

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O STATUS DA DISCIPLINA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Tese de Doutorado

IURI CORREA SOARES

Porto Alegre  
2019

IURI CORREA SOARES

## **O STATUS DA DISCIPLINA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Luís Armando Gandin

Aprovada em 10 de Julho de 2019.

---

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – orientador

---

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira – Universidade Católica de Petrópolis

---

Profa. Dra. Luciana Marta Del-Ben – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Maria Beatriz Luce Moreira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre  
2019

## AGRADECIMENTOS

Para realizar este trabalho, contei com a ajuda de diversas pessoas, sem as quais teria sido muito mais custoso chegar ao final do percurso. Dedico este espaço para reconhecer a importância delas.

Primeiramente, preciso agradecer ao querido orientador e amigo, professor Luís Armando Gandin, por ter acreditado, desde antes do início, em minha capacidade de ingressar e cursar o doutorado. Não fosse a orientação segura e afetuosa que recebi, os constantes estímulos para ir além, para pensar alto, para buscar oportunidades, não fosse isso e outras tantas demonstrações de carinho e confiança, a jornada rumo ao doutoramento teria sido apenas parte do que de fato foi.

Esta tese deve muito às inspiradas contribuições de pessoas que integram, ou integraram, o grupo de pesquisa coordenado pelo professor Gandin, o Grupo das Terças. Por isso, agradeço a cada colega que dedicou seu tempo a ler, fazer apontamentos e discutir meus escritos. Iana Gomes de Lima, Graziella dos Santos, Simone Moreira, Ricardo Golbspan, Andrea Milán, Adriana Rocely, Tábata Corrêa, Bruna Dalmaso-Junqueira, Filipe Aguiar, Gabriel Arnt e meu parceiro de jornada, do primeiro ao último dia, Tiago Cortinaz, este trabalho tem muito de vocês e eu agradeço demais por isso.

Durante o curso, tive a oportunidade de passar um semestre como aluno visitante de pós-graduação na University of Western Ontario (UWO), na cidade de London, ON, no Canadá. Uma professora e um professor do Departamento de Educação Musical daquela universidade foram centrais neste processo: Dr. Patrick Schmidt, por abrir os caminhos que viabilizaram minha estada na UWO e, de modo especial, Dra. Ruth Wright, que me conduziu com rara sabedoria no aprofundamento de meus estudos teóricos.

Em meu período na UWO, outro grupo de colegas foi igualmente fundamental. Agradeço à acolhida que recebi das doutorandas e doutorandos em Educação Musical daquela universidade, de modo especial à amizade de Alison Butler, Gabriela Ocadiz e Eric Teichman. Dedico, ainda, um agradecimento especial à Kelly Bylica pela parceria em London e também por ter contribuído com valiosos comentários para a versão em inglês do resumo da tese.

A colaboração de quem participa é condição *sine qua non* para qualquer trabalho de pesquisa e com este não foi diferente. Por isso, declaro aqui todo meu mais honesto e

profundo agradecimento a cada professora e professor que voluntariamente respondeu aos questionários. De modo especial, obrigado às direções/coordenações pedagógicas das escolas que, sendo as primeiras pessoas com quem entrei em contato, foram definidoras da realização do trabalho.

Agradeço ao amigo João Roberto Fernandes pela ajuda essencial na análise descritiva dos dados da pesquisa.

Obrigado às professoras Maria Beatriz Moreira Luce e Luciana Del-Ben e ao professor Antonio Flávio Barbosa Moreira por fazerem parte do comitê de avaliação desta tese de doutoramento.

E, finalmente, dedico um agradecimento muito especial àqueles que me acompanharam todos os dias durante o curso de doutorado: à Márcia pelo companheirismo, pelo amor, pela compreensão e pelo apoio... nem sempre foi fácil enfrentar os desafios que as atividades do doutorado impuseram à nossa vida em família e tenho certeza que conseguimos lidar melhor com todos eles porque fizemos isso juntos; e à Isabela e ao Mateus por existirem! Cada abraço, cada carinho, cada sorriso encorajador representou um impulso a mais, um estímulo para que eu seguisse e tentasse sempre fazer o meu melhor.

## RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa inserida na sociologia da educação musical, promovendo a intersecção entre os campos do currículo e da educação musical. A Música tem sido considerada como uma disciplina de baixa valorização na escola. O objetivo da pesquisa foi compreender como ocorre a atribuição de status às disciplinas escolares no contexto da escola, com foco na Música, pelas professoras e professores. Status de uma disciplina escolar é definido como a posição mais ou menos valorada, ou prestigiada, que a disciplina ocupa na escola. O campo empírico compreendeu 19 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nas quais era oferecida aula de Música no currículo regular. A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, foi solicitado a professoras/es de duas escolas que apontassem sinais que indicassem que uma disciplina era mais valorizada que outras, respondendo a duas questões abertas de um questionário. Foram obtidas 29 respostas e esses sinais foram analisados, categorizados e geraram 20 indicadores de status. A partir destas respostas, Português e Matemática foram apontadas como disciplinas de alto status e Música como disciplina de baixo status. Um novo questionário foi então desenvolvido e aplicado em 19 escolas, dessa vez obtendo 254 respondentes. Este segundo questionário testou o grau de influência de cada indicador de status para a atribuição de alto status para Português e Matemática e de baixo status à Música. A análise descritiva dos dados desse questionário produziu um índice, chamado Grau de Influência de Status, permitindo um ordenamento de indicadores, de acordo com seu grau de influência. Utilizando a análise relacional (APPLE, 2006), a teoria do dispositivo pedagógico (BERNSTEIN, 1996a) e a noção de campo (BOURDIEU, 2004) como método e aporte teórico, a pesquisa concluiu que, no âmbito das escolas pesquisadas, as professoras e professores atribuem status às disciplinas escolares com base em 20 indicadores de status. Desses, nove tiveram influência acima da média tanto para o alto status de Português e Matemática quanto para o baixo status de Música, o que indica sua relevância no processo. A análise identificou três categorias de ações presentes neste grupo de nove indicadores: as ações fora da escola (ocorrem em contexto externo à escola), as ações locais (ocorrem no âmbito da escola) e as reações (não se configuram em tomadas de decisão) e sugere que as ações fora da escola são as que geram as influências que mais impactam na atribuição de status às disciplinas escolares nas escolas pesquisadas. Os dados também permitiram sugerir um modelo de análise da atribuição do status às disciplinas na escola, considerando as três categorias de ações como os principais vetores nesse processo e identificando sua rede de influências. Além disso, a análise identificou um processo hegemônico em curso na definição dos parâmetros utilizados pelas/os respondentes para definir o que vale como sinal de status de uma disciplina na escola.

**Palavras-chave:** Currículo, Música na Escola, Sociologia da Educação Musical, Status das Disciplinas Escolares.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study in the field of Sociology of Music Education and proposes an intersection between School Curriculum and Music Education fields of research. Music has been considered a low-value subject in school. This research aims to understand how status attribution to school subjects occurs in the context of schools, by teachers, focusing on Music. School subject status is defined as the more or less valued or prestigious position that a subject occupies in the school. The empirical field comprised 19 primary schools of the Municipal Educational System of Porto Alegre, a city in the Southern region of Brazil, in which music education was available in the regular curriculum. There were two occurrences of data collection. First, teachers in two schools were asked to point out signs that indicated a subject was more valued than others in the school by completing a questionnaire with two open questions. Twenty-nine teachers responded and these signs were analyzed and then transformed into 20 status indicators. In these responses, Portuguese and Mathematics were ranked as high status and Music was ranked as low status. A new questionnaire was then developed and distributed to 19 schools and 254 responses were received. This second questionnaire tested the degree of influence of each status indicator on both the high status of Portuguese and Mathematics, as well as the low status of Music. Descriptive analysis of data produced an index, called Degree of Influence on Status (DIS), and provided a ranking of indicators, according to DIS for each subject. By using relational analysis (Apple, 2006), pedagogical device theory (Bernstein, 1996a) and the notion of field (Bourdieu, 2004) as both method and theoretical approach, the research concluded that, within the scope of the surveyed schools, teachers attribute status to school subjects based on 20 status indicators. Among these, nine were ranked with influence above of the average for both high status of Portuguese and Mathematics and low status of Music, which indicates their relevance in the process. The analysis identified three categories of actions in this group of nine indicators. The first one refers to out-of-school actions (decisions made out of school context); the second comprises local actions (decisions made within the school), and the third refers to reactions (actions which are not decision-making). It is suggested that out-of-school actions generate the influences that most impact status attribution to the school subjects in the surveyed schools. A theoretical model for analyzing status attribution to the subjects in school is also suggested, considering those three categories of actions as the main vectors in this process and identifying its network of influences. Additionally, the analysis identified an ongoing hegemonic process in defining the parameters used by respondents to determine what counts as a sign of school subject status.

**Keywords:** Curriculum, Music Education in School, Sociology of Music Education, Status of School Subject.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>3</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>6</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1. JUSTIFICATIVAS</b> .....	<b>12</b>
1.1. Pessoal, prática e social .....	12
1.2. Abordagens de status para a aula de Música na escola.....	16
1.2.1. Os aspectos regulatórios .....	17
1.2.2. Produção acadêmica .....	21
1.2.3. Currículo e disciplinas .....	26
1.3. Problema de pesquisa e objetivos .....	30
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	<b>32</b>
2.1. A análise relacional de Apple .....	32
2.2. O discurso pedagógico de Bernstein.....	38
2.3. A noção de campo de Bourdieu .....	43
2.4. Status de uma disciplina escolar e os indicadores de status.....	47
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>53</b>
3.1. Campo empírico.....	53
3.2. Sujeitos participantes da pesquisa.....	56
3.3. Coleta de dados .....	57
3.4. A construção do Questionário inicial.....	57
3.5. Aplicação e reavaliação .....	71
3.6. A construção do Questionário final .....	77
3.7. Aplicação .....	82

<b>4. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
4.1. Os indicadores de status (Questionário inicial) .....	84
4.1.1. Os indicadores de status e suas vinculações com as disciplinas.....	85
4.1.2. Indicadores de alto status de Português e Matemática e baixo status de Música .....	89
4.1.3. Indicadores de alto status de Português e Matemática .....	92
4.1.4. Indicadores de baixo status de Música .....	97
4.2. A influência dos indicadores (Questionário final) .....	104
4.2.1. Grau de Influência no Status (GIS).....	105
4.2.2. O GIS para Português e Matemática, e Música (total de respondentes).....	107
4.2.3. Tipificando o processo de atribuição de status .....	117
4.2.4. Os indicadores acima da média e suas posições nos diferentes cenários da amostra .... .....	121
4.3. Discussão dos dados .....	129
4.3.1. Modelo teórico do processo de atribuição de status às disciplinas na escola .....	129
4.3.2. Discussão contextual.....	135
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
APÊNDICE A – Questionário inicial.....	153
APÊNDICE B – Questionário final.....	157
APÊNDICE C – Transcrições das respostas do Questionário inicial - Questão 1 .....	161
APÊNDICE D – Transcrições das respostas do Questionário inicial - Questão 13.....	163
APÊNDICE E – Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: docentes de Música .....	165
APÊNDICE F - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: docentes de Música .....	166
APÊNDICE G – Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: não docentes de Música .....	167
APÊNDICE H - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: não docentes de Música .....	168

APÊNDICE I - Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: docentes que atuam nos anos iniciais .....	169
APÊNDICE J - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: docentes que atuam nos anos iniciais .....	170
APÊNDICE K - Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: docentes que atuam nos anos finais .....	171
APÊNDICE L - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: docentes que atuam nos anos finais .....	172
APÊNDICE M - Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: docentes que atuam nos anos iniciais e finais .....	173
APÊNDICE N - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: docentes que atuam nos anos iniciais e finais .....	174
APÊNDICE O - Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: docentes que atuam em sala de aula.....	175
APÊNDICE P - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: docentes que atuam em sala de aula .....	176
APÊNDICE Q - Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: docentes que atuam na equipe diretiva.....	177
APÊNDICE R - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: docentes que atuam na equipe diretiva .....	178
APÊNDICE S - Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações: docentes que atuam em outros setores .....	179
APÊNDICE T - Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações: docentes que atuam em outros setores .....	180

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado se insere na Linha de Pesquisa Arte, Educação e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e contou com a orientação do professor Dr. Luís Armando Gandin. A pesquisa propõe uma análise sociológica do currículo escolar para compreender a atribuição de status às disciplinas escolares, comparando Português e Matemática à Música.

A construção e a prática do currículo escolar estão longe de serem processos estáticos, pois estão sujeitos a disputas constantes por espaço, legitimação, valorização e importância, como têm demonstrado teóricos do currículo (ver, por exemplo, MOREIRA; CANDAU, 2003; APPLE, 2006). A organização curricular é um desses lugares onde disputas ocorrem e, em grande parte das instituições de educação básica, as disciplinas escolares o modo pelo qual o conhecimento é organizado e agrupado para ser ensinado aos alunos. Mesmo considerando o caso dos anos iniciais do ensino fundamental, nível de ensino onde, em muitos casos, os conhecimentos de diferentes áreas são ensinados pela mesma professora, ainda ali o tempo tende a ser dividido entre as disciplinas escolares.

Sobre essa divisão, notadamente as disciplinas escolares não ocupam igual posição de prestígio no currículo. Há aquelas cujo espaço, legitimação, valorização e importância são mais evidentes, enquanto outras não desfrutam do mesmo reconhecimento. Dentre as múltiplas disputas em curso na escola, esta é centralmente aquela sobre a qual esta tese se debruça. O exame a respeito dos elementos que contribuem para atribuir maior ou menor espaço, maior ou menor valorização, ou importância, às disciplinas pode contribuir para compreender de que modo elas são reconhecidas no currículo da escola, como a posição que ocupa nessa dinâmica é definida. Nesta tese, defino esta posição de reconhecimento, este espaço simbólico que uma disciplina ocupa na escola como status da disciplina escolar.

Faz parte do senso comum considerar que a aula de Música não está entre as disciplinas de status mais elevado na escola. Porém, para além do senso comum, algumas/ns importantes autoras/es do campo da educação musical têm demonstrado que, de fato, há pouca valorização da Música como conhecimento na escola, tanto no Brasil (FIGUEIREDO, 2005; SOUZA; *et al.*, 2002; HENTSCHKE, 2013) quanto em outros países (JANK, 2009; COX; STEVENS, 2010; McCARTHY, 2012). Mudar essa condição tem sido um dos assuntos com os quais professores de Música e pesquisadores de educação musical têm se envolvido. Uma regulamentação clara da educação musical na escola, tendo como pilares a

obrigatoriedade da Música no currículo e a exigência de que seja ensinada por professores com formação na área, tem sido apontada, muitas vezes, como um dos pontos necessários para alçar a aula de música a um status mais elevado na escola, retirando-a da condição de conhecimento escolar em “limbo regulatório” (HENTSCHKE, 2013).

No entanto, há escolas onde a aula de Música é disciplina obrigatória no currículo e é ministrada por um professor especialista na área. Minha pesquisa de mestrado foi realizada em uma delas, na qual havia aula de Música desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Para a investigação, duas estudantes do ensino médio foram entrevistadas a respeito do significado que a aula de Música tinha para elas. A pesquisa mostrou que, mesmo com condições favoráveis para a Música, a percepção das estudantes era de que naquela escola ela não possuía o mesmo status de outras disciplinas. Uma das razões apuradas foi que certas características pedagógicas posicionavam a aula de Música fora de um padrão entendido pelas entrevistadas como o de uma aula normal, e isso as fazia significar a aula de Música não como aula, mas como algo distinto. Estando fora da normalidade, a aula de Música era, então, percebida como menos importante na escola (SOARES, 2014).

Assim, a regulamentação, do ponto de vista da política educacional, bem como determinadas questões ligadas à pedagogia, como processos de transmissão de conhecimento, pareciam emergir como potenciais fatores a impactar na atribuição de status às disciplinas escolares no currículo. No entanto, era preciso mapear claramente se esses e outros aspectos seriam realmente indicadores válidos de status no processo de atribuição que ocorre no âmbito da escola e, assim, procurar compreender de que modo eles são construídos e como se dá todo esse processo.

A pesquisa de doutorado que desenvolvi e apresento nesta tese contribui com esta tarefa apresentando uma análise de como se dá o processo de atribuição de status às disciplinas escolares, com foco na Música, nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Se a aula de Música na escola possui baixo status e os professores de Música, entre outros, estão interessados na elevação desse status, me parece fundamental o entendimento da construção social desse status e onde, nesse processo, encontram-se as fissuras que fornecerão o espaço para as possíveis modificações.

Para apresentar a pesquisa, no Capítulo 1 iniciarei demonstrando as razões que, a meu ver, justificam a realização deste trabalho e, ao final do capítulo, anuncio o problema de pesquisa juntamente com os objetivos que proponho alcançar. O segundo capítulo expõe a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Ao mesmo tempo em que orienta os

procedimentos que executei durante o trabalho, esta fundamentação fornece as chaves de leitura que utilizo tanto na aproximação com o campo de pesquisa quanto na análise dos dados. O Capítulo 3 descreve os procedimentos utilizados no trabalho empírico. No entanto, neste capítulo a/o leitor/a encontrará também elementos analíticos, os quais foram parte importante para a construção dos instrumentos de coleta de dados conforme ficará claro no decorrer da leitura. Já no Capítulo 4 está descrita toda análise dos dados e as formulações que construí a partir da interpretação e discussão dos dados empíricos. Nas Considerações Finais, faço um apanhado dos achados da pesquisa e apresento algumas possibilidades de caminhos a seguir que, acredito, este trabalho aponta.

## **1. JUSTIFICATIVAS**

Neste primeiro capítulo, apresento as razões para a realização desta pesquisa de doutorado. Na primeira seção, elas embasam a relevância que enxergo nas contribuições que o trabalho pode agregar em termos pessoais e também sociais bem como para os campos de pesquisa aos quais me proponho pertencer. Na seção seguinte, justifico a necessidade de examinar a atribuição de status às disciplinas no âmbito da escola, com foco na Música, considerando a dispersão de abordagens encontradas sobre o tema.

### **1.1. Pessoal, prática e social**

Na trajetória do curso de mestrado, me aproximei de um método de pesquisa bastante instigante, a pesquisa narrativa. Por ser uma abordagem considerada nova no campo das ciências sociais, este tipo de trabalho enfrentou resistências em alguns círculos acadêmicos. Como parte do esforço para superar estes obstáculos e, cada vez mais, consolidar a investigação narrativa como uma modalidade científica e válida, as pesquisadoras e pesquisadores engajados neste método produziram, e vêm produzindo, farto material teórico, ao lado do trabalho empírico. Em um texto no qual propõem os elementos fundamentais para o planejamento de uma pesquisa narrativa, Clandinin, Pushor e Murray Orr (2007) destacam a justificativa como sendo um elemento central deste processo. Segundo as autoras, três tipos de justificativas devem embasar uma investigação: a pessoal, a prática e a social (CLANDININ; PUSHOR; MURRAY ORR, 2007). Ainda que a pesquisa que apresento nesta tese não adote o método narrativo, alio-me à proposta das autoras, convicto de que esses três aspectos de uma justificativa podem servir como embasamento para qualquer trabalho investigativo, ao menos no âmbito das ciências sociais como a educação.

Assim, neste capítulo apresento as justificativas para a realização desta pesquisa. Início com a justificativa pessoal, que advém da articulação entre minha experiência no mundo do trabalho, como professor, e minha experiência no mundo acadêmico.

No decorrer de minha experiência de treze anos como professor de Música em escola, percebi cedo que havia diferentes categorias de professores. Essa diferenciação não era ostensiva nem tampouco declarada, porém se fazia notar em algumas situações do dia-a-dia. Um exemplo disso era o que ocorria em certos conselhos de classe de que participei. Nessa

reunião de docentes, colocávamos na mesa de discussão nossas avaliações sobre cada estudante para que, juntos, chegássemos a um parecer que sintetizaria o seu desempenho naquele período. Estas opiniões eram, algumas vezes, divergentes. Quando isto acontecia, em geral as opiniões das/os professoras/es de Português e Matemática prevaleciam sobre as outras se, eventualmente, fossem divergentes. Muitas vezes fui dispensado de participar de reuniões adicionais que abordariam assuntos educacionais de caráter mais geral como avaliação, currículo, disciplina, entre outros, com a justificativa de que eram temas alheios à minha área de atuação.

Essa categorização de profissionais, não foi difícil estabelecer a relação, tinha a ver com o conhecimento que cada um de nós ensinava. Havia conhecimentos mais e menos relevantes e, em certo sentido, o professor que ensinava este ou aquele conhecimento se tornava também mais ou menos relevante. No âmbito da minha experiência, claramente a Música não figurava no rol dos conhecimentos de maior relevância no currículo escolar.

Por outro lado, nas escolas em que trabalhei também recebi demonstrações que entendi, e ainda entendo, como sinal de reconhecimento da importância da aula de Música. Um exemplo é a própria decisão que essas escolas tomaram de contratar um professor especializado para ministrar as aulas de Música<sup>1</sup>, uma vez que poderiam optar por professor/a de outra modalidade artística. Outro exemplo foi a reorganização dos espaços na escola viabilizando a criação de uma sala especial para as atividades de Música, ou também o esforço em aparelhar a sala de Música com instrumentos musicais. Parece difícil supor que uma disciplina com baixo prestígio na escola recebesse tal atenção. Havia aqui uma aparente contradição a ser examinada.

Ao iniciar meus estudos na área da Sociologia da Educação com foco no currículo, comecei a compreender de outro modo a realidade que vivia concretamente na escola. O dia-a-dia escolar apresentava contradições em termos de hierarquização de conhecimentos e de professores, essa era minha percepção. No entanto, o que fui aos poucos entendendo com as leituras é que, de modo algum, o fato de a aula de Música ter maior ou menor relevância na escola e no currículo poderia ser encarado como um acontecimento natural, alheio aos movimentos da política cultural, social e também econômica. Aprendi que os processos curriculares são processos sociais complexos e que, para entendê-los, é preciso que sejam analisados também de forma complexa.

---

<sup>1</sup> Minha experiência como professor de música em escola regular se deu na rede privada de ensino, na qual a contratação de professores é feita pelo órgão gestor de cada escola.

Intrigava-me o aspecto contraditório do modo como, nas escolas em que atuei, a aula de Música parecia ter, por um lado, pouca relevância, mas, por outro, gozava de prestígio. Inquietava-me também não compreender claramente como se dava a construção do espaço que a aula de Música ocupava nesse jogo que é o currículo escolar. Do ponto de vista pessoal, essa é a justificativa que me levou a realizar esta pesquisa.

As justificativas prática e social estão imbricadas e se relacionam com a contribuição que espero oferecer com este trabalho ao campo da educação musical, especificamente, bem como ao campo da educação no geral com foco no currículo escolar. Como professor de Música, tenho ligação com a pesquisa em educação musical, porém não é sem razão que realizei o presente estudo em um programa de pós-graduação em Educação, dentro da linha de pesquisa que tem no currículo um de seus interesses nominais.

No Brasil, as fronteiras entre a pesquisa da educação musical escolar e o campo de pesquisa de currículo parecem ainda bastante demarcadas, com pequena permeabilidade entre as áreas. Sobreira (2014), por exemplo, analisou os artigos do principal periódico brasileiro de educação musical, a Revista da ABEM, mapeando aqueles que traziam alguma conexão com a temática do currículo e observou que ainda há um grande caminho a ser trilhado nessa aproximação, especialmente na apropriação da literatura do campo do currículo por pesquisadoras/es da educação musical. Acredito, como Sobreira (2014) e Ribeiro (2000), que essa aproximação é necessária, porém por outra razão.

O campo do currículo tem muito a ganhar com a presença de pesquisadoras/es ligados à educação musical empenhados em trabalhos que discutam as questões curriculares. A perspectiva particular que as educadoras e educadores musicais podem carregar, advinda de suas experiências com música e com pesquisa em educação musical, tem potencial para enriquecer os modos como o campo do currículo encara os dilemas que lhe preocupam. Além disso, a representatividade também importa. Se uma das questões a ser combatida é a ausência da aula de Música na escola, ou seja, a falta de representatividade dessa modalidade nas instituições escolares, a presença de pesquisadoras/es em educação musical no campo de pesquisa em currículo é um meio de enfrentar este tipo de ausência no âmbito acadêmico. Ao levar a termo esta pesquisa, penso estar contribuindo para diminuir a força das fronteiras entre estes campos e ajudando a caminhar na direção de uma maior integração entre eles.

