial dos/as docentes



Fonte: elaborado pela autora.

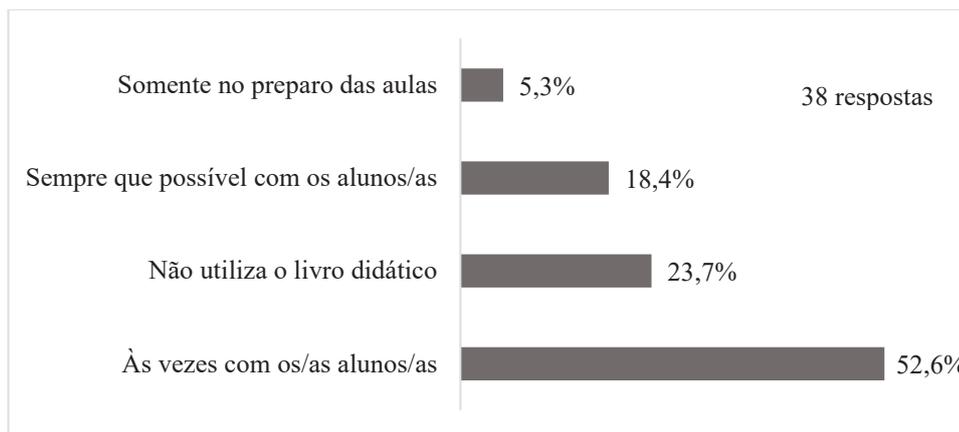
A hipótese nº 1 foi, portanto, constatada, com a maior parte dos docentes com formação inicial em Artes Visuais. Se considerar que os formados em Educação Artística, também apresentam enfoque nesta linguagem, a hipótese é reforçada. A surpresa foi que 8 deles tem licenciatura no curso de Arte sob a perspectiva de integração, sendo 6 deles formados na UNICENTRO<sup>141</sup>, um dos três cursos do Brasil com a proposta de Arte Integrada (Cunha, 2020).

Quanto à distribuição de livros de Arte pelo PNLD, apenas 1 docente respondeu não ter recebido livros didáticos na sua escola, alegando “Falta de interesse das esferas competentes”, quando perguntado a respeito do “motivo para o não recebimento de livros do PNLD”. Esperava-se que todas as escolas tivessem recebido a escolha da rede paranaense, a coleção *Por toda Parte*, mas obtive 4 respostas diferentes, 3 docentes afirmaram ter recebido a coleção *Teláris Arte* e 1 a coleção *Se liga na Arte*.

Buscando identificar as formas de uso dos livros didáticos, o Gráfico 3 apresenta os seguintes resultados: 7 docentes (18,4%) responderam que utilizam o manual sempre que possível com os alunos(as); 20 deles/as (52,6%) responderam que utilizam às vezes; 9 docentes (23,7%) preferem não utilizar; e 2 (5,3%) responderam que só utilizam como fonte bibliográfica para o preparo das aulas. As que utilizam como fonte bibliográfica podem ser identificadas com o “Laboratório reflexivo” da proposta de Jünger (2004), quando o manual se torna um auxílio à reflexão sobre a sua prática de ensino.

Gráfico 3 - Sobre o uso dos manuais didáticos para o ensino de Música

<sup>141</sup> Mais informações sobre o curso de Arte da UNICENTRO disponível em: <https://www3.unicentro.br/cursos/arte/>. Acesso em 14 ago. 2023.



Fonte: elaborado pela autora.

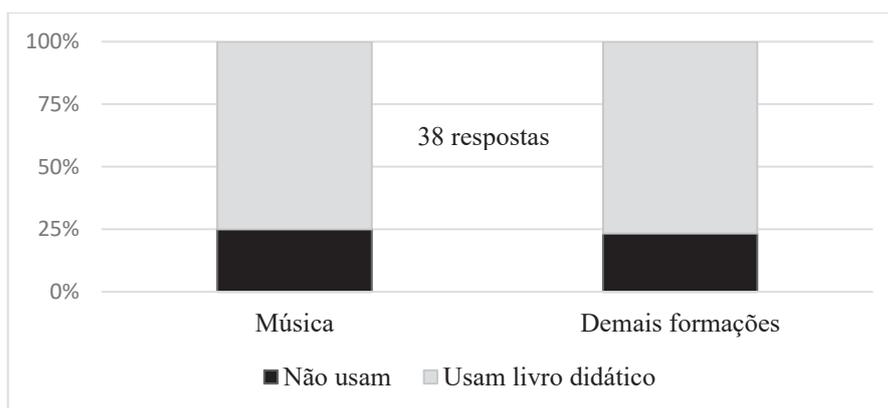
Observando o Gráfico 3, a 2ª Hipótese não se confirma, que a quantidade de professores/as que não utilizavam o livro didático regularmente com os alunos/as fosse maior que os que usam regularmente. Apesar de nenhuma pergunta do questionário especificar exatamente o tempo de uso, 23,7% dos/as docentes não utilizam, mas os demais 76,3% utilizam, quer seja no preparo, às vezes ou sempre que possível. Entende-se que 3 em cada 4 docentes considera o livro uma ferramenta pedagógica (Choppin, 2000).

Buscando identificar alguma relação entre os motivos para o uso ou não uso dos manuais didáticos, relacionado ao perfil dos docentes, as variáveis de “Formação inicial” e “Qual instituição” (ver Quadro 6) se mostraram significativas. Dos 9 docentes que responderam não utilizar o livro didático em nenhuma circunstância, 5 deles são formados na UNICENTRO, no curso de Arte com proposta de integração, um dos três existentes no Brasil (Cunha, 2020). Além disso, 4 destes formados na UNICENTRO, assinalaram “Prefiro conduzir minhas aulas de acordo com os conteúdos e práticas que aprendi na minha formação”, quando perguntados a respeito dos motivos que justificam o não uso do livro na questão nº 14. Pode-se argumentar que o capital cultural adquirido por esses/as docentes durante sua formação superior (Bourdieu, 2020) foi no sentido de fundamentar uma proposta de integração das artes, favorecendo a apropriação das teorias interdisciplinares (Lima, 2007). Tal formação pode ter contribuído para que eles/as desenvolvessem autonomia pedagógica e confiança no planejamento de aulas, a ponto de não dependerem do suporte didático oferecido pelos livros para o ensino de Música. Ou também, que o curso não tenha no currículo um espaço de discussão e orientação a respeito do uso de livros didáticos, como já apontava Garcia (2013) e foi a preocupação da pesquisa de Rosa (2021), ao analisar os documentos curriculares de 8 instituições que ofereciam curso de

Música, identificando que os livros didáticos não tinham presença garantida nos cursos de formação.

A fim de identificar uma resposta para a hipótese de nº 3, que os/as docentes não formados em Música utilizam mais o livro didático para lecionar os conteúdos específicos da Música, elaborei o Gráfico 4. Dos 8 formados em Música, 2 (25%) afirmaram não utilizar o livro didático e dos 30 formados nas demais áreas, 7 (23,3%) não utilizam livro. As proporções daqueles que não usam o livro didático nas duas categorias foi semelhante. A hipótese de que os que não são formados em Música, utilizariam mais o livro didático não pode ser confirmada, pois estatisticamente a diferença não foi significativa.<sup>142</sup> Além disso, 3 dos 7 que afirmaram usar o livro didático “sempre que possível”, eram formados em Música, sinalizando que consideram o manual como um suporte curricular (Escolano Benito, 2009).

Gráfico 4 - Sobre o uso dos manuais didáticos relacionado à formação inicial



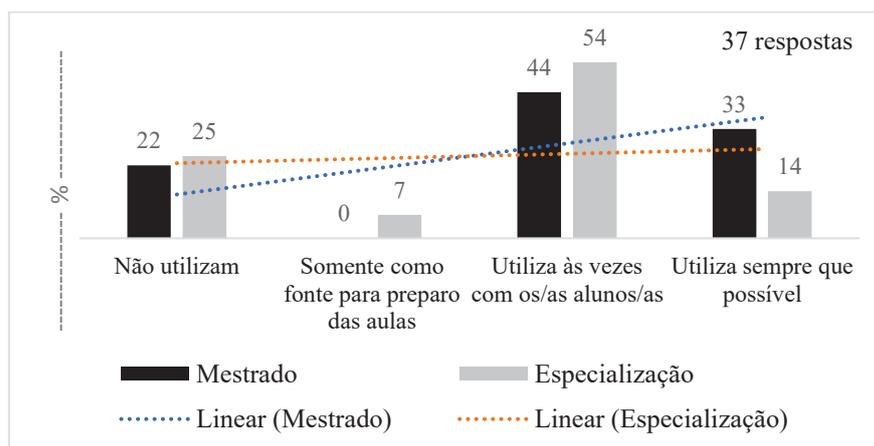
Fonte: elaborado pela autora.

Referente à hipótese de nº 4, quanto à tendência de utilização do livro didático ser maior de quem tem menos nível de formação, elaborei o gráfico 5. Nele, excluí um docente que afirmou não ter especialização nenhuma, somente graduação. Dos 37 respondentes, 9 têm mestrado e 28 tem ao menos uma especialização. Observando no gráfico os diferentes níveis de uso e o não uso do livro, é possível afirmar que a hipótese não se confirma, do contrário, quem tem maior nível de formação (mestrado) apresentou uma tendência para a utilização do livro didático, enquanto entre os que têm especialização, não houve uma tendência para a utilização do livro didático. Desta forma, pode-se interpretar que o capital cultural acumulado através da formação (Bourdieu e Passeron, 2020), interfere na forma de uso dos livros didáticos.

<sup>142</sup> Utilizei como método o teste do Qui-quadrado, para afirmar que a diferença não foi significativa.

O docente que teve a oportunidade de um maior tempo de estudo, incluindo uma etapa de pesquisa, enxerga o livro didático por meio de um caleidoscópio (Johnsen, 2001) diferente do que o que tem menor formação, extraindo do livro todos os recursos possíveis para enriquecer sua aula.

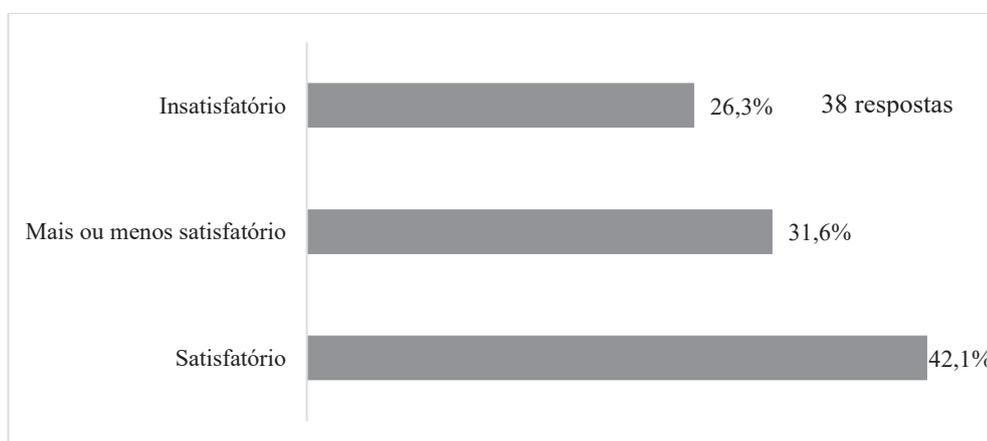
Gráfico 5 - A relação entre o nível de formação e a forma de uso do livro didático



Fonte: elaborado pela autora.

Perguntando aos/às docentes sobre a satisfação de um modo geral quanto aos conteúdos de Música dos livros disponibilizados pelo PNLD à sua escola, nenhum assinalou estar plenamente satisfatório. O Gráfico 6 mostra que a maior parte deles/as, 16 docentes (42,1%), dizem estar satisfeitos com os conteúdos de Música, 12 (31,5%) responderam estar mais ou menos satisfeitos e 10 deles (26,3%) afirmam estar insatisfeitos com o conteúdo musical nos livros didáticos entregues pelo PNLD.

Gráfico 6 - Sobre a satisfação quanto ao conteúdo de Música nos livros didáticos



Fonte: elaborado pela autora.

O comentário de um/a dos/as docentes, define a satisfação, considerando o contexto estrutural das escolas:

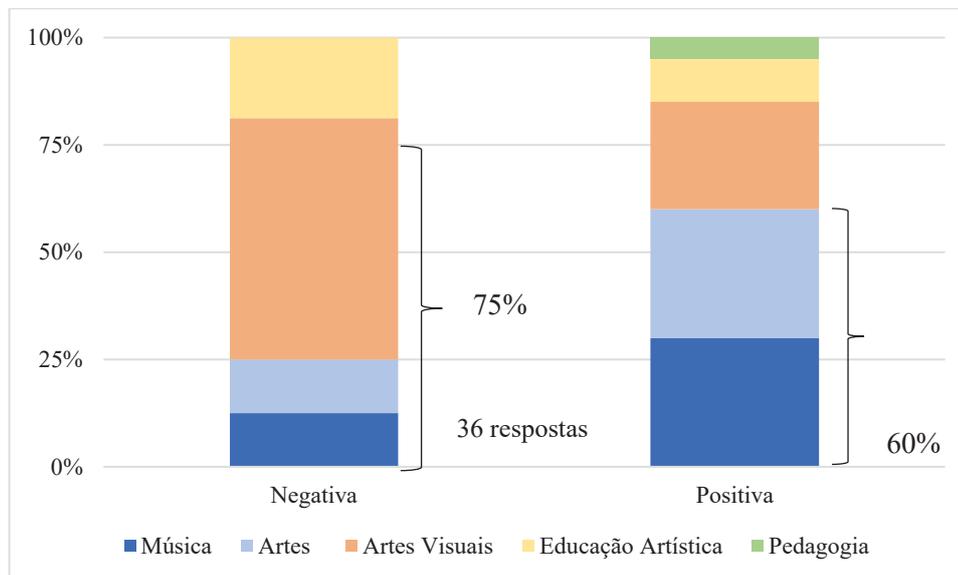
Acho que o livro didático apresenta o que é possível realizar em sala de aula, ele é “realista” do ponto de vista de que na escola pública não temos material prático específico para o ensino de música (instrumentos de percussão ou melódicos), portanto, o objetivo das aulas passa a ser adquirir conhecimento histórico-social da música, sua função como linguagem e expressão artística de uma sociedade em um determinado período histórico; e não a formação de músicos. Para esse objetivo, o livro didático pode ser considerado satisfatório, atinge os objetivos (Docente G).

Quando indagados sobre os pontos positivos do livro didático, as frases mais assinaladas são: com 22 respostas, o livro didático do PNLD “Apresenta diferentes estilos musicais, contextualizando os/as artistas (compositores/as, músicos) na história e gênero musical”; 20 assinalaram que o livro “Apresenta de forma clara os elementos constitutivos da música como: altura, duração, timbre, intensidade, melodia, harmonia e ritmo com exemplos e imagens ilustrativas”; e 15 assinalaram que o livro didático “Apresenta imagens, sugere escutas e apreciação de materiais e fontes sonoras a fim de identificar e reconhecer diferentes timbres e características de instrumentos musicais”.

Já em relação aos pontos negativos, as respostas mais assinaladas foram: 22 afirmam que “Há poucas propostas de atividades de criação, composição e execução conectadas aos conteúdos musicais” nos livros; 17 docentes afirmam que “Não há muita variação nas propostas de estilos musicais, nem em diversidade de artistas (compositores e compositoras, diferentes etnias) no repertório proposto”; e 16 respondentes apontaram que “Os elementos constitutivos da música (altura, duração, timbre, intensidade, melodia, harmonia e ritmo) são apresentados de forma resumida, muitos ao mesmo tempo, com poucos exemplos”.