Internacionalmente, é possível identificar um movimento de pesquisadores do campo da educação musical, muitos deles interessados no currículo escolar, que têm realizado essa intersecção (GREEN, 2008; LAMONT; MATON, 2010; WRIGHT, 2010). A utilização das

ideias trazidas da sociologia para a educação musical é bem justificada pela professora Ruth Wright logo no capítulo inicial de seu livro *Sociology and music education*.

Você pode perguntar: por que precisamos de um livro assim? Eu argumentaria que a resposta é: porque ao começar a pensar sociologicamente, percebemos que temos novas lentes para nos aproximar de alguns dos temas que têm persistentemente inquietado os educadores musicais desde que o campo ganhou esse nome (WRIGHT, 2010, p. 1, tradução nossa).

A Sociologia da Educação Musical é um campo de pesquisa consolidado no Brasil. No entanto, o olhar sociológico sobre o currículo e suas relações de poder considerando a educação musical escolar na intersecção com outros conhecimentos precisa ser melhor explorado. É nessa vertente, voltada para a educação musical na escola, discutindo currículo e pedagogia de modo amplo, porém com foco na música, que busco me incluir. A pesquisa que apresento poderá contribuir para que os educadores, em geral, e os educadores musicais, especificamente, compreendam melhor como estão sendo construídas as visões sobre a aula de Música que a posicionam em um status menos privilegiado no currículo, em relação a outras disciplinas. Questões que justificam a presença ou ausência da aula de Música na grade de disciplinas nos diferentes níveis escolares da educação básica, para além das regulações do Estado; questões que podem levar o professor de Música a ter seu papel de professor diminuído; questões que podem contribuir para que os alunos não considerem a aula de Música como atividade importante em sua rotina escolar; todas essas são questões importantes com as quais muitos dos professores de Música lidam em seu dia-a-dia e que, para serem entendidas em sua complexidade, precisam ser encaradas também de modo complexo. O que a teoria sociológica nos fornece “[...] talvez de modo mais importante, é que ela faz com que o familiar se torne estranho, de tal forma que temos a oportunidade de enxergá-lo como se fosse a primeira vez.” (WRIGHT, 2010, p. 1-2). Assim, acredito que essa pesquisa se justifica para o campo da educação musical, bem como da educação, porque se propõe a examinar uma questão bastante familiar – o baixo status de Música na escola – com novas lentes, fazendo novas perguntas, como se fosse a primeira vez, para que seja possível articular diferentes ações, caso alguma mudança precise ser engendrada.

Além disso, apesar do foco desta pesquisa estar na aula de Música na escola, este trabalho não tratará de questões que dizem respeito somente à educação musical. As disputas por status no currículo escolar envolvem não somente as disciplinas que, eventualmente,

desejam elevar sua valoração, mas concerne a todas as disciplinas do currículo. A relação de importância entre as matérias possui uma história de luta sobre a própria constituição dos conhecimentos escolares (GOODSON, 1993).

As perguntas sobre o status das disciplinas na escola, e da Música em particular, caminham lado a lado com as questões que temos de enfrentar na elaboração e prática curricular: qual e a quem pertence o conhecimento que tem sido reconhecido como conhecimento oficial no currículo? (APPLE, 1999), a que grupos ideológicos certas decisões curriculares estão atreladas e tendem a favorecer? (APPLE, 2003), onde estão as fissuras que possibilitam modificações e recontextualizações? (BERNSTEIN, 1996a).

Como demonstrarei no capítulo teórico-metodológico, esses são temas que nutrem as discussões que pretendo travar nesta pesquisa e que, evidentemente, se encontram no âmbito de uma abordagem mais ampla a respeito da educação, e não apenas desta ou daquela disciplina. Importante dizer que esta é uma abordagem cara à sociologia da educação, especialmente à tradição crítica, que tem orientado sua análise educacional no sentido de “apontar contradições e espaços de possível ação.” (APPLE; BALL; GANDIN, 2013, p. 22, grifo nosso).

Do ponto de vista pessoal, prático e social, essas são as razões que motivaram e sustentaram a realização desta pesquisa. Na seção seguinte, demonstrarei a relevância de abordar a atribuição de status à aula de Música, e às disciplinas escolares, no âmbito da escola, tendo em vista a ausência de investigações que investiguem de forma consistente este tema.

## **1.2. Abordagens de status para a aula de Música na escola**

Mesmo que, para muitos, não seja difícil afirmar que a aula de Música tem menor status do que outras na escola, identifiquei uma dispersão nas diferentes abordagens feitas a esse respeito. Meu argumento aqui é que, devido a abordagens dispersas a respeito deste assunto, justifica-se uma pesquisa que proponha examinar com detalhe a atribuição de status às disciplinas escolares, com foco na aula de Música, no âmbito da escola. Apresentarei o modo como o tema tem sido tratado sob o ponto de vista dos aspectos regulatórios, da produção acadêmica e do ponto de vista do currículo.

### 1.2.1. Os aspectos regulatórios

Um dos alegados problemas para o baixo status da Música na escola é o desamparo legal no que diz respeito a prover garantias para que a aula de Música aconteça nas instituições escolares brasileiras. Assim, torna-se importante retomar o percurso das disputas em torno de alguns desses documentos legais nos últimos anos no país.

Desde a sanção da lei federal 9.394 de 1996, que estabeleceu as novas diretrizes e bases da educação no Brasil (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), a edição de uma série de documentos relativos à política educacional nacional tem movimentado os debates e as ações no âmbito da educação escolar. Um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja proposta manifesta foi fornecer “referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize” (BRASIL, 1997) em termos de currículo, sem se tornar um modelo único a ser seguido pelas escolas como uma regra rígida. Outro exemplo é o Plano Nacional de Educação, de 2014, que apresentou um conjunto de 20 Metas a serem atingidas no prazo de 10 anos.

Em relação à aula de Música na escola, alguns desses documentos provocaram mudanças cruciais em relação a sua presença no currículo escolar, a começar pela própria LDBEN. Esta lei determina em seu artigo 26, parágrafo 2º, que o ensino de arte “constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Ainda que não tenha referido de modo específico o ensino de música, o texto da lei garante espaço para as artes no currículo obrigatório nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e médio, estando a música obviamente aí incluída.

Se o texto da LDBEN, ao não ser específico, suscitava insegurança a respeito de a música ser parte integrante do conteúdo curricular arte, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representou um passo adiante para esse esclarecimento. No volume dedicado à área arte (BRASIL, 1997), o documento apresentou parâmetros para quatro formas de expressão artística: artes visuais, dança, música e teatro. Com isso, a Música passou a constar nominalmente no rol de conhecimentos escolares de artes.

No entanto, o documento que provocou a maior repercussão na educação musical escolar foi a lei federal 11.769, sancionada em 2008, que ficou conhecida como a lei da obrigatoriedade do ensino de música na escola. Resultado de ampla articulação política

envolvendo um variado grupo de interessados<sup>2</sup> (professores de cursos de música das universidades, músicos conhecidos do grande público, músicos de destaque no meio erudito, políticos, sindicatos, associações de músicos e de educadores musicais), com esta lei modificou-se o texto original do artigo 26º da LDBEN para introduzir um parágrafo pelo qual “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008) do componente curricular arte.

Pela lei 11.769, as escolas teriam o prazo de três anos para se adaptarem. Adaptar-se, nesta situação, significava providenciar clara e objetivamente a operacionalização da exigência legal. Uma das dificuldades estava, por exemplo, nos sistemas públicos de ensino. A obrigatoriedade da aula de Música implicava, em grande parte dos casos, na necessidade da contratação de novos professores que, por sua vez, dependia da capacidade que o município, o estado ou a própria administração federal teriam para aumentar seu efetivo de pessoal. Essa não seria uma tarefa fácil. Por outro lado, estimativas davam conta de que, mesmo que os sistemas de ensino tivessem as condições para contratar novos professores de Música, não haveria profissionais em número suficiente para suprir a demanda.

Ao mesmo tempo, o texto da lei não deixava claro se o conteúdo música deveria ser ensinado, obrigatoriamente, por um professor com formação em música. O trecho do projeto de lei que determinava que o “ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008b) foi vetado pelo presidente da república. Isso deixava aberto o flanco para que as escolas exigissem de seus professores que ensinassem música mesmo sem possuir a formação na área, o que não agradava muitos setores ligados à educação musical.

Havia uma expectativa de que o Ministério da Educação se posicionasse sobre essas e outras questões envolvendo a operacionalização da lei 11.769/2008. Em dezembro de 2013, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica encaminhou ao MEC parecer sustentando o Projeto de Resolução que definiria diretrizes para operacionalização da lei (Parecer CNE/ CEB 12/2013). Este projeto fora construído a partir de discussões com diversos setores ligados à educação musical no país que tiveram lugar no Simpósio sobre o ensino de música na Educação Básica, realizado na UNIRIO em 2012; em quatro audiências públicas ocorridas no Rio Grande do Norte, no Pará, em Brasília e em Londrina/PR; e em duas reuniões técnicas. Em duas páginas, o documento estabelecia competências cabíveis às

---

<sup>2</sup> Para saber mais sobre este movimento, ver RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. *Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008.*

escolas, às Secretarias de Educação, às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, ao Ministério da Educação e aos Conselhos de Educação.

Dentre outras recomendações, o Parecer orientava as escolas a incluírem a música como conteúdo obrigatório de seus currículos em seus projetos político-pedagógicos, a criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de música e a organizar seus quadros profissionais com professores licenciados em Música. Na mesma direção, ao mencionar o papel das secretarias de educação, o texto sustentava que competia a estas instâncias realizar concursos específicos para contratação de licenciados em Música.

Após longo tempo de espera, em maio de 2016 o ministro da Educação homologou o Parecer CNE/CEB 12/2016 e a Resolução CNE/CEB 02/2016, em vigor a partir de então. Esta atitude representou uma conquista para os ativistas favoráveis à educação musical nas escolas, pois representava um passo adiante na direção da obtenção de maior legitimidade para essa atividade nas instituições de ensino de educação básica.

No entanto, ao mesmo tempo, também em maio de 2016, o governo federal sancionou outra lei, de número 13.278, dando nova reescrita ao mesmo artigo que tornava a aula de Música obrigatória. O texto, em vigor atualmente, determina que “[a]s artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular<sup>3</sup>” arte (BRASIL, 2016a).

Em seguida, outro documento legal de impacto na educação musical brasileira foi a Medida Provisória nº 746, editada em 22 de setembro de 2016, que determina uma profunda reformulação da organização curricular no ensino médio. A característica central do novo currículo desta etapa da educação básica é sua divisão em dois grandes blocos: o primeiro, de caráter obrigatório, contendo conteúdos definidos pela Base Nacional Comum Curricular e o segundo, com caráter optativo, com ênfase em cinco áreas de conhecimento ou atuação profissional: 1) linguagens, 2) matemática, 3) ciências da natureza, 4) ciências humanas e 5) formação técnica e profissional. Como parte desta reorganização, a MP reescrevia o artigo da LDB referente à obrigatoriedade do ensino de arte. Na versão antes em vigor, o artigo definia o ensino de arte pretendendo que este fosse apenas “componente curricular obrigatório da **educação infantil e do ensino fundamental**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

---

<sup>3</sup> Pelo fato de ser muito recente, esta nova lei foi pouco discutida quanto ao seu possível impacto sobre a aula de música na escola.

Com isso, o ensino de arte – e, por extensão, de Música – deixaria de ser obrigatório no Brasil ao nível do ensino médio. Diversas reações contrárias a esta reforma ocorreram, tanto pelo seu conteúdo e quanto pelo modo como o governo a editou, utilizando-se do expediente da medida provisória que, ao ser editada, tem força de lei. A ABEM divulgou em seu sítio eletrônico nota pública na qual “repudia” a medida que, segundo a nota, torna o ensino médio uma etapa educacional “vazia de conhecimentos e saberes vinculados diretamente à formação humana” e a qualifica como “desrespeito a alunos, professores, pais, estudiosos da educação e a toda sociedade do país que vêm, ao longo das últimas décadas, consolidando avanços significativos para a educação básica”<sup>4</sup>.

Devido às reações que o texto da MP sofreu, o Congresso promoveu algumas mudanças no texto da Medida Provisória e esta foi convertida em lei federal, sancionada pelo Presidente da República em fevereiro de 2017. Com isso, ficou estabelecido que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2017).

Como se vê, as várias alterações legais, especialmente as mais recentes, referentes à presença da aula de Música na escola ainda deixam espaço para incertezas a respeito da obrigatoriedade de seu ensino, sobre quem deve ensiná-la, enfim, de que modo ela deve ser implementada na escola, especialmente – mas não apenas – em relação ao ensino médio. Isto significa que a Música, nesse momento, continua em meio a um processo de luta por legitimação como conhecimento escolar, do ponto de vista da regulação do estado.

No entanto, se a aula de Música não possui certas garantias do ponto de vista regulatório, em que pese a importância desse aspecto, não é possível afirmar que este é o que define o baixo status da Música na escola. O exame criterioso da atribuição de status às disciplinas exige que se leve em consideração outros fatores que, inclusive, poderão fazer mais diferença, como se verá mais adiante.

---

<sup>4</sup> ABEM. **Associação Brasileira de Educação Musical**. Disponível em: <[www.abemeducaomusical.com.br](http://www.abemeducaomusical.com.br)>. Acesso em: 02 outubro 2016.

### 1.2.2. Produção acadêmica

Nesta seção, reúno exemplos de parte da literatura acadêmica ligada à Educação Musical que, de alguma maneira, lidou com ou tangenciou as questões envolvendo o status das disciplinas e sua relação com a Música na escola ou no currículo escolar. Cabe reconhecer que se trata de um recorte que, pela sua própria natureza, é sempre limitado, porém auxilia na compreensão de que o modo como o tema é tratado nesta pesquisa avança um pouco mais as discussões sobre ele.

Inicialmente, apresento os resultados de uma consulta realizada nas bases de artigos disponíveis *on-line* de dois importantes periódicos nacionais ligados à pesquisa em música e educação musical: a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Revista Opus, editada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Música (ANPPOM). Estas duas revistas oferecem uma boa aproximação com a produção acadêmica na área da educação musical. Até novembro de 2016, a Revista Opus disponibilizava 279 artigos publicados em 33 edições, desde 1989 até 2016. Já a Revista da ABEM disponibilizava para consulta 365 artigos, distribuídos em 35 números, abrangendo o período entre os anos de 1992 a 2015.

Como termo de pesquisa utilizei a palavra “status”, sem limitar o campo a ser pesquisado ou a data de publicação. Com essa estratégia imaginava obter um número grande de artigos com ênfases diversas e, a partir daí, estreitar a busca para, então, aproximar mais precisamente os resultados aos meus interesses de pesquisa. Os resultados, em termos numéricos, ficaram bastante aquém da minha expectativa.

Na Revista Opus, o resultado da pesquisa retornou 15 artigos. Como este periódico publica textos de diferentes áreas ligadas à pesquisa e pós-graduação em Música, foi preciso examinar cada item com atenção. A partir da análise do título, do resumo e, quando necessário, do texto completo de cada um deles, encontrei somente um trabalho cuja temática guardava relação com a educação musical escolar. Nele, a autora lança mão do termo “status” para argumentar que as artes e as ciências são conhecimentos de natureza diferente. Para ela, o problema da inserção da música no currículo de uma escola que, no geral, tende a valorizar mais o conhecimento denominado científico – a escola “tradicional”, de acordo com a autora – é “esperar que ela atenda aos objetivos tipicamente estabelecidos para o saber científico, é negar à música seu *status* musical e artístico, fazendo com que ela perca o que lhe é essencial” (GOMES, 2015, p. 108, grifo do original).

A busca na Revista da ABEM obteve como retorno dois artigos: o primeiro tinha como tema a pesquisa em educação musical nos Estados Unidos e o termo “status” ocorria sem relação com currículo escolar ou mesmo com escola (COLWELL, 2014). O segundo artigo discutia a função do ensino de música na escola, tendo como base as 10 funções da música na sociedade, descritas pelo etnomusicólogo Alan P. Merriam em seu livro *The anthropology of music*, de 1964. A autora opina que a função do ensino de música na escola é um dos grandes temas a serem abordados em cursos de formação de professores, “com o intuito de avaliar-se o *status* do ensino de música em um dos locais de atuação profissional dos educadores musicais, ou seja, nas escolas” (HUMMES, 2004, p. 17, grifo do original).

Interessante notar que nos dois artigos recuperados pela consulta, o termo “status” constava somente no corpo dos textos, o que indica que a palavra não apresentava maior destaque nos trabalhos. Essa indicação, aliada ao reduzido número total de artigos recuperados na busca sugere que as questões acerca da posição que a aula de Música ocupa na escola e no currículo escolar não têm sido tensionadas ou discutidas a partir do termo “status” nessas publicações.

No entanto, o significado que o termo adquire em ambos os artigos merece observação. No primeiro deles, Gomes argumenta que a aula de Música, justamente por ensinar um conteúdo artístico, a Música, possui uma especificidade diferente, nas palavras da autora um “status” particular. Para ela, uma proposta curricular que pretenda alterar essa especificidade e fazer com que a aula de Música responda às mesmas exigências que são demandadas das disciplinas ligadas ao que denomina de conhecimento “científico” teria como resultado a descaracterização da música enquanto expressão artística.

Na disputa por status no currículo de uma escola que tende a valorizar mais o conhecimento considerado científico, o argumento da autora parece sugerir que a Música deve resistir à tendência de buscar ser valorada a partir dos mesmos indicadores que atribuem às disciplinas consideradas científicas elevado status. Ou seja, para a autora, a fronteira que define o status de uma disciplina é o conhecimento “científico”. Um dos objetivos que pretendo com meu trabalho é identificar se, de fato, existe uma régua única pela qual o status da aula de Música, e das outras disciplinas, é medido ou se essa atribuição é mais matizada, como minhas reflexões iniciais expressas no primeiro capítulo tendem a indicar.

O texto de Hummes parece utilizar o termo “status” na mesma acepção que adoto nesta pesquisa, embora não seja totalmente claro quanto a isso. É interessante apontar que a autora oferece um potencial indicador de status ao defender que a função do ensino de música

deva estar presente nos cursos de formação de professor de Música e, a partir daí, se possa avaliar o status da aula de Música na escola. Contudo, o texto do artigo não chega a traçar uma possível relação entre as funções da Música na escola e o status do ensino de música, indicando que este é um caminho de investigação ainda a ser trilhado.

Ainda no que diz respeito ao uso direto do termo “status” em relação à aula de Música, trago o trabalho de Marie McCarthy, pesquisadora interessada no desenvolvimento histórico da educação musical em uma perspectiva internacional. Segundo ela, embora não se tenha dados para avaliar o status da música na educação pública em termos internacionais, a partir de estudos já realizados é possível dizer que “geralmente a música entra na educação aos poucos, iniciando como um conteúdo opcional e eventualmente ganhando status até atingir o status de conteúdo obrigatório” (McCARTHY, 2012, p. 43).

Um desses estudos é o livro *The Origins and Foundations of Music Education* (COX; STEVENS, 2010) que reúne históricos da aula de Música como conteúdo escolar em 15 países, abrangendo Europa, América do Norte e América Latina, África e Ásia-Pacífico. Neste trabalho, os autores distinguem três momentos no decorrer do que se poderia chamar de linha do tempo representativa da entrada da aula de Música na escola na educação de um país: o primeiro é quando o país implementa a educação escolar obrigatória; o segundo é o momento em que a atividade musical entra na escola e o terceiro momento é quando a Música se torna conteúdo obrigatório no currículo.

A perspectiva que o livro apresenta é a de processos históricos da educação compulsória e de implementação da aula de Música nos sistemas educacionais ao redor do mundo. A partir dela, o status da aula de Música na escola, quando se torna obrigatória no currículo, tende a ser compreendido como uma posição mais valorada no contexto das políticas educacionais. Porém, essa perspectiva não permite avaliar como essa valoração em um contexto mais amplo impacta, se impacta, no status atribuído à aula de Música no contexto da escola, o que pretendo fazer nesta pesquisa.

Apesar de o termo “status” não ser utilizado como central nas análises envolvendo a aula de Música na escola, a problemática da valorização desta disciplina na escola tem sido tratada a partir de diferentes ângulos pelos pesquisadores. Ao analisar a educação musical na Alemanha, Werner Jank aponta alguns deles.

Jank (2009) afirma que a educação musical escolar na Alemanha encontra-se em um momento sob a ação de forças conflitantes. O autor apresenta cinco pontos que embasam sua

tese. O primeiro é a constatação de que o jovem vive uma “relação precária” com a educação musical na escola. Segundo ele, os jovens não encontram identificação cultural com os conteúdos da aula de Música e isso os torna indiferentes e, muitas vezes, os faz rejeitar a aula.

O segundo exemplo, qualificado por Jank como “declínio da educação musical escolar”, é a situação na qual é exigido de professores generalistas que deem aulas de música e, ao mesmo tempo, é demandado dos professores de Música que atuem como generalistas, ensinando língua alemã, matemática e língua inglesa. Este declínio provoca, inclusive, um deslocamento de subsídios financeiros que poderiam ser aportados em projetos de educação musical na escola, mas são investidos em, por exemplo, eventos musicais que geram grande visibilidade, porém trazem reduzido retorno à comunidade.

O terceiro exemplo chama a atenção para a aparente irrelevância da educação musical para a comunidade escolar (alunos, pais e professores), especialmente quando as atividades da aula de Música se concentram na apreciação e na aquisição de aspectos históricos da música, e deixam a prática musical de lado. Segundo o autor, nas escolas em que há projetos de orquestras ou coros, a educação musical tende a ter um status mais elevado, no entanto, em muitos estados da Alemanha, esse tipo de atividade não conta com suporte regimental que o legitime como aula de Música na escola.

Outro fator apontado por Jank, que faz parte dessas forças conflitantes em ação, é a falta de clareza sobre uma proposta de educação musical escolar naquele país. Se é possível dizer que professores, alunos e pais têm pouca influência nas grandes decisões educacionais no país, é verdade também que as políticas educacionais acabam por ter um impacto pequeno no dia-a-dia da educação musical escolar da Alemanha. Assim, os professores de Música atuam da maneira que entendem ser a melhor e “essa falta de unidade é percebida por professores de outras disciplinas, diretores, autoridades educacionais, pais e a sociedade em geral e isso contribui para uma percepção negativa da disciplina” (JANK, 2009, p. 17).

Finalmente, o autor destaca que os argumentos que podem, ou poderiam, sustentar a defesa de uma maior valorização da aula de Música na escola, ainda que potentes, acabam por não serem efetivos em provocar mudanças a esse favor. Uma das razões que podem explicar esse fenômeno é o fato de que professores de Música e pesquisadores de educação musical ainda têm limitada entrada no âmbito das discussões e deliberações relativas às políticas educacionais naquele país.

Alguns desses pontos encontram similaridade também em outros países. Na Inglaterra e no País de Gales, por exemplo, um problema ao qual os pesquisadores têm se dedicado por anos é o de que a Música com frequência não é uma matéria em que os alunos se saem bem, especialmente na escola secundária. Uma das razões que tem sido consideradas tem a ver com o tipo de música ensinada, não identificada com o repertório comum aos jovens (LAMONT; MATON, 2010).

No Brasil, a questão da baixa motivação dos alunos por estudar música na escola é apontada por Liane Hentschke (2010). A autora mostra que alunos que estudam música apenas na escola apresentam menor motivação para esta atividade em comparação com outras matérias e em comparação com alunos que estudam música fora da escola. Porém, merece nota também o fato de que a pesquisa indica que os estudantes atribuem crescente valor à Música na escola na medida em que avançam o nível escolar, dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio e isto não ocorre com nenhuma das outras disciplinas pesquisadas (HENTSCHKE, 2010).

A falta de preparação dos professores que ensinam Música também é destacada como um problema com o qual os pesquisadores em educação musical têm lidado no Reino Unido. Se os professores generalistas referem insegurança para cumprir esta tarefa, na escola secundária falta aos professores de Música um referencial musical menos estreito para lidar com a gama de diferentes estilos e tradições musicais e também de ensino da Música (LAMONT; MATON, 2010).