A resposta dos docentes foi divergente no quesito dos elementos constitutivos da Música, enquanto 20 gostam da forma de apresentação no livro didático do PNLD, 16 se opõe, afirmando não estar satisfeitos com a forma de apresentação. Observando a formação inicial dos docentes, os que assinalaram como ponto negativo a forma de apresentação dos elementos constitutivos da Música no livro didático, 75% não tiveram disciplinas relacionadas à Música, conforme pode ser observado no Gráfico 7 abaixo. Já dentre os respondentes que consideravam positiva a forma que os elementos eram apresentados no livro didático, 60% eram formados em Música ou tiveram disciplinas voltados para a linguagem musical no curso de Arte sob proposta de integração. Entende-se a partir desta análise, que a forma como esse conteúdo está colocada nos manuais, apresenta certa complexidade para aqueles que não tem nenhuma formação na área.

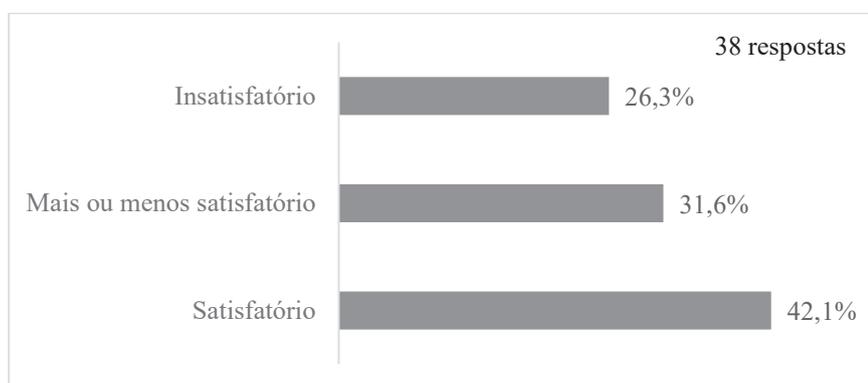
Gráfico 7 - Satisfação quanto à forma de exposição dos elementos constitutivos da Música no livro didático (altura, duração, timbre, intensidade, melodia, harmonia e ritmo)



Fonte: elaborado pela autora.

O ponto negativo mais apontado quanto aos livros didáticos, apresentar poucas propostas de atividades de criação, composição e execução conectadas aos conteúdos musicais, sinaliza em direção à confirmação da hipótese 5. Mas, de forma geral 42,1% dos/as docentes considerou o conteúdo musical dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD satisfatório, conforme pode ser visualizado no Gráfico 8. Nenhum deles assinalou estar plenamente satisfeito, 31,6% disseram estar mais ou menos satisfeitos e 26,3% assinalaram estar insatisfeitos.

Gráfico 8 - Uma perspectiva geral sobre os conteúdos musicais presentes nos livros didáticos do PNLD Arte disponíveis na sua escola



Fonte: elaborado pela autora.

A hipótese nº 5: “Que um dos motivos pela insatisfação com o livro didático é a falta de propostas práticas”, também se confirma nas respostas abertas dos docentes que estavam mais ou menos satisfeitos e insatisfeitos com os conteúdos musicais dos livros didáticos de Arte do PNLD. A seguir, destaco alguns trechos com sugestões dos/as docentes, sugerindo como o livro didático poderia ser diferente nos conteúdos e propostas da linguagem da Música:

“Poderíamos ter textos de grandes autores e o professor seria responsável por fazer a mediação entre os textos e os alunos e direcionar as atividades cabíveis. A impressão que dá é que os livros são praticamente a aula expositiva que o professor faria. Os manuais são produções de massa que visam substituir ao máximo a atuação do professor” (Docente F).<sup>143</sup>

A fala deste docente lembra a preocupação do teórico Apple (1995), preocupado com as dinâmicas econômicas que envolvem a produção destes artefatos culturais.

O ensino da Música no contexto brasileiro sofre com a falta de estrutura e materiais para o ensino de Música pensando nas práticas. Docentes que tem alguma formação na área de Música, ficam frustrados com a baixa proposta de atividades práticas do livro didático associado à falta de instrumentos musicais, como se percebe nesta fala:

Apresentar propostas de musicalização com uma didática aplicada. Sinto falta, para o trabalho com música, de instrumentos musicais como xilofone e instrumentos de percussão, aliados a propostas de composição musical convencional e não convencional, sugeridas no livro didático, de maneira lúdica (Docente A).

A respeito do livro do professor especificamente, um dos participantes comenta:

Os livros do professor poderiam ter maior densidade de conteúdos e encaminhamentos metodológicos e pedagógicos, até mesmo como um capítulo ou apêndice exclusivos, pois, ao se limitar a comentários e sugestões de pesquisa junto da reprodução do livro do estudante, parecem pouco acrescentar ao planejamento do professor, podendo frustrar, inclusive, o professor que tem o livro didático como principal ou única ferramenta formativa (Docente L).

Este/a docente gostaria de contar com o livro didático como um material no seu kit de ferramentas, conforme sugere Umberto Eco (*apud* Escolano Benito, 2009), apresentando diretrizes metodológicas para a organização do seu trabalho. O/a mesmo/a docente acrescenta ainda a respeito da falta de integração entre as linguagens, proposta defendida por Cunha e Lima (2020):

Além disso, a construção do livro em relação a organização e disposição dos conteúdos poderiam ser melhor integrados, de forma que houvesse uma integração entre as diferentes linguagens artísticas ou pelo menos um diálogo que justificasse a escolha de cada conteúdo e sua disposição ao longo do livro

---

<sup>143</sup> O nome dos(as) docentes é sigiloso na pesquisa, por isso optamos por nomeá-los nas citações apenas por letras do alfabeto.

a fim de auxiliar o professor no encaminhamento em sala de aula e na transição entre diferentes linguagens artísticas sem parecer algo engessado (Docente L).

Conforme pode ser observado nos documentos da BNCC (Brasil, 2020), não há muita ênfase na abordagem da música e da história por períodos históricos da arte, se comparado, especialmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 1998) que norteavam as aulas no contexto paranaense antes da elaboração da BNCC. Sobre essa localização histórica da música, um/a deles/as sugere que haja: “Livros com mais conteúdos referente a evolução da música nos períodos até hoje e não somente abordagem sobre som e elementos da música” (Docente I).

Apesar dos livros serem elaborados pelas editoras com base nas exigências propostas no edital do PNLD<sup>144</sup> e alinhamentos com os conteúdos propostos pela BNCC, um(a) professor(a) menciona que:

Acho os livros (*Por Toda Parte*) num geral muito vagos e sem muita conexão, parece um apanhado de conteúdos aleatórios, ora muito específicos (pegando um exemplo fora da realidade dos alunos e explorando demasiadamente), ora muito abrangente e genérico, se não houvesse outros meios de pesquisa os alunos mal compreenderiam do que se trata. Minha sugestão, como se trata de música, seriam os QRcodes para apreciação musical, mais propostas concretas de atividades práticas e não apenas uma “escuta vazia” dos exemplos e associação com produções que façam parte da vida dos alunos (Docente M)

Para fechar a apresentação e discussão dos dados coletados no contexto da Rede estadual do Paraná, retomo as perguntas que abriram este subtema.

a) A formação inicial, a instituição e o nível de formação docente interferem no uso do livro didático de Música?

Sim, quanto à formação inicial e a instituição em que se formaram pôde ser observado entre os professores/as que dispensaram o uso do livro didático, 55% deles são graduados no curso de Arte da UNICENTRO, em um curso de integração das linguagens. E a influência quanto ao nível de formação foi observada na tendência de utilização dos livros, pois os docentes com mestrado apresentaram maior tendência para a utilização, vislumbrando no livro didático uma ferramenta pedagógica (Choppin, 2000) para enriquecer as suas aulas. Assim, o capital cultural secundário adquirido por estes/as docentes na formação inicial interferiu na prática pedagógica e utilização de manuais didáticos (Bourdieu e Passeron, 2020).

b) Os livros do PNLD estão disponíveis para todas as escolas no Paraná?

---

<sup>144</sup> O edital do PNLD 2020, do qual os livros que estão sendo utilizados pelos(as) docentes da pesquisa tem nas escolas, está disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Editais/2020/EDITAL\\_PNLD\\_2020\\_\\_CONSOLIDADO\\_7\\_\\_RETIFICACAO.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICACAO.pdf). Acesso em 15 ago. 2023.

A partir das respostas dos 38 docentes, lecionando em 19 cidades diferentes do estado, foi possível identificar que apenas 1 escola não recebeu os livros de Arte, segundo o/a docente por falta de interesse dos responsáveis pelo pedido junto ao MEC.

c) Os/as docentes utilizam os livros didáticos diretamente com os/as alunos/as ou mais no preparo das aulas?

A utilização dos livros didáticos pelos/as docentes se resume em com os alunos/as e apenas como fonte de pesquisa. De acordo com os 38 docentes consultados, 24% não utiliza, 5% somente como fonte de pesquisa e 71% utiliza, sempre que possível ou às vezes.

d) Eles/as estão satisfeitos quanto aos conteúdos contidos nos livros didáticos?

42% dos/as docentes afirmam estar satisfeitos, considerando a realidade da escola pública quanto à estrutura e instrumentos musicais disponíveis. Entre os mais ou menos satisfeitos e os insatisfeitos, predomina a fragilidade dos livros didáticos quanto às propostas de atividades práticas de Música.

### **3.2.2 No contexto de escolas e docentes da Baixa Saxônia na Alemanha**

Para a apresentação e discussão dos dados coletados no período do doutorado sanduíche na região da Baixa Saxônia, considero os principais dados apresentados por Jünger (2006a, 2006b) como resultado da sua tese de doutorado. Os pontos que guiarão essa discussão partem do princípio de que:

1) Que a maior parte dos docentes não utilizam livros didáticos durante as aulas de Música.

2) Os/as docentes quando utilizam livros didáticos, os tem para fonte de pesquisa e preparo das aulas.

3) Que a não utilização dos livros didáticos de Música se deve ao fato de não se adequarem à turma e à realidade escolar.

4) Aulas com foco maior na prática musical utilizam apenas partituras e não conteúdos de livros didáticos de Música.

Foi possível realizar a observação de 17 aulas de Música, de 11 docentes diferentes e em 7 escolas. Em relação ao tipo de escola, 4 delas eram *Gymnasium*, 2 escolas integradas e 1 escola real, todas no estado da Baixa Saxônia. Quando me refiro a uma aula de Música, elas nas escolas alemãs normalmente correspondem a duas hora/aulas juntas, ministradas em sequência. A discussão será guiada considerando as anotações feitas pela observação descritiva,

observação focalizada e a observação seletiva nas aulas. Início meu relato pelas escolas do modelo *Gymnasium*, que em alguns casos apresentam currículos com ênfase em Música. Para a seguir apresentar questões observadas nas integradas e por fim na escola do tipo Real. Os nomes das escolas e dos/as docentes não serão expostos diretamente, sendo utilizados nomes abreviados como *Gymnasium A* e Docente B, por exemplo, relacionados a alguma letra do nome somente.

As observações realizadas apresentam informações bastante amplas, a discussão, no entanto, estará mais focalizada na ação dos/as docentes frente a utilização de livros didáticos. A aula observada no *Gymnasium G*, que ofertava currículo com ênfase em Música, era de uma turma do 10. ano, último da etapa secundária. A carga horária para aulas de Música naquele ano incluía 4 aulas, duas práticas e duas teóricas, sendo a que assisti, uma aula teórica voltada para análise musical. O docente não utilizou nenhum livro didático durante a aula e não foi possível visualizar ou identificar alguma relação de referência a livro nos slides utilizados para guiar aula. Além da projeção de um texto o docente utilizou a própria partitura da *5ª Sinfonia* de Beethoven para ser analisada pelos estudantes.

No *Gymnasium A* foi possível assistir a 3 aulas com turmas diferentes, uma de 5º ano, outra de 6º e outra de 8º ano. A mesma professora F foi observada nas turmas do 5º e 8º ano, e em ambas as aulas não foi utilizado livro didático, apenas observei uma pilha de livros da coleção *Musix* disponível na beirada da janela da sala de Música onde aconteceram as aulas. Enquanto a do 5º ano tinha como tema a leitura de notas musicais do sistema tradicional, a do 8º ano consistia na diferença entre os tipos de apresentações musicais. A professora somente utilizou folhas impressas durante a aula e recursos eletrônicos: tablets e celulares. Já a aula observada do 6º ano, tratava-se de uma disciplina optativa para alunos/as dos 6ºs anos do *Gymnasium A* que quisessem compor a classe coral. A professora L conduziu uma aula como um ensaio de coral, totalmente prática, utilizando apenas partituras musicais que foram ensaiadas.

No *Gymnasium I*, aulas da professora A para o 5º e 6º ano foram observadas. A escola não tem currículo com foco em Música, mas os alunos/as do 5º ano podem optar entre fazer aulas de coral associadas a teoria musical, ou aulas de percussão corporal com teoria. A turma que eu acompanhei de coral, observando que a professora utilizava como ferramenta de suporte o livro *GesangKlasse* (Classe de canto) da editora Helbling, no entanto, os/as estudantes não tinham esse livro, só a professora utilizava com as partituras. Na aula com o 6º ano, além da prática de coral, a professora tinha como tema da aula a discussão da ópera *Die Kluge* (A mulher sábia) de Carl Orff, entregando aos/às estudantes uma folha com a partitura retirada do livro

didático *Spiel Pläne*, configurando a utilização que Jünger (2004) descreve como *Steinbruch* – Pedra de Mosaico, ao utilizar folhas avulsas em cópias, retiradas de livros didáticos.

O *Gymnasium* K tem opção de currículo com foco em Música, neste caso, as turmas tinham 4 aulas de música na grade, sendo duas para práticas musicais e duas para teoria. As aulas assistidas foram de 3 docentes diferentes, sendo uma aula no 8º ano, uma no 9º e a outra no 10º ano. A aula do 8º foi ministrada no palco do auditório da escola, com os alunos/as sentados como uma orquestra, sendo conduzida como um ensaio. De forma geral o docente não utilizava livro didático para esta que foi essencialmente prática, somente um livro de partituras *Essencial Jazz Elements*. A aula assistida do 9º ano era teórica, na qual os/as estudantes apresentaram seus trabalhos a respeito dos gêneros musicais vertentes do Rock e do Pop. Não foi utilizado nenhum livro didático na aula e nem visualizado entre os materiais da docente. A aula do 10º ano, foi também no palco do auditório e o docente conduziu como um ensaio musical de orquestra, do qual o tema do repertório era música de filmes, utilizando apenas partituras musicais avulsas, sem uso de livro didático.

Duas foram as escolas integradas visitadas, uma delas era do tipo KGS e a outra IGS. Lembrando que no modelo KGS a divisão das turmas de 8º, 9º e 10º ano entre *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium* ocorre dentro da própria escola, por exemplo, 10º ano no modelo nível de escola Real. Já nas IGS essa divisão não acontece. Tive oportunidade de assistir as aulas da mesma professora numa turma de 5º, 6º e 10º ano Real. A aula do 5º ano tinha como tema a classificação dos instrumentos musicais, sendo predominantemente teórica com algumas dinâmicas de jogos musicais. Nesta aula foram utilizadas somente folhas avulsas distribuídas aos/às alunos/as que eram organizadas em uma pasta. A aula do 6º ano tinha como tema a duração das notas musicais e a metodologia utilizando jogos e organização dos materiais em folhas avulsas foi similar, observando que a docente utilizava um material próprio compilado por ela, pode se supor, que ela fazia o que Jünger (2004) apontava ser a forma mais comum de uso dos livros didáticos, como um *Spiegelkabinett* (laboratório reflexivo), extraindo somente elementos e compilando seus próprios materiais. Na aula do 10º ano Real, sob o tema Música de filme, observei que a docente utilizava um Livreto temático que ela projetava diretamente do seu tablet para o projetor da sala de aula, com imagens, trechos de partitura e *links* para serem acessados pelos/as alunos/as para escuta na proposta de atividades.