Também no Brasil, a formação de professores tem sido objeto de atenção dos pesquisadores. Em sua análise dos temas abordados nos artigos da Revista da ABEM, Del-Ben aponta que 70% dos textos que tinham como campo temático “professores” discutiam a formação de professores. “A maioria desses trabalhos se dedica a discutir fundamentos e princípios capazes de orientar os processos formativos, [...]” (DEL-BEN, 2013, p. 133).

Os exemplos de trabalhos trazidos aqui, ainda que não esgotem o assunto, levantam uma série de aspectos a respeito do status da Música na escola. No entanto, uma tarefa importante é a de analisar se, e como, esses aspectos levantados podem ter influência na atribuição de status à Música no âmbito da escola. Se o diagnóstico de Lamont e Maton está correto quando os autores afirmam que “a pesquisa existente sobre o ‘problema’ da Música na escola oferece uma colcha de retalhos de discrepantes problemas e soluções” (LAMONT; MATON, 2010, p. 65, tradução nossa, grifo do original), espero que a pesquisa que aqui apresento avance alguns passos na direção de uma menor dispersão.

### 1.2.3. Currículo e disciplinas

Currículo é palavra bastante recorrente nas discussões educacionais. Talvez por isso seja sempre importante deixar claro o que se entende por currículo em um texto. Em termos epistemológicos, a definição de currículo com a qual me alio está fundamentada na sociologia do currículo. De acordo com Moreira e Tadeu (2011), a partir da incorporação da teoria crítica à teoria do currículo:

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas organizações educacionais passa a ser visto não apenas implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28)

Embora as definições do termo possam ser mais amplas, neste trabalho minha visão de currículo se circunscreve ao que Moreira e Tadeu chamam de “currículo existente”, ou seja, à organização do conhecimento para que seja ensinado nas escolas, via relações pedagógicas entre professores e alunos. Estão envolvidos nessa organização a seleção de conhecimentos e os processos pedagógicos de ensino. Fundamentalmente, será este recorte da definição de currículo que interessará à pesquisa.

Uma das formas de organizar o conhecimento na escola tem sido dividi-lo em disciplinas escolares. Sem pretender considerar este tipo de organização certa ou errada, para a realização de minha pesquisa parto da constatação de que “[A] pesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção de conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais.” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 40). Assim, nesta seção do texto lanço mão de exemplos da literatura para discutir as disputas por status no currículo.

Moreira e Tadeu (2011) relatam que, ao lado dos Estados Unidos, um dos países onde a Sociologia da Educação floresceu com força, a partir dos anos de 1950, foi a Inglaterra. A partir dos anos 1970, teve destaque o surgimento da chamada Nova Sociologia da Educação – cujo marco é a publicação do livro *Knowledge and Power*, editado por Michael Young – que tem sido considerada “a primeira corrente sociológica da educação voltada para o estudo do currículo” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 27).

Ivor Goodson, pesquisador com vasta obra a respeito da história social do currículo, analisou com profundidade processos de disciplinarização na educação inglesa. O autor demonstra haver hierarquização entre as disciplinas escolares, pelo menos, desde o início do século XX na educação daquele país. Foi nessa época que o sistema de disciplinas se sedimentou da maneira como ainda o conhecemos.

[...] o ‘sistema de sala de aula e a matéria escolar’<sup>5</sup> emergiram no estágio em que a atividade [educativa] de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. (GOODSON, 1995, p. 35, grifo do autor)

A distinção entre as disciplinas mais e menos importantes se tornou clara com a criação de um Certificado Escolar. A partir de então, o critério de atribuição de valor nas escolas secundárias ficou vinculado à capacidade do conhecimento ser examinável. Uma vez que as juntas examinadoras eram formadas por membros das universidades, estabeleceu-se estreita relação entre o conhecimento “examinável” e o conhecimento acadêmico universitário. Na medida em que essa conexão se tornou mais firme, “[...] através das matérias de prova, as juntas examinadoras das universidades influenciaram o currículo.” (GOODSON, 1995, p. 36)

As implicações desse status vão além. Goodson mostra que os conhecimentos mais valorizados pelas juntas examinadoras eram agraciados com mais recursos, pois se entendia que aquelas áreas necessitavam de número maior de professores e maior aporte financeiro para a compra de livros e equipamentos. Os alunos que obtinham sucesso no exame eram considerados os alunos “aptos”. Dessa forma, a conexão entre alunos “aptos”, matérias escolares identificadas com conteúdos acadêmicos, status e recursos estava estabelecida.

Tal forma de hierarquização de disciplinas provocava alguns desdobramentos. Em relação às disciplinas com menor valorização, tornava-se latente a angústia pela melhoria de status. Dentro do contexto em que se encontravam, esse ganho na valoração viria a partir de uma intensificação nos exames escolares e habilitações também nessas disciplinas ao estilo acadêmico. Outro desdobramento era a estratificação dos alunos de acordo com suas

---

<sup>5</sup> Em seus trabalhos, Ivor Goodson faz uma distinção entre *discipline* (disciplina) e *school subject* (matéria escolar). *Discipline* significa um corpo de conhecimento intelectual criado no âmbito, especialmente, das universidades, enquanto que *school subject* significa o que em Português chamamos de disciplina escolar ou matéria escolar, sem distinção de sentido. Neste trabalho, a expressão em inglês *school subject* será sempre traduzida por *matéria escolar*, porém terá o mesmo significado de *disciplina escolar*, do modo como vem sendo utilizada em todo o texto.

“aptidões” nas escolas que precediam às escolas secundárias. Os alunos com interesse e capacidade para pensamentos mais abstratos eram preparados para ingressarem em profissões liberais ou de altos negócios. Os alunos com interesse nas ciências ou artes aplicadas deveriam frequentar as escolas técnicas. Por fim, os alunos que lidavam melhor com o concreto das coisas do que com ideias seguiam um currículo prático para uma ocupação manual. Esse agrupamento, Goodson (1995) observa, era baseado menos nos interesses dos alunos e mais no status social e de classe.

Antes, porém, do advento das bancas examinadoras, o autor já mostrava a estratificação por classe social do conhecimento escolar na Inglaterra. No estabelecimento da ciência como disciplina escolar, por exemplo. No século XIX, a formulação do ensino de ciências, chamada “Ciência das Coisas Comuns”, estava baseada nas “[...] experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia a dia [...]” (GOODSON, 1995, p. 25). Este currículo ocorria nas escolas elementares, nas quais a maioria dos alunos pertencia à classe operária.

Relatos governamentais davam conta de que essa estratégia estava alcançando bons resultados em termos de aprendizado. No entanto, ao perceber a possibilidade de que crianças pobres pudessem estar incrementando sua capacidade de raciocínio, ao passo que o mesmo não acontecia nas escolas secundárias, isso foi considerado um “vexame” e as ciências foram retiradas do currículo, para retornar quase vinte anos depois completamente reformulada. Nessa redefinição, o que se reconstituiu como ciência escolar válida foi uma versão “diluída de ciência pura”, muito próxima na forma às disciplinas do currículo secundário, “um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto.” (GOODSON, 1995, p. 25).

Estes exemplos de análise de Goodson não pretendem abranger a profundidade de seu trabalho. No entanto, promovem desde logo um pensamento comparativo com a realidade atual do currículo no Brasil. Nesse sentido, constata-se que a hierarquização é fenômeno que acompanha o currículo baseado em disciplinas. Sobre o tema, Moreira e Candau afirmam:

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de

poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25)

Embora o excerto acima se refira não somente a hierarquia de disciplinas, mas também à hierarquia de saberes no âmbito de uma disciplina escolar, parece evidente o quão complexa essa questão se coloca no século XXI em nosso país. Não obstante, as questões de classe continuam presentes e a diferenciação dos saberes no que se refere à sua maior ou menor intelectualização também, o que nos leva a uma aproximação entre a realidade atual e aquela da Inglaterra do século passado.

O que há claramente em comum entre os contextos são as relações de poder envolvidas nos processos curriculares. Quem define os critérios que, por sua vez, apontam quais as disciplinas são mais importantes? Como essa maior ou menor importância se concretiza na prática? Essas são perguntas que precisam ser respondidas em cada contexto de análise.

A constatação daquilo que os teóricos do currículo demonstram é expressa por Figueiredo, reconhecido pesquisador brasileiro da área da educação musical, ao analisar o percurso histórico da Música na escola brasileira.

As artes em geral no currículo escolar raramente ocuparam posições de relevância, quando comparadas a outras áreas do conhecimento escolar, consideradas fundamentais e essenciais para a formação escolar. Esta falta de relevância pode ser observada a partir da descontinuidade de ações, ausência das artes no currículo em diversos contextos, ausência de profissionais especializados nas diferentes linguagens artísticas atuando na escola, carga horária reduzida, inadequação de espaços físicos, funções pretendidas para estas áreas no currículo, entre outros elementos. (FIGUEIREDO, 2013, p. 31)

Se os elementos apontados por Figueiredo (2013) e Moreira e Candau (2007) podem ser considerados como indicadores de status, uma nova pergunta caberia. Onde estão os espaços para a mudança? A aula de Música, ou de artes, ou de educação física, para atingirem status mais elevado, precisarão de que modificações curriculares? Aumento de tempo de aula? Aquisição de materiais?

Gostaria de acrescentar um elemento a mais na discussão, a visão dos alunos. Não se pode desconsiderar que a hierarquização de disciplinas tende a impactar o modo como os alunos se engajam nas aulas. Como mostrou Measor em seu trabalho etnográfico, o baixo engajamento de jovens alunos nas aulas de Música da escola estudada, incluindo aí a tomada

de atitudes visando perturbar o andamento das atividades, teve relação direta com a visão deles sobre a pouca importância da aula. Ao contrário, nas aulas que consideravam importantes para sua vida, por exemplo, a Matemática, os jovens mantinham sua atenção concentrada todo o tempo nas tarefas (MEASOR, 2012).

Assim, as/os autoras/es consultadas/os parecem indicar, pelo menos, três momentos nos quais ocorre a produção e a reprodução do status das disciplinas escolares, desde a formulação, a execução e a visão dos alunos desta configuração de currículo. Na formulação, a tendência histórica a privilegiar conhecimentos e formatos de disciplinas que favorecem as classes economicamente superiores, seja na seleção de conteúdos, no modo de apresentá-los bem como no modo de avaliá-los. Na execução, a constatação de que insuficientes recursos, humanos e materiais, tendem a ser alocados para a prática do ensino das disciplinas de baixo status. Na visão dos alunos, a análise do tipo particular de relação estabelecida entre eles e as atividades de uma disciplina com baixo status.

Como será possível ver no decorrer desta tese, a dinâmica que descrevo apontará como esses elementos levantados pelas/os autoras/es, entre outros, operam na atribuição de status às disciplinas escolares no âmbito das escolas, de acordo com a avaliação das professoras e professores. Alguns terão mais relevância enquanto outros figurarão como menos importantes.

### **1.3. Problema de pesquisa e objetivos**

Após ter apresentado as justificativas que me motivaram e que sustentam a realização desta pesquisa, bem como ter desenhado um quadro geral da temática que ela endereça, neste momento anuncio o problema de pesquisa. Ele foi o responsável por nortear todo o processo investigativo e, de alguma maneira, sintetiza todas as inquietações que envolveram a realização deste trabalho.

<p><b>Como ocorre a atribuição de status à disciplina Música no currículo escolar?</b></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------

Responder a esse problema implicou em desdobrá-lo em alguns objetivos, elencados a seguir. Cabe prevenir o/a leitor/a que a redação dos objetivos contém conceitos teóricos que

serão mais bem explicados no capítulo 3. No entanto, apresentá-los nesta parte do texto é importante, pois eles traduzem mais concretamente as metas da investigação, ainda que a presença dos conceitos possa causar estranheza.

Os objetivos desta pesquisa, então, foram:

- identificar indicadores de status referente às disciplinas escolares;
- verificar os diferentes potenciais que os indicadores de status têm na atribuição de status mais ou menos elevado às disciplinas;
- comparar os indicadores de status para a disciplina Música em relação às outras disciplinas;
- relacionar os indicadores de status e o status das disciplinas escolares em termos de educação e relações de poder.
- Apontar espaços onde a modificação do status possa ocorrer.

Uma vez apontadas as justificativas e o problema de pesquisa, juntamente com os objetivos do trabalho, o capítulo seguinte irá estabelecer as bases teóricas sobre as quais toda esta tese está apoiada.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo apresento os conceitos teóricos que fundamentam este trabalho acadêmico. Para analisar o fenômeno da atribuição de status às disciplinas no currículo da escola, em particular à aula de Música, foi preciso assumir uma posição diante desse fenômeno. Assumir uma posição, nesse caso, significou tornar claro o modo pelo qual eu pretendia enxergar o fenômeno, uma vez que as possibilidades eram múltiplas. Significou, enfim, definir as lentes através das quais eu observaria a realidade. Essas lentes foram as ferramentas teórico-metodológicas do trabalho, que passo a descrever.

No primeiro item, trago a lente metodológica da análise relacional, de Michael Apple. Em seguida, explico os conceitos da teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein para, em seguida, agregar a noção de campo de Bourdieu. Finalizo com a construção teórica do conceito de status para as disciplinas escolares, que desenvolvi para a realização da pesquisa.

### 2.1. A análise relacional de Apple

No final da década de 1970, o sociólogo da educação estadunidense Michael W. Apple publicou *Ideologia e Currículo*, o primeiro de uma série de livros seus em que se dedicaria a abordar as relações entre educação e poder, no qual propôs uma forma de trabalho de pesquisa em educação pela qual:

O pesquisador deve pensar estruturalmente ou em uma perspectiva relacional. Deve ligar esse processo de distribuição cultural a questões de poder e controle fora da escola. Isso, então, trará elementos políticos e econômicos ao centro da investigação educacional. (APPLE, 2006, p. 51)

Para Apple e para outros pesquisadores engajados nessa nova visão de pesquisa, era preciso romper com uma tradição anterior na qual a pesquisa social e educacional alegava manter uma posição apolítica e sem ligação com a distribuição de recursos na sociedade. Essencialmente, significava dizer que os processos que tinham lugar no interior da escola não ocorriam isolados, em meio a um vazio social, político ou econômico. Assim, era preciso situá-los – expressão de Apple – neste complexo contexto e analisá-los em sua conexão com, ou em relação a este contexto.

Ao se referir aos processos que ocorrem na escola, Apple não estava de forma alguma tratando de algo abstrato, intangível. Ao contrário, se referia concretamente, por exemplo, ao currículo enquanto seleção de conhecimentos a serem ensinados, às formas pelas quais esses conhecimentos eram ensinados e também às atitudes dos professores nas salas de aula. Cada um desses e de outros tantos processos que ocorrem nas escolas, analisado na sua relação com os diversos interesses sociais, políticos e econômicos que os cercam, tenderia a produzir, então, uma leitura mais complexificada da realidade.

Apple chamou essa nova visão de pesquisa de “análise relacional” (APPLE, 2006, p. 47). Para operacionalizá-la, de acordo com Apple, é necessário lançar mão da utilização de, pelo menos, três elementos. O primeiro, que já mencionei, tem a ver com situar o fenômeno nas condições sociais que ajudam a explicar sua ocorrência. Assim, se a aula de Música está presente ou ausente no currículo, se tem maior ou menor status na escola, é preciso compreender que condições concorrem para que isto ocorra desta forma.

O segundo elemento sustenta que esse ato de situar “precisa ser orientado por uma visão de justiça social e econômica” (APPLE, 2006, p. 46). Mais tarde, Apple utilizará o conceito de “reposicionamento” para demandar que o pesquisador, ao realizar suas análises, coloque-se no lugar do sujeito com menor poder nas relações sociais, pois as situações de injustiça social e econômica somente serão enxergadas com mais clareza a partir da posição de quem as sofre. Dessa forma, será preciso perguntar como a atribuição de diferentes status às disciplinas escolares ajuda a promover ou minimizar a injustiça educacional aos alunos, ao valorizar mais esta ou aquela aula. A quem favorece que certas características sejam consideradas como indicadores de status às disciplinas e outras não? O que a atribuição de status às disciplinas, a partir de certos indicadores, nos diz a respeito da maneira como enxergamos os processos educacionais de organização do currículo escolar e seus efeitos na sociedade?

Estar atento para responder a essas perguntas exige o exercício constante do terceiro elemento de uma análise relacional, defendido por Apple. Trata-se da negação da neutralidade. “Como discuti em uma série de livros, é ingênuo pensar no currículo escolar como conhecimento neutro” (APPLE, 1999, p. 74), ele diz em *Conhecimento Oficial*. No entanto, mais do que superar tal ingenuidade, Apple nos provoca para que, “por razões metodológicas, não assumamos que o conhecimento curricular é neutro” (APPLE, 2006, p. 50). A negação da neutralidade, para o autor, vai além do currículo ou do conhecimento curricular, como se isso fosse pouco, colocando também no foco o sujeito educador. “Tenho

também defendido que a posição do educador não é neutra nem nas formas de capital cultural distribuído e empregado pelas escolas e nem nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização” (APPLE, 2006, p. 46-47).

Ou seja, negar a neutralidade significa assumir que as coisas são como são, os fenômenos ocorrem como ocorrem, os sujeitos agem do modo que agem não por acaso, nem por força de uma naturalidade inerte ou simplesmente porque sempre foi assim. Esses estados ou ações são – e têm sido sempre – consequência de conflitos de orientação política e ideológica, ainda que não explicitada, ainda que não assumida ou mesmo percebida conscientemente. Sendo assim, a tarefa que me proponho de analisar o status das disciplinas escolares no currículo estará incompleta, do ponto de vista da análise relacional, se não carregar consigo a análise dos fatores políticos e ideológicos que a atravessam, uma vez que é impossível considerá-la como alheia a esses fatores.

Passados quase 40 anos da publicação da primeira edição de *Ideologia e Currículo*, a *análise relacional* apresentada por Apple não pode mais ser chamada de nova. No entanto, se mantém bastante potente como lente metodológica para a pesquisa em educação, especialmente nos tempos atuais. Como Apple (2003) alerta, em países como os Estados Unidos está em curso um processo de aliança conservadora entre grupos de interesses contraditórios em torno de uma agenda política e cultural comum que coloca a educação como um de seus principais focos. Essa aliança defende uma pauta de reforma nas políticas educacionais baseada em concepções familiares e religiosas tradicionais associadas ao ideal neoliberal do individualismo próspero e da lógica de mercado como os valores que devem reger as relações dentro das instituições escolares, naquilo que Apple chamou de “modernização conservadora<sup>6</sup>” (APPLE, 2003).

Se Apple fala desde o contexto estadunidense, também no Brasil é possível vislumbrar um processo de modernização conservadora ocorrendo na educação. É o que os sociólogos da educação Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito identificam ao analisar o processo de reconstrução educacional que vem ocorrendo em nosso país. Evidentemente, devido às características locais particulares como, por exemplo, o fato de que “o Estado brasileiro tem uma experiência histórica muito focada na centralização” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 69), os grupos que formam esta aliança aqui no Brasil e os espaços onde atuam apresentam configurações específicas, diferentes do contexto dos Estados Unidos.

---

<sup>6</sup> Para saber mais sobre modernização conservadora, ver APPLE, Michael W. *Educando à direita*.

Porém, a despeito das especificidades locais, Gandin e Hypolito avaliam que as características da reforma proposta pela modernização conservadora em educação têm se baseado na mesma orientação em todos os lugares. O objetivo é “atender à orientação neoliberal de que o sistema escolar é ineficaz e que o Estado social tem se mostrado incapaz de resolver os dilemas da educação pública” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 78) e, com isso, apresentar como solução para os problemas educacionais a adoção de “critérios gerenciais” baseados na “eficiência” e no “sucesso”, importados da lógica do mercado (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Por certo a atribuição de status às disciplinas escolares acontece imbricada nesta realidade em que se desenrola a política cultural que vivemos. Assim, a análise deste processo necessariamente deverá levar em conta todas essas conexões. Para realizar seriamente esta tarefa, será preciso operar com alguns conceitos e o primeiro que apresento é o da *tradição seletiva*. Diversas vezes, determinadas convicções curriculares são justificadas pela tradição, ou por uma ideia de tradição, que nesses casos mostra-se refratária a questionamentos. Tradicionalmente a aula de Música possui um baixo status no currículo escolar; tradicionalmente, o tempo no currículo se organiza assim, são alguns exemplos de afirmativas que, de modo superficial, poderiam ser explicadas por si mesmas.

Ocorre que, tomando a análise relacional como lente metodológica, não há como aceitar essa concepção de tradição como uma explicação em si para justificar a existência ou a continuidade dos fenômenos sociais ou culturais. O teórico da cultura britânico Raymond Williams definiu *tradição seletiva* como “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural” (WILLIAMS, 1979, p. 118). Evocar a tradição geralmente consiste em evocar algo que aconteceu no passado para explicar e confirmar o presente e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para o futuro. O que Williams chama a atenção é que aquele passado evocado como a tradição é, na verdade, uma versão selecionada do passado.

De toda uma possível área de passado e presente, numa cultura particular, certos significados e práticas são escolhidos para ênfase e certos outros significados e práticas são postos de lado, ou negligenciados. Não obstante, dentro de uma determinada hegemonia, e como um de seus processos decisivos, essa seleção é apresentada e passa habitualmente como “a tradição”, “o passado significativo” (WILLIAMS, 1979, p. 119, grifos do original).

Se “certos significados e práticas” são selecionados para se tornarem “os” significados e práticas significativos, isto implica em dizer que alguém os selecionou. Uma vez que a lente metodológica assume a negação da neutralidade, implica dizer também que essa seleção está nutrida por determinada visão de mundo e ocorre em meio a conflito sobre qual visão de mundo tem o poder de dizer que passado será selecionado.

Mesmo que bastante potente, o conceito de tradição seletiva precisa ser articulado a outro de igual potência, a *hegemonia*. Na sua proposta de análise relacional, Apple (2006) indica ambos como importantes conceitos analíticos para compreender os processos culturais na sociedade. Williams já havia referido essa articulação entre eles, mencionando a tradição seletiva como um processo decisivo dentro da hegemonia. No contexto deste trabalho, hegemonia será importante porque propiciará à análise um movimento constante de relação entre uma dimensão analítica mais ampla dos processos sociais em luta por dominação ideológica e a dimensão mais concreta das ações e concepções das pessoas no contexto empírico das escolas e do currículo escolar.

Em termos originais, hegemonia se refere ao domínio ou poder, geralmente político ou econômico. Entretanto, já faz muito que, para alguns setores das ciências sociais, esse conceito adquiriu significação mais ampliada. O filósofo italiano Antonio Gramsci foi quem primeiramente percebeu que os processos de dominação social eram mais complexos do que a imposição direta pela força política ou mesmo pela coação, em tempos de crise, e reelaborou o significado do conceito. A partir de Gramsci, hegemonia passa a ser compreendida como “uma complexa combinação de forças políticas, sociais e culturais” (WILLIAMS, 1979, p. 111) em direção a uma dominação que inclui a esfera ideológica e também cultural. Ou seja, a hegemonia é um processo sutil e permanente de disputa pelo controle que abrange todo o processo social que vivemos.

No trecho a seguir, Williams explica que hegemonia é:

Não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. (WILLIAMS, 1979, p. 113, grifos do original)

A partir dessa concepção, os processos hegemônicos passam a ser compreendidos não como movimentos conduzidos por um grupo dominante, de identidade bem definida, que busca o controle ideológico sobre os demais, mas sim como movidos por diferentes grupos sociais, com interesses distintos, que formam, então, um bloco hegemônico, assim como no processo de modernização conservadora na educação. Esses grupos não comungarão necessariamente dos mesmos valores, ideias ou crenças, porém, em determinado momento histórico e sob certas circunstâncias, estarão articulados em torno de uma agenda cultural que os interessará e isso os aliará firmemente, ainda que temporariamente.

“Esse é um processo em constante movimento, no qual os grupos hegemônicos devem lutar para estabelecer seus discursos como dominantes”, ensinam Gandin e Hypolito (2003, p. 75). A dominação cultural, que afetará nossos sentidos, nossa percepção de nós mesmos e do mundo ao nosso redor se apresenta muito presentemente na forma de práticas discursivas, pois é através delas que as ideias circulam e se conectam com as pessoas. Assim, o bloco hegemônico tem um trabalho cultural constante a fazer, qual seja através das práticas discursivas “estabelecer seu discurso como aquele que ‘faz sentido’, que não é pensado como discurso dominante, mas como o modo natural de pensar e fazer todas as coisas” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 75, grifo dos autores).