Na escola integrada do tipo IGS, pude acompanhar a aula de Música da professora M no 5º ano e a da professora J no 8º ano. A aula do 5º ano envolvia a classificação dos instrumentos musicais e notação musical tradicional para o piano. Esta foi a única aula das 17 assistidas em que eu ouvi a professora pedindo que os alunos abrissem sua apostila de atividades

do livro didático *Musix*, lembrando que se o/a docente opta pela adoção de livros, tem o livro com os conteúdos e há apostilas que devem ser compradas pelos/as estudantes para a realização das atividades. Além de realizar atividades, a docente retomava conteúdos indicando as páginas do livro didático para a prova que seria na aula seguinte. A aula no 8º ano tinha como tema as notas musicais para o piano. A professora J enviou um arquivo com material compilado diretamente para o tablet dos/as alunos/as, os quais realizavam as atividades diretamente no dispositivo eletrônico. A aula teve também atividades práticas envolvendo ritmo e execução de peça no aplicativo de piano do tablet.

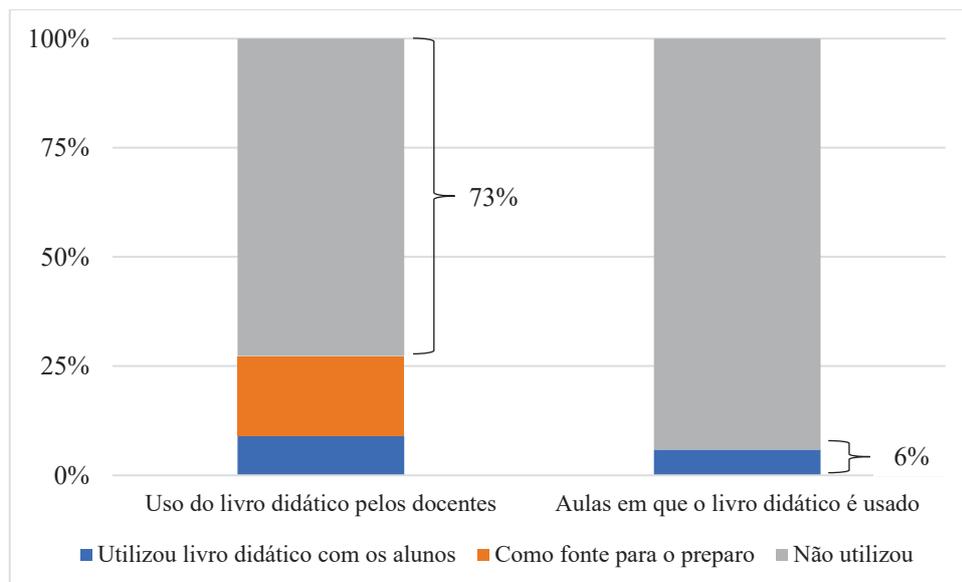
Na escola do modelo *Realschule* o professor D que ministrava aulas era um exemplo de *Quereinstieg* - “entrada lateral”, pois não tinha a formação em licenciatura em Música, nem mestrado e estágio, mas estudara um curso de bacharel de instrumento. As aulas do 6º e 7º ano assistidas eram totalmente teóricas, sendo a primeira sob o tema “História da Música no período barroco” e a segunda “História da Música no Romantismo”. As aulas envolviam vida e obra de compositores, no primeiro caso da vida de Bach e no segundo de Mozart, Beethoven e Haydn. O docente lecionou uma aula predominantemente expositiva utilizando como recursos somente a tela de projeção e caixas de som para exemplificar composições dos artistas, e não havia livros didáticos sendo utilizados. Na turma do 7º utilizou os tablets para a realização de uma atividade. A aula assistida no 8º ano era uma disciplina optativa de prática instrumental de teclado, na qual os alunos/as utilizavam partituras avulsas e passaram a aula treinando a execução do repertório.

Na tese de Jünger (2006b) ele afirmava que 75% dos docentes ensinam sem utilizar livros didáticos nas aulas e a proporção de aulas em que era utilizado algum livro didático é de apenas 4%. Dos 11 docentes observados nesta pesquisa, 8 não fizeram uso de livros didáticos. Considerando as 17 aulas acompanhadas, o livro foi utilizado em apenas uma delas. Esses dados, apresentados no Gráfico 8, indicam uma tendência próxima àquela apontada por Jünger (2006b), reforçando a perspectiva de que os livros didáticos ocupam um espaço bastante limitado no ensino de Música nas escolas da Baixa Saxônia que foram observadas.

Gráfico 9 - A relação do uso dos livros didáticos nas observações de aulas de Música

11 docentes

17 aulas



Fonte: elaborado pela autora.

Das questões abertas enviadas aos/às docentes na Alemanha, recebi 12 respostas. São dados difíceis de serem quantificados, pois as respostas diferem bastante entre os/as docentes. Dos 12 docentes, 10 lecionam Música em escolas do tipo *Gymnasium*, 1 em KGS e 1 em IGS. Quando perguntados sobre o uso dos livros didáticos, 4 (33%) responderam utilizar em sala alguns capítulos e partes, 2 (17%) como fonte de preparo e recortes de determinados trechos, 4 (33%) responderam utilizar com fonte para preparo das aulas e 2 (17%) responderam que não utilizam. As respostas dos docentes remetem a afirmações feitas por Jünger (2024) especialmente na entrevista, quando ele explica que os/as professores/as se deixam inspirar pelos livros, utilizando somente algumas partes, capítulos ou recortes, elaborando preferencialmente seus próprios materiais (4 afirmaram isso) para serem trabalhados com os alunos/as.

Quando perguntados/as sobre o motivo pelo não uso dos livros didáticos em aula, respostas semelhantes à da Docente D foram observadas em mais 3 respostas: “Os livros contêm muita informação e são difíceis para o conhecimento musical dos/as meus alunos/as” (Docente D, KGS)<sup>145</sup>. Outros 4 docentes alegaram preferir utilizar os cadernos temáticos, também mencionados por Jünger (2022, 2024), que no formato *e-book* facilitam o uso dos tablets, recurso frequentemente utilizado nas escolas alemãs.

Um último ponto a ser destacado sobre esta coleta de dados, é que muitas escolas têm livros disponíveis para utilização. Quando perguntados se havia livros didáticos disponíveis na

<sup>145</sup> “Die Schulmusikbücher enthalten zu viele Informationen und sind schwierig zum Verstehen für meine Schüler“ (Docente D, KGS).

escola para utilização, 9 dos 12 docentes responderam estar disponível o livro *Musix* e 3 destes informaram que é um livro adotado pela escola. Na pesquisa de Jünger em 2001/2002 com os/as 670 docentes de Hamburgo, esse livro ainda não estava disponível no mercado. Mas em entrevista realizada com Jünger (2024), ele menciona que este livro é produzido por uma editora que se dedica especialmente a produzir livros para música, a “Helbling Verlag” e faz muita publicidade. Isso foi percebido nas respostas dos/as docentes, pela presença dos livros da coleção *Musix* em 75% das escolas.

Para finalizar este subtema, retomo os pontos que guiaram esta discussão:

1) Que a maior parte dos docentes não utilizam livros didáticos durante as aulas de Música.

Na observação das aulas isto ficou bem evidente, inclusive foi possível fazer uma comparação de dados com os apresentados por Jünger (2006b) na sua tese. Já nas respostas dos docentes, somente 17% responderam não utilizar e os demais 83% utilizam eventualmente, capítulos, recortes e como fonte de inspiração. Acredita-se que o livro *Musix* tenha interferido na questão de utilização comparando a coleta de dados de Jünger em 2001/2002 e as respostas dos/as docentes para esta pesquisa.

2) Os/as docentes quando utilizam livros didáticos, os tem para fonte de pesquisa e preparo das aulas.

Tanto na observação das aulas como nas respostas dos/as docentes foi possível notar que a utilização recai mais sobre o preparo das aulas, no entanto a menção de utilizar partes foi bastante evidente pelas perguntas. Em nenhum dos casos a expectativa de editores (Jünger, 2004), de que um livro de Música seja utilizado como um manual, página a página, foi observado.

3) Que a não utilização dos livros didáticos de Música se deve ao fato de não se adequarem à turma e à realidade escolar.

Quanto às observações de aula não é possível confirmar essa questão, pois desconheço o nível de conhecimento dos/as alunos/as observados e não analisei os livros didáticos alemães a partir de critérios específicos, somente tive o contato de folheá-los. Mas a partir das respostas dos/as docentes, a questão de não se adequarem à turma e realidade, por serem difíceis, foi mencionado por 4 docentes. O próprio Wollinger (2022) como editor de livros didáticos já apontava isto entre os desafios na produção de um livro didático.

4) Aulas com foco maior na prática musical utilizam apenas partituras e não conteúdos de livros didáticos de Música.

Nas aulas observadas sim, utilizam mais partituras avulsas. Isso depende do entendimento que se faz de livros didáticos, pois alguns livros como hinários, métodos com partituras poderiam se configurar como livro didático também. Dentre as respostas, uma docente mencionou utilizar as partituras contidas no *Music* com os/as estudantes para cantar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mais estes quatro anos de pesquisa dedicados aos livros didáticos, que culminam com esta tese, a metáfora de Johnsen (2001) acrescentou mais lentes ao caleidoscópio pelo qual enxergo os manuais didáticos, além de trazer mais perspectivas quanto à forma de visualizar o livro didático no seu campo de pesquisa, que é a Manualística. Depois deste percurso compreendo ainda melhor a complexidade que envolve a produção, circulação e utilização destes objetos nos contextos educacionais (Escolano Benito, 2006).

A oportunidade de realizar o doutorado sanduíche na Alemanha, em um contexto educacional em que a Música goza de um *status* muito diferente da realidade brasileira, por causa do histórico e valor simbólico (Bourdieu, 1998), permitiu-me enxergar o ensino da Música e o uso de livros didáticos no contexto brasileiro sob uma outra perspectiva. Essa experiência me permitiu identificar modos de enriquecer a discussão a respeito dos usos e da produção de livros didáticos, bem como sobre a formação dos/as docentes que utilizam essa ferramenta pedagógica (Choppin, 2000).

Os 23,7% dos docentes de Arte da rede paranaense de ensino que afirmaram utilizar o livro didático “sempre que possível” com os/as estudantes, constitui um dado em termos proporcionais expressivamente maior que os 4% das aulas em que se utiliza um livro didático por professores/as de Música de Hamburgo na Alemanha, conforme os dados de Jünger (2006b), ou os 6% resultantes da observação de aulas realizada na Baixa Saxônia. No entanto, para o caso brasileiro, realizar pesquisas utilizando a metodologia de observação de aula poderiam apresentar um cenário mais preciso do currículo real, e do que acontece efetivamente nas aulas de Arte com conteúdos da linguagem de Música (Forquin, 1992).

A partir da leitura dos textos (Jünger, 2004; 2006a; 2006b; 2022) e de entrevista com o pesquisador alemão Jünger (2024), certifiquei-me de que a função referencial do livro didático (Choppin, 2004) não se aplica somente àqueles docentes que o utilizam diretamente com os estudantes, mas também àqueles que o utilizam “às vezes” ou o têm como fonte de inspiração para o preparo de suas aulas, correspondendo, dentre as respostas dos/as docentes de Arte do Paraná, a 76,3% deles/as. Portanto, os livros didáticos distribuídos por meio do PNLD têm assumido diferentes funções e são utilizados por 3 em cada 4 docentes da rede estadual paranaense de ensino, para lecionar os conteúdos de Música nos Anos Finais do ensino fundamental, de acordo com o questionário aplicado.

A formação dos/as docentes para o ensino de Música em escolas na Alemanha exige, em média, sete anos de preparo, com exceção daqueles que, após concluírem algum bacharelado na Música, ingressam na docência por meio do *Quereinstieg* ("entrada lateral"). No Brasil, por outro lado, a licenciatura em uma das linguagens artísticas, com duração aproximada de quatro anos, habilita para o ensino da disciplina de Arte. Contudo, muitas aulas dessa área acabam sendo assumidas por docentes de outras formações ou por estudantes de licenciatura contratados/as como professores/as. Apesar das diferenças significativas entre os contextos, um aspecto a ser destacado nos dados é que os/as docentes do Paraná com titulação de mestrado, apresentaram maior tendência a utilizar os livros didáticos. Esse dado sugere que os elevados investimentos do PNLD nos livros de Arte poderiam ser mais bem aproveitados caso a formação docente fosse ampliada, corroborando a afirmação de Choppin (2004) de que a função documental dos livros didáticos é mais bem explorada por profissionais com maior nível de qualificação.

No período de estágio obrigatório (*Referendariat*) vivenciado pelos/as docentes alemães, do qual tive a oportunidade de participar em um dos encontros, discutiu-se o uso de manuais didáticos para o ensino de Música com base no texto de Jünger (2022). Conforme observado no questionário respondido pelos/as 38 docentes do Paraná, entre os que preferem ministrar aulas sem o uso de livros didáticos, 66% deles são formados em Arte na proposta integrada. Isso conduziu a uma reflexão sobre o espaço de discussão e orientação quanto ao uso deste artefato cultural nos currículos das formações dos docentes da Arte, conforme já apontado por Garcia (2013).

O artigo de Wollinger (2022), que apresenta 15 fatores a serem considerados na produção de um livro didático de Música na Alemanha sob a perspectiva de um/a editor/a, destaca a importância de compreender os desafios desse processo. Essa análise evidencia a carência de pesquisas no contexto brasileiro, especialmente em relação aos livros do PNLD, apontando para a necessidade de incluir autores/as e editores/as de livros didáticos em futuras investigações sobre os desafios que enfrentam. No caso dos livros didáticos de Arte, os/as docentes participantes da pesquisa expressaram insatisfação quanto à falta de atividades práticas, à escassez de variação no repertório proposto e à apresentação dos elementos constitutivos da Música dentro desses materiais. Nesse sentido, seria pertinente entrevistar e ouvir os/as autores/as dos livros didáticos do PNLD, especialmente aqueles/as formados na área de Música, que elaboram os conteúdos relacionados a essa disciplina nos livros de Arte, sobre os desafios que enfrentam para incluir essas propostas nos manuais, levando em consideração as exigências dos editais e as diferentes formações dos docentes que utilizam os livros didáticos.

Algumas propostas contemporâneas para o ensino de Música na Alemanha sugerem conexões com as Artes Visuais, a Dança e, por vezes, com o Teatro. No congresso da BMU<sup>146</sup> de professores/as de Música, ouvi relatos de docentes que demonstraram irritação com essa ideia de conexões. No entanto, refletindo sobre essa proposta, percebo a riqueza de possibilidades que ela oferece no contexto brasileiro. Tais conexões não diminuem o valor da Música enquanto área do conhecimento, mas, ao contrário, valorizam-na ao estabelecê-la em diálogo com as demais artes, sem criar limites entre a arte enquanto expressão humana, nem tornando-a estanque enquanto linguagem artística.

Existem correntes que defendem que o ensino de Música nas escolas deve ser realizado por docentes formados na área. No entanto, ao observar a realidade do estado do Paraná e a distribuição não uniforme dos cursos de licenciatura em Música, verifica-se que não há docentes formados na área em número suficiente para atender a todas as escolas do ensino fundamental nos Anos Finais, que é a etapa considerada nesta pesquisa. Diante deste contexto, acredita-se que cada docente formado na sua linguagem artística, explore a interdisciplinaridade (Lima, 2007), fundamentando-se na sua área de conhecimento. Nesse sentido, o livro didático pode servir como um suporte curricular (Escolano Benito, 2009), facilitando a conexão com outras linguagens artísticas e, sempre que possível, propondo uma abordagem de Artes integradas (BNCC, 2017). E quem sabe, explorar possibilidades transdisciplinares (Japiassu, 2016), promovendo a troca e a interação entre docentes de diferentes formações na mesma escola, utilizando essas estratégias como recursos para o processo de ensino e aprendizagem.