Está claro que a escola como instituição social produtora e reprodutora de significados essencialmente discursivos precisa ser – e foi, nesta pesquisa – observada sob o ângulo dos processos hegemônicos, sob pena de estar-se desconsiderando parte importante da realidade. Conseqüentemente, o processo de atribuição de status às disciplinas escolares analisado aqui não se resumiu em simplesmente verificar as disciplinas que são mais ou menos valoradas no currículo. Para além disso, os dados foram analisados no sentido de compreender de que modo ele reproduz ou contradiz o discurso hegemônico a respeito da hierarquia entre as disciplinas escolares.

Após definir a lente metodológica através da qual analisei o fenômeno da atribuição do status às disciplinas escolares, o passo seguinte é apresentar o dispositivo teórico que me ajudou no entendimento de como analisar as dinâmicas sociais no âmbito dos processos educacionais que envolvem a escola.

## 2.2. O discurso pedagógico de Bernstein

Uma das tarefas que a teoria sociológica de Basil Bernstein se propõe é a de desvendar os processos de produção e reprodução cultural que ocorrem no campo educacional, conectando os níveis macro e micro de análise. Bernstein busca fornecer elementos que tornem possível analisar esses processos desde um contexto de Estado até o contexto da sala de aula de uma escola. Desde suas primeiras conceituações, esses elementos de análise estão centrados na linguagem e na comunicação produzida por essa linguagem em ambientes pedagógicos (ATKINSON, 1985).

É por entender que os processos de atribuição de status à aula de Música na escola, da maneira como argumento neste trabalho, ocorrem a partir de, e em meio à comunicação pedagógica travada nesta instituição educacional que incorporo alguns conceitos desenvolvidos por Bernstein ao conjunto teórico-metodológico desta pesquisa. Destaco a impossibilidade de lidar com a teoria bernsteiniana como um todo, pois é bastante ampla e densa. Por isso, devido aos interesses da pesquisa, utilizarei conceitos pertinentes à análise do currículo. O primeiro deles é o conceito de discurso pedagógico.

Para apresentar este conceito, é importante situar as inquietações teóricas que Basil Bernstein expõe como provocadoras para o desenvolvimento de sua teoria do discurso pedagógico. Uma de suas preocupações residia em propor uma gramática capaz de descrever as regras que regem a comunicação pedagógica. Isto porque, para ele, a problemática da reprodução social e cultural nas escolas estava sendo analisada de modo incompleto a partir das ferramentas da teoria da reprodução cultural. De acordo com Bernstein, essas teorias estavam preocupadas somente com a mensagem de padrões de dominação que a comunicação pedagógica transmitia. Porém, segundo ele, essa análise era insuficiente para a compreensão do fenômeno.

A comunicação pedagógica é um condutor para padrões de dominação externas a ela própria. Certamente não estou negando que isso ocorra, que isso não seja verdadeiro. Mas se isso é o que é conduzido, qual é o meio que torna a condução possível? É como se o meio fosse algo indiferente, neutro como o ar. (BERNSTEIN, 1996a, p. 234).

Para Bernstein, a comunicação pedagógica precisava, sim, ser entendida do ponto de vista da mensagem que ela carrega, mas também era fundamental que o analista se

perguntasse a respeito das condições a partir das quais a transmissão dessa mensagem se viabilizava. A essas perguntas, as teorias da reprodução social não eram capazes de responder. Nas palavras do autor, era preciso distinguir “entre o condutor e aquilo que é conduzido pelo condutor.” (BERNSTEIN, 1996a, p. 13). A teoria do discurso pedagógico descreve esse condutor.

No contexto da teoria de Basil Bernstein, “o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados” (BERNSTEIN, 1996a, p. 258) e ocorre em contextos pedagógicos como a escola. Essas regras de comunicação que constituem o discurso pedagógico ocorrem em duas dimensões: o discurso instrucional e o discurso regulativo. O primeiro é o responsável por transmitir as competências especializadas e o último por criar a ordem, a relação e a identidade especializadas.

É possível ilustrar da seguinte maneira esses primeiros conceitos de Bernstein. Consideremos a elaboração do programa de ensino anual de uma disciplina escolar. Para realizar esta tarefa, o responsável selecionará os conhecimentos que, de acordo com seus critérios, serão ensinados naquele nível de ensino durante o ano. Ao fazer isso, ele estará operando no âmbito do discurso instrucional. Ao mesmo tempo, será preciso organizar princípios de regulação a respeito da relação entre professor e alunos, bem como critérios para o estabelecimento da ordem nessa relação pedagógica. Nesse momento, o responsável estará operando no âmbito do discurso regulativo. Na teoria bernsteiniana, a combinação dos discursos instrucional e regulativo constitui o discurso pedagógico.

Um ponto importante a respeito do discurso pedagógico tem a ver com suas possibilidades de modificação, chamadas por Bernstein de recontextualização. O autor aponta que o conteúdo de um discurso pedagógico pode ser modificado em dois campos principais: o campo recontextualizador oficial (CRO), representado por todo o aparato de Estado que, de algum modo, tem ingerência sobre a educação; e o campo recontextualizador pedagógico (CRP), que será o nível da transmissão, na escola. Neste último nível, no qual a análise que desenvolvo nesta pesquisa se deteve, o discurso poderá sofrer ainda um novo processo de recontextualização, dependendo da estrutura pedagógica de cada escola e dependendo da prática pedagógica de cada professor. Como resumem as pesquisadoras portuguesas Isabel Neves e Ana Morais (2001), especialistas na obra de Bernstein, “neste caminho, o discurso reproduzido nas escolas e nas salas de aula é influenciado pelo conjunto de relações que caracterizam seus contextos específicos de transmissão” (NEVES; MORAIS, 2001, p. 226).

Vamos tomar, então, o currículo escolar como exemplo de um conteúdo de discurso pedagógico. Do modo como analiso a atribuição de status às disciplinas escolares, ela ocorre no âmbito do currículo na escola. Assim, será importante estar atento aos campos onde ocorre os processos de recontextualização do currículo, pois eles poderão ser espaços onde a atribuição de status também poderá ser modificada, ou recontextualizada.

De acordo com a análise de Neves e Morais (2001), o modelo concebido por Bernstein sugere que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos bastante dinâmicos e pouco passivos, uma vez que cada nível está sujeito a diferentes e conflitantes influências. Além disso, professores podem se sentir relutantes em reproduzir o código educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É esse dinamismo que oferece espaço para mudanças acontecerem (NEVES; MORAIS, 2001).

O discurso pedagógico é, portanto, o mecanismo pelo qual as mensagens a serem transmitidas na relação pedagógica são selecionadas, organizadas e reguladas. Ele sofre processos contínuos de recontextualização e chega até a sala de aula para ser novamente recontextualizado, antes e durante o processo de transmissão aos alunos, para se configurar no conhecimento educacional formal.

Neste momento, em que a teoria de Bernstein nos aproxima do contexto micro da aula na escola, chamado por ele de transmissão, recorro ao seu modelo de análise do currículo para introduzir os conceitos de classificação e enquadramento. Esses conceitos serão importantes para a análise do status das disciplinas escolares.

Segundo Bernstein, a realização do conhecimento educacional formal ocorre através de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo<sup>7</sup> define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como modo válido de transmissão do conhecimento e avaliação define a realização válida do que foi transmitido por parte do aluno.

Para analisar os princípios subjacentes a cada um desses sistemas, Bernstein utiliza os conceitos de classificação e enquadramento:

*Classificação*: refere-se ao grau de isolamento entre categorias de discurso, agentes, práticas, contextos e fornece regras de reconhecimento, tanto para transmissores quanto para adquirentes, para o grau de especialização de seus textos.

---

<sup>7</sup> Nessa seção do texto, *currículo* será considerado segundo a definição estrita apresentada por Bernstein, uma vez que o termo, compreendido neste sentido, é parte de seu corpus teórico.

*Enquadramento*: refere-se aos controles sobre a seleção, sequenciamento, compassamento e regras criteriosas para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor/adquirente(s) e fornece as regras de realização para a produção de seu texto (BERNSTEIN, 1996a, p. 300, grifo do original).

Classificação descreve a distribuição de poder e enquadramento descreve a distribuição de controle no interior dos sistemas de mensagem currículo, pedagogia e avaliação. Esses conceitos são definidos em função da fronteira mais ou menos demarcada entre suas categorias de análise.

Assim, em um currículo escolar no qual as disciplinas estiverem organizadas de maneira isolada, com fronteiras marcadamente nítidas, havendo pouca ou nenhuma possibilidade de integração entre elas, este currículo terá uma forte classificação. Sua classificação será fraca quando essas fronteiras tiverem pouca ou nenhuma força e o grau de integração for mais elevado. Como observou Paul Atkinson, na visão de currículo de Bernstein, “O princípio pelo qual os conteúdos de conhecimento estão sujeitos a algum grau de seleção e separação é claramente um pré-requisito para algo reconhecível como currículo.” (ATKINSON, 1985, p. 132-133, tradução nossa).

Em uma sala de aula, quando o professor explicitamente tem o controle sobre o modo como conhecimento será transmitido, ali o enquadramento será forte. Ao contrário, quando o aluno tem maior grau de regulação desses procedimentos, o enquadramento será fraco.

Considero que os conceitos de classificação e enquadramento são úteis para explicar a atribuição de status às disciplinas escolares. Ao exemplificar a aplicação desses conceitos, Bernstein tipifica dois currículos opostos: no primeiro tipo, há forte classificação e enquadramento (currículo de coleção), enquanto que no segundo a classificação e o enquadramento são fracos (currículo de integração). A partir daí, o autor descreve comportamentos sociais esperados em cada um dos tipos, a partir das relações de comunicação pedagógica entre professores e alunos (BERNSTEIN, 2003b). No entanto, ele mesmo aponta que, tomando esses dois conceitos como princípios analíticos, eles podem ser aplicados em diferentes modos de análise.

[...] para mostrar as inter-relações entre propriedades organizacionais e de conhecimento, para movimentar-se do nível de análise macro para o micro, para relacionar os padrões internos das instituições educacionais aos antecedentes sociais externos daqueles padrões, e para considerar questões de manutenção e mudança. (BERNSTEIN, 2003b, p. 102, tradução nossa)

Em minha pesquisa, classificação auxilia na avaliação da força da fronteira entre os indicadores de status da aula de Música e das disciplinas de status elevado, se e quando houver essa fronteira. A maior ou menor força entre as fronteiras que distinguirão um indicador de status de outro poderá indicar categoria(s) de indicador(es) de status, com diferentes características. Essas categorias seriam as legitimadoras do status das disciplinas, entre elas a aula de Música, e, assim, poderia haver uma tipificação em relação à atribuição de status às disciplinas.

O enquadramento aborda, nesta pesquisa, se as diferentes características da pedagogia tipificada por Bernstein (enquadramento forte ou fraco) impactam na atribuição de status às disciplinas como um todo, ou apenas à aula de Música, ou não impactam. Ou seja, se o enquadramento define quem tem o controle para definir de que modo será ensinado aquilo que vai ser ensinado, um enquadramento mais ou menos forte poderá gerar critérios de valoração para disciplinas cuja pedagogia possuir maior ou menor enquadramento.

É possível perceber que o conceito de classificação se refere ao currículo enquanto enquadramento se refere à pedagogia, respectivamente o “o que” e o “como” do discurso pedagógico. Bernstein argumenta que a avaliação, o terceiro sistema de mensagens, condensa o processo de transmissão realizado pelo discurso pedagógico (HOADLEY; MULLER, 2013), o que significa dizer que a partir das regras avaliativas do dispositivo seria possível enxergar o modo como a classificação e o enquadramento operam no currículo e na pedagogia.

Até aqui, detalhei a conceituação com a qual lidei durante o trabalho no campo empírico e a análise dos dados. Faço, nesta parte final, breve retomada com o intuito de oferecer ao leitor a forma com que pretendo costurá-los na confecção do tecido da pesquisa.

Do modo como estou entendendo, o status de uma disciplina é atribuído a partir da maior ou menor valoração de certas características, que eu chamo de indicadores de status (ver seção 2.4). Como exemplo, podemos considerar que a presença de uma disciplina em exames de avaliação que oferecem acesso ao ensino superior (concursos vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil) confere maior importância a ela. Assim, pertencer à lista de matérias examináveis nestas avaliações indicará status mais elevado e não pertencer indicará status menos elevado. No entanto, os indicadores de status serão múltiplos. Assim, diferentes disciplinas poderão ter seu status atribuído a partir de diferentes indicadores.

A esta pesquisa interessou analisar este processo no contexto da escola, da maneira como ele ocorre no currículo escolar, considerando as disciplinas que são obrigatórias para os alunos. A teoria do discurso pedagógico de Bernstein propõe um modo de análise dos processos pedagógicos. Segundo o autor, o que ocorre nas instituições educacionais são processos de comunicação pedagógica, que podem ser investigados a partir dos conceitos de classificação e enquadramento.

Se o grau maior ou menor de classificação define o maior ou menor isolamento entre as disciplinas no currículo, esse processo tende a impactar no processo de atribuição de status às disciplinas, pois poderá definir indicadores de status válidos para uma disciplina e não para outra. Por exemplo, havendo forte classificação entre as disciplinas de Música e de Matemática, o fato de pertencer à lista de conhecimentos examináveis nos concursos vestibulares pode ser um indicador de status para Matemática, mas não para Música.

De modo similar, consideremos que o grau maior ou menor de enquadramento define o maior ou menor isolamento entre o que conta e o que não conta como modo válido de ensino. Exemplarmente, as diferentes possibilidades de organização didática, sequenciamento de conhecimentos, atividades de aula podem definir indicadores de status para as disciplinas escolares.

Os processos que pretendo investigar não ocorrem ao acaso ou em um vazio de interesses de poder. Por isso, a lente da análise relacional de Apple fornece a visão particular segundo a qual todos esses processos ocorrem permeados e definidos por diferentes interesses ideológicos, que se confrontam na busca pelo poder de definir que ideias contam como importantes ou relevantes. O status de uma disciplina é uma atribuição de valor. A análise relacional operará na busca por identificar a relação desta valoração com sua historicidade e com seu contexto político-cultural, dentro da ideia da teoria social do currículo.

### **2.3. A noção de campo de Bourdieu**

Se o discurso pedagógico de Bernstein é útil nesta tese para compreender a comunicação especializada que produz a atribuição de status às disciplinas escolares no âmbito da escola, a noção de campo, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, joga luz sobre a centralidade das/os agentes sociais neste processo. Para o autor, o campo social se constitui

como tal, em grande parte, pelas ações dos sujeitos destes espaços sociais e as relações travadas entre eles. Este é um ponto importante para este trabalho.

Segundo Bourdieu (1996), campo é:

Um espaço social estruturado, um campo de forças, um campo de força. Ele contém pessoas que dominam e pessoas que são dominadas. Relações constantes e permanentes de desigualdade operam no interior deste espaço que, ao mesmo tempo, se torna um espaço no qual vários atores lutam pela transformação ou preservação do campo. (BOURDIEU, 1996, p. 40-41, tradução nossa)

Do ponto de vista das relações sociais que ali têm lugar, considero que a escola pode ser entendida como um campo social a partir da noção de Bourdieu. O processo de atribuição de status às disciplinas escolares é conduzido pelos indivíduos, que são os agentes sociais naquele espaço social, e faz parte das relações de forças a partir das quais as disputas são travadas. Neste contexto, considero também que as professoras e professores, por serem os indivíduos responsáveis pelas principais tomadas de decisões no âmbito da escola, assumem um papel de protagonismo nesta dinâmica.

Importante notar que o fenômeno que analiso neste trabalho não é concernente à posição superior ou inferior dos indivíduos em um determinado campo, mas sim das disciplinas escolares. Não quero, com isso, desconsiderar que a hierarquização destas poderá ter efeitos nas posições de prestígio dos sujeitos no campo, em particular as professoras e professores das disciplinas. Este, no entanto, não é o foco de minha análise. Para esta pesquisa é relevante levar em conta que as posições de maior ou menor status das disciplinas serão resultado, pelo menos em parte, das relações de dominação que têm lugar naquele espaço, onde as/os agentes estão constantemente em disputa para que suas ideias e visões de mundo estejam representadas nas ações e tomadas de decisões executadas no âmbito da escola.

Assim, a escola, enquanto campo social é “[...] um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23), no qual as/os agentes sociais operam suas ações e decisões. Porém, é importante reconhecer que as tomadas de posição e ações das/os agentes no espaço social não ocorrem em um território totalmente livre de constrangimentos, onde qualquer ação seria realizável por qualquer agente. As disputas nem sempre são entre iguais, pois “as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o

campo” (BOURDIEU, 2004, p. 25). Ou seja, a escola será um lugar onde há tendências e previsibilidades hierárquicas que, para serem revertidas por algum/a agente, dependem da força deste/a no espaço social. Nas palavras do autor, “[O]s campos são os lugares de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento.” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Dentro de um campo, as disputas ocorrem com o objetivo intrínseco de que alguma recompensa seja alcançada, porém neste caso não se trata de um retorno material. Neste ponto, o conceito de capital ganha potência para a compreensão deste fenômeno. Patricia Thomson, uma analista da obra de Bourdieu, observa que, para o sociólogo francês: “Está em jogo no campo a acumulação de *capitais*: eles são, ao mesmo tempo, o processo em e o produto de um campo.” (THOMSON, 2008, p. 69). Em outras palavras, as dinâmicas que ocorrem nas relações interpessoais dentro um campo visam acumular este tipo de moeda, que Bourdieu também denomina de *capital*. No entanto, *capital* precisa ser visto não no sentido das relações de compra e venda de bens materiais. Como observa outro analista, Robert Moore, Bourdieu utiliza o termo *capital* com a intenção de aplicá-lo de forma mais ampla do que somente atribuir ao termo a ideia relativa à esfera econômica e a trocas comerciais, com a qual ele é normalmente associado. (MOORE, 2008). Segundo Bourdieu (2006 *apud* MOORE, 2008)<sup>8</sup>, o capital na sua forma econômica se *transubstancia* em formas que são imateriais e que, tal como a primeira, têm certo valor em um mercado de trocas. Este capital na forma imaterial é chamado por Bourdieu de capital simbólico. Assim, o capital simbólico é uma moeda imaterial que possui valor em um mercado de trocas simbólicas, cujo funcionamento é similar ao mercado comercial.

No contexto da pesquisa que apresento aqui, argumento que o maior ou menor status das disciplinas escolares pode ser compreendido como parte do mercado de trocas simbólicas que tem lugar no âmbito da escola. Neste mercado, há bens ou recompensas por serem adquiridas (por exemplo, a progressão na trajetória escolar ou uma oportunidade de trabalho mais compensadora no futuro). Para alcançar a recompensa pretendida, as alunas e alunos necessitarão acumular certos capitais simbólicos, como, por exemplo, determinado tipo de comportamento ou bons resultados nas disciplinas. Alguns desses capitais terão mais valor no momento de serem trocados pela recompensa almejada e o status de uma disciplina escolar

---

<sup>8</sup> Bourdieu, P. 2006. **The Forms of Capital**. In Education, Globalisation and Social Change, H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (eds). Oxford: Oxford University Press. *apud* Moore.

tenderá a ser maior quanto maior for o valor do capital simbólico que aquela disciplina proporciona ao alunado.

As regras desse mercado, ou seja, a definição sobre as recompensas que interessam e qual o capital terá maior cotação nessas trocas simbólicas é o que Bourdieu chama de regras do jogo de um campo. Para ele, “[...] o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 29). Esta visão sugere que os processos sociais que ocorrem no interior de um campo não são estáticos e que, mesmo as definições a respeito daquilo que tem maior ou menor valor ou quais são as recompensas disponíveis, por exemplo, mesmo estas definições não estão dadas a priori. Ao contrário, fazem parte do jogo em curso em um campo social.

Uma vez mais sublinho que entender o campo social como um espaço dinâmico no qual inclusive as regras do jogo estão em jogo não implica em dizer que todas as possibilidades estão à disposição para ocorrer. Do mesmo modo como ressalvei que as/os agentes nunca estão em igual posição de poder para tomar decisões, é importante ter presente que a autonomia de um campo em relação à sociedade, entendida aqui como o espaço social mais amplo, e em relação a outros campos é limitada. Bourdieu diz:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. (BOURDIEU, 2004, p. 20-21)

Afirmar que o campo possui uma autonomia parcial significa dizer que as/os agentes no campo são autônomos, porém não em sua totalidade. Não se pode desconsiderar a influência nas ações do indivíduo das “disposições adquiridas” (BOURDIEU, 2004, p. 28), ou das “maneiras de ser permanentes, duráveis” (BOURDIEU, 2004, p. 28). Para o autor, desde a infância e durante toda a vida, cada sujeito vai construindo o seu modo de ser e de agir socialmente – e, ao mesmo tempo, é moldado por ele – a partir das experiências particulares que passa nos variados espaços sociais que frequenta. Este processo, que se consolida ao longo do tempo, vai formando o que Bourdieu chama de *habitus*. O *habitus* de um indivíduo é, então, estruturado e estruturante.

Ele é ‘estruturado’ pelas circunstâncias passadas e presentes do indivíduo, tais como a educação familiar e as experiências educacionais. Ele é ‘estruturante’ na medida em que o *habitus* do indivíduo ajuda a moldar suas práticas presentes e futuras. (MATON, 2008, p. 51, tradução nossa)

Embora o conceito de *habitus* não seja central para os objetivos desta pesquisa, ter presente seu significado importa para compreendermos as múltiplas forças que estão em jogo nas tomadas de decisões que cada agente executa nos espaços sociais em que atua. A atribuição de status às disciplinas escolares no âmbito da escola, como tenho argumentado, é parte desse processo de ações e tomadas de decisões executadas neste espaço social, sujeito a todos esses movimentos que a noção de campo de Bourdieu ajuda a enxergar.

#### **2.4. Status de uma disciplina escolar e os indicadores de status**

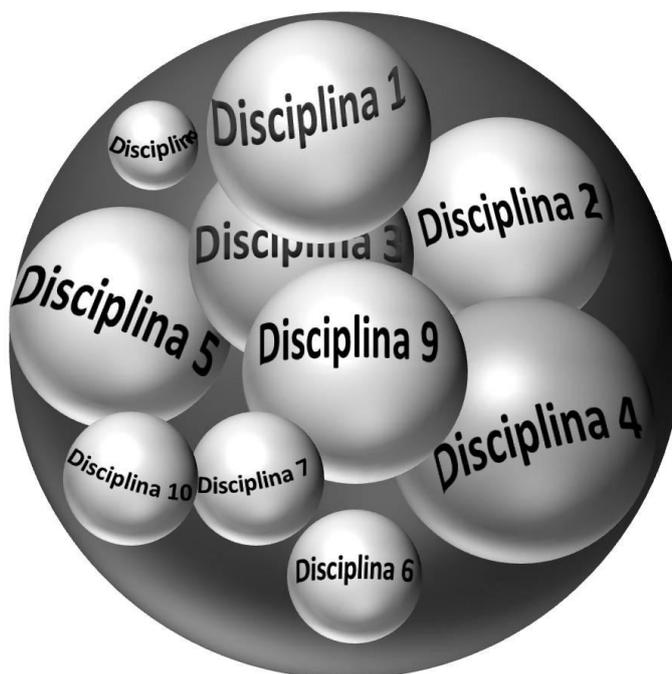
Nesta seção, ofereço uma definição do que entendo como status de uma disciplina escolar e do que são os indicadores de status de uma disciplina escolar. Além disso, apresento também a tradição do uso deste termo na Sociologia que serve como fundamentação para o uso que faço aqui.

Em termos gerais, defino o status de uma disciplina escolar como a posição mais ou menos valorada, ou prestigiada, que a disciplina ocupa na escola. O status de uma disciplina será maior ou menor, mais ou menos elevado, dependendo da atribuição de valor ou prestígio a alguns fatores, que chamo indicadores de status. Assim, o espaço simbólico que cada disciplina escolar ocupa no currículo será ampliado ou retraído na medida em que for atribuído maior ou menor valor a determinados atributos daquela disciplina. Nesta seção, proponho desenvolver os conceitos de status e de indicadores de status.

A

Figura 1 procura traduzir a ideia, propondo uma representação espacial simbólica do currículo enquanto estrutura na qual estão contidas as disciplinas, de acordo com seu status. As esferas menores representam as disciplinas escolares e o seu maior ou menor volume expressam a dimensão mais ou menos valorada de seu status. A esfera maior representa o espaço limitado do currículo.

Figura 1 - Status das disciplinas no currículo escolar



Fonte: o autor

Ao desenvolver a análise do que chamou de “sistemas de mensagem” através dos quais a comunicação pedagógica acontece na escola, Basil Bernstein (2003) propôs dois tipos de currículo: o currículo de coleção e o currículo integrado. Esta tipificação levou em conta a relação entre as disciplinas na organização curricular da escola, considerando se ela era mais ou menos integrada, mais fechada ou mais aberta. Assim, no primeiro tipo as fronteiras entre as disciplinas são claramente demarcadas e perceptíveis, enquanto que no segundo tipo essas separações são bastante borradas ou mesmo impossíveis de serem delineadas claramente.

Evidente que há uma série de possíveis gradações no intervalo entre as duas tipificações de currículo apresentadas por Bernstein. Em alguma escola, pode acontecer que os professores de diferentes disciplinas pouco – ou nunca – se encontrem e não haja oportunidade, talvez nem interesse, em um processo de troca de ideias entre eles sobre seus conteúdos. Nesta escola, as disciplinas estão bastante isoladas entre si; as fronteiras que as separam têm muita força. Nas palavras de Bernstein, neste caso há forte *classificação* entre as disciplinas. Em outra instituição escolar, porém, com certa frequência ocorre que professores de duas ou três disciplinas realizam atividades em conjunto, na qual se propõem a fazer pontes no sentido de integrar conhecimentos de suas matérias. Na semana seguinte, contudo, retomam sua normalidade de rotina de aulas separadas. Nesta segunda escola, a classificação

entre as disciplinas possivelmente não é tão forte como na do exemplo anterior, porém tampouco é fraca, uma vez que as fronteiras entre as matérias ainda são claramente demarcadas, mesmo que se apresentem mais permeáveis.

Assim, não é difícil imaginar exemplos de organização curricular nas quais a classificação seja mais fraca ou mais forte. Porém, o que me faz trazer a tipificação curricular proposta por Bernstein não é a tentativa de definir a força da classificação nos currículos das escolas pesquisadas. Minha intenção é levar em consideração um aspecto que, segundo o autor, é chave para distinguir o currículo integrado e o currículo de coleção: a diferença entre a ideia de subordinação e uma ideia relacional entre as disciplinas. Para Bernstein, no currículo integrado (de classificação muito fraca) os diferentes conhecimentos das matérias se articulam, conversam entre si, e são organizados para serem ensinados de modo relacional. Isto significa dizer que neste tipo de currículo o conhecimento de uma área não é mais importante do que o outro, mas sim que eles se complementam, se entrecruzam, se confundem até. Por outro lado, no currículo por coleção (de classificação muito forte), as disciplinas se encontram isoladas umas das outras, com pouca conversa e nenhuma colaboração, havendo uma relação de subordinação entre elas, na qual uma área de conhecimento tem maior validade, maior prestígio do que outra. Portanto, a organização curricular na qual a classificação entre as disciplinas é forte e que, portanto, se aproxima do tipo currículo de coleção, favorece o fenômeno da hierarquização de disciplinas na escola, que ocorre pela atribuição de status a elas, argumento central desta tese.

Na sociologia, o termo status tem uma longa história como conceito utilizado na análise da estrutura social. Max Weber, um dos sociólogos mais proeminentes a lidar com ele, afirmou que “Status significa uma reivindicação efetiva por estima social em termos de privilégios positivos ou negativos” (WEBER, 1978, p. 305, tradução nossa). Desde a perspectiva de Weber, na sociedade organizada há uma diferença crucial entre grupos de status e grupos de classe. “Enquanto o lugar genuíno de classes está dentro da ordem econômica, o lugar dos grupos de status está dentro da ordem social, isto é, dentro da esfera da distribuição de honra.” (WEBER, 1978, p. 938, tradução nossa). Para o autor, os grupos de classe tinham relação mais estreita com as posses e bens materiais dos indivíduos e, por isso, dependiam menos das relações sociais. Enquanto isso, o status de um sujeito ou grupo de sujeitos era bastante influenciado pelas relações entre pessoas, pois a distribuição desta honra, um bem simbólico, se dava no âmbito destas relações. Ao fazer esta separação, no entanto, o

autor não deixa de reconhecer que os grupos de status e os de classe estão interligados e se influenciam mutuamente.

Se para a compreensão de Weber a respeito da sociedade e dos grupos sociais foi útil separar o aspecto econômico do de prestígio, para esta tese interessa a conexão e a influência mútua que eles exercem. Disciplinas escolares não são indivíduos e não podem formar grupos sociais, então é claro que aquele modo de organização social proposto por Weber não pode ser aplicado à organização curricular de maneira direta, automática. Entretanto, meu argumento é que, ainda assim, a ideia de status enquanto um conceito sociológico pode ser útil para compreender a hierarquização das disciplinas escolares. Para isso, o conceito precisará lidar com a ideia de prestígio atribuído às disciplinas, porém de forma que ela esteja concatenada a outras dinâmicas sociais.

É nesse ponto que avanço uns passos a mais no sentido dos usos deste conceito na sociologia. Michèle Ollivier (2009) oferece uma síntese sobre o tópico. De acordo com a autora, o termo status tem tido variados significados. Porém, é possível dizer também que, no geral, ele tem sido utilizado como uma combinação de dois aspectos diferentes. “No primeiro, status se refere à estima ou desprezo, deferência ou depreciação concedida a indivíduos ou grupos percebidos como superiores ou inferiores.” (OLLIVIER, 2009, p. 42). Aqui, status representa a avaliação que as pessoas fazem de outras atribuindo a elas maior ou menor prestígio, maior ou menor status. “No segundo, status pode se referir também a posições na estrutura social, de um modo completamente independente de avaliações individuais de superioridade e inferioridade.” (OLLIVIER, 2009, p. 42). Neste caso, essa organização de posições é definida pelas condições econômicas e não está diretamente relacionada ao prestígio. Quanto mais recursos econômicos o indivíduo ou grupo social possuir, mais perto do topo será sua posição nesta escala.

Ainda de acordo com Ollivier, “*status* como avaliações de superioridade e inferioridade e *status* como posições sociais estiveram frequentemente ligados na sociologia clássica” (OLLIVIER, 2009, p. 42), mesmo sendo acepções inteiramente diferentes. De qualquer modo, apesar de este conceito ter sido usado tradicionalmente na sociologia para a análise social de indivíduos ou de grupos sociais, trago esta ideia para a educação para examinar de que modo ocorre a relação entre as disciplinas escolares porque compreendo que esta relação se materializa através da relação social entre os indivíduos que atuam no espaço social que é a escola.

A respeito da materialidade das dinâmicas de atribuição de status às disciplinas escolares, é importante salientar também que este processo não é algo dado e, por isso mesmo, não é estático. Sobre isto, Bernstein (2003b) enfatiza que:

[N]ão há nada intrínseco ao status relativo dos vários conteúdos [escolares], não há nada intrínseco nas relações entre os conteúdos. Independentemente da questão da lógica intrínseca das várias formas de pensamento público, as *formas* de sua transmissão, que são sua classificação e enquadramento, são fatos sociais. Existe um número de meios alternativos de acesso às formas públicas de pensamento, bem como às várias realidades que eles tornam possíveis. Por isso, estou enfatizando a natureza social do sistema de alternativas do qual emerge uma constelação chamada currículo. A partir deste ponto de vista, qualquer currículo implica em um princípio, ou princípios, pelo qual, de todos os conteúdos possíveis, alguns recebem status diferenciado e estabelecem uma relação aberta ou fechada entre si. (BERNSTEIN, 2003b, p. 79, tradução nossa, grifo original)

Tendo explicitado a tradição teórica na qual busco embasamento para o uso do conceito de status, e argumentado sobre a potência analítica que vislumbrei ao decidir utilizá-lo, gostaria de demonstrar como ele é operado no contexto do currículo escolar.

A partir das duas acepções de status apresentadas por Ollivier, duas perguntas podem ser feitas, considerando o contexto desta pesquisa: 1) como atribuir estima ou desprezo a uma disciplina escolar?, e 2) como atribuir uma posição na estrutura social a uma disciplina escolar? No entanto, operar uma simples substituição de palavras inserindo “disciplina escolar” no lugar de “indivíduo ou grupo de indivíduos” não parece ser, neste caso, o melhor caminho para compreender o fenômeno em questão. Sem muito esforço se pode argumentar, por exemplo, sobre a dificuldade em designar posição na estrutura social baseada em condições econômicas a uma disciplina escolar, uma vez que esta não possui bens materiais.

De fato, a acepção que terá muito mais força quando se trata de atribuição de prestígio ou desprestígio a uma disciplina escolar é aquela que considera que ele é dado pelos pares. Evidentemente que os pares, neste caso, serão os agentes sociais que estão envolvidos no processo. Isto porque o status é um atributo que, para ser percebido como tal, precisará ser reconhecido pelo grupo de agentes sociais do campo onde o fenômeno ocorre como alto ou baixo prestígio.

Apresentadas as dimensões nas quais o status é atribuído às disciplinas escolares, argumento que este processo se dá a partir da maior ou menor valoração de fatores bastante

concretos da realidade na escola. Esses fatores são os indicadores de status. Conferir maior ou menor valoração a um indicador de status significa considerar que este fator influencia mais ou menos para que aquela disciplina tenha maior ou menor status na escola. Esta pesquisa parte da premissa de que há múltiplos indicadores de status e que uma combinação dinâmica da valoração deles resulta no status da disciplina escolar.

A atribuição de status a uma disciplina pode acontecer em diferentes espaços sociais e, inclusive, nos diferentes campos de recontextualização do dispositivo pedagógico (CRO e CRP, ver seção 2.2). Cada um destes campos possui autonomia (relativa) em relação aos demais espaços sociais. Assim, deve haver espaço para que indicadores de status levantados a partir do próprio espaço social a ser examinado sejam testados no campo empírico juntamente com outros definidos a partir de fontes externas a ele.

Os indicadores de status mais valorados são aqueles fatores pelos quais uma disciplina é mais ou menos prestigiada, tem mais ou menos status na escola. No entanto, é possível que o mesmo fator não possua o mesmo grau de importância para diferentes disciplinas. A atribuição de status será sempre relativa. Assim, um determinado indicador de status pode ser central para que a disciplina A tenha alto status e, ao mesmo tempo, pode significar nada ou muito pouco para o status da disciplina B.

Da mesma forma que a atribuição de status às disciplinas escolares é sempre relativa porque os parâmetros pelos quais se avalia esta ou aquela disciplina podem ser diferentes, o alto ou baixo status sempre se relaciona a um determinado padrão. Este padrão corresponde àquilo que é reconhecido como de alto prestígio no campo social examinado. Assim, se em determinada escola, uma disciplina possui dois professores ao mesmo tempo em sala de aula, isso somente será reconhecido como indicador de alto status se houver um acordo tácito entre os sujeitos daquele espaço social que defina desse modo.

Com isso, espero ter deixado explícita a fundamentação teórico-metodológica que sustenta esta tese. No próximo capítulo descreverei todas as etapas do processo do trabalho no campo empírico.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, descreverei a parte empírica da pesquisa. Início pelas definições e justificativas para a escolha do campo e dos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, descrevo de que modo se deu a produção dos instrumentos de coleta de dados, incluindo modificações que se tornaram necessárias neste percurso.

#### **3.1. Campo empírico**

O campo empírico desta pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA), particularmente as escolas municipais de ensino fundamental (EMEF). Devido ao meu intento de focar na aula de Música, foram selecionadas somente as escolas que oferecessem Música em seu currículo obrigatório no momento da pesquisa. Algumas razões centrais justificaram esta escolha.

Desde o início do planejamento deste trabalho, me interessei em operar com uma base de dados de amplo espectro, tanto quanto possível. Minha intenção, com isso, foi ter a oportunidade de examinar o fenômeno da atribuição de status às disciplinas a partir de uma perspectiva não particularizada de um número pequeno de escolas. Ainda que o foco estivesse no âmbito local, uma vez que se tratava do contexto escolar, obter uma amostra mais ampla oferecia, como de fato se concretizou, a possibilidade de observar aspectos mais gerais e diluir a influência que as particularidades de um número pequeno de escolas pudessem exercer na análise.

Ademais de meu interesse pessoal, essa intenção se associou à necessidade observada de se produzir pesquisas com potencialidades de comparação em escala ampliada, no âmbito da educação musical. Sobre os estudos produzidos nessa área, Hentschke avalia que “[...] o que está disponível é frequentemente atomístico e individual e, conseqüentemente, apresenta visões parciais que não se conectam facilmente com uma complexa realidade global” (HENTSCHKE, 2013, p. 120, tradução nossa). Se está claro que a realidade que a autora se refere é a mundial e, evidentemente, não foi esta a realidade desta pesquisa, acredito que a ideia de produzir um trabalho não atomístico ou individual possa descrever a intencionalidade de minha escolha metodológica.

Definida a ideia de adotar uma perspectiva ampla, menos particularizada, do campo empírico, gostaria de expor as razões pelas quais optei pela RME-POA. Em primeiro lugar, a opção pela educação pública. Dados do Censo Escolar 2015 mostravam que, em Porto Alegre, mais de 60% das matrículas no ensino fundamental estavam na escola pública. Embora a maior parte dessas matrículas seja da rede pública estadual, compreender a atribuição de status às disciplinas no âmbito de uma das redes públicas de ensino da cidade pareceu se constituir como um primeiro passo significativo.

Além disso, como mostrou Wolffenbüttel (2010), a música está, de alguma forma, inserida nos projetos políticos-pedagógicos das escolas da RME-POA (WOLFFENBÜTTEL, 2010). Essa constatação, ao lado da informação de que o edital do último concurso público promovido pelo Município de Porto Alegre prevê vaga nominalmente para Professor de Música, indica que há um envolvimento da RME-POA, de algum modo, na promoção da aula de Música em suas escolas.

Outro fator tem a ver com a história recente da política educacional no âmbito da RME-POA. Em 1989, uma coalizão de partidos de esquerda, liderada pelo Partido dos Trabalhadores, assumiu a gestão da prefeitura de Porto Alegre. Uma das iniciativas daquele grupo, chamado de Administração Popular, foi a implementação do projeto Escola Cidadã. A Escola Cidadã desenvolveu e pôs em prática, em Porto Alegre, um projeto educacional democrático, cuja centralidade era o estabelecimento de uma nova relação entre poder público e comunidade. Nesse novo modelo de relação, não eram as crianças e jovens da periferia que tinham que se adaptar às normas ou diretrizes de suas escolas. Ao contrário, a escola precisava desenvolver a capacidade de ouvir e entender o que a comunidade tinha para lhe dizer e, juntos, escola e comunidade, desenvolver uma nova forma de ação educacional que atendesse de forma mais justa e democrática aquele aluno (GANDIN, 2013).

A Administração Popular governou Porto Alegre por 16 anos e há quatro gestões não está mais no poder. Atualmente, o projeto Escola Cidadã tem se mostrado enfraquecido em seus princípios uma vez que, nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação tem promovido o que Santos chamou de política do vazio (SANTOS, 2017). Contudo, faz sentido pensar que a ideia de rede de ensino construída pela Administração Popular durante seu tempo de governo ainda esteja, de alguma forma, presente nas escolas municipais.

Esse pensamento colaborou para a escolha das escolas da RME-POA como campo empírico desta pesquisa, uma vez que esta particularidade pode impactar na atribuição de status às disciplinas escolares, e à aula de Música em especial. As escolas da RME-POA

passam a ser não apenas um agrupamento de escolas, mas parte de uma rede de ensino onde, notadamente, há uma dinâmica particular de política educacional em jogo.

O fator prático, se não foi definidor, foi relevante na decisão sobre o campo empírico. O tamanho da pesquisa que eu teria condições de realizar durante o curso de doutorado precisou ser considerado. Ao mesmo tempo em que me interessava evitar um trabalho atomístico por demais, de forma alguma poderia abarcar um campo empírico que, por ser amplo demais, excedesse as minhas reais possibilidades como pesquisador. Segundo dados disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação de Porto Alegre<sup>9</sup>, a RME-POA é formada por 99 escolas, sendo pouco mais da metade as de ensino fundamental. Assim que, a dimensão da rede mostrou que, dado o número de escolas a serem pesquisadas, seria factível empreender o tipo de procedimento metodológico que adotei para a produção de dados.

Além disso, considero importante destacar que o grupo de pesquisa liderado pelo professor Gandin possui uma tradição de pesquisas que têm como campo empírico a RME-POA (GANDIN, 2006; 2009; 2013; SANTOS, 2012; RAMOS, 2014; MELLO, 2015; MOREIRA, 2017; SANTOS, 2017). Os trabalhos que esses pesquisadores vêm desenvolvendo têm contribuído para o entendimento de uma série de questões envolvendo o projeto Escola Cidadã, em particular, mas também têm avançado nas pautas relativas a uma educação mais justa e democrática. Decerto que me associar a esta tradição de pesquisadores, inserindo nesta conversa a temática da hierarquização das disciplinas, faz parte do rol de motivos que me levaram a pesquisar a RME-POA.

Neste momento, gostaria de descrever o campo empírico da pesquisa. Conforme observado por Wolffenbüttel, “Na RME-POA/RS há um predomínio da música no ensino fundamental e na educação infantil [...]” (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 77). No entanto, há particularidades que diferenciam as escolas de educação infantil das de ensino fundamental na RME-POA. Com o intuito de deixar a amostra mais homogênea, optei por focar a investigação nas escolas de ensino fundamental. Assim, o campo empírico se constituiu de EMEFs da RME-POA com aula de Música no currículo.

Na época da realização da pesquisa, segundo dados disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Smed), das 99 escolas da rede, 47 eram EMEFs<sup>10</sup>. Por telefone e por correio eletrônico, quando o contato telefônico não se fez possível, cada escola foi consultada a respeito da presença da aula de Música no currículo. O

---

<sup>9</sup> <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>, consultado em 18 de Abril de 2017.

<sup>10</sup> <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php>, acesso em 22 de agosto de 2017

critério que estabeleci para que a escola participasse da pesquisa não levava em conta para qual ano(s)/ciclo(s) a Música era oferecida, somente se ela estava presente no currículo da escola ou não.

Das 43 escolas que retornaram o contato, 23 reportaram a presença de Música no currículo. E dessas, 19 concordaram em participar da pesquisa.

Apesar de se configurarem como campo empírico, evidentemente as escolas não foram propriamente os sujeitos participantes da pesquisa. A próxima seção se dedica a apresentá-las/os.

### **3.2. Sujeitos participantes da pesquisa**

De acordo com o referencial teórico desta pesquisa, é possível afirmar que os processos de atribuição de status às disciplinas escolares analisados nesta pesquisa ocorrem ao nível da escola, como parte da comunicação pedagógica neste local. Com base nisso, os sujeitos a serem pesquisados foram os agentes sociais nas escolas.

Neste ponto, gostaria de reconhecer a importância das alunas, alunos e familiares como parte dos processos educacionais que ocorrem diariamente nas EMEFs da RME-POA. Porém, em que pese a existência do Conselho Escolar nas escolas municipais – órgão consultivo e deliberativo formado por docentes, discentes e familiares de discentes – foi preciso levar em conta que nessas instituições educacionais as decisões, discussões, ponderações e avaliações referentes a currículo estão muito fortemente nas mãos das professoras e professores municipais. Importante salientar que, aqui, me refiro a “professoras/es” incluindo nesse rol as/os profissionais docentes que desempenham suas tarefas em sala de aula e também aquelas/es que ocupam funções na equipe diretiva (diretoras/es e vice-diretoras/es) e na supervisão ou orientação pedagógica. Lembremos que, no caso da RME-POA, os cargos de gestão na escola são ocupados também por professoras/es, pois não há, nesta rede, concurso público específico para o cargo de gestor/a escolar.

Participaram, então, da pesquisa 29 professoras e professores de duas EMEFs da RME-POA respondendo ao Questionário inicial, e 261 professoras e professores de 19 EMEFs respondendo ao Questionário final. Na próxima seção, descreverei os procedimentos de coleta de dados e detalharei um pouco mais a distribuição das/os participantes por escola.

### **3.3. Coleta de dados**

Para coletar os dados que permitissem examinar a atribuição de status às disciplinas na escola, decidi utilizar a aplicação de questionário. Considerando-se uma amostra grande de participantes, este se apresentou como um adequado instrumento. Além disso, como afirma Oppeheim, “O questionário tem uma tarefa a fazer: sua função é medir.” (OPPENHEIM, 1992, p. 100, tradução nossa). Para meus interesses de pesquisa, fazia sentido utilizar um questionário que, de algum modo, identificasse a intensidade da influência que diferentes fatores exerciam no status das disciplinas.

Como explicarei no decorrer desta seção, o percurso da pesquisa conduziu à aplicação não de um, mas de dois questionários. Em função disso, a coleta de dados ocorreu em dois momentos. O primeiro consistiu na aplicação de um questionário, o Questionário inicial (APÊNDICE A). Este instrumento continha 16 perguntas, entre questões abertas e fechadas e foi aplicado em duas EMEFs da RME-POA, obtendo o retorno de 29 questionários preenchidos, 21 na Escola A e oito na Escola B.

A revisão e análise do Questionário inicial gerou a construção dos indicadores de status que foram testados no segundo questionário, o Questionário final (APÊNDICE B). A aplicação deste questionário constituiu o segundo momento da coleta de dados. O Questionário final foi composto por 45 questões no total, e foi distribuído na forma impressa às professoras e professores participantes diretamente nas escolas em que trabalhavam.

Nas seções que seguem, descreverei em detalhe a construção de cada um dos questionários. Por sua característica, esta descrição mesclará elementos descritivos com elementos analíticos, uma vez que foi a reflexão a respeito da construção e das respostas obtidas com o Questionário inicial que alteraram o rumo da coleta de dados e, por fim, levaram à construção do Questionário final.

### **3.4. A construção do Questionário inicial**

O planejamento inicial para a coleta de dados previa a realização de um questionário contendo dois tipos de perguntas: as questões fechadas, nas quais o respondente escolhe entre alternativas dadas e não há espaço para que elabore suas respostas; e as questões abertas, que, ao contrário, são aquelas onde nenhuma alternativa é apresentada e o participante deve

elaborar por completo sua resposta. A razão para isto vinha do fato de que, por um lado, o trabalho que precedeu a ida ao campo empírico (a revisão de literatura, alguns achados de minha pesquisa de mestrado e os contatos prévios com as escolas) havia levantado aspectos que pareciam relevantes para a atribuição de status às disciplinas escolares e que, portanto, precisariam ser testados no campo. Para estes casos, a questão fechada era a melhor opção. Por outro lado, a tarefa de fornecer indicadores de status para as disciplinas escolares que fossem apontados pelo próprio corpo docente das escolas a serem pesquisadas extrapolava as possibilidades deste trabalho prévio. Para isto, então, a questão aberta se mostrava a melhor alternativa.

Mais adiante nesta seção descreverei com mais detalhes o processo de formulação das questões. Neste momento, apresento como exemplo a situação que orientou a construção de uma das questões fechadas de uma das versões do Questionário inicial. Segundo alguns autores, um dos fatores que contribui para que as aulas de Artes tenham menor valorização em relação a outras disciplinas é a falta de professores com formação na área ministrando essas aulas. Figueiredo, por exemplo, (2013) aponta a “ausência de profissionais especializados nas diferentes linguagens artísticas atuando na escola” como uma das razões para que as disciplinas artísticas raramente ocupem “posições de relevância” (FIGUEIREDO, 2013, p. 31). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013 pouco mais de 55% do professorado de Artes dos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil tinha formação superior na área em que lecionava. Neste mesmo nível de ensino, o percentual de docentes de Matemática e de Língua Portuguesa com ensino superior na área estava em 55% e 65%, respectivamente. Já nos anos finais, este percentual era de 35% para quem ensinava Artes, enquanto que os índices se mantinham os mesmos para o grupo de docentes de Matemática e Língua Portuguesa (55% e 65%). Comparando-se Artes com Matemática e Língua Portuguesa, os dados do INEP mostram que, se não há uma larga diferença entre os percentuais ao nível dos anos iniciais, esta distância se amplia nos anos finais, devido à redução no percentual de docentes de Artes com formação superior na área de atuação. Para identificar se/como o fato de haver menos docentes de Música com formação superior se relacionava ao baixo status desta disciplina no currículo, a opção pela questão fechada era a mais apropriada, uma vez que o indicador de status a ser testado já estava previamente definido. Para tanto, construí a seguinte questão:

Designar um/a professor/a sem formação para dar aulas de uma disciplina é sinal de desprestígio daquela disciplina na escola?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo / nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente
- Não sabe avaliar

No entanto, a fundamentação teórica do trabalho sustenta que os agentes de um campo social possuem autonomia relativa em relação aos demais campos no que concerne às dinâmicas que ali ocorrem. Sendo assim, necessariamente haveria indicadores de status a serem levantados pelas professoras e professores participantes da pesquisa. O instrumento de coleta de dados, então, precisaria também oferecer espaço para que quem participasse escrevesse o que, na sua visão, seria um fator – ou fatores – importante para o maior ou menor status das disciplinas no currículo. Para este caso, a questão aberta seria a melhor estratégia. Tendo isto em mente, elaborei a seguinte questão:

Quais são os sinais de que uma disciplina é **mais valorizada** do que outra(s) no currículo?