A revisão bibliográfica das pesquisas brasileiras e alemãs sobre o uso de livros didáticos revelou que, nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Idiomas Estrangeiros, o planejamento e a organização das aulas geralmente seguem uma progressão de conteúdos, frequentemente acompanhada pelos livros didáticos utilizados em sala de aula. No entanto, no caso da Música e da Arte, isso não ocorre, pois os currículos dessas áreas não preveem uma progressão linear de conteúdos. O planejamento nessas disciplinas depende amplamente do perfil e das experiências prévias dos/as estudantes, considerando tanto o conhecimento musical construído no ambiente escolar, o que pode ser entendido como capital cultural secundário, conforme Bourdieu e Passeron (2020), quanto o capital cultural primário que esses/as estudantes trazem consigo, com base em suas vivências fora da escola.

A inclusão de livros didáticos de Arte no PNLD representa uma importante conquista, especialmente ao incorporar conteúdos da linguagem da Música enquanto área do

---

<sup>146</sup> Acesso ao site do evento com maiores informações disponível em: <https://ni.bmu-musik.de/n/pm-norddeutscher-landeskongress-musikunterricht/>. Acesso em 15 de jun. 2025.

conhecimento. No entanto, ainda persistem marcas da antiga disciplina de Educação Artística (Barbosa, 2003), como a formação dos docentes de Arte nas escolas do Paraná, onde mais de 50% são formados em Artes Visuais. Outra herança dessa época é o predomínio dos conteúdos de Artes Visuais, que ainda ocupam mais espaço nas coleções, como na *Por toda Parte* (Ferrari *et al.*, 2018), adotada por 90% dos/as docentes participantes da pesquisa. De acordo com a análise da coleção realizada por Fey e Romanelli (2024), com base no Protocolo *Style Choppin*, 35% dos conteúdos da coleção pertencem à Linguagem de Artes Visuais, 20% à Música, 10% ao Teatro e 10% à Dança. Um ponto positivo identificado na coleção é que 25% dos livros trabalham com propostas de Artes Integradas, abordando temas que abrangem as quatro linguagens artísticas.

As respostas dos docentes alemães às questões abertas apresentaram um panorama ligeiramente diferente dos resultados de Jünger (2006a, 2006b), mostrando que, em 75% das escolas, estava disponível a coleção *Musix*, lançada em 2011 no mercado editorial da Alemanha. Assim como esse livro, lançado há pouco mais de 10 anos, impactou o cenário de livros nas escolas e nas mãos dos docentes, é necessário considerar o processo que os livros didáticos de Arte do PNLD ainda vivenciam em relação ao espaço que precisam conquistar na prática docente. O PNLD Arte ainda não completou uma década, o que leva à expectativa de que, a cada nova edição, estimulada por pesquisas e novos olhares, os livros que são “satisfatórios” a 42,1% dos docentes da rede paranaense, quanto aos conteúdos de Música, sofram ajustes para suprir ainda mais as carências nas funções referencial e instrumental (Choppin, 2004) nas aulas de Arte.

Com base nos resultados apresentados nesta tese, conclui-se que a utilização de livros didáticos no ensino de Música, tanto no Brasil quanto na Alemanha, está profundamente atrelada às dinâmicas de reprodução cultural e nos *habitus* formados ao longo da trajetória de formação e atuação dos/as docentes. O capital cultural secundário (Bourdieu e Passeron, 2020), adquirido por meio da formação universitária, mostrou-se um elemento central na forma de uso dos livros didáticos, especialmente no contexto brasileiro, onde os/as professores/as da rede paranaense não são incentivados a formações para além das fornecidas pelo próprio governo. Ao fomentar a ampliação do capital cultural e simbólico dos/as docentes, é possível vislumbrar um ensino mais equitativo e alinhado às demandas de uma Educação Musical crítica e significativa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Andréia Aparecida Floriano. *Caracterização do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música encontrados em 18 bibliotecas de escolas das redes estadual e municipal da cidade de Uberlândia – MG*. Monografia (Graduação em Música) - Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2001.

APPLE, Michael W. Currículo e poder. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.

\_\_\_\_\_. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, M. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 81-105, 1995.

APPOLINÁRIO, Fábio. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. 1ª ed., 3ª reimpr., São Paulo: Atlas, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, n. 00, out. 2003. Disponível em: [www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm](http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm). Acesso em: 30 out. 2024.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo. *Análise de livros didáticos de música para o ensino fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.

\_\_\_\_\_. *Práticas escolares de alfabetização e letramento*. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 7). Belo Horizonte: Ceale, 92 p., 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salete Ribas da; BREGUNCI, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lucia; MONTEIRO, Sara Mourão. *Planejamento da alfabetização* (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 4). Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 138 p., 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Alain Choppin e seu legado como historiador e educador. In: *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. Marília: Oficina Universitária, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria H. Kühner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. *Sociologie générale vol. 1: Cours au Collège de France 1981-1983*. Média Diffusion, 2015.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. 16. ed. 5. reimpr. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Trad. Reynaldo Bairão. 7 ed. (2014), 6ª reimpr., Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 15/2000, aprovado em 4 de julho de 2000. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECEBN152000.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN152000.pdf). Acesso em: 27 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Resolução CNE/CP n. 04/2024, de 29 de junho de 2024. Brasília, *Diário Oficial União*, Publicado em: 03/06/2024, Edição: 104, Seção: 1, Página: 26. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 06 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Rio de Janeiro, RJ, 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Rio de Janeiro, RJ, 26 de dezembro de 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 07 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU em 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Publicada no DOU em 12 de outubro de 1971. Revogada pela LDB 9394/96. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 29 out. 2024.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira." Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 29 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em 29 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 31 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.278*, de 2 de maio de 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em 14 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *PNLD 2020: arte – guia de livros didáticos/Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. MEC, Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do formador*. (Coleção Alfabetização e Letramento). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 68 p., 2005.

CARBONE, Graciela. *Libros Escolares: Una introducción a sua Análisis y Evaluación*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2003.

CARVALHO, Carla. *A relação das professoras e professores com a arte por meio do livro de arte para criança na rede municipal de ensino de Blumenau - SC*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos avançados*, v. 8, p. 185-199, 1994.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. Egil Børre Johnsen, Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts, Oslo, Scandinavian University Press, 1993. In: *Histoire de l'éducation*, n° 58, 1993. Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles. pp. 218-219. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1993\\_num\\_58\\_1\\_2677](http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2677). Acesso em: 11 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Pasado y presente de los manuales escolares. In: RUIZ BERRIO, Julio (Ed). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 107-165, 2000.

\_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar. Trad. Maria Helena Camara. *Revista História da Educação*, p. 5-24, 2002.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>.

\_\_\_\_\_. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *Revista História da Educação*, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

CHAVES, Edilson Aparecido. *A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CICHELERO, Marli. *Representações de professores de Inglês sobre o livro didático*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2014.

CLAUSEN, Bernd. *Musik in der allgemeinbildenden Schule*. Deutsches Musikinformations Zentrum: Deutscher Musikrat, 2024. Disponível em: <https://miz.org/de/beitraege/musik-in-der-allgemeinbildenden-schule>. Acesso em: 06 nov. 2024

CLAUSEN, Bernd; LESSING, Wolfgang. Institutuienen des Musiklernens im Deutschsprachigen Raum. In: DARTSCH, Michael; KNIGGE, Jens; NIESSEN, Anne; PLATZ, Friedrich; STÖGER, Christine (Org.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH, 2018.

CORREIA, Bernadete Souza. *A concepção de ensino de música veiculado no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo*. 1999. Monografia (Graduação em Música) - Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1999.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa-: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Magda Lopes. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUESTA, Raimundo. Los textos visibles del saber y el poder em la escuela: uma mirada crítica. In: Agustín Escolano Benito (Ed). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. *A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2020.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia Albano de. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. *Revista Música*, v. 20, n. 1, p. 97-120, jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/167859>. Acesso em: 17 set. 2020.

CZMOLA, Halyne; ROSA, Lucas Pitwak Menezes; LINS, Mariane; ROMANELLI, Guilherme. Music Textbooks and Didactic Materials: a proposition based on the experience of the “Family Musician in Classroom” Project. In: Álvarez, Rosa et al (Org.). *Music education and didactic materials*. Santiago de Compostela: STELLAE/IARTEM, 2020.

DIAS, Cláudia Pereira. *A abordagem do canto no material didático “Nova Edição Pedagógica Brasileira”*: uma análise de conteúdo. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1998.

DINIZ, Matheus Augusto Bannack. *Livro didático de Matemática: perspectivas a partir de relatos de professores do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

ENGEHAUSEN, Frank. *Meilensteine der deutschen Geschichte: Von der Antike bis heute*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB), 2015.

ENGEL, Walther; AUST, Gabriele; HOLMER, Kristin; HARTMANN, Silke; MENTZEL, Elisabeth; NIENHAUS, Werner; ALTMANN, Marcus; ANDERSEN, Ruth; GRAEFE-HESSLER, Dorothee; JÜNGER, Hans; KLOSE, Kurt; KOBALL, Michael; KÖTTGEN, Stefan; LESSING, Wolfgang; MASCHER, Ekkehard. *Soundcheck 2*. Schroedel/Westermann Verlag, Auflage 2012.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas de la escuela em España. Tres cortes historiográficos. *Pro-Posições*, v. 16, n. 1 (46), p. 41-63, jan/abr 2005.

\_\_\_\_\_. *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

\_\_\_\_\_. El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, v. 14, n. 1, p. 169-180, 2009.

\_\_\_\_\_. El manual como texto. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 33-50, set/dez 2012.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13122011-120824/>. Acesso em: 06 nov. 2024.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; DIMARCH, Bruno Fischer; KATER, Carlos Elias; FERRARI, Pascoal Fernando. *Por toda parte – anos finais do fundamental*. 2. ed. Livro do professor. São Paulo: FTD, 2018. 4v.

FERREIRA, Elisângela Cordeiro. *Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FEY, Andréia Schach. *Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de Arte no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarapuava, 2020.

\_\_\_\_\_. *As Mulheres na Música: Propostas inclusivas para aulas de Arte*. 1. ed. São Paulo: Todas as Musas, v. 1. 264 p., 2022.

FEY, Andréia Schach; RAUEN, Margarida Gandara. Currículo de Arte e equidade de gênero: existem compositoras? *Revista Faces de Eva*. Estudos sobre a Mulher, v. s/v, p. 57-75, 2022.

FEY, Andréia Schach; ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Análise do conteúdo de música em livros didáticos escolares: um Protocolo para livros de Arte. In: XXI Encontro Regional Sul da ABEM, 2024, Maringá. *Anais da ABEM SUL*, 2024, no prelo.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, painel, 2010. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed editora, 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Daniela Carrijo. *O processo de musicalização nos livros didáticos “A música na escola primária” e “Educação musical para a pré-escola”*: uma análise de conteúdo. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 64-72, mai. 1996.

GARCIA, Tânia M. Braga. Os livros didáticos na sala de aula. In GARCIA, Tânia; SCHMIDT, Maria; VALLS, Rafael (Org.) *Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GARCIA, Tânia Maria FB; GARCIA, Nilson Marcos D.; PIVOVAR, Luiz Eduardo. O uso do livro didático de Física: estudo sobre a relação dos professores com as orientações metodológicas. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência*, v. 6, 2007.

Disponível em: [https://abrapec.com/atas\\_enpec/vienpec/CR2/p1099.pdf](https://abrapec.com/atas_enpec/vienpec/CR2/p1099.pdf). Acesso em: 12 nov. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, José. Grandeza y miseria del libro de texto. In: *Textbooks and Educational Media*. The International Conference on Research on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela: IARTEM, p. 19-29, 2009.

GONÇALVES, Lilia; COSTA, Maria Cristina Lemes Souza. *A música nos livros didáticos*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Projeto de pesquisa.

GONZAGA, Eloisa Costa. *Da diversidade musical para uma educação musical antirracista: análise de três livros didáticos de Artes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Dissertação (mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2020.

GROW, J.; ROTH, A. T. *Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer: Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung*. Verlag Barbara Budrich GmbH: Opladen, Berlin & Toronto, 2023.

GRUHN, Wilfried. *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, v. 2, Wolke, 2003.

HARADA, Paula do Amaral. *A avaliação de crianças e jovens sobre os livros didáticos utilizados no ensino da música na disciplina de arte*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

HOLLER, Marcos. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 11, p. 17-25, 2004. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed11/revista11\\_artigo2.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed11/revista11_artigo2.pdf). Acesso em: 30 out. 2024.

HÜTTMANN, Rebekka; KRÄMER, Oliver; ZIEGENMEYER, Annette. Editorial: Schulbücher im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, v. 95, n. 3, p. 1, 2022.

JANK, Werner. Musik und Musikdidaktik. In: BAYERHUBER, Horst; ABRAHAM, Ulf; FREDERKING, Volker; JANK, Werner; ROTHGANGEL, Martin; VOLLMER, Helmut Johannes. *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik: Allgemeine Fachdidaktik, Band 1*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2017.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. *Cadernos EBAPE.BR*. vol. IV, n.3, out. 2006, p. 1-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512006000300006>. Acesso em: 11 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. O Sonho Transdisciplinar. *DESAFIOS - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, [S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 3–9, 2016. DOI: 10.20873/uft.2359-3652.2016v3n1p3. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/2555>. Acesso em: 11 nov. 2024.

JOHNSEN, Egil Børre. *Textbook in the kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*. Edição virtual Tønsberg: Vestfold College, 2001. Disponível em: <https://www-bib.hive.no/tekster/pedtektst/kaleidoscope/forside.html>.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JÜNGER, Hans. Schulbuch - das trojanische Pferd: Mediendidaktische Überlegungen zum Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, v. 21, p. 36-41, 2004.

\_\_\_\_\_. *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Münster: LIT-Verlag, 2006a.

\_\_\_\_\_. Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern. In: KNOLLE, Niels (Org.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*, Essen: Blaue Eule, p. 201-221, 2006b. Disponível em: <http://www.ok-modell-musik.de/juenger.html#publikationen>. Acesso em: 14 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Das Musik-Schulbuch der Zukunft. *Diskussion Musikpädagogik*, v. 95, n. 3, p. 51-58, 2022.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Hans Jünger. Entrevista concedida a Andréia Schach Fey. *Gespräch mit Hans Jünger über Schulmusikbücher*. 23 de abril de 2024.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. *Livro didático de Geografia – PNLD, materialidade e uso na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP\\_8dcd0196fa621c5f1d10575d099654c4](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_8dcd0196fa621c5f1d10575d099654c4). Acesso em: 12 nov. 2024.

KARAM, Ana Caroline Barbosa Massambani. *Livros didáticos com atividades musicais para crianças de cinco anos: uma avaliação de professoras da rede pública de ensino*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

KARAM, Ana Caroline; ROMANELLI, Guilherme. Música, livros didáticos e formação docente: uma percepção de professoras da educação infantil da Rede pública de ensino. In: BULATY, Andréia; DA SILVA, Marcelo Oliveira; MADALOZZO, Tiago (Org.) *Olhares e escutas sobre formação, práticas e políticas*. Santa Maria – RS: Arco Editores, 2022.

KIEFER, Bruno. *História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. 4 ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.

KMK, KULTUSMINISTERKONFERENZ. Schüler/innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende. Disponível em: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-innen-klassen-lehrkraefte-und-absolvierende.html>. Acesso em: 06 set. 2024.

KONRAD, Ute; ALTENPOHL, Helene; GROOT, Marina de; GEHRKE, Maxina; GINZBURG, Dennis; HEESE, Lea; HINKE, Ronja; JAGWITZ-BIEGNITZ, Oda Donata von; NADJ, Anselm; NIEDERS, Karl; SAYDAN, Ines; STREIT, Sebastian Freiherr von; TEGEL Esther; WEHEN, Anischa; WILLMS, Jan-Lukas. Auf der Suche nach dem Trojanischen Pferd: Studentische Schulbuchanalysen aus kultursensibler Perspektive. *Diskussion Musikpädagogik*, v. 95, n. 3, p. 15-23, 2022.

KULTUSMINISTERIUM, Niedersächsisches. *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5-10: Musik*. 2017. Disponível em: <https://cuvo.nibis.de/>. Acesso em: 31 out. 2024.

\_\_\_\_\_. Vorbereitungsdienst für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen. 2024. Disponível em: [https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte\\_und\\_nichtlehrendes\\_personal/wege\\_in\\_den\\_schuldienst/einstellung\\_in\\_den\\_vorbereitungsdienst/vorbereitungsdienst\\_fur\\_lehr\\_aemter\\_an\\_allgemein\\_bildenden\\_schulen/vorbereitungsdienst-fuer-lehraemter-an-allgemein-bildenden-schulen-167438.html](https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte_und_nichtlehrendes_personal/wege_in_den_schuldienst/einstellung_in_den_vorbereitungsdienst/vorbereitungsdienst_fur_lehr_aemter_an_allgemein_bildenden_schulen/vorbereitungsdienst-fuer-lehraemter-an-allgemein-bildenden-schulen-167438.html). Acesso em: 09 nov. 2024.

LIMA, Halyne Czmola de. *As mídias digitais no PNLD (2015-2023): o que dizem os editais e guias de escolha de livros didáticos de arte com foco para educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

LIMA, Sonia Albano de. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Revista Música Hodie*, v. 7, n. 1, 2007.

LOPES, Gilmaria da Silva. *O uso do livro didático de Sociologia na prática docente nas escolas do cariri paraibano: uma análise da mediação didática*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. 1 ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Sobre conceitos, definições e constructos nas ciências administrativas. *Gestão & Regionalidade*, v. 22, n. 62, p. 28-35, 2005.

MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. *História da música ocidental*. Tradução Maria Teresa Resende Costa, Carlos Sussekind, Angela Ramalho Viana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

McCANN, Hannah; CARROLL, Georgie; DUGUID, Beverley; GEHRED, Kathryn; KIRILLOVA, Liana; KRAMER, Ann; HOLMES, Marian Smith; WEBER, Shannon; MANGAN, Lucy. *O livro do feminismo*. Trad. Ana Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MORAIS, Marcelo Antonio Bueno. *O papel do guia do livro didático de história/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, Paula Beghelli. *O uso dos livros didáticos de arte aprovados nos editais do PNLD: um estudo com professores da rede municipal de Juiz de Fora - MG*. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de Brasília, 2023.

OELKERS, Jürgen. Musik in der Bildungslandschaft. *Politeia*, v. 397, p. 400c, 2008.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. Monografia (Graduação em Música) - Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.

\_\_\_\_\_. *Materiais didáticos nas aulas de música: Um survey com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. *Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *A política do livro didático*. Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela; SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel. (Eds.) *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Arte. Curitiba: SEED/PR, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf). Acesso em: 31 jul. 2023.

PAVAO, Maria Bernadete da Silva. *A Música no manual didático da coleção Conectados Arte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNL D*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

PENNA, Maura. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed10/revista10\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo3.pdf). Acesso em: 28 out. 2024.

PORTILHO, Cláudia Garcia. *Concepções de ensino e aprendizagem explícitas e implícitas no material de educação musical de 1ª a 4ª séries da Escola Objetivo Júnior*. Monografia (Graduação em Música) - Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2000.

PRODÓSSIMO, Andrezza Helaine Soares. *Música corporal em propostas pedagógicas para o ensino médio: análise de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e Material Didático - PNL D*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Paraná, 2023.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Memórias de livros*. In: *Um brasileiro em Berlin*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1995, p. 137-153.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. *Música na escola particular de Educação Básica: considerações sobre o livro didático de Música e a atuação do Educador musical*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. In: Amelia Alvarez (Ed). *Hacia um currículum cultural en la escuela: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia e Aprendizaje, p. 21-38, 1997.

RODRIGUES, Larissa Zancan. *O professor e o uso do livro didático de Biologia*. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Educação musical no Brasil: conquistas e desafios. In: SCHMID, Aloísio Leoni (Org.). *Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação*. Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa Pró-Cultura, Pacto Ambiental, 2013.

\_\_\_\_\_. Falando sobre a arte na base nacional comum curricular–BNCC–um ponto de vista da educação musical. *Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, 2016.

\_\_\_\_\_. Didactic materials for Music Education: A Brazilian panorama and some challenges. In: Rosa M. Vicente Álvarez, Carol Gillanders, Jesús Rodríguez Rodríguez, Guilherme Romanelli and Jessica Pitt (Ed.). *International Symposium of Music Education and Didactic Materials*. Santiago de Compostela: Spain, 2019a.

\_\_\_\_\_. Entre o digital e o impresso perspectivas nos manuais e mídias para o ensino da música no Brasil. *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 18, n. 2, 2019b.

\_\_\_\_\_. Research on music textbooks in Brazil. In: RODRÍGUEZ, Jesus Rodriguez; GARCIA, Tânia Braga; BRUILLARD, Eric (Ed.) *IARTEM 1991-2016: 25 years developing textbook and educational media research*. Santiago de Compostela: IARTEM, 2019c.

\_\_\_\_\_. Os Livros Didáticos e a educação musical brasileira. In: Sonia Albano Regino de Lima (Ed.), *Ensino musical brasileiro: múltiplos olhares*. São Paulo: Musa Editora, 2020.

\_\_\_\_\_. The New Status of Music in Brazilian Schools Since 2012 and the Role of Music Textbooks. In: BAGOLY-SIMÓ, Péter; SIKOROVÁ, Zuzana (Ed.) *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education: Proceedings of the 13th IARTEM Conference 2015, Berlin 13*. Springer International Publishing, 2021. p. 294-305.

ROSA, Lucas Pitwak Menezes. *O espaço dos livros didáticos do PNLD Arte no currículo de formação inicial dos professores de música do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ROSA, Marcelo D.'Aquino; ARTUSO, Alysson Ramos. O uso do livro didático de ciências de 6º a 9º ano: um estudo com professores brasileiros. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 709-746, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/14546>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SCHLICHTA, Consuelo Duarte; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. *Revista*

GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83949>. Acesso em: 23 set. 2020.

SCHULTZ, Deyse Dayane. *Que canto é esse? A concepção de canto no ensino de Música na Educação Básica sob a visão da Manualística, a partir da análise de uma coleção de livros didáticos de Arte do PNLD*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, Adilson Xavier da; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 979-996, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11257>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do Livro Didático no Brasil. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Livros de música para escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: PPGMúsica UFRGS, 1997.

\_\_\_\_\_. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 33, p. 109-120, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/476>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília; GONÇALVES, Lília Neves; OLIVEIRA, Fernanda de Assis. A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos. In: XVII Congresso Nacional da ABEM e 15º SPEM. Anais, 2009.

SOUZA, Karla Beatriz Soares de. *Abram os livros, por favor... Representações de ensino aprendizagem de música nos conteúdos do livro didático de arte no PNLD (2015 a 2017)*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, p. 135-148, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9rGdgYfcczpcycT8YTtWsFc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do Centro de Investigación MANES. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 20, n.63, p. 827-843, out/dez. 2015.

TEUBER, Mauren; SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; RIBEIRO, Paulo; ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. A seleção dos livros didáticos de arte pelo PNLD: análise e uso em sala de aula. In: Conferencia Regional para América Latina - IARTEM. Anais. Colômbia: International Association for Research on Textbooks and Educational Media. 2016.

TEUBER, Mauren; ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. O processo de escolha dos livros didáticos por professores de Arte: Mediações (in)imagináveis. *Revista Digital do LAV - Santa Maria*, v. 13, n. 3, p. 114-137, set./dez. 2020

VAZ, Adriana. Instituições Culturais: Gênero Narrativa e Memórias. *Revista Científica FAP*. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1591/931>. Acesso em: 16 out. 2023.

\_\_\_\_\_. O reconhecimento oficial de artistas mulheres no campo artístico em Curitiba/PR (2000-2011). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 344-372, maio/ago. 2021.

VIEIRA, Marilda das Dores. *Caracterização do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados nas bibliotecas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia*. Monografia (Graduação em Música) - Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista brasileira de história da educação*. n. 18, set./dez, p. 173-215, 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WOLLINGER, Alwin. Die Konzeption von Schulbüchern: 15 Einflussfaktoren oder die Quadratur des Kreises. *Diskussion Musikpädagogik*, v. 95, n. 3, p. 3-10, 2022.

ZUCKERT, Flávio Alessandro Braga. *O ensino de Música e sua dimensão lúdica: uma análise dos livros didáticos de Arte para o quadriênio 2019-2022 do Programa Nacional Do Livro Didático – PNLDD 2019*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

**APÊNDICE**

APÊNDICE 1 – Entrevista com Hans Jünger sobre livros didáticos (*Gespräch mit Hans Jünger über Schulmusikbücher*)

O professor Dr. Hans Jünger é nascido em 1949 na cidade de Heidelberg na Alemanha. De acordo com a biografia encontrada no seu site <http://www.ok-modell-musik.de/juenger.html#biographie>, entre os anos de 1969 e 1979 ele estudou Música escolar, Musicologia, Psicologia e Pedagogia. Concluiu seu doutorado em 2005 com uma pesquisa sobre livros didáticos nas aulas de música. Foi professor em escola por 20 anos e há 15 é professor de Didática da Universidade de Hamburgo. Ele faz questão de transmitir sua experiência, não apenas em seminários e cursos de formação continuada, mas também pelo seu *site*.

A entrevista com o pesquisador Hans Jünger aconteceu no dia 23 de abril de 2024, na Universidade de Hamburgo às 14 horas, onde a seguir o também professor, mesmo aposentado, estava lecionando uma disciplina para Licenciatura em Música. Inicialmente podem ser verificadas as perguntas que constavam no roteiro original em alemão e traduzidas ao português, seguidas da entrevista traduzida de forma livre, para melhor compreensão.

- 1) Wie sehen Sie den Schulmusikbuch als Forschungsfeld? Ist die Zahl der Menschen, die sich für dieses Thema interessieren, zufriedenstellend?
- 2) In Fächern wie Mathe, Deutsch, Englisch, verstehe ich, dass ein Schulbuch, in den Traditionellen Format ganz oft wird verwendet und überhaupt so lehrgangsartig, aber was macht dem Fach Musik so anders?
- 3) Können Sie bitte erklären, was Sie mit die Idee Trojanische Pferd für das Schulmusikbuch meinen, das habe ich nicht komplett begriffen. (Rettungsring, Steinbruch, Spiegelkabinett)
- 4) In den Artikel „Das Musik-Schulbuch der Zukunft“ schreiben Sie, dass die „usuelle Musikpraxis“ wird nachrangig behandelt, aber in Kerncurriculum steht doch als Hauptpunkt Musik erfahrend/erschließend? Wäre, dass nicht MUSIKPRAXIS?
- 5) Sie schreibten auch dass die Musikpädagogig wenig berück Sichtigkeit hat auf Interkulturellen Themen. (DIVERSITÄT/VIELFALT) Haben Sie schon mal darüber gedacht/geschrieben mit Gender Inklusion? Zum Beispiel, dass es Frauen Komponisten gab und die nicht oft in der Musikgeschichte in Schulbüchern sind?

- 6) Ist die verwendung von Schulmusikbüchern anders in Gesamtschulen, Integriertenschulen, Gymnasium, Real oder Hauptschulen?
- 7) In Ihren Artikel von 2006, schreiben Sie, dass Sie Autor von Unterrichtsmaterialien sein, welche sind das denn?
- 8) Wenn Lehrer/in ihr Unterricht vorbereiten (Sekundarstufe), was Berücksichtigen Sie? Kerncurricula? Inhalte oder Kompetenzen? Das Schulbuch? Welcher ist der wichtigste Punkt der Unterstützung?

\*\*\*Über Georg Eckert Institut, der Keine Schulmusikbücher hat.

Roteiro da entrevista em português:

- 1) Como o sr. vê o livro didático de música como campo de pesquisa? O número de pessoas interessadas nesse tema é satisfatório?
- 2) Em disciplinas como Matemática, Alemão e Inglês, entendo que o livro didático no formato tradicional é frequentemente utilizado, de maneira muito programática. Mas o que torna a disciplina de Música tão diferente?
- 3) O sr. poderia, por favor, explicar o que quer dizer com a ideia de “Cavalo de Troia” para o livro didático de música? Eu não compreendi completamente. (Bóia salva-vidas, pedra de mosaico, laboratório reflexivo)
- 4) No artigo “O livro didático de música do futuro”, o sr. escreve que a “prática musical usual” é tratada de forma secundária, mas nos currículos básicos (Kerncurricula) a vivência/descoberta da música é apontada como ponto principal. Isso não seria PRÁTICA MUSICAL?
- 5) O sr. escreveu que a pedagogia musical tem pouca consideração pelos temas interculturais (DIVERSIDADE). Já pensou ou escreveu sobre isso em relação à inclusão de gênero? Por exemplo, que existiram compositoras e que elas raramente aparecem nos livros didáticos de história da música?
- 6) O uso de livros didáticos de música é diferente nas escolas integradas, das escolas de ginásio, escolas reais ou escolas básicas?
- 7) No seu artigo de 2006, o sr. escreve que é autor(a) de materiais didáticos. Quais são eles?
- 8) Quando professores(as) do ensino secundário preparam suas aulas, o que eles consideram? Os currículos básicos? Os conteúdos ou as competências? O livro didático? Qual é o ponto mais importante de apoio?

A entrevista:

Andréia: Como o sr. vê os livros escolares de música no campo de pesquisa? O número de pessoas interessadas neste tema é satisfatório?

Hans Jünger: Não. Poucos interessados. É uma parcela muito pequena das pesquisas em educação musical, que pesquisam este tema. Existem algumas associações que cuidam disso, mas se você as comparar, estamos aqui juntos em uma repartição na universidade, junto com, por exemplo, educação esportiva. Eles têm inúmeros professores/as, funcionários e alunos/as de doutorado, muitas pessoas. E destes ninguém se interessou no tema.

Andréia: E o sr. não acha que esse seria realmente um tema interessante, ou seja, que os livros didáticos deveriam ser pesquisados porque são dignos?

Hans Jünger: Sim, mas isso não acontece muito, pelo menos em nosso campo. Fui o primeiro a lidar com isso e ninguém me sucedeu. Você obviamente leu este último artigo, o que escrevi para a *Diskussion Musikpädagogik*, 2022 "O livro didático de música do futuro". Entre 2006, quando publiquei a minha dissertação, e este artigo, nada aconteceu. Ninguém se interessou nesse tema.

Andréia: E você acha que a razão para isso é porque talvez o livro de música da escola esteja um pouco à margem das discussões. E então ninguém tem se interessado nisso?

Hans Jünger: Sim, e não é utilizado, então ninguém pergunta o que deveria ser feito e como deveria ser feito. Sempre é assim. Sobre as editoras de livros didáticos, uma vez falei com uma funcionária confiável da "Cornelsen" e ela me disse que eles usam a estratégia de cobertura de mercado. Eles vendem muitos livros de inglês, de matemática e fazem os de música também, para que não haja uma lacuna para as outras editoras. Eles não ganham nada com os livros didáticos de música. Este é o *marketing* do negócio, eles poderem afirmar: "temos livros para todas as disciplinas!". Existe uma exceção entre as editoras, a "Helbling Verlag". Que publica livros didáticos especialmente para a música, somente para Música. Publica algumas coisas a mais, mas coloca todo o seu investimento e energia em livros de música para escola, materiais didáticos.

Andréia: Esta editora também trabalha com cadernos temáticos (*Themenhefte*)? Livretos temáticos? Porque, por exemplo, eu assisti aulas de música numa escola do modelo integrado, que meus filhos frequentam, e há uma professora de música que usa esses cadernos temáticos.

Ela compra com recurso próprio, por exemplo, caderno com tema “música de filme” (mostrei a ele uma foto dos cadernos temáticos).

Hans Jünger: Sim, livretos temáticos. A maioria dos livretos temáticos vem da Editora “Klett”. “Klett Stuttgart” ou talvez agora de Leipzig, creio que eles se mudaram de cidade.