O resultado do trabalho de construção deste instrumento foi a obtenção do Questionário inicial com 16 questões no total, sendo 14 fechadas e duas abertas (ver APÊNDICE A). Gostaria de avançar um pouco mais na descrição do processo de elaboração das questões e, para isso, iniciarei abordando as questões abertas.

Como mencionei anteriormente, incluir este tipo de questão contemplava a necessidade de levantar indicadores de status apontados pelas professoras e professores pesquisados. De início, pareceu-me que a questão reproduzida acima seria suficiente para cumprir bem a missão. Além disso, no decorrer do processo de elaboração deste instrumento, procurei levar em consideração a viabilidade prática do preenchimento e a motivação de quem se voluntariasse a respondê-lo. Era importante constantemente ter em mente que as professoras e os professores seriam abordados no local de trabalho, provavelmente com

tarefas por fazer ou em momento de intervalo. Portanto, um questionário com muitas questões abertas, que exigem mais tempo para serem respondidas, tenderia a não favorecer a colaboração voluntária de quem aceitasse participar.

Por outro lado, ponderei que contar somente com uma questão abordando um aspecto tão central para a pesquisa ofereceria um risco que deveria ser levado em conta. Caso ela não fosse respondida, não haveria no questionário uma segunda oportunidade para que o assunto fosse abordado novamente com aquela pessoa. A solução para isso, porém, não poderia ser simplesmente apresentar uma nova redação para a mesma pergunta em outro ponto qualquer do questionário. Era plausível supor que respondentes pudessem pular a questão por não conseguirem, de pronto, elaborar uma síntese e apontar “sinais” de maior valorização de uma disciplina no currículo. Nesse momento, minha experiência no estudo e na realização de entrevistas narrativas, durante a pesquisa de mestrado, apontou um caminho promissor. Neste tipo de entrevista, as perguntas são formuladas de modo que quem participa sinta-se convidado a contar fatos ou histórias de sua experiência de vida relacionadas aos temas pertinentes à pesquisa. Através da análise desta narrativa, quem pesquisa obtém as informações de participantes sem que as tenha solicitado de modo direto. Algumas vezes, ao “apenas” narrar um fato acontecido, a pessoa pode fazer com que as informações emerjam com maior fluidez, já que se sente desobrigada de produzir uma síntese elaborada como resposta. Esta possibilidade me convenceu de que, sendo assim, valia a pena correr o risco de, eventualmente, perder alguns pontos no índice de boa vontade de quem responderia adicionando ao questionário outra questão aberta. A nova pergunta, ao estilo da entrevista narrativa, solucionava o problema de haver apenas uma oportunidade para a/o respondente elaborar, de acordo com sua visão, os fatores que seriam relevantes para o status das disciplinas escolares. Ao mesmo tempo, ela propiciaria uma lógica diferente de resposta, o que se apresentava bastante útil para a produção qualificada de informações que eu desejava.

A redação final dessa questão, então, foi a seguinte:

Conte uma situação que você viu ou viveu na qual ficou clara a **diferença de valorização** entre disciplinas do currículo escolar.

Prontas estas duas questões abertas, estava confiante de que obteria um interessante número de indicadores de status para as disciplinas escolares, fossem aqueles listados de

forma mais direta na resposta à primeira questão, ou aqueles obtidos de modo mais indireto na resposta à pergunta narrativa. Para buscar enfraquecer a eventual antipatia de alguém diante de um questionário com duas questões abertas, decidi posicioná-las distantes uma da outra. Assim, a seção principal do questionário abria com uma delas e fechava com a outra. O que viria antes desta seção seria apenas um parágrafo introdutório contendo a apresentação da pesquisa bem como um convite para respondê-la, e o que viria depois consistiria somente em algumas poucas questões a respeito do perfil da pessoa respondente.

A partir de agora, passo a descrever o processo de construção das questões fechadas que constituíram o questionário. É importante notar que o questionário possuía duas seções, não separadas por elemento gráfico algum, que tencionavam obter diferentes tipos de informações. A primeira seção continha as questões relacionadas aos objetivos da pesquisa (11 questões abertas e duas fechadas), enquanto a segunda mapeava o perfil de participantes (três questões fechadas). Nas questões da primeira seção é que me concentrarei neste momento.

As perguntas foram elaboradas abordando tópicos que emergiram como indicadores de status das disciplinas escolares durante a fase de preparação para o trabalho de campo. Um deles foi a questão da carga horária semanal. Assim como referido por Figueiredo (2013), o baixo número de aulas de Música ministradas semanalmente aos alunos concorre para que esta disciplina seja menos valorizada na escola. Ao mesmo tempo, as disciplinas que possuem maior carga horária são mais prestigiadas. Embutida nesta ideia está a lógica de uma relação quase direta de proporcionalidade entre número de aulas por semana e prestígio da disciplina no currículo. Ou seja, quanto maior a carga horária semanal de uma disciplina, mais valorizada ela é, e vice-versa. Considerando o meu interesse de pesquisa, esta lógica precisava ser testada e, para isso, elaborei a seguinte questão:

Possuir maior carga horária semanal influencia na maior valorização de uma disciplina no currículo escolar?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Seria necessário, porém, avançar na compreensão da relação entre o número de aulas por semana e o status de uma disciplina na escola. Ainda que eu tivesse segurança sobre a necessidade de realizar a pergunta acima, a tendência de obter um número massivo de respostas em concordância com a questão me parecia previsível. Caso as respostas confirmassem esta previsibilidade, este dado acrescentaria pouco ao trabalho se não pudesse ser relacionado à outra questão sobre o mesmo tema. O que eu me perguntava era: se grande parte de quem responder concordar que as disciplinas com maior carga horária são mais valorizadas, haveria também concordância que isto se aplicaria igualmente à Música? Em outras palavras, na visão de quem participasse da pesquisa, a Música teria o seu prestígio elevado se o seu número de aulas semanais fosse o mesmo de outra disciplina com alta carga horária? Com esta dúvida em mente, construí uma segunda questão referente ao mesmo tópico:

Considere que Música e Língua Portuguesa têm a mesma carga horária semanal na sua escola. Esta **igualdade de carga horária** influenciaria em uma igualdade de valorização entre essas disciplinas no currículo escolar?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

A questão acima propunha uma comparação entre as disciplinas de Português e Música, partindo da premissa de que a primeira é mais valorizada do que a segunda na escola. Considerei que precisava verificar se essa premissa era verdadeira no âmbito do campo empírico no qual eu pesquisava. Para isso, formulei a seguinte questão:

Considerando a valorização das disciplinas no currículo escolar, qual a relação da Música com a Língua Portuguesa?

- Música é muito mais valorizada que Língua Portuguesa
- Música é mais valorizada que Língua Portuguesa

- ( ) Música é valorizada igual a Língua Portuguesa
- ( ) Música é menos valorizada que Língua Portuguesa
- ( ) Música é muito menos valorizada que Língua Portuguesa

Outro tópico abordado no questionário concerne às avaliações de larga escala. Estudos têm mostrado que este tipo de instrumento de avaliação impacta na construção e na prática curricular das escolas balizando, se não determinando, os conhecimentos a serem ensinados e o modo pelo qual eles serão abordados. Era plausível supor que este aspecto influenciasse o status das disciplinas no currículo.

O Governo Federal brasileiro, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação, coordena um conjunto de avaliações de larga escala da educação no país que formam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Uma dessas avaliações, destinada ao ensino fundamental, é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil<sup>11</sup>. A questão a seguir buscou identificar a maior ou menor concordância com a ideia de que ser uma das disciplinas avaliadas na Prova Brasil concorria para elevar o status delas na escola.

Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas avaliadas na Prova Brasil. Este fato influencia na maior valorização destas disciplinas no currículo escolar?

- ( ) Concordo totalmente
- ( ) Concordo
- ( ) Sem opinião
- ( ) Discordo
- ( ) Discordo totalmente

<sup>11</sup> “A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral.” (BRASIL, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>, acesso em 18/08/2018)

Do mesmo modo como ocorreu no tópico da carga horária, aqui também elaborei uma segunda questão com a intenção de aprofundar a discussão que, de outro modo, eu temia que pudesse se esgotar na previsibilidade. Recorri novamente ao recurso de propor uma hipotética igualdade de condições entre as disciplinas para testar se, na opinião das professoras e professores respondentes, isto redundaria em igualdade de valorização daquelas disciplinas na escola. A questão ficou como segue:

Considere que na Prova Brasil há também prova de Música. Esta **igualdade de exigência** em uma avaliação externa influenciaria em uma igualdade de valorização entre Música, Língua Portuguesa e Matemática no currículo escolar?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Havia outro tópico que me intrigava investigar desde o trabalho de pesquisa para o mestrado: a relação entre a abordagem pedagógica que do professor em sua disciplina e a valorização desta no currículo escolar. Na ocasião daquela pesquisa, entre os modos como duas alunas do ensino médio significavam a aula de Música estava a percepção de que ela era uma atividade mais relacionada ao prazer e ao divertimento e menos ao estudo ou ao aprender. Uma das razões para isso ficou clara nas narrativas que as meninas produziram sobre suas experiências naquelas aulas quando estudavam na educação infantil e anos iniciais. Nelas, as duas contaram que a aula de Música era o momento onde as atividades eram realizadas, por exemplo, em roda com todos sentados ao chão, não havia classes na sala de aula e o trabalho coletivo musical, onde cada um era importante, era a tônica. Além de um sentimento positivo de saudades, essas características de uma abordagem pedagógica distinta da utilizada para o ensino de disciplinas não artísticas significavam para as meninas que aquela aula não era “bem uma aula”. Para elas havia uma hierarquia entre o que era mais ou menos “aula” e isto tinha relação, entre outros fatores, à abordagem pedagógica.

A visão das meninas pesquisadas era bastante particular e representava o ponto de vista de estudantes. Por isso mesmo, pareceu-me pertinente evocar este tópico para identificar a percepção das professoras e dos professores sobre ele. Haveria entre este grupo visão

semelhante de que a pedagogia, entendida aqui como estratégias de ensino e aprendizagem, utilizada em sala de aula contribuiria para o status daquela disciplina no currículo? Assim, construí a questão:

Nas aulas de arte são comuns as atividades que privilegiam as práticas, as avaliações que não são escritas e uma organização do espaço da sala de aula diferente do comum, por exemplo. Esta característica influencia na menor valorização destas disciplinas no currículo escolar?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

Para informar-me se as escolas atendiam ao critério estabelecido de oferecer aulas de Música no currículo regular, realizei contato por telefone com cada uma delas. No decorrer daquelas curtas conversas, observei que uma situação da dinâmica de preenchimento do quadro docente das escolas poderia ensejar um fenômeno que, até então, não estava no radar de minha pesquisa: a disputa entre as diferentes modalidades de arte por espaço na grade curricular. Sucintamente descrita, a situação a que me refiro é a seguinte: tão logo a direção de uma escola municipal de Porto Alegre detecta no seu quadro de profissionais docentes a falta de pessoal para ensinar uma disciplina, ela solicita à Secretaria Municipal de Educação a alocação de docente disponível, uma vez que esta distribuição é centralizada por aquele órgão. Assim, havendo a carência de alguém para ensinar Geografia, a direção solicitará à Secretaria uma pessoa para lecionar Geografia.

Ao telefonar para as escolas, o que colhi de profissionais com quem conversei forneceu pistas de como esta situação se desenrola no caso da Música, ou das Artes em geral. A Secretaria Municipal de Educação possui, em seu quadro de profissionais, professoras e professores das quatro modalidades de Artes que têm estado presentes nos documentos do Ministério da Educação: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, por parte da escola não há obrigatoriedade legal de oferecer aulas de uma destas modalidades. Assim, caso a escola se veja sem docente de Artes, a direção pode solicitar profissional desta área à Secretaria e esperar que esta designe a modalidade de acordo com seus critérios, sendo

geralmente a disponibilidade de docentes o mais definidor. Neste caso, “é ao acaso da SMED”, como disse uma de minhas interlocutoras. Outra possibilidade é a direção empreender um esforço na direção de ser contemplada com uma professora ou professor de uma determinada modalidade de Artes, seguindo critérios particulares da escola ou da própria equipe diretiva.

Foi esta segunda possibilidade que suscitou em mim a necessidade de abordar a ideia de haver diferença de status entre as disciplinas de Artes. Por força do recorte do campo empírico que defini, decisões da Secretaria Municipal de Educação estavam fora do alcance da pesquisa. Contudo, a possível hierarquização entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro que ocorresse por conta de posições e decisões do corpo docente na escola pertenciam ao escopo a ser investigado. Naquela fase do trabalho, acolher este novo tópico me pareceu importante.

Para abordar o assunto no questionário, optei por criar uma situação hipotética na qual, ao responder, a pessoa precisaria tomar uma decisão envolvendo a priorização de uma ou duas modalidades de Artes, se fosse o caso. Assim, apresentei as seguintes questões:

Considere que não há aula de arte no currículo de sua escola. Na possibilidade de receber um/a professor/a de **uma** das seguintes modalidades de arte, qual deve ser priorizada?

Artes visuais    Dança    Música    Teatro    Indiferente

E na possibilidade de receber **dois/duas** professores/as de modalidades diferentes de arte, quais devem ser priorizadas?

Artes visuais    Dança    Música    Teatro    Indiferente

Em diferentes escolas municipais são oferecidas atividades extracurriculares. Não raro, estas iniciativas estão ligadas a manifestações artísticas. Durante as conversas telefônicas, muitas delas foram mencionadas por quem eu falei como motivo de orgulho. A percepção da importância que essas atividades extracurriculares têm para a escola me conduziu a imaginar que a presença de uma atividade extracurricular poderia impactar na dinâmica de preenchimento do quadro docente, no que diz respeito aos de Artes. Em uma escola onde, por exemplo, há um coro como atividade extracurricular, a direção poderia preferir preencher uma vaga de professora ou professor de Artes com alguém da área de

Teatro, buscando variar a oferta de modalidade artística para as crianças e jovens. Ou, por outro lado, a mesma direção poderia estar convencida de que a melhor opção para ocupar a vaga de docente de Artes seria receber outra professora ou professor de Música e assim fortalecer esta modalidade na escola. De todo modo, pareceu-me um ponto importante a ser pesquisado e, por isso, construí a pergunta a seguir valendo-me da mesma estratégia utilizada na formulação das questões anteriores:

Considere novamente que não há aula de arte no currículo de sua escola, mas há um projeto extracurricular de arte. Na possibilidade de receber um/a professor/a, para sala de aula, de uma das seguintes modalidades de arte, qual deve ser **priorizada**?

Artes visuais     Dança     Música     Teatro

É indiferente     A modalidade não contemplada no projeto extracurricular

Por fim, outro tópico emergiu do contato inicial com as escolas. Ao responderem à minha pergunta sobre haver ou não aula de Música no currículo regular da escola, algumas das pessoas com quem falei informavam espontaneamente também em quais anos aquela aula estava presente. Essa informação não era relevante para mim, uma vez que as escolas elegíveis para a pesquisa seriam as que ofertassem aulas de Música no currículo regular, independente da quantidade de turmas atendidas ou do ano do ensino fundamental contemplado. Chamou minha atenção, porém, que era evidente a maior incidência de aulas de Música em turmas dos anos iniciais. Haveria aí uma relação de valor entre os níveis escolares – anos iniciais versus anos finais – similar àquela referida pelas estudantes em meu estudo de mestrado, na qual os anos finais seriam vistos como o lugar de aprender/estudar e, portanto, de maior valor, enquanto os anos iniciais significariam o lugar de brincar/se divertir e, assim, de menor valor? E, nessa relação hierárquica, a aula de Música não por acaso estaria mais presente no lugar menos valorizado?

Considerei pertinente incluir este tópico no questionário inserindo duas perguntas a seu respeito. Uma buscava confirmar/refutar a ideia de diferenciação de status das disciplinas considerando o nível escolar em que estão presentes. A outra tencionava identificar uma associação, por parte do grupo de respondentes, entre a aula de Música e um dos dois níveis escolares do ensino fundamental. As questões eram intencionalmente complementares, pois uma teria pouco a revelar sem a outra. Caso as respostas indicassem uma priorização da aula de Música nos anos iniciais, por exemplo, isoladamente esta informação apenas apontaria

uma preferência das professoras e professores participantes. No entanto, conectada a um resultado no qual a maioria de quem respondeu concordasse que as disciplinas ensinadas nos anos finais têm maior valor que as dos anos iniciais, ela poderia ensejar uma inferência a respeito do valor da aula de Música no currículo. A redação final das questões ficou como segue:

<p>As aulas/disciplinas dos anos finais são mais <u>valorizadas</u> no currículo que as dos anos iniciais?</p> <p>( ) Concordo totalmente</p> <p>( ) Concordo</p> <p>( ) Sem opinião</p> <p>( ) Discordo</p> <p>( ) Discordo totalmente</p> <p>----- X -----</p> <p>Considere, ainda, que <u>não há aula de arte</u> no currículo de sua escola, mas que um/a <b>professor/a de música</b> chegará. Dos seguintes níveis educacionais, qual deve ser prioritariamente contemplado com as novas aulas?</p> <p>( ) Anos iniciais   ( ) Anos finais   ( ) Indiferente</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

As três perguntas finais formavam a segunda seção do questionário, relacionada com o perfil de quem respondeu. Projetando caminhos de análise, considere importante contar com a possibilidade de examinar isoladamente e, talvez, promover uma comparação entre as respostas do grupo de participantes seguindo três segmentações. A primeira os identificava como sendo professoras ou professores de Música ou de outra área. O foco da pesquisa estava no status da disciplina Música, por isso a opção por buscar detectar alguma tendência nas respostas entre os docentes desta área. Caso houvesse esta inclinação, ela poderia ser comparada com os dados das respostas de não docentes de Música e também com a tendência geral do grupo de participantes.

Ao mesmo tempo, a identificação de quem respondeu de acordo com o segmento em que atuavam dentro do ensino fundamental buscava apreender alguma diferenciação entre os padrões de respostas de um e de outro segmento, dadas as distinções entre eles no que se refere à organização das disciplinas. Nos anos iniciais, há o regime de unidocência, no qual

uma única professora ou professor ministra as aulas de todas, ou de múltiplas, disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física<sup>12</sup>). Nessa situação, esta pessoa é a referência docente da turma, pois responde por aquele grupo de crianças no tocante a todos, ou a maioria de, os seus aspectos educacionais. Neste segmento, porém, é usual que a aula de Música e de Educação Física (além daquelas não incluídas na competência da unidocência) sejam ministradas por outras professoras ou professores. Este grupo de docentes é cotidianamente chamado de professoras ou professores especializadas/os, uma vez que são responsáveis pelos aspectos educacionais das crianças no que diz respeito a uma disciplina escolar específica, entendida como sua especialidade. Já nos anos finais, o regime é o de pluridocência, onde cada profissional docente é responsável por uma disciplina. Neste caso, desaparece a figura da professora ou professor referência enquanto que o número de especializadas ou especializados se multiplica pela quantidade de disciplinas oferecidas, tornando-se a regra e não a exceção, fazendo com que o termo “especializado” caia em desuso. A diferenciação no modo como as disciplinas são organizadas nos anos iniciais e nos anos finais poderia redundar, pressupunha eu, em tendências distintas de respostas na comparação entre eles.

Por fim, a terceira identificação de perfil de respondentes tencionou distinguir quanto ao setor de atuação. Como mencionado na seção 3.1 (Campo empírico), no magistério municipal de Porto Alegre não há uma carreira específica de direção ou vice-direção de escola, nem coordenação/supervisão/orientação pedagógica. Todas essas funções são exercidas por pessoas aprovadas em concurso público para professora ou professor. Apesar disso, a perspectiva em relação às múltiplas e complexas questões presentes diariamente na escola tende a variar se aquela ou aquele docente atua na função de ensinar em sala de aula ou exercer a coordenação/supervisão/orientação ou direção. No chão da escola, não é raro perceber a empatia de uma professora ou de um professor quando o trabalho da direção ou da coordenação pedagógica é sensível ao que eles consideram a realidade da sala de aula, ou o descontentamento quando, na sua visão, o que acontece é o contrário. Por outro lado, é também frequente verificar a satisfação de membros da equipe diretiva quando constatam que colegas de sala de aula estão empenhadas e empenhados em compreender a escola também sob um ponto de vista mais amplo do que sua sala, ou a frustração por não observarem esta compreensão. Assim, optei por considerar a hipótese de verificar se haveria ou não diferenças de visões em relação ao status das disciplinas desde estes diferentes pontos de vista.

---

<sup>12</sup> De acordo com a Resolução nº. 1 de 2006 do Conselho Nacional de Educação.

Com isto, a redação final das questões ficou como segue:

Em relação a sua área de atuação:

sou professor/a de música     não sou professor/a de música

outro: \_\_\_\_\_

Em relação ao nível de ensino em que atua:

sou professor/a nos anos iniciais

sou professor/a nos anos finais

sou professor/a nos anos iniciais e finais

Em relação ao setor onde atua:

sou professor/a em sala de aula

sou integrante da equipe diretiva (direção, vice-direção, supervisão, orientação)

outro: \_\_\_\_\_

Uma vez elaboradas as perguntas, a finalização do instrumento envolveu a formatação do questionário e o ordenamento das questões. Para proporcionar conforto à leitura do grupo de respondentes, selecionei uma fonte sóbria e não serifada para o texto, tomando o cuidado de escolher um tamanho que não exigisse maior esforço à leitora ou ao leitor. Considerando que havia enunciados longos, optei por destacar em negrito ou sublinhado as expressões que auxiliassem na compreensão do foco da pergunta. Mantive a proposição de posicionar as questões abertas no início e no fim da primeira seção do questionário para, logo a seguir, expor as três perguntas relativas ao perfil de quem respondia. Acrescentei um pequeno texto introdutório e, assim, o instrumento de coleta de dados estava concluído e preparado para a etapa da aplicação.

### 3.5. Aplicação e reavaliação

Desde o período de planejamento da pesquisa, e também durante a elaboração do questionário, eu estava ciente de que os dados obtidos a partir dele não se esgotariam em si. Por esta razão, havia projetado uma etapa de entrevistas para o momento posterior à análise preliminar dos questionários para que fosse possível aprofundar a compreensão sobre aquilo que as respostas primeiras indicassem. O que, de fato, ocorreu foi que o campo empírico tornou imperiosa uma pausa para avaliação e uma decorrente correção no rumo traçado inicialmente. Nesta seção, descreverei as questões suscitadas pelos primeiros questionários respondidos e de que modo eu defini que precisava reformular o instrumento de coleta de dados.

Uma vez finalizada a etapa de elaboração, apliquei o questionário em duas escolas, Escola A e Escola B, obtendo 29 respostas no total (Escola A = 21 respostas e Escola B = 8 respostas). Após a tarefa de confecção do instrumento de coleta, aplicá-lo representou a materialização do trabalho de campo. No entanto, esta nova etapa provocou em mim uma percepção igualmente nova sobre o trabalho. Entrava em jogo agora a interação com quem participava da pesquisa, com algumas pessoas me fazendo perguntas ou comentários bastante pertinentes a respeito do questionário. Ao mesmo tempo, eu podia acompanhar algumas de suas reações ao ler e respondê-lo. Além disso, as folhas preenchidas que, aos poucos, eu ia recebendo e juntando formavam uma pilha de papéis sobre a qual eu depositava grande expectativa. O resultado de toda essa dinâmica foi, para mim, o entendimento vivido de que a pesquisa acontecia com a participação – e a conseqüente interferência – daquelas pessoas que respondiam aos questionários. Assim, ainda que reconhecer sua influência no processo da pesquisa constasse na lista das atitudes esperadas, é honesto relatar que fui surpreendido quando isso de fato ocorreu.