Andréia: E a professora a chama de cadernos temáticos, e gosta de usar em aula, porque são baseados em temas e porque não tem informação demais como os livros. Ela tem uma grande estante com livros: *Musix*, *Spielpläne*, *Unissono* - Das Liederbuch, esses livros estão todos na escola (mostrei uma foto dos livros na estante da escola).

Hans Jünger: Ah sim, este daqui é da “Helbling Verlag”, por exemplo (apontando para o *Musix*). Esta é apenas uma das editoras, que surpreendentemente existe, embora só faça livros didáticos para aulas de música. No entanto, eles fazem uma publicidade muito forte e tem seus estandes em todos os lugares, em todas as conferências possíveis.

Andréia: Sim, isso mesmo. Participei de um congresso na Baixa Saxônia, e eles também estavam lá.

Hans Jünger: Eles estão sempre lá e também oferecem cursos. Eles então dizem à BMU, ou seja, à Associação Federal de Educação Musical, eles dizem: "Oferecemos a você um curso" e então apresentamos nosso livro e, portanto, é claro que eles vendem mais livros de música para as escolas do que a “Klett” venderia. Talvez mais um aspecto: na Alemanha, vemos uma divisão pedagógica norte-sul muito clara. Minha pesquisa no período do doutorado se limitava a Hamburgo, mas quando me refiro a esta região, há indícios de que é similar mesmo em outros estados federais. Eu fazia contato por e-mail também com outras pessoas a esse respeito. Mas isso que afirmo é mais dos estados do Norte, da Renânia do Norte-Vestefália, da Baixa Saxônia, mas pode muito bem ser que no Sul da Alemanha, já se esteja a utilizar mais os livros de música desta editora do Sul da Alemanha, que na verdade vem de Innsbruck, ou seja, da Áustria, e tenham mais vendas por lá.

Andréia: Sim, eu também notei isso. Varia muito entre as regiões. Isso também porque cada estado federal tem seu currículo.

Hans Jünger: Sim, exatamente.

Andréia: A segunda pergunta, o sr. já respondeu parcialmente, que em disciplinas como matemática, alemão, inglês, eu entendo que um livro didático, no formato tradicional é usado

com mais frequência, e em geral fica parecido com um curso, mas na música isso não costuma acontecer.

Hans Jünger: Sim, em matemática, era assim que eles ensinavam. Eles dizem “eu ensino pelo livro”, ou seja, página 1, página 2, página 3 e assim por diante. E na música, não funciona assim. De qualquer forma, se você levar seus alunos a sério, não funcionará. Pelo menos é o que dizem no Norte.

Andréia: Ok, e quais são os principais motivos para isso? Não funciona porque os/as alunos/as são muito diferentes?

Hans Jünger: Como os grupos de aprendizagem são muito diferentes e esses livros didáticos têm que ser reutilizáveis, o formato deles precisa ser adequado para toda a Alemanha, então os autores dos livros didáticos pensam: "sim, um aluno mediano alemão, o que ele precisa?" E o aluno mediano de Hamburgo já é diferente. E então o aluno mediano da Escola *Julius Leber* é novamente diferente do que o do Ginásio *Wilhelm*, e assim por diante. E um bom professor de música começa suas aulas com um diagnóstico. Inicialmente ele olha: “Que tipo de alunos e alunas eu tenho lá? O que eles podem fazer? Que interesses eles têm?” E então ele tenta oferecer a eles algo que eles realmente precisam e será útil. E se o que ele quiser ensinar por acaso estiver na página 70 de um livro didático, ele vai gostar de usar a página 70 do livro. Mas ele geralmente não precisa mais de todas as outras páginas.

Andréia: Como uma pedreira (pedra de mosaico)? Como o sr. mesmo sugere muito bem.

Hans Jünger: Exatamente, como uma pedra para um mosaico. Outro ponto de vista, sobre a matemática: a aritmética básica, permanece a mesma por séculos e a música muda a cada dia. Então, meu exemplo neste artigo foi o livro escolar *Musix*, que simplesmente não pôde levar em consideração a música *Old Town Road* por causa da data de publicação, e mais tarde se tornaria um sucesso. Todas as turmas das escolas em Hamburgo tocaram e cantaram *Old Town Road*, sim, mas isso não poderia estar em nenhum livro didático. E os professores precisaram ver de onde conseguiriam obtê-la e, em seguida, desenvolver estratégias sobre como fazer seu próprio arranjo ou obtê-lo em outro lugar e assim por diante. E é aí que a Internet é muito útil atualmente, é claro.

Andréia: Eu entendo. Você poderia explicar novamente uma questão. Eu li o seu artigo comparando o livro didático com um cavalo de Tróia. Eu conheço a história, mas eu não entendi muito bem. Se o sr. puder me explicar o que quis dizer com o livro ser um cavalo de Tróia. Eu

achei a ideia bastante interessante, mas talvez por causa da língua, não compreendi exatamente sua comparação.

Hans Jünger: Sim, talvez não por causa da língua, mas porque você também precisa saber como os professores de música alemães reagem à questão da didática da música, ou seja, às pesquisas na área. Eles não querem saber nada sobre esse assunto. Porque as pessoas da universidade muitas vezes não fazem ideia do que se passa na escola, estão longe da prática. Na universidade se cria uma ideia de didática musical, própria de dentro da universidade, que na escola não podemos aproveitar. Então, se um especialista universitário em didática musical quer exercer influência, ser inovador e fazer a diferença na prática escolar, não adianta ele ir a uma conferência e oferecer formação. Eu por exemplo, se eu oferecer uma palestra sobre didática da música agora, ninguém vai aparecer, ninguém quer ouvir sobre isso.

Andréia: Sério?

Hans Jünger: Sim, é assim. A universidade já nem faz mais isso. Ela dá a formação dos jovens professores de música aqui, mas eles geralmente nem vão mais para uma formação complementar. Temos um Instituto de Formação de Professores aqui, o Instituto Estadual de Formação de Professores e não sei mais o que, um nome muito longo, LI (*Landesinstitut*) para abreviar. Uma pessoa que é responsável pela música me convidou e disse: “Eu gostaria de fazer um evento sobre a Didática Musical na atualidade”. Um interessado se inscreveu no evento. Ele então me ligou: “Infelizmente teremos que cancelar, ninguém quer ouvir sobre”. Mas, se eu ainda sim quiser fazer a diferença, tenho que pensar em como posso fazer isso. Uma estratégia é o que eu faço na Internet. Eu ofereço materiais didáticos. E isso está de alguma forma interligado à minha didática musical, para que alguém possa ficar curioso e dar uma olhada, “o que esse homem realmente quer dizer com prática, prática musical?” E a outra estratégia, era essa ideia com o cavalo de Tróia, é colocar minhas teorias didáticas dentro dos livros didáticos. Claro, de uma forma prática e desta forma eu conseguir atingir a prática escolar, assim como acho que fez Odisseu, na barriga do cavalo de Tróia. O cavalo de Tróia é o livro didático e dentro dele, estou eu, com a didática da música, e me infiltro para a Tróia, ou seja, para a sala de aula. Ficou mais fácil de entender agora?

Andréia: Sim, ótimo. Eu não tinha entendido dessa maneira. Muito interessante. Isso foi completamente novo para mim. Bem, eu tinha imaginado que essa ideia com o livro didático e com o cavalo seria completamente diferente, mas isso tem a ver com o que o sr. explicou agora, por conta do sistema e como isso funciona aqui.

Hans Jünger: Sim, é preciso compreender o contexto. Eu provavelmente não escrevi isso no artigo, porque é evidente por aqui. Os professores de música não querem saber nada sobre didática musical. Existe uma revista, a *Diskussion Musikpädagogik*, que só é lida por pessoas da universidade. Nenhum professor de música lê isso. Bem, pode ser que eu esteja exagerando um pouco agora. Talvez 2 leiam.

Andréia: Sim, sim, então o que o sr. fala é muito valioso, pois têm essa experiência de muitos anos na escola. Mas como eles ensinam se não ensinam por meio de uma didática, ou seja, de uma maneira própria?

Hans Jünger: Bem, inicialmente eles tiveram uma formação universitária e espero que levem alguma coisa dali. Mas o principal modelo tradicional de ensino são os outros professores de música, que são sempre professores de música mais velhos que dizem: "Isso não funciona! Você tem que fazer assim! Aprenda com o mestre dos mestres". Portanto, esse sistema, que você sempre aprende com os mais velhos, de certa forma é fatal, pois há pouca inovação, se os professores antigos sempre dizem aos professores jovens, "você tem que fazer dessa maneira", e eles fazem, tudo sempre permanece da mesma forma. E às vezes, há momentos de sorte. Quando eu era um jovem professor, acabei em uma escola onde esse momento de sorte aconteceu, onde os professores tentaram algo novo. Isso tinha a ver na época...agora vou precisar contextualizar um pouco. Não sei quantas perguntas você ainda tem?

Andréia: Está tudo bem.

Hans Jünger: Naquela época, as escolas integradas foram fundadas em Hamburgo. Você sabe o que são escolas integradas?

Andréia: Sim. Em que período surgiram essas escolas integradas?

Hans Jünger: A primeira em 1968, quando houve a primeira reforma educacional na Alemanha. Eles perceberam, "Puxa, o choque do Sputnik,<sup>147</sup> os russos podem enviar satélites para o espaço, e nós não conseguimos fazer isso, temos que fazer algo pela nossa educação!". Essa foi a primeira reforma educacional na Alemanha, e eles olharam para outros países e disseram:

---

<sup>147</sup> Esta expressão ele pode estar se referindo ao evento histórico literalmente, se remetendo à reação de surpresa e apreensão que ocorreu em muitos países ocidentais, especialmente nos Estados Unidos e na Alemanha Ocidental, após o lançamento do primeiro satélite artificial soviético, o Sputnik 1, em 1957. Ou também, na Alemanha, "Sputnikschock" é usado como uma metáfora para designar situações em que um país ou grupo é pego de surpresa por avanços tecnológicos de outras nações, sentindo a necessidade de se adaptar rapidamente para não perder competitividade.

"Como? eles não têm um sistema escolar fragmentado? Eles não fazem *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*? Mas todos frequentam a mesma escola".

Andréia: E desde quando é feito assim na Alemanha, essa separação?

Hans Jünger: Desde sempre, sempre foi assim. Isso tem a ver com a história do sistema escolar. Havia escolas de latim há muito tempo. Estas são as escolas que antecederam o *Gymnasium* já no século 15. Originário das escolas do mosteiro, eram originalmente destinadas à formação sacerdotal e a burguesia que enviava seus filhos para lá, para que eles pudessem aprender latim, grego e assim por diante, e em algum momento eles tiveram a ideia: "Oh, seria bom se os camponeses, as pessoas simples, também soubessem ler e escrever", e introduziram uma escolaridade obrigatória. Isso foi relativamente cedo na Alemanha. Então, no século 16, havia um país pequeno, muito pequeno. A primeira coisa que ele fez foi a escolaridade obrigatória, e a Prússia a introduziu em todo o país. Mas isso era então uma escola do povo (*Volksschule*). A burguesia ia para a escola de latim e o povo para a escola do povo. E havia velhos suboficiais militares com uma boa vara na mão, eles batiam quando as crianças não eram obedientes e assim aprendiam a ler, escrever e cantar hinos religiosos. Isso era o suficiente. Bem, desta forma já havia dois níveis escolares e em algum momento foi inventado, "Talvez um nível intermediário ainda poderia ser bom", que era a *Realschule* ou escola mediana (*Mittelschule*). E então, em 1968 surgiu essa ideia de escolas integradas. As primeiras escolas integradas foram fundadas, oito em Hamburgo, e minha escola era uma delas. Havia muitos professores que queriam fazer inovador, havia um espírito de otimismo, e as pessoas que realmente queriam trabalhar da maneira tradicional, preferiram ficar nos *Gymnasium*. Ok, e estes por exemplo, começaram a fazer música na aula de música. Anteriormente, as aulas de música era simplesmente cantar, com os pequenos. No mais aprendiam sobre Mozart, Beethoven, Bach, Schubert e assim por diante, aulas de Arte e Música. E alguém teve a ideia: "Ah, seria muito melhor se ensinássemos os alunos a fazer música". E então começaram a utilizar os instrumentos musicais Orff, xilofone entre outros e tocavam músicas dos Beatles. *All my Loving* e *Yesterday* e assim por diante, no xilofone. Isso ia bem e era divertido e então uma nova educação musical foi criada e em algum momento a didática da música percebeu: "Opa, o que eles estão fazendo por lá? Eles tocam músicas dos Beatles no xilofone" e desenvolveram teorias a respeito dessa prática.

Andréia: Isso é uma surpresa para mim, porque eu tinha em mente que fazer música já sempre esteve nas escolas na Alemanha!

Hans Jünger: Sim, isso é normal hoje. Mas não há tanto tempo.

Andréia: Nossa! E minha próxima pergunta, vem exatamente ao encontro disto, porque, no artigo "O livro didático de música para o futuro" o sr. escreve que a "prática musical" é tratada de forma secundária?

Hans Jünger: Sim.

Andréia: Bem, significa que há prática musical, mas ainda é um pouco desvalorizada?

Hans Jünger: Então, esse é um termo que Hermann Josef Kaiser trouxe para a discussão. Ele também era aqui da universidade, foi meu primeiro chefe. Ele é um farol da educação musical. O antecessor deste que agora se aposentou, ele escreveu alguns artigos, que foram muito bem aceitos. Então, todo professor de música lia Hermann Josef Kaiser e um artigo muito importante chamado "*On the Way to Understanding Music Practice*", que foi publicado em 1999 ou próximo disso. Ele dizia: "Os alunos já têm uma prática musical. Eles ouvem música o dia todo, alguns também tocam guitarra elétrica ou algo do gênero, mas não aprenderam isso direito" e isso ele chamava de prática musical habitual (*usuelle Musikpraxis*), poderia ser traduzida como "prática de consumo" (*Gebrauchpraxis*). Havia uma vez um musicólogo: Bessler, que falava de arte, música e música de consumo (*Gebrauchsmusik*). A música clássica (*Kunstmusik*) é Beethoven e a música de consumo é assim um *hit* (*Schlager*)<sup>148</sup> ou música popular ou algo do tipo. E desta teoria que ele pegou esse termo "habitual" (*Usuelle*), disse que os alunos têm uma prática musical e que a tarefa da escola é trazer ela para dentro da escola e torná-la compreensível. Portanto, os alunos devem refletir sobre o que estão fazendo, devem saber o que estão fazendo e, por exemplo, devem aprender o tom que você toca, ou seja, Mi menor.

Andréia: E não simplesmente fazer porque você faz assim, te copiando?

Hans Jünger: Exatamente.

Andréia: Muito interessante, por isso é um pouco confuso para mim... Então, é por isso que essa conversa é muito valiosa para mim, porque eu não conheço exatamente o contexto de vocês e por vezes não consigo entender o que está escrito nos artigos por conta do sistema escolar diferente, porque, na verdade, eu já vi e li os currículos básicos, existem diferentes currículos

---

<sup>148</sup> "Schlager" é um estilo musical bastante popular em países de língua alemã, como Alemanha, Áustria e Suíça. O termo "Schlager" significa algo como "hit" ou "sucesso" e se refere a músicas leves, geralmente com temas de amor, amizade e felicidade, com melodias cativantes e letras fáceis de memorizar. Esse estilo musical é caracterizado por seu apelo popular e acessível, além de suas produções frequentemente extravagantes e coloridas.

básicos. Agora eu peguei os da Baixa Saxônia, do nível secundário, do *Gymnasium* e das escolas integradas, por exemplo. E no núcleo do currículo, consta que o foco é experimentar e explorar a música, e eu havia conectado isso, ou seja, com essa prática musical habitual. Então, lá no artigo constava que estaria na margem, mas os currículos básicos falam sobre experimentar e explorar música.

Hans Jünger: Sim, é o que eles dizem hoje.

Andréia: E você acha que realmente fazem isso atualmente?

Hans Jünger: Sim, ao menos no Norte, tem se praticado isto. Mas poderia se dizer que na década de oitenta, ou seja, no período entre 1980 e 1990. Essa foi uma época em que os professores de música começaram a notar o fato de que os alunos certamente estavam muito mais interessados em música pop do que em Mozart. Antes, eles não se importavam. Eles podem ter sabido disso, mas pensavam: "Bem, Mozart é mais importante!" e agora eles concluíram "Ok, isso também é importante" e então vamos lidar com esse tipo de música, e isso traz muito mais para os alunos. Isso surgiu lentamente nesses anos oitenta. Ainda hoje, há professores de música que dizem: "Oh, isso é tudo porcaria! Mozart é simplesmente muito melhor e sou eu quem escolho."

Andréia: Tradição.

Hans Jünger: Mas são mais as pessoas mais velhas e elas estão se aposentando e morrendo. Sim, eu conheci um professor de música que já se aposentou, que até fez muita música pop com seus alunos. Mas ele disse: "Techno: Isso não é música! Eu não posso colocar isso na minha sala de música!" (risos).

Andréia: Será que ele já ouviu falar do Funk do Brasil?

Hans Jünger: Bem, a música brasileira, especialmente a música latino-americana em geral, foi aceita muito cedo, pois não é realmente música pop, ao menos não tão norte-americana, não é dos EU. Mas é um estilo próprio de música, e muito artística, e então as pessoas se interessaram por ela muito cedo. Tudo começou nos anos 70. Música indiana e música latino-americana, o raga da música indiana e todos esses diferentes tipos de música de dança: samba e rumba e assim por diante.

Andréia: A partir do texto, também do livro de música do futuro, o sr. escreve sobre a interculturalidade, que a educação musical tem pouca consideração sobre esse tema.

Hans Jünger: Sim, mas não da educação musical como ciência, mas dos livros didáticos. E provavelmente também na sala de aula.

Andréia: Quando eu penso sobre interculturalidade, também faço uma conexão com a diversidade. E a diversidade, quando se fala sobre isso, eu faço uma conexão de diversidade com a variação da cor da pele, diferentes países, diversidade de gênero e diversidade religiosa. Vemos essas diferentes formas de diversidade. Então essa é uma questão pessoal agora, porque sou interessada neste assunto. O sr. já pensou sobre essa diversidade de gênero, questão de inclusão? Pois por exemplo, existiram compositoras e elas não constam na história da música dos livros didáticos. Ao menos nos livros didáticos que folheei. O que você acha deste assunto? Portanto, não seria importante que as mulheres fossem incluídas.

Hans Jünger: Sim, esse é seu tema favorito. Ou pelo menos já foi, pois escreveu sobre isso. Eu li isso. Você fez uma lista de compositoras. Existem duas que aparecem de vez em quando nos livros didáticos alemães. Estas são Fanny Hensel e Clara Wieck. Ocasionalmente, é mencionado que Gustav Mahler proibiu sua esposa de compor. Mas no mais? Eu preciso confessar, que essa mulher que você cita, “von Paradies”, nunca ouvi falar, ou “Ferrari” que você citou, também nunca ouvi falar. Mas já foi algumas vezes, tema de pesquisa na educação musical, há trabalhos sobre isso, mas dificilmente chega nos livros didáticos. Certa vez, trabalhei na criação de um livro didático, chamado *Soundcheck*. E lá tínhamos um tópico sobre isso, e me lembro, que fotografamos alunos nossos. Uma garota que tocava bateria, ela realmente tocava bateria, isso não foi inventado. E um menino, Martin, que tocava flauta doce. E nós os incluímos lá e tematizamos: "A bateria também é instrumento para meninas? A flauta doce também é um instrumento para meninos? Ou seria ao contrário?", e contrastamos isso com essas duas compositoras: Fanny Hensel e Clara Wieck. Mas eu pesquisei recentemente no *Musix*, que é este livro didático atual e muito vendido, da editora “Helbling”, esse tema não é discutido.

Andréia: Bem, essa pergunta também está ligada a outra questão. Então, caso o livro didático não seja o principal suporte pedagógico, talvez não faça tanto sentido que tenhamos diversidade no livro didático. Mas se o livro fosse o suporte pedagógico que os professores dessem muita atenção para suas aulas, contendo mulheres que vão sendo sugeridas neles, lentamente isso traria elas para a nova geração, nos seus repertórios, saberem que existem mulheres compositoras.

Hans Jünger: Sim, sim. Então esse também é o resultado do meu estudo na época, que os professores de música se atentassem ao que está nos livros didáticos quando um novo livro é lançado. “Está lá em algum lugar esse assunto”, então eles folheiam, “ah, isso é interessante”. “Eu fiz”. “Oh, eu também fiz isso”. Sim, às vezes eles compra e se deixa inspirar pelo livro didático.

Andréia: É sempre como um tesouro, de alguma forma.

Hans Jünger: Sim, a maioria dos professores de música tem todos os livros didáticos em suas prateleiras e às vezes os procuram para se inspirar. Mas eles não ensinam de acordo com o livro, mas se deixam “fertilizar”.

Andréia: Sim, então eu só fiz um pequeno desvio pois gosto desta temática. Eu havia pensado em continuar com esse tema, mas é necessário fazer escolhas. Então nesta pesquisa para o doutorado, estou deixando este tema de lado por um tempo. O sr. já comentou sobre essa separação do sistema escolar, mas mais um complemento: o uso de livros didáticos de música é diferente em escolas abrangentes, escolas integradas, ginásio, real e escolas básicas?

Hans Jünger: Sim, sim, então, creio que o livro didático seja menos usado nas escolas básicas (*Haupschulen*), acredito eu, e bastante usada no Ginásio (*Gymnasium*), porque é no Ginásio mais provável encontrar professores tradicionais, que têm essa ideia: “A música clássica é realmente a mais importante”. E para isso pode-se usar um livro didático. E eles provavelmente pensam: “Oh, eu não me importo com o que os alunos querem, eu sei o que é melhor!” e assim eles podem ensinar pelo livro didático.

Andréia: Sim, isso faz todo o sentido. Agora eu consigo entender isso melhor.

Hans Jünger: Em outras palavras, onde tiver professores de música que não são formados, percebi isso pelas entrevistas que fiz. Eles se sentem mais seguros quando trabalham com um livro. Isto acontece frequentemente na escola primária (fundamental anos iniciais). Não há muito trabalho a ser feito com livro, porque na maioria das vezes se canta ou batuca ou dança, e para isso não se utiliza um livro. Mas se eles quiserem fazer algo diferente, fazer algo mais reflexivo, então eles gostam de usar um livro, porque senão eles não têm ideia de como fazê-lo por falta de treinamento.

Andréia: Mas os professores que ensinam no nível secundário (fundamental dois), por exemplo, eles precisam fazer faculdade de Música e mais uma formação, depois precisam fazer um mestrado e o estágio, ou há outro tipo de professor/a que é aceito no nível secundário?

Hans Jünger: Sim, devem ter estudado. Há também os que ingressam “atravessado” (*Quereinsteiger*), mas são exceções. Felizmente, essa ainda é a exceção, mas nem todos estudaram a disciplina de licenciatura (*Lehramt*). Portanto, há pouquíssimos/as professores/as de música, sim, e quando o diretor diz: "Esta turma ainda não tem aulas de música. Aqui Sra. Müller, já que a sra. sabe tocar violão, dê estas aulas. E então a Sra. Müller diz: "Bem, eu posso tentar." Então ela vai e toca violão e as crianças cantam. E aí "Ah, Mozart também precisa ter. Vou comprar um livro e aí consigo ensinar sobre ele."

Andréia: Ok, isso também pode acontecer nas escolas...

Hans Jünger: Isso significa, que isso acontece com muita frequência. Isso acontece com bastante frequência, especialmente nas escolas primárias. Há ainda uma outra razão, que posso mencionar, mas acontece com menos frequência, acontece o chamado ensino de disciplina não familiar (*Fachfremd*), esse é o nome oficial, disciplina diferente da formação. O/A professor/a estudou para ser professor/a, mas não desta disciplina. Ela é a professora de matemática. Sim, e a professora de matemática dá aulas de música. Eu me pergunto se ela consegue fazer isso. Assim, e na escola primária em particular, tem mais uma questão. Que é o “princípio do professor de turma” (*Klassenlehrerprinzip*), isso lhe diz alguma coisa?

Andréia: Sim

Hans Jünger: Bem, a ideia é que os mais pequenos, principalmente no 1º e 2º ano, vejam o menor número possível de rostos adultos, se possível sempre tenham aulas com a mesma professora, e essa professora deve então ensinar o maior número possível de disciplinas, e aí acontece que a professora da turma é professora de matemática e dá aula de música.

Andréia: Sim, é o mesmo no nosso contexto. Exatamente. No artigo de 2006, o sr. escreve que é autor de materiais didáticos e que materiais são esses?

Hans Jünger: Sim. Você terá que dar outra olhada. Está tudo na Internet, tudo.

Andréia: São materiais liberados?

Hans Jünger: Sim, também sou a favor dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e preciso me manter atualizado. (Ele mostra seu site no computador). Clique em “exemplos” (*Beispiele*). Todos esses são materiais didáticos. Estas são as folhas de atividades para os alunos. Sim, e tudo é acessível gratuitamente na Internet, gratuitamente. Aqui está, eles estão baixando agora.

Andréia: E aqui o sr. tem mais exemplos com QR *code* para poder ouvir?

Hans Jünger: Exatamente. Eu só tenho materiais livres de direitos ou materiais abertos, e isso não funciona com música, e é por isso que eu adicionei os QR *codes*. Eles então conduzem a algum *link* do *Youtube*. E aí os alunos podem ouvir no *YouTube*, que é permitido.

Andréia: Sim. Também usamos muito o *YouTube*.

Hans Jünger: Sim, quanto às imagens, felizmente, é possível encontrar cada vez mais imagens sem direitos autorais. Então posso dar uma olhada no *Wikimedia* para ver se não consigo encontrar a “*Balance*” em algum lugar. Uma banda feminina.

Andréia: Sim, e você também pode pesquisar no Google por imagens gratuitas.

Hans Jünger: Sim. Então, esses materiais didáticos às vezes são publicados em uma revista. A *Música e educação (Musik und Bildung)* às vezes pergunta se eu não poderia elaborar algo. E então eu faço para eles primeiro. Em seguida, é impresso na revista e depois de um ano posso lançá-los e colocá-los na internet.

Andréia: Legal. Agora, esta não é uma pergunta sobre suas pesquisas, mas para que eu possa entender melhor como o sistema funciona. Ou seja, quando um professor vai preparar suas aulas para a escola secundária, uso como exemplo, pois essa é a minha etapa de atuação, o que os docentes levam em consideração? Olham nos currículos básicos? "Ah, temos que ensinar isso".

Hans Jünger: Não.

Andréia: Existem conteúdos ou competências? Que eles procurem pelas competências, o que temos que ensinar?

Hans Jünger: O professor de música comum em Hamburgo não se importa com o currículo, ele não se importa com isso.

Andréia: Não?

Hans Jünger: Nada, então ele pode escolher o que ensina. Oficialmente ele deveria seguir o currículo.

Andréia: Da escola?

Hans Jünger: Do conselho escolar (*Schulbehörde*), do estado. O estado diz o que as aulas de música devem incluir, isso e aquilo.

Andréia: ok, e onde posso encontrar esses currículos?

Hans Jünger: Também na Internet. Educação.

Andréia: Também na Internet, porque eu estava apenas na página da Baixa Saxônia e olhei para o currículo básico.

Hans Jünger: (Ele procurando um site na Internet). Hamburgo. Currículo. 5ª a 11ª séries. “Competências e Conteúdo” (*Kompetenzen und Inhalte*). Se olharmos para os conteúdos propostos, é bastante amplo. Por exemplo, quando se trata do tema instrumentos, está escrito polifonia, adaptado ao nível, ou seja, aos alunos. Melodia, acompanhamento, acorde e ritmo. Com instrumentos, acompanhamento de acordes no ukulele, mas esta é uma sugestão aqui, não é obrigatório o uso de ukulele. Sim, você também pode usar outro instrumento, então tudo é formulado de maneira abrangente, de forma intencional. Conheço as pessoas que o escreveram e, estas conhecem os professores de música de Hamburgo, preferem decidir por si mesmos o que fazem. Então estas são diretrizes relativamente abertas, que podem ser uma orientação para um iniciante. A propósito, tenho exatamente esse tema na aula de hoje. Eles recebem alguma especificação de campo de estudo, tocar polifônico ou algo assim e então eles devem pensar, “O que eu poderia fazer nesta aula? Qual peça eu poderia utilizar de exemplo?”, porque isso não consta na diretriz. Há muitos anos, isso estava nos currículos. Terceira Sinfonia de Beethoven. E a Sinfonia de Júpiter e... assim por diante. Alguém persistiu com isso por um tempo, mas logo acabou. Sim, então não temos que continuar com isso, portanto isso é muito liberal em outros estados. No sul, na Baviera acredito ser um pouco mais rígido, mas mesmo lá, eles são realistas e pelo menos formulam com certa margem de flexibilidade, para que o professor possa, quem sabe adaptar. "Ah, *Fígaro* está sendo representado em nossa ópera agora". Você contextualiza *Fígaro* e depois todos vão à ópera juntos e assistem. Essa liberdade deveria existir, tínhamos até um currículo nos anos 90 que dizia apenas: “Você não pode fazer sempre a mesma coisa”.

Andréia: Ok.

Hans Jünger: Então havia uma lista de todas as possibilidades. Em algum momento deveria aparecer.

Andréia: Certo. Isso não é uma pergunta, eu anotei aqui. Em 2019, eu estava no Instituto George Eckert e levei meus livros didáticos comigo. Conversei com uma pesquisadora, embora não haja livros didáticos de música por lá.

Hans Jünger: Não.

Andréia: Porque o foco de George Eckert não é a música. Eu havia oferecido a eles livros didáticos de Arte do Brasil, porque vi que eles tinham outros livros didáticos do Brasil, de história, de geografia e de ciências naturais. Mas ela não estava interessada em arte e música. "Nós não os aceitamos aqui."

Hans Jünger: Sim, mas isso tem a ver com uma história da origem da pesquisa de livros didáticos na Alemanha. A pesquisa de livros didáticos foi criada de tal forma que se percebeu que depois de 1945 havia conteúdos problemáticos nos livros didáticos, coisas não democráticas, sobre a era nazista, na música, por exemplo, canções da Juventude de Hitler. E havia uma grande vontade de dar uma olhada em tudo, e claro, especialmente nos assuntos de história e sociedade ou política. E esse ainda é o foco principal até hoje. História, geografia, sociedade, essas disciplinas de ciências sociais, elas se preocupam principalmente com elas.

Andréia: Ok. A música não é tão importante neste caso. Sou muito grata pela oportunidade, em me conceder esta entrevista e pela sua atenção!

## APÊNDICE 2 – Questionário docentes Arte/Música Rede Estadual Paranaense



## Questionário:

Para professores(as) que atuam em escolas públicas do Paraná na disciplina de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano).

### Apresentação

Querido(a) colega docente:

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado em Música pela UFPR (Universidade Federal do Paraná) sobre O USO DOS MANUAIS DIDÁTICOS DISTRIBUÍDOS PELO PNLD PARA O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL e gostaria de contar com a sua opinião.

Meu objetivo com este instrumento de pesquisa é identificar a percepção que professores(as) têm sobre os manuais didáticos para o ensino de Música na escola.

Suas respostas serão anônimas e sua identidade não será revelada. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, que estão sob a orientação do professor Dr. Guilherme Romanelli da UFPR.

O tempo médio de resposta deste questionário é entre 5 e 10 minutos.

Agradeço muito se puder participar, respondendo este questionário até 31 de julho de 2023.