Para o percurso metodológico que eu havia traçado, a conseqüência deste reconhecimento foi a decisão de reavaliar o questionário. Tendo como base a experiência da aplicação nas duas escolas bem como as respostas obtidas, era preciso buscar apreender a perspectiva de quem respondeu a respeito do instrumento e do processo de respondê-lo para, então, redesenhá-lo de modo a atender àqueles aspectos onde ficasse evidente alguma falha ou ineficiência. Mais do que retornar com dados para elucidar as questões da pesquisa, naquele momento os questionários respondidos proporcionavam a oportunidade de verificar se o instrumento de coleta funcionava ou não.

Inicialmente, o foco da reavaliação do questionário foi examinar a receptividade de quem participava em relação ao aspecto formal, em particular os seguintes pontos: a clareza na escrita nas perguntas e nas alternativas de respostas; se o número de questões extrapolava ou não sua disposição para responder; e se as questões abertas tinham recebido a adesão do grupo de respondentes. Durante a aplicação, aconteceu de uma ou outra pergunta mais longa suscitar dúvidas pontuais a um número pequeno de respondentes, que recorreram a mim para esclarecer. Se dificuldades similares ocorreram a outras pessoas, os questionários preenchidos não as refletiram de nenhuma forma (poderia se esperar, por exemplo, questões deixadas em branco ou mesmo comentários escritos tais como ‘não entendi’ ou ‘?’). De modo semelhante, não ocorreu referência nem demonstração de resistência, ou mesmo aborrecimento, em relação ao tamanho do questionário. Além disso, a dimensão do instrumento de coleta também não pareceu ter sido a razão pela qual docentes optaram por não respondê-lo, já que declinavam do convite antes de folhear as páginas.

O retorno obtido com as respostas às questões abertas, no entanto, talvez tenha sido o ponto que a mim mais surpreendeu. Devido a difíceis circunstâncias envolvendo a relação de trabalho entre a administração municipal e servidores de Porto Alegre<sup>13</sup>, docentes em particular, eu imaginava encontrar nas escolas um grupo de pessoas desgastadas física e emocionalmente, cuja participação na pesquisa tenderia a ser superficial ou burocrática, caso ocorresse. Em se confirmando minha expectativa, as questões abertas seriam as mais afetadas, já que se caracterizam pela exigência maior de elaboração e, portanto, demandam maior esforço de quem responde. Não tenho elementos para avaliar a situação de quem aceitou responder ao questionário, porém posso afirmar que a realidade contrariou drasticamente meu pessimismo em relação ao seu engajamento com as perguntas abertas. Houve quem forneceu respostas curtas, mas ainda assim estas foram claras e pontuais. A maior parte, porém, aproveitou o espaço para desenvolver seus argumentos de modo pouco apressado e bastante contributivo.

Sob o aspecto da forma, então, o questionário mostrou-se adequado. Seria preciso uma revisão atenta aos enunciados das perguntas com o objetivo de deixá-los mais curtos, sem prejuízo da clareza. Além disso, um caso chamou a atenção: um dos questionários voltou com a última das quatro páginas em branco, o que pareceu um tanto despropositado. No entanto, a

---

<sup>13</sup> No segundo semestre de 2017, os servidores municipais de Porto Alegre estiveram em greve por 40 dias, reivindicando o fim do parcelamento de salários e a retirada de projetos de autoria do Executivo que suprimiam direitos. Para os professores, ao desgaste de uma longa paralisação somou-se a obrigação de recuperar as aulas perdidas avançando o calendário nos meses de verão, tradicionalmente o período de férias dos alunos e da categoria.

explicação mais plausível passou por uma falha na formatação do instrumento. Para imprimir as cópias, utilizei o formato de impressão frente e verso, assim que a página quatro encontrava-se no verso da página três. Nesta página três, porém, não havia sinal gráfico algum que indicasse a necessidade da virada da folha para encontrar, do outro lado, uma última página a ser preenchida. Assim, com toda certeza a professora ou professor participante desavisado não teve a iniciativa de fazer esta verificação por si, e acabou por deixar a parte final sem respostas. Este também era um ponto que deveria ser revisto e alterado.

De qualquer modo, ainda que indispensáveis, essas mudanças pertenciam à esfera da formatação, das readequações necessárias visando à clara compreensão e ao preenchimento adequado do instrumento de pesquisa. Contudo, era preciso avançar na direção da reavaliação do questionário também quanto ao seu conteúdo. Ao tratar da formatação das perguntas em um questionário, Oppenheim (1992) alerta que, além do aspecto do formato, cada questão deve ter uma conexão com o referencial conceitual da pesquisa (p. 122). Ou seja, enquanto estamos pensando na formatação, na melhor palavra ou expressão a ser usada, precisamos ter em mente que “Sempre deve haver uma resposta clara para questionamentos tais como: ‘Por que estamos fazendo esta pergunta? O que ela está fazendo aqui? Como pretendemos usar as respostas?’” (OPPENHEIM, 1992, p. 122, tradução nossa). A essas interrogações, eu acrescentaria uma a mais, que está sempre presente nas discussões que travamos em nosso grupo de pesquisa, o Grupo das Terças: ‘Esta pergunta ajuda a responder ao problema de pesquisa? Como?’

Ao mesmo tempo em que lia os questionários aplicados observando a adequação da forma, pois que se tratava de minha preocupação inicial, surgiam muitas dúvidas em relação ao seu conteúdo. Se, por um lado, eu concluía que seriam necessários apenas alguns ajustes no formato para que o instrumento de coleta de dados estivesse pronto para a aplicação, por outro, eu vislumbrava que seria preciso uma total reformulação em termos de conteúdo para que ele efetivamente produzisse os dados de que meu estudo necessitava.

No decorrer do processo da pesquisa, muitas vezes as reflexões não acontecem de modo ordenado, como um passo a passo cronologicamente regular. Ao menos, não tem sido assim na experiência daquelas e daqueles com quem tenho trabalhado e tampouco na minha própria. Ao contrário, a dinâmica do trabalho se faz muito mais pelas idas e vindas entre as certezas e as incertezas, pela intersecção de etapas e sobreposição dos dilemas a serem enfrentados do que pela estabilidade. Assim, enquanto revisava o questionário eu também avançava na concepção teórica do estudo e a maior clareza a respeito desta concepção

contribuiu vigorosamente para a decisão de reformular as questões. Vejamos, então, um sumário de meu percurso teórico naquele momento.

A pesquisa se propôs a investigar como se atribui status às disciplinas no currículo escolar, particularmente à Música, no âmbito do espaço micro social da escola. Com base nos usos que a sociologia tem feito do termo (OLLIVIER, 2019; WEBER, 1978), em meu trabalho ‘status’ se refere ao prestígio ou valorização atribuído a uma disciplina escolar. Ainda de acordo com os estudos sociológicos, um dos aspectos para a atribuição de status aos sujeitos é a avaliação que as pessoas fazem umas das outras (OLLIVIER, 2019). Inspirado neste aspecto, sugeri que um dos modos para compreender a atribuição de status às disciplinas escolares seria apreender a avaliação que delas fazem as professoras e os professores que atuam nas escolas. Esta compreensão não refletiria necessariamente o ponto de vista da sociedade como um todo, mas sim de um campo social particular. Ao mesmo tempo, sugeri também que a avaliação sobre a valorização ou prestígio feita por este grupo seria necessariamente multifatorial, ou seja, a atribuição de status mais ou menos elevado a uma disciplina dependeria da avaliação feita sobre diferentes fatores os quais chamei ‘indicadores de status’. Assim, não seria possível concluir, por exemplo, que Educação Física, apenas por possuir carga horária de três períodos semanais de aula, teria status mais elevado do que Geografia, com dois. A quantidade de aulas semanais seria somente um dos possíveis indicadores de status que, ao lado de outros, comporia o quadro do status de uma disciplina escolar. Por fim, propus que os indicadores de status fossem deduzidos a partir da literatura revisada, mas também apontados pelas professoras e professores pesquisados. Esta decisão metodológica, a partir de Bernstein (1996a) e Bourdieu (2004), considerou a propriedade que os agentes sociais têm de definir – em parte – as regras sociais do campo onde estão inseridos, dentro daquilo que os autores chamam de autonomia relativa.

Com o panorama teórico melhor definido agora do que quando havia elaborado o primeiro questionário, a reavaliação do conteúdo das questões precisava levar em conta se o instrumento cumpria a função de fornecer os dados que embasassem as respostas que a pesquisa procurava. O fato da proposição teórica sobre a atribuição de status estar mais bem consolidada tornou também mais claro quais dados deveriam ser buscados e o que esperar dos questionários preenchidos. Considerando que a atribuição de status ocorreria através de indicadores de status, o questionário deveria apresentar esses indicadores e propor a quem respondesse que os avaliasse em relação às disciplinas escolares. Desse modo seria possível verificar o impacto de cada um na configuração do status das disciplinas.

Ao examinar o questionário com este filtro, percebi alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, havia questões que não endereçavam diretamente um indicador de status. Por exemplo, na intenção de abordar o tópico da diferença de valorização entre anos iniciais e finais, perguntei: ‘Considere, ainda, que não há aula de arte no currículo de sua escola, mas que um/a professor/a de música chegará. Dos seguintes níveis educacionais, qual deve ser prioritariamente contemplado com as novas aulas?’ e solicitei que fosse escolhido entre anos iniciais, anos finais, ou se era indiferente. Supondo que a alternativa escolhida fosse ‘Anos iniciais’, esta resposta teria pouco a dizer sobre a maior ou menor valorização da Música no currículo, ainda que a pessoa assinalasse ‘concordar’ que as aulas dos anos finais são mais valorizadas que a dos anos iniciais, questão proposta na pergunta seguinte, associada ao mesmo tópico. Não seria possível estabelecer com segurança uma relação de causalidade entre as respostas das duas questões, de modo a concluir que a professora ou o professor escolhera contemplar os anos iniciais com aula de Música porque considera que as aulas neste nível educacional são menos valorizadas e, assim, concluir que para ele a Música é uma disciplina de menor valor na escola. Caso fosse pertinente abordar a relação entre a presença da disciplina neste ou naquele nível educacional e seu status no currículo, isto deveria ser feito de modo mais direto. Ou seja, o fato de uma disciplina estar nos anos iniciais ou finais deveria ser apresentado como um indicador de status e, então, submetido à direta avaliação da ou do respondente.

Contudo, havia questões que endereçavam claramente indicadores de status. Porém, o modo pelo qual elas o faziam, revelado pela sua redação, precisaria ser revisto. Este foi outro ponto importante trazido à tona pela revisão do questionário. Tomo como exemplo as seguintes perguntas: ‘Possuir maior carga horária semanal influencia na maior valorização de uma disciplina no currículo escolar?’, e ‘Nas aulas de arte são comuns as atividades que privilegiam as práticas, as avaliações que não são escritas e uma organização do espaço da sala de aula diferente do comum, por exemplo. Esta característica influencia na menor valorização destas disciplinas?’. Assim como outras, ambas as questões apresentavam indicadores de status (quantidade de aulas por semana e pedagogia não tradicional), propunham uma afirmativa e solicitavam que a pessoa, ao responder, indicasse seu grau de concordância com a sentença, escrita na forma de interrogação.

O problema que encontrei nas questões como as dos exemplos acima foi que elas propunham apenas uma situação envolvendo o indicador de status. A pergunta era estruturada da seguinte forma: o *indicador de status* (I) influencia no *status* (S). No primeiro exemplo,

esta lógica se traduzia em: *maior carga horária semanal* (I) influencia na *maior valorização* (S), enquanto que no segundo exemplo se lia *pedagogia não tradicional* (I) influencia na *menor valorização* (S). No entanto, se um indicador podia influenciar o alto status de uma disciplina mais bem valorizada, talvez a sua versão “invertida” impactasse no baixo status de uma com menor prestígio.

Vamos imaginar que a maioria de quem respondeu assinalou “concordo” que maior carga horária semanal contribui para maior status para as disciplinas escolares. Este dado confirmaria que, em sua visão, possuir mais aulas na semana influencia no alto status de uma disciplina. Porém, seria insuficiente para afirmar o contrário, ou seja, que menor quantidade de aulas contribui para uma disciplina possuir menor status na escola. Da mesma forma, se a maioria respondesse “concordo” que a prática de uma pedagogia não tradicional influencia no menor status das disciplinas de Artes, isto não significaria que, automaticamente, esse grupo de respondentes concorda que o uso de uma pedagogia tradicional influencia no maior status daquelas disciplinas. Seria preciso efetivamente fazer essas perguntas para verificar se o indicador que contribui para o alto status de uma disciplina, uma vez “invertido”, influencia no baixo status de outra.

Ao mesmo tempo, a redação adotada nas questões pareceu não ser a mais adequada ao objetivo de capturar o impacto de cada indicador no status da disciplina no currículo, do ponto de vista do respondente. A estratégia de solicitar que a professora ou o professor indicasse seu grau de concordância com a colocação feita na pergunta soava, agora, como uma abordagem tangencial. Se a intenção era tornar o questionário o mais direto possível, as questões precisariam tomar a opinião sobre o grau de influência dos indicadores no status das disciplinas. Uma nova redação era necessária para contemplar este aspecto.

O terceiro ponto importante da revisão do questionário se refere ao papel das duas questões abertas. Desde o planejamento inicial elas eram centrais, pois representavam a via pela qual os indicadores de status percebidos pelas professoras e professores em suas rotinas de trabalho acessariam a pesquisa. O animador retorno conseguido nessas questões bem como o conteúdo dos escritos amplificaram ainda mais a importância delas para o estudo. Ao ler o material, percebi logo que as respostas estenderam em muito o leque de indicadores de status, o que era enriquecedor. No entanto, vi-me diante de um dilema. Por um lado, ficou claro que manter as questões abertas no questionário revisado e aplicá-las, então, a todo o grupo de participantes da pesquisa poderia trazer o benefício de oferecer uma gama ainda maior de indicadores de status – embora isso não fosse garantido, uma vez que havia grande número de

repetições no material coletado. Por outro, caso eu seguisse esse caminho e obtivesse todos esses indicadores, não haveria oportunidade de verificar em grande escala a influência deles no status das disciplinas, pois isso implicaria em uma segunda visita às escolas para aplicar um novo instrumento. Se já não parecia tarefa fácil conseguir a participação de um grande número de escolas para aplicação de um questionário, o risco de baixa adesão para uma segunda visita era ainda maior.

Em face disso, tomei a decisão de dedicar total consideração às respostas para as questões abertas que eu já havia obtido, extraindo delas os indicadores de status apontados por aquele grupo de professores para, então, transformá-los em perguntas do novo questionário. Elas comporiam, junto com as reformuladas questões fechadas, o corpo do novo instrumento de coleta de dados. Dessa forma, optei pela possibilidade de verificar a influência dos indicadores nos status das disciplinas, ainda que sob o risco de, eventualmente, deixar algum deles para trás.

Com base em uma concepção teórica mais bem consolidada da pesquisa, a revisão do questionário impôs a necessidade da elaboração de um novo instrumento para obtenção dos dados do estudo. Este instrumento deveria propiciar ao grupo de respondentes avaliar, da maneira mais direta possível, a influência de todos os indicadores de status disponíveis no status elevado de uma disciplina e também, de forma inversa, no baixo status de outra. Na próxima seção, descrevo a elaboração do questionário final.

### **3.6. A construção do Questionário final**

Para construir o questionário final de pesquisa foi preciso, em primeiro lugar, processar as respostas obtidas com as questões abertas do questionário anterior para extrair dali os indicadores de status. Conforme explicitiei anteriormente, utilizando abordagens distintas, as duas perguntas buscavam provocar o participante a manifestar o que ele percebia como “sinais” de maior ou menor valorização das disciplinas na escola, em outras palavras, os indicadores de status das disciplinas.

Todas as 29 pessoas respondentes preencheram a primeira questão aberta (“Quais são os sinais de que uma disciplina é mais valorizada do que outra(s) no currículo?”) enquanto que o retorno obtido com a pergunta narrativa (“Conte uma situação que você viu ou viveu na qual ficou clara a diferença de valorização entre disciplinas do currículo escolar.”) foi de 24

respostas. As respostas para as duas questões foram trabalhadas em conjunto, de modo que o universo considerado foi de 53 respostas ao todo.

Para chegar até a versão final das perguntas que constaram no questionário final, as respostas fornecidas passaram por três etapas de trabalho: 1) identificação de sinais; 2) construção dos indicadores de status; e 3) redação das questões e formatação.

Na primeira etapa (identificação de sinais), busquei localizar nas respostas transcritas as menções ou referências àquilo que poderia se configurar em sinais de status para as disciplinas escolares. Onde havia duas ou mais menções, elas foram desmembradas para que cada sinal estivesse separado a fim de ser categorizado na etapa seguinte. O Quadro 1 mostra um exemplo deste desmembramento.

Quadro 1 – Exemplo de desmembramento de sinais de status

<b>Resposta transcrita</b>	<b>Resposta desmembrada em sinais de status</b>
Acredito que quando a disciplina possui mais períodos semanais, quando é desconsiderada se estiver sozinha em um turno ou dia de aula ou quando a família não se interessa em saber porque seus filhos não estão indo bem na matéria por ter “outras” mais importantes	Acredito que quando a disciplina possui mais períodos semanais
	Quando é desconsiderada se estiver sozinha em um turno ou dia de aula
	Quando a família não se interessa em saber porque seus filhos não estão indo bem na matéria por ter “outras” mais importantes

Fonte: o autor

Ao fim da etapa de identificação de sinais, o resultado foi de 88 potenciais sinais de status encontrados.

Na segunda etapa deste processo (construção dos indicadores de status), a tarefa foi encontrar questões similares levantadas pelos sinais e, a partir daí, criar indicadores de status que representassem sínteses dessas questões. Os indicadores de status orientariam, em seguida, a redação das questões que constariam no questionário. O Quadro 2 mostra um exemplo de como se deu esta etapa.

Quadro 2 – Construção de indicador a partir dos sinais de status

Sinais de status abordando questões similares	Indicador
Quando os pais não se importam em saber se seu filho não está participando ou não está interessado nas aulas por ser uma matéria “menos valorizada” que matemática ou língua portuguesa.	A família da/o aluna/o não se/se preocupar em saber se ela/e está indo bem na matéria
O questionamento das famílias a respeito de se “sabe ler, escrever e contar”	
Quando a família não se interessa em saber porque seus filhos não estão indo bem na matéria por ter “outras” mais importantes	

Fonte: o autor

Durante o processo de construção de indicadores, me defrontei com alguns sinais de status sobre os quais não fui capaz de estabelecer uma compreensão ou interpretação segura da ideia do respondente (p. ex.: “O que as fazem com mais ou menos valor são as diferentes concepções acerca do currículo”). Outros, ainda, não apresentaram referência a sinais de valorização ou desvalorização de disciplinas na escola (p. ex.: “Penso que todas as áreas do conhecimento, cada uma a seu modo e com suas peculiaridades, devem ser valorizadas.”). Por não possibilitarem a mim um trabalho de síntese razoável, esses possíveis sinais de status, em número de 13 no total, foram descartados. Desse modo, o final desta etapa resultou em 75 sinais de status agrupados em 20 indicadores.

A terceira etapa de elaboração do questionário final (redação das questões e formatação) compreendeu a fase em que o indicador de status – pelo qual estavam sintetizados os sinais de status retirados das respostas – se transformou em questão, ou questões, para ser testado. No entanto, antes de trabalhar na redação foi preciso tomar uma decisão metodológica.

Um dos pontos a melhorar na construção do novo questionário era incluir a possibilidade de verificar se o mesmo indicador que influencia o alto status de uma disciplina na escola também influencia, em sua versão “invertida”, o baixo status de outra, e vice-versa. Para colocar esta estratégia em prática, era necessário estabelecer uma disciplina com alto status e uma com baixo. Escolher a Música como exemplo de disciplina com baixo status não foi difícil, uma vez que vinha lidando com essa premissa desde o início da pesquisa. Da mesma forma, estabelecer o par Português e Matemática como disciplinas de alto status foi

decisão pouco custosa, pois um bom número de respondentes referiu-se às duas nas suas respostas escritas quando citaram disciplinas mais importantes.

Eu estava consciente de que assumir a priori que Português e Matemática eram disciplinas com alto status no currículo e perguntar a uma professora ou professor qual o grau de influência dos indicadores que eu estava apresentando para a configuração daquele status era arriscado. Possivelmente o risco só não era maior do que decidir a priori que Música era disciplina com baixo status na escola e perguntar a uma professora ou professor como os indicadores listados no questionário influenciavam no baixo status dela no currículo. Conforme já mencionei, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possui uma tradição de educação democrática e igualitária de mais de 20 anos, com raízes na proposta da Escola Cidadã. Apesar da desidratação que a proposta vem sofrendo nos últimos anos, era plausível considerar que a premissa do questionário fosse confrontada e que isso eventualmente pudesse gerar rejeição à pesquisa por parte de escolas.

De qualquer modo, do ponto de vista teórico-metodológico eu estava convicto do acerto da decisão e, com base nela, operei a terceira e última etapa da elaboração do questionário final. Para cada uma das duas gradações de disciplinas – alto e baixo status – produzi uma redação distinta para testar cada indicador construído. A seguir, o Quadro 3 apresenta um exemplo de dois indicadores de status e a redação final das respectivas questões (a Parte 1 do questionário era referente ao alto status de Português e Matemática enquanto a Parte 2 se referia ao baixo status de Música).

Quadro 3 – Redação final de questões a partir do indicador

<b>Indicador</b>	<b>Questão para Parte 1 (Português e Matemática)</b>	<b>Questão para Parte 2 (Música)</b>
A família da/o aluna/o não se/se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessa matéria	<i>Para o alto status de Português e Matemática na sua escola, o quanto influencia o fato de que a família do/a aluno/a se preocupe em saber se ele/a está indo bem nessas matérias?</i>	<i>Para o baixo status de Música na sua escola, o quanto influencia o fato de que a família do/a aluno/a não se preocupe em saber se ele/a está indo bem nessa matéria?</i>
As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	<i>Para o alto status de Português e Matemática na sua escola, o quanto influencia o fato de que os alunos tratem o/a professor/a com seriedade?</i>	<i>Para o baixo status de Música na sua escola, o quanto influencia o fato de que os alunos tratem o/a professor/a sem seriedade?</i>

Fonte: o autor

Ao mesmo tempo em que defini a redação das questões, me ocupei em estabelecer de que forma iria redigir e apresentar as alternativas de respostas. Para capturar a gradação de influência, escolhi oferecer quatro níveis possíveis: “Não influencia”, “Influencia pouco”, “Influencia” e “Influencia muito”. Ainda que os indicadores tivessem sido construídos a partir da ideia de que exercem algum tipo de influência para o status das disciplinas, considerei importante oferecer à/ao participante a alternativa de escolher refutá-la. Além disso, inseri a opção “Não sei / Não se aplica” para o caso da/o respondente não saber opinar ou avaliar que não é pertinente escolher alguma das demais alternativas apresentadas.

A apresentação que concluí como mais apropriada foi aquela em forma de grade, na qual a pessoa visualizasse com clareza as questões à esquerda da folha, como linhas de uma tabela, e tivesse um amplo espaço para assinalar sua resposta, tendo as alternativas em destaque como cabeçalho. A primeira parte do texto das questões (“*Para o alto status de Português e Matemática na sua escola, o quanto influencia o fato de que*” e “*Para o baixo status de Música na sua escola, o quanto influencia o fato de que*”), comum a todas as perguntas em sua respectiva seção, não deveria se repetir em cada linha, pois tornaria aborrecida a leitura. A solução que encontrei foi apresentá-la no alto da coluna das perguntas, destacada em itálico.

A Figura 2 apresenta um recorte com as primeiras quatro questões da Parte 1 do questionário final para demonstrar a apresentação visual do instrumento (ver APÊNDICE B para o questionário completo).