Andréia Schach Fey

[andreiafey@ufpr.br](mailto:andreiafey@ufpr.br) <https://lattes.cnpq.br/1846738889365415>

---

[andreiafey@gmail.com](mailto:andreiafey@gmail.com) [Alternar conta](#)



---

\* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail \*

Registrar andrelafey@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

1. Qual é a sua formação? \*

- Artes Visuais/Artes Plásticas
- Arte (Educação/Artes Integradas)
- Educação Artística
- Música
- Dança
- Teatro
- Outro:

2. Qual a habilitação da graduação?

- Licenciatura
- Bacharelado

3. Em qual instituição se formou? \*

Sua resposta

4. Concluiu sua graduação há quantos anos? \*

- 1 a 5 anos formado(a)
- 6 a 10 anos formado(a)
- 11 a 20 anos formado(a)
- Mais de 20 anos

5. Você possui alguma formação complementar à graduação? \*

\* É possível assinalar mais de uma opção.

- Não
- Especialização
- Mestrado/mestrando
- Doutorado/doutorando

6. Especifique qual a pós-graduação.

\*Exemplo: Pós em Educação Musical, Mestrado em Educação, Doutorado em Música.

Sua resposta

7. Você atua como professor(a) em escola(s): \*

- Pública(s)
- Particular(es)

8. Atualmente leciona em quais turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental? \*

\* É possível assinalar mais de uma opção.

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano
- Leciono também para outros(as) anos/séries

9. Em qual(is) município(s) no Paraná você leciona? \*

Sua resposta

10. Na(s) escolas que você leciona, foram distribuídos livros didáticos de Arte pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para os alunos(as) do Ensino Fundamental (6º a 9º ano)? \*

- Sim
- Não

11. Caso sua resposta à pergunta anterior tenha sido negativa, qual você acredita ser o motivo para o não recebimento de livros do PNLD?

Sua resposta

12. Os livros didáticos de Arte que você tem na sua escola são da coleção: \*



Por toda Parte



Mosaico



Apocena



Janelas da Arte



Se Liga na Arte



Rumos da Arte



Telaris Arte

Outra:

13. Você costuma utilizar o livro didático de Arte distribuído para lecionar os conteúdos de música? \*

- Sim, sempre que possível com os alunos(as)
- Às vezes
- Não
- Utilizo somente como fonte para preparo das minhas aulas

14. Se a resposta anterior foi NÃO, assinale a(s) alternativa(s) que melhor justifique o não uso:

\* É possível assinalar mais de uma opção.

- Não há livros suficientes na escola para todos os(as) alunos(as).
- Não gosto como os conteúdos de Música e propostas de condução das aulas são apresentados pelo livro.
- Prefiro utilizar os slides disponibilizados pela SEED-PR.
- Até utilizo os livros para outros conteúdos de Artes visuais, dança e teatro, mas para Música não.
- Prefiro conduzir minhas aulas de acordo com os conteúdos e práticas que aprendi na minha formação.
- Outro: \_\_\_\_\_

15. Quais outros materiais didáticos você costuma utilizar nas suas práticas pedagógicas? \*

\* É possível assinalar mais de uma opção.

- Os áudios dos CDs que acompanham os livros didáticos
- As sugestões de vídeos do livro didático
- Outros CDs
- Áudios de plataformas digitais
- Vídeos da internet/Youtube
- Imagens/fotos
- Slides
- Partituras
- Outros livros de musicalização
- Materiais da internet
- Games e plataformas digitais
- Outro: \_\_\_\_\_

16. Analisando o conteúdo da linguagem de Música do livro didático (6º a 9º ano) que você tem à sua disposição pelo PNLD, assinale a(s) alternativa(s) que contemplam os **pontos positivos**: \*

\* É possível assinalar mais de uma opção.

- Apresenta de forma clara os elementos constitutivos da música como: altura, duração, timbre, intensidade, melodia, harmonia e ritmo com exemplos e imagens ilustrativas.
- Apresenta diferentes estilos musicais, contextualizando os(as) artistas (compositores/as, músicos) na história e gênero musical.
- Apresenta propostas de apreciação musical de repertório variado, nacional e internacional, sugerindo discussões às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
- Propõe atividades de criação/composição, execução e prática musical.
- Apresenta imagens, sugere escutas e apreciação de materiais e fontes sonoras a fim de identificar e reconhecer diferentes timbres e características de instrumentos musicais.
- Contextualiza e apresenta diferentes formas de registro musical, convencional e não-convencional (partituras criativas).
- Além de conexões entre as linguagens artísticas são estabelecidas relações com outras áreas do conhecimento, por meio de diálogos interdisciplinares.

17. Analisando o conteúdo da linguagem de Música do livro didático (6º a 9º ano) que você tem a disposição pelo PNLD, assinale a(s) alternativa(s) que contemplam os **pontos negativos**: \*

\* É possível assinalar mais de uma opção.

- Os elementos constitutivos da música (altura, duração, timbre, intensidade, melodia, harmonia e ritmo) são apresentados de forma resumida, muitos ao mesmo tempo, com poucos exemplos.
- Não há muita variação nas propostas de estilos musicais, nem em diversidade de artistas (compositores e compositoras, diferentes etnias) no repertório proposto.
- O livro tem poucas sugestões de apreciação musical e o material áudio-visual sugerido e/ou que acompanha, não é de boa qualidade.
- Há poucas propostas de atividades de criação, composição e execução conectadas aos conteúdos musicais.
- O livro didático não apresenta uma variedade de instrumentos musicais (imagens, sugestão de escuta) a fim de o(a) estudante identificar os diferentes timbres musicais.
- Traz poucos ou nenhum registro de notação musical convencional e não-convencional (partituras).
- As linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em sua maioria são apresentadas de maneira individual, promovendo poucas conexões entre as linguagens e demais áreas do conhecimento

18. Na sua percepção geral, analisando os livros didáticos disponibilizados para sua escola pelo PNLD(6° a 9° ano), você considera o conteúdo musical: \*

- Plenamente satisfatório
- Satisfatório
- Mais ou menos satisfatório
- Insatisfatório

19. Se você respondeu "Mais ou menos satisfatório" ou "Insatisfatório" na questão anterior, sugira o que poderia ser diferente nos conteúdos de música e propostas dos livros didáticos:

Sua resposta

20. Você gostaria de fazer algum comentário sobre esta pesquisa e outras reflexões que foram geradas sobre sua percepção como docente sobre o livro didático?

Sua resposta

21. Caso necessário, por qual e-mail prefere ser contatado? Assim poderemos te enviar um *feedback* da pesquisa realizada.

Sua resposta

22. A fim de especificar mais a pesquisa sobre sua percepção como docente a respeito dos conteúdos de música no livro didático, você aceitaria participar de uma entrevista em momento posterior? \*

- Não
- Sim

23. Se você respondeu SIM à questão anterior deixe o seu contato de preferência, por gentileza:

Sua resposta

Agradeço muito a sua disponibilidade e dedicação para contribuir com esta pesquisa!

Andréia Schach Fey

Envio de dúvidas também pelo e-mail: [andreiafey@hotmail.com](mailto:andreiafey@hotmail.com)  
(45) 99961-9956 (whatsapp).

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



### APÊNDICE 3 – Perguntas enviadas aos docentes de Música na Baixa Saxônia

Für Lehrer\*innen die in alle Schulformen, in Niedersachsen – Deutschland das im Fach Musik in der Sekundarstufe II unterrichten.

#### **Präsentation**

Liebe Lehrer\*innen:

Ich schreibe in Brasilien an der UFPR (Bundesuniversität von Paraná) meine Doktorarbeit im Fach Musik, die sich mit der Verwendung von Schulmusikbüchern befasst. Aktuell bin ich Gastwissenschaftlerin an der Hochschule für Musik Theater und Medien in Hannover. Ich möchte Sie in diesem Kontext bitten, einige Fragen zu beantworten.

Ihre Antworten werden anonym sein und Ihre Identität wird nicht preisgegeben. Die gewonnenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke benutzt.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diese Fragen bis zum 31. Mai 2024 beantworten könnten.

Andréia Schach Fey

[andreaifey@ufpr.br](mailto:andreaifey@ufpr.br) / [Andreia.Fey@hmtm-hannover.de](mailto:Andreia.Fey@hmtm-hannover.de)

Schule, an der ich unterrichte:

Klassen:

Schulform:

Fragen:

- 1) Welchen Studiengang haben Sie mit welchen Fächern studiert? Wie lange arbeiten Sie schon in der Schule?
- 2) Benutzen Sie Schulmusikbücher in ihrem Unterricht oder zur Vorbereitung? Wie oft? Welche?
- 3) Gibt es Schulmusikbücher in Ihrer Schule? Welche? Wenn ja, benutzen Sie diese mit den Schüler\*innen?
- 4) Wenn Sie Schulmusikbücher nicht verwenden, warum?
- 5) Benutzen Sie andere Materialien zur Vorbereitung Ihres Musikunterrichts? Welche?

Tradução:

Para professores/as que lecionam a disciplina de Música no Ensino Secundário II em todas as modalidades escolares na Baixa Saxônia – Alemanha.

### **Apresentação**

Caros professores/as:

Estou escrevendo minha tese de doutorado em Música no Brasil na UFPR (Universidade Federal do Paraná), que trata do uso de livros escolares de música. Atualmente sou pesquisadora visitante na Universidade de Música, Drama e Mídia em Hanover (HMTM-Hannover). Neste contexto, gostaria de lhe pedir que respondesse a algumas perguntas.

Suas respostas serão anônimas e sua identidade não será revelada. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Eu ficaria muito grata se você pudesse responder a essas perguntas até 31 de maio de 2024.

Andréia Schach Fey

[andreaifey@ufpr.br](mailto:andreaifey@ufpr.br) / [Andreia.Fey@hmtm-hannover.de](mailto:Andreia.Fey@hmtm-hannover.de)

Escola onde leciono:

Classes:

Tipo de escola:

Perguntas:

- 1) Quais as licenciaturas que você cursou?<sup>149</sup> Há quanto tempo você trabalha na escola?
- 2) Você usa livros de música da escola em suas aulas ou para preparação? Com que frequência? Qual deles?
- 3) Existem livros didáticos de música em sua escola? Qual deles? Em caso afirmativo, você os usa com os/as alunos/as?
- 4) Se você não usa livros didáticos, qual o motivo?
- 5) Você usa outros materiais para preparar suas aulas de Música? Quais?

---

<sup>149</sup> Na Alemanha para ser professor/a escolar precisa cursar duas licenciaturas para atuar, por exemplo Música e Matemática.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Seleção de opções na internet com materiais para aulas de Música (Jünger, 2022)

**Ausgewählte Internetangebote**  
von Unterrichtsmaterialien für den  
Musikunterricht

**Open Educational Resources zur Musik**  
Ulrich Kaiser, Musikhochschule  
München  
„OpenBooks“, vorwiegend zur  
Musiktheorie, CC BY-SA  
<https://oer-musik.de>

**elmu. eLearning music**  
Ulrich Kaiser, Musikhochschule  
München  
Unterrichtsmaterialien und  
Musikaufnahmen, CC BY-SA  
<https://elmu.online>

**musictheory.net**  
musictheory.net, LLC  
Online-Übungen zur Musiktheorie,  
teilweise CC BY  
<https://www.musictheory.net/>

**ANTON. Die Lern-App für die Schule**  
solocode GmbH  
Online-Übungen zur Musiktheorie, mit  
Registrierung  
<https://anton.app>

**alpha Lernen. Musik**  
Bayerischer Rundfunk  
Videos, Audios und  
Unterrichtsmaterialien  
<https://www.br.de/alphalernen/faecher/musik>

**Bildungsserver Berlin-Brandenburg.  
Musik**  
Landesinstitut für Schule und Medien  
Berlin-Brandenburg (LISUM)  
Links zu Internetseiten mit Videos,  
Audios und Unterrichtsmaterialien  
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/musik>

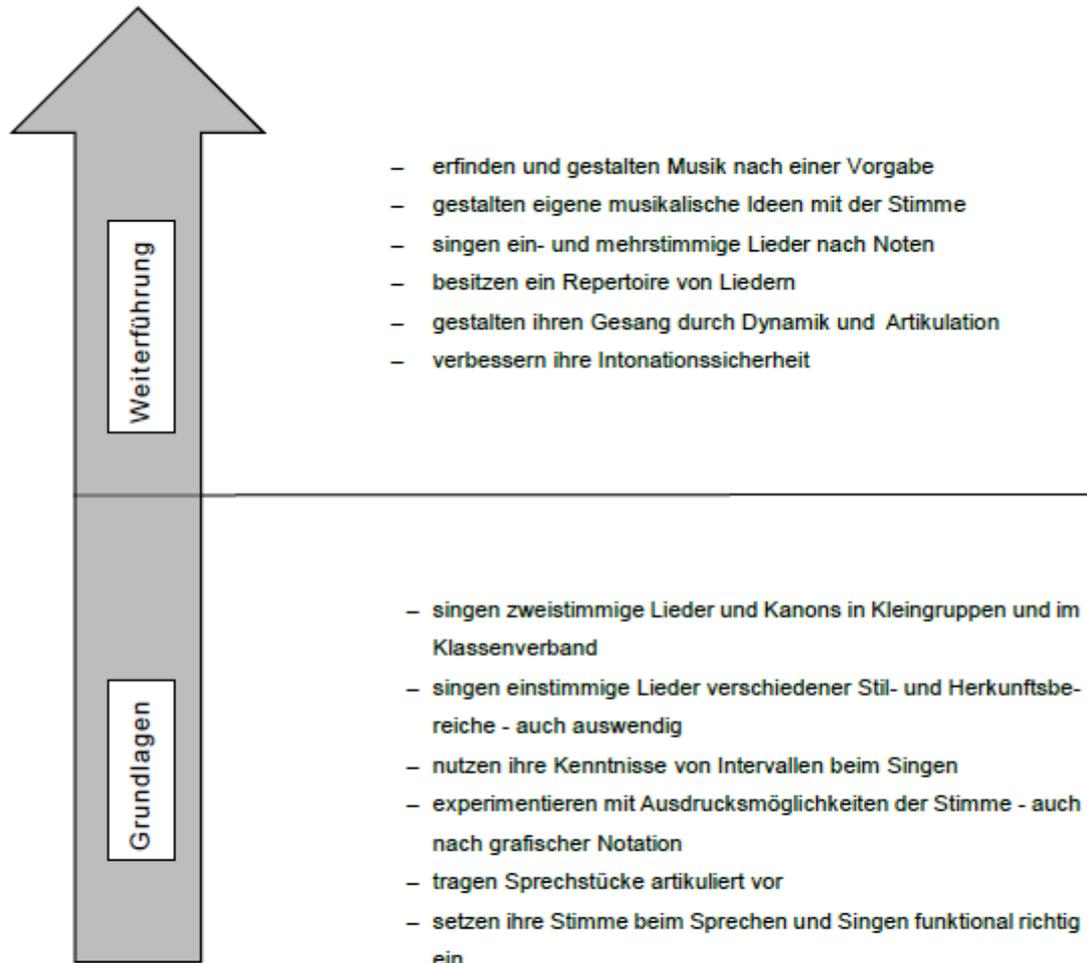
**Lehrer-Online**  
Eduversum GmbH  
Materialien für alle Fächer, teilweise  
kostenpflichtig  
<https://lehrer-online.de>

## ANEXO 2 – Kompetenzentwicklung im Fach Musik (Kultusministerium, 2017, p. 7)



ANEXO 2 – *Arbeitsfeld: Singen* (Kultusministerium, 2017, p. 13)

Die Schülerinnen und Schüler ...



Die Schülerinnen und Schüler machen dabei Erfahrungen mit

- Rhythmik, Melodik, Harmonik, Klang, Dynamik, Artikulation
- der Anleitung zum Singen in der Gruppe
- der Präsentation von Ergebnissen
- musikalischen Kommunikationsprozessen