Figura 2 – Apresentação visual final do questionário - recorte

<b>Parte 1 – Língua Portuguesa e Matemática</b>						
	<i>Para o alto status de Português e Matemática na sua escola, o quanto influencia o fato de que...?</i>	Não influencia	Influencia pouco	Influencia	Influencia muito	Não sei/ Não se aplica
1.	nessas aulas os alunos se preocupem mais com a matéria (estudem para as avaliações, sejam mais atentos, etc.)?					
2.	os alunos se preocupem em não faltar nessas aulas?					

3.	os alunos tratem o/a professor/a com seriedade?					
4.	haja projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias?					

### 3.7. Aplicação

O Questionário final foi aplicado em 19 EMEFs da RME-POA que ofereciam aula de Música no currículo, independente do ano/ciclo. O Quadro 4, a seguir, mostra a distribuição de respostas retornadas, por escola.

Quadro 4 – Respostas obtidas por escola

<b>Escola.</b>	<b>Questionários completos</b>	<b>Questionários incompletos</b>
E01	12	00
E02	19	01
E03	12	00
E04	15	00
E05	09	03
E06	15	00
E07	15	00
E08	14	00
E09	14	00
E10	08	01
E11	14	01
E12	14	00
E13	12	00
E14	15	00
E15	20	00
E16	10	00
E17	10	00
E18	14	00
E19	12	01
<b>Total</b>	<b>254</b>	<b>7</b>

Fonte: o autor

Foram considerados como completos os questionários que retornaram com todas as partes preenchidas, ainda que, em alguns, houve respondentes que ‘pularam’ questões, ou seja, deixaram uma ou outra questão em branco. Já os questionários que retornaram com partes ou páginas inteiras sem respostas assinaladas foram considerados incompletos.

A aplicação do Questionário final foi realizada na forma impressa e diretamente nas escolas. Por conta disso, a distribuição aconteceu de diferentes modos, de acordo com a organização de cada instituição. Em algumas delas, deixei os questionários sob os cuidados da supervisão ou direção, que se prontificou a distribuí-los; em outras, fui convidado a distribuir pessoalmente os questionários em momento de reunião docente; e houve, ainda, escolas em que distribuí os questionários no recreio, por sugestão da supervisão ou direção.

Cabe destacar que não fiz exigência quanto ao perfil dos docentes respondentes. No entanto, em todas as escolas sugeri que professoras e professores de variados níveis de ensino fossem convidadas/os a participar. Além disso, enfatizei a relevância de obter o retorno da/o professor/a de Música.

Finalizo esta seção com uma nota bastante pessoal. Durante a etapa de aplicação dos questionários, muitas vezes tive receio quanto ao retorno que obteria ao solicitar a participação das/os docentes. Por isso, uma última observação que gostaria de registrar é que, em termos gerais, fui muito bem acolhido como pesquisador pelas direções, supervisões e grupos de docentes nas EMEFs da RME-POA a que tive acesso, o que representou um alento pessoal, mas que bem pode servir também como indicativo de interesse mútuo na aproximação entre pesquisa acadêmica e dia-a-dia da escola.

## **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo, apresentarei a análise dos dados da tese dividida em duas partes. Na primeira, examinarei os dados produzidos a partir das respostas às duas questões abertas do questionário inicial. Trata-se dos 20 indicadores de status, que foram construídos no decorrer do processo de produção do Questionário final, conforme demonstrei na seção 3.6. Não é demais relembrar que o Questionário inicial foi aplicado a professoras e professores em duas escolas (Escola A e Escola B) e o retorno obtido foi de 29 respostas no total.

Em continuidade, analisarei os dados obtidos a partir das respostas ao questionário final. O questionário foi composto por 45 questões, organizadas da seguinte forma: a) Parte 1, com 21 questões abordando a influência de 21 indicadores para o alto status da aula de Português e Matemática na escola; b) Parte 2, com 21 questões abordando a influência de 21 indicadores para o baixo status da aula de Música na escola; e Parte 3, com três questões sobre o perfil da/o respondente. Conforme descrevi anteriormente, os questionários foram aplicados a professoras e professores em 19 EMEFs de Porto Alegre que tinham aula de Música no currículo e o retorno obtido foi de 261 respostas.

### **4.1. Os indicadores de status (Questionário inicial)**

A criação do questionário final não foi somente a produção de um instrumento de coleta de dados, mas também a produção de dados de pesquisa. Isto porque o processo de confecção do novo questionário dependeu fundamentalmente da criação dos indicadores de status para as disciplinas, pois esses seriam os itens testados pelo instrumento. Além disso, a construção dos indicadores de status para as disciplinas na escola, a partir das respostas das professoras e professores às questões abertas do questionário inicial, responde a um dos objetivos da pesquisa. Ao apontar os sinais que fazem com que uma disciplina seja mais ou menos valorizada na escola, as/os participantes estão desvelando quais fatores, circunstâncias ou particularidades elas/es estão utilizando como parâmetros para medir o prestígio desta(s) e o desprestígio daquela matéria.

Nesta primeira parte da análise, apresentarei os indicadores de status construídos e estabelecerei relações entre eles, considerando as implicações as quais eles se referem, o contexto da RME-POA e as vinculações de cada indicador com o alto ou baixo status de

disciplinas. Demonstrarei haver indicadores que tratam de questões que, sugiro, são mais centrais e ao redor dos quais gravitam os demais.

#### 4.1.1. Os indicadores de status e suas vinculações com as disciplinas

Nesta seção apresentarei os 20 indicadores de status construídos no processo descrito na SEÇÃO 3.6. Durante a etapa de identificação dos sinais de status para as disciplinas, percebi que, por vezes, a/o respondente somente citava algum sinal que considerava relevante (por ex.: “Carga horária maior p/ algumas disciplinas em detrimento de outras”, Q1R23, APÊNDICE C). Em outros momentos, porém, ela/e não apenas mencionava estes sinais de valorização, mas também os vinculava ao alto status de Português e Matemática ou ao baixo status de Artes/Música ou, eventualmente, Educação Física. Tomemos o exemplo de uma resposta na qual o/a professor/a escreve que um sinal de valorização de uma disciplina era “A ênfase dada em Conselho de Classe à avaliação de português e matemática” (Q1R1, APÊNDICE C). Essa/e respondente identificou como um dos sinais de valorização a discussão mais aprofundada, ou a importância conferida ao desempenho das/os alunas/os na matéria. No entanto, além disso, ela/e vinculou esse sinal à alta valorização de Português e Matemática. Em outro exemplo, a resposta escrita foi “O uso da expressão ‘Artes não roda’” (Q13R3, APÊNDICE D). Aqui, a/o participante identificou que avançar ou reter um/a aluno/a era um sinal de valorização de uma disciplina na escola e fez isso vinculando este sinal ao baixo status de Artes, considerando a ideia denotada na expressão que ela/e utilizou na resposta.

Por esta razão, apresentarei os indicadores de status já mostrando quando houve ou não esta vinculação por parte da/o respondente, especificando se ela se dá em relação a Português e Matemática, à Música, a ambas ou a nenhuma.

Quadro 5 – Indicadores de Status das Disciplinas

	<b>Indicador de Status</b>	<b>Português e Matemática</b>	<b>Música</b>
1.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final"/não contar ou contar pouco para avançar ou reter um aluno	X	X

2.	A família da/o aluna/o não se/se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessa matéria	X	X
3.	Terem maior/menor carga horária (períodos semanais)	X	X
4.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	X	---
5.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	X	---
6.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	X	---
7.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas.	X	---
8.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	X	---
9.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	---	X
10.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	---	X
11.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	---	X
12.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	---	X
13.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	---	X
14.	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	---	X
15.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	---	X
16.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	---	---
17.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	---	---
18.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	---	---
19.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	---	---
20.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	---	---

Fonte: o autor

De acordo com participantes que responderam às questões abertas do questionário inicial, os três primeiros indicadores mostrados no quadro se vinculam tanto ao alto status de Português e Matemática quanto ao baixo status de Música na escola. Assim, 1) ter o

desempenho levado mais em conta nas discussões que envolvem, em última instância, o avanço discente para o próximo ano/ciclo; 2) as famílias se preocuparem em como está o aprendizado da/o aluna/o na aula; e 3) possuir maior carga horária são indicadores de que Português e Matemática possuem maior valorização na escola. Ao mesmo tempo, 1) o desempenho contar pouco ou não contar nas discussões sobre avanço das/os alunas/os; 2) as famílias não terem preocupação em saber como está o aprendizado da/o aluna/o na aula; e 3) possuir menor carga horária semanal são indicadores de que Música possui menor valorização na escola.

No caso dos indicadores 4, 5, 6, 7 e 8 do Quadro 5, ao responder as professoras e professores somente os vincularam ao alto status de Português e Matemática. Não houve menção alguma de relação entre estes indicadores e o baixo status da Música. Assim, se um/a participante escreveu que “Os alunos estudam para as avaliações das disciplinas de português e matemática. Os alunos ficam mais atentos nessas disciplinas.” (Q13R14, APÊNDICE D), redundando no indicador mostrado no número 4 do quadro acima, não houve manifestação de teor semelhante dando conta de que um sinal de desvalorização da Música era que os alunos não estudavam para as avaliações ou que eram menos atentos nessa aula. Os indicadores *Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos); Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.); O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno; As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas; As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)* estão, neste sentido, vinculados somente ao alto status de Português e Matemática.

Os indicadores 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15, por seu turno, foram aqueles cujos sinais de valorização de uma disciplina se relacionaram apenas com o baixo status de Música. Um/a respondente, por exemplo, escreveu “Se faltar na aula de música, não tem problema...”(Q13R17, APÊNDICE D), uma referência a uma concepção de que a importância da aula de Música é de tal modo diminuta que o alunado não estaria preocupado com alguma consequência negativa no caso de ausência. Não houve registro de alguma resposta na qual a preocupação dos alunos em estar sempre presente na aula de Português e Matemática tenha sido mencionada como um sinal de alta valorização daquelas disciplinas. Assim foi, então, com os sinais que se transformaram nos indicadores *As/os alunas/os não se preocuparem em faltar; As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos; Quando o/a professor/a falta, a escola*

*aplicar qualquer outra atividade naquele período; Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música; O/a professor/a ter maior quantidade de turmas; Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula; A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a.* Estes foram relacionados apenas ao baixo status de Música.

Do último grupo de indicadores, formado pelos de número 16, 17, 18, 19 e 20 no Quadro 5, nenhum foi relacionado abertamente ao alto status de Português e Matemática ou ao baixo status de Música. Cabe observar, porém, que até aqui os sinais de valorização de disciplina contidos nas respostas das professoras e professores sempre se vincularam ao alto status de Português e Matemática ou ao baixo status de Música, quando nomeadamente estabeleceram uma relação com estas disciplinas. Assim, é razoável sugerir que os indicadores deste grupo que sinalizam para um alto status de uma disciplina têm relação com Português e Matemática enquanto que aqueles que sinalizam para um baixo status estejam vinculados a Música.

Os indicadores *Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos); Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.); e Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias* são indicadores do alto status de uma disciplina. Da mesma forma, sugiro que eles estão vinculados ao alto status de Português e Matemática.

Enquanto isso, *As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade e Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a*, cujos exemplos de sinais anotados pelas professoras e professores são “A maneira como os alunos te tratam (quando parte te trata como um professor que está ali para recreação)” (Q13R1, APÊNDICE D) e “[...] morosidade p/ preenchimento de vacância de professor, [...]” (Q1R3, APÊNDICE C), estão caracterizando o baixo status de uma disciplina. Eu sugiro, então, que eles indicam o baixo status da Música na escola.

De qualquer modo, algumas observações podem ser feitas a partir da constatação de que as/os respondentes, em alguns casos, estabeleceram determinadas conexões entre sinal de status e a) o alto status de Português e Matemática ou b) o baixo status de Música. A primeira é de que não ocorre a nenhum/a respondente apontar indícios de maior valorização de Música ou de menor valorização de Português e Matemática, quando solicitados a espontaneamente elencar estes sinais. Isto sugere que as professoras e professores tendem ao entendimento de

que, se existir, é bastante inexpressiva a possibilidade de que Música tenha alto status ou de que Português e Matemática tenham baixo status nas escolas.

Importante ressaltar que as respostas às questões abertas que deram origem aos indicadores de status vieram de professoras e professores de duas escolas, o que configura um universo pequeno de instituições. Outra ressalva a ser feita é de que houve, pelo menos, uma resposta que contestou textualmente haver diferente valorização entre as disciplinas na escola. Nela, a/o participante escreveu que “Na escola em que estou há, de modo geral, uma valorização mais igualitária, mas uma supervisora em um conselho de classe falou com todas as letras que o que importava era português e matemática (Q13R12, APÊNDICE D)”. No entanto, a manifestação não mencionou algum sinal que indicasse maior paridade entre a valorização das disciplinas.

Assim que, nessa etapa da análise, foi possível vislumbrar um panorama no qual: 1) há diferente valorização das disciplinas na escola; 2) Português e Matemática têm alto status, Música tem baixo status; e 3) ainda que o item anterior possa não corresponder à realidade de alguma das escolas, é mínima a chance de que Música tenha alto status e Português e Matemática tenham baixo status.

#### 4.1.2. Indicadores de alto status de Português e Matemática e baixo status de Música

Proponho avançar nas observações, examinando mais detidamente estes blocos de indicadores, buscando sugerir alguns significados e relações entre eles. Primeiramente, o grupo dos três indicadores que, ao mesmo tempo, sinalizam, por um lado, o alto status de Português e Matemática e, por outro, o baixo status de Música.

Tomando *O desempenho/avaliação ser a "palavra final"/não contar ou contar pouco para avançar ou reter um aluno; A família da/o aluna/o não se/se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessa matéria; e Terem maior/menor carga horária (períodos semanais)* é possível identificar uma centralidade em torno do significado que tem, na escola, o desempenho do alunado naquelas disciplinas.

Da maneira como foi trazido pelas professoras e professoras que responderam às questões abertas do questionário inicial, os resultados obtidos pelos alunos nas disciplinas têm importância em função do benefício, ou da recompensa que são capazes de trazer para a/o estudante. Assim, os bons ou os maus resultados ganham relevância ou valorização na medida

em que podem significar a obtenção ou não daquilo que o sistema escolar entende como sendo um benefício a ser alcançado. A recompensa apontada pelas professoras e professores, neste caso, é a progressão ou avanço do alunado para a etapa escolar seguinte, seja o ano/ciclo subsequente ou a conclusão do ensino fundamental.

Bourdieu (1997) sugere que as relações sociais, inclusive dentro da escola, podem ser analisadas considerando as múltiplas trocas simbólicas que ali ocorrem, ensejando favorecimentos e desfavorecimentos. Para ele, essas transações ocorrem ao modo de trocas de capital, neste caso não o capital monetário em forma de dinheiro, mas um capital – dito em um termo genérico – simbólico, portanto não concreto (GRENFELL, 2008). Nesses termos, podemos entender que a escola de ensino fundamental oferece a certificação de conclusão daquela etapa como o bem a ser adquirido pelas alunas e alunos. Isso é obtido, passo a passo, pelo avanço gradual de um ano/ciclo a outro. A “moeda” utilizada nesta troca – o *capital*, em termos bourdieusianos – é o desempenho expresso pelos resultados obtidos nas disciplinas. De acordo com as professoras e professores da pesquisa, a “moeda” representada pelo desempenho em Português e Matemática tem alta cotação nesta troca, enquanto que o desempenho em Música apresenta baixa cotação.

Assim, de acordo com essa análise, o alto status de Português e Matemática e o baixo status de Música na escola decorrem, respectivamente, do alto e do baixo poder de barganha que os resultados obtidos nestas disciplinas possuem ao serem trocados pela recompensa oferecida pela escola. Neste mercado, os resultados nas disciplinas são o *capital* – a moeda – e o status é a cotação.

Ao reconhecer e nomear as disciplinas de maior e menor status na relação com a aquisição do avanço nas etapas escolares, as professoras e professoras estão descrevendo o que percebem como sendo a regra do jogo neste mercado escolar. No entanto, além de somente perceber, elas/eles estão definindo estas regras. Considerando a teoria do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996a; 1996b), as decisões tomadas pelos agentes com agência neste espaço social que é a escola possuem autonomia relativa, o que significa dizer que as professoras e professores na escola agem não somente reproduzindo decisões tomadas em outro lugar. É preciso reconhecer, evidentemente, as pressões e constrangimentos operados por diferentes instâncias de poder onde são tomadas decisões que impactam nas regras do jogo na escola, por exemplo, Secretaria Municipal de Educação e Ministério da Educação. Elas podem tornar a tarefa de exercer sua agência autonomamente bastante difícil e custosa

para as professoras e professores, especialmente se suas decisões caminharem no sentido contrário ao proposto por aquelas instâncias.

A regra do jogo para progredir na vida escolar, então, é definida na disputa entre agentes com diferentes níveis de poder nas tomadas de decisões. Não apenas pelas professoras e professores nas escolas, mas também por elas/es. As famílias das alunas e alunos, por sua vez, logo percebem como essa regra funciona, ou seja, quais são os requisitos necessários para que suas crianças e jovens alcancem a recompensa que a escola disponibiliza. É compreensível que as/os respondentes tenham apontado que a maior atenção que as famílias prestam ao desempenho de suas crianças e jovens em Português e Matemática é um sinal de que elas valorizam mais aquelas disciplinas, ao mesmo tempo em que a não atenção voltada ao desempenho das alunas e alunos em Música indica que elas valorizam menos esta aula. As/os respondentes detectam, com isso, que as famílias tendem a jogar o jogo pelas regras, ou seja, se preocupando com o capital que tem mais valor, mais status, na troca pela recompensa que desejam para suas crianças e jovens.

A organização escolar também parece, a seu modo, atuar de acordo com esta regra de progressão na vida escolar, dedicando mais atenção às disciplinas de maior capital, ou status. A manifestação desta atenção se dá na forma de distribuição de tempo: a alocação de mais tempo na grade horária das turmas para Português e Matemática, pelo seu maior status, e a distribuição de menor tempo para Música, pelo seu menor status. Assim, considero também compreensível o destaque dado pelas/os respondentes à quantidade de tempo alocado às disciplinas como um sinal de sua maior ou menor valorização, especialmente quando relacionado, este sinal, aos outros também levantados nas respostas. Se a regra do jogo prevê que, para avançar na vida escolar, importa que o alunado apresente bons resultados em Português e Matemática e não importa que isso ocorra em Música, a organização escolar faz a sua parte alocando mais tempo, dando maior atenção, para Português e Matemática e menos tempo, menor atenção, para Música.

Considerando estes três indicadores que apresentam relação com o alto status de Português e Matemática e o baixo status de Música nas escolas da RME-POA, sugiro que o status está relacionado centralmente ao maior ou menor valor que o desempenho nessas disciplinas possui para a obtenção da progressão na vida escolar. A definição de que o desempenho em Português e Matemática vale mais do que o desempenho em Música é construída por diferentes instâncias de poder e de tomadas de decisão que incluem a escola,

como espaço social, e as professoras e professores como agentes sociais – reconhecendo, sempre, os limites de atuação destas/es.

#### 4.1.3. Indicadores de alto status de Português e Matemática

Seguindo com o exame mais detido dos indicadores de status, me volto agora para o segundo bloco, formado pelos indicadores cujos sinais foram vinculados somente ao alto status de Português e Matemática. No grupo *As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.); As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas; O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno; Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.); e Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)* figuram também sinais relativos a recompensas que podem ser obtidas com o bom desempenho em Português e Matemática e à atenção dispensada a estas disciplinas, porém com algumas características distintas do bloco anterior.

Aqui é possível identificar dois indicadores relativos à obtenção de benefícios ou recompensas, entendidas como bens simbólicos que podem ser adquiridos pela “moeda” chamada de capital simbólico nesta relação de trocas que ocorrem no espaço social: o sucesso em provas como concursos públicos ou vestibular, por exemplo; e o sucesso em avaliações educacionais de larga escala promovidas pelo estado, em suas diferentes esferas governamentais. *As/os alunas/os* que atingirem alto desempenho em Português e Matemática têm chances maiores de alcançarem êxito ao prestarem aquele tipo de prova, uma vez que os conhecimentos destas disciplinas são avaliados – em alguns casos, com exclusividade – em testes como aqueles.

Importa destacar, contudo, a diferença de recompensas nestes casos. No primeiro, a obtenção de êxito por parte do alunado em concursos públicos ou vestibular (é possível incluir o Enem aqui também) implica em um provável benefício futuro (por exemplo, manutenção ou melhora nas condições materiais de vida ou, ao menos, a expectativa de que isso ocorra) para o sujeito que alcançou este êxito. Enquanto isso, no segundo caso, a obtenção de bons resultados nas avaliações de larga escala não traz consigo uma recompensa para a/o aluna/o, ao menos diretamente, mas implica em impactos em dimensões externas ao indivíduo (por exemplo, no sistema educacional do país, em geral, ou a escola, em certa medida).

Se, por esta razão, pode-se supor que interessa pouco ao alunado o bom desempenho nas avaliações de larga escala, é razoável considerar que haja motivos para que as professoras e professores o levem em alta conta. Em uma descrição bastante genérica, este tipo de prova tem o objetivo de avaliar a aprendizagem das crianças e jovens, gerando índices (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), fazendo comparações, estabelecendo metas e verificando melhoras. Claro está que alcançar bons ou maus resultados nestes testes pode demonstrar que a aprendizagem do alunado brasileiro está melhor ou pior, mas pode também levar a conclusões semelhantes sobre uma cidade, Porto Alegre, por exemplo, ou mesmo uma escola em particular. A melhora no Ideb brasileiro tem sido uma agenda constante nos discursos dos governos federal, estadual do Rio Grande do Sul, e municipal de Porto Alegre nos últimos anos, particularmente após a sanção da Lei Federal N° 13.005, de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Diante disso, docentes podem sentir-se motivados – e também pressionados – a atribuir alto valor àquilo que seja entendido como uma atitude em busca de um bom desempenho nessas provas: valorizar o desempenho em Português e Matemática.

Considerando, então, este bloco de indicadores, no qual as professoras e professores mencionaram que a) serem exigidas em concursos e b) serem avaliadas nas avaliações nacionais são sinais do alto status de Português e Matemática; e considerando também que definir o que tem mais status na escola é estabelecer certas regras do jogo neste campo social, é possível sugerir que as/os docentes dão valor e percebem que a escola dá valor a Português e Matemática porque: a) entendem que a escola deve valorizar agora o que poderá ter valor para a manutenção ou melhora das condições materiais das alunas e alunos no futuro; e b) entendem que a escola deve valorizar a busca pela melhora na avaliação de seu desempenho, parcialmente baseada em avaliações nacionais.

Ainda que estes dois indicadores de status se relacionem a benefícios ou recompensas obtidos a partir do bom desempenho das alunas e alunos em Português e Matemática, eles não mencionam ou se referem a ações ou tomadas de decisões da escola que, de algum modo, materializem esta troca. E nem poderiam, uma vez que a escola não tem a competência para diretamente entregar uma aprovação em concurso público ou vestibular a um/a discente ou decidir que o seu Ideb aumentou. Esses são benefícios ou recompensas que, se forem obtidos, serão entregues por outras instâncias que não a escola.

Torna-se importante refletir sobre o modo pelo qual a escola torna concreta a valorização, ou o alto status, de Português e Matemática sinalizada por esses indicadores. O

indicador *O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno* oferece um caminho já delineado anteriormente. Este indicador demonstra que as professoras e professores que responderam às questões abertas do questionário inicial sinalizaram haver uma veemente responsabilização das/os docentes de Português e Matemática pelo eventual rendimento insatisfatório das/os alunos. Mesmo que não esteja explícito no indicador ou nas respostas originais que geraram este indicador (ver APÊNDICE C e APÊNDICE D), uma pessoa com alguma familiaridade com as dinâmicas em escola, do ponto de vista docente, terá poucas dúvidas em interpretar que o indicador descreve a relação entre supervisão/coordenação pedagógica e professor/a de Português e Matemática em sala de aula. Assim que, a partir desta análise, compreendo que uma das ações que materializa o maior status dessas disciplinas é a cobrança por desempenho em Português e Matemática, por parte da supervisão/coordenação pedagógica sobre as/os professoras/es, de tal modo que o rendimento do aluno como um todo passa a ser tomado por aquilo que ele aprendeu apenas nessas duas matérias.

Esta ação parece complementar e, ao mesmo tempo, ser uma nuance da análise que fiz a respeito do indicador *O desempenho/avaliação ser a "palavra final"/não contar ou contar pouco para avançar ou reter um aluno*. Uma vez que o desempenho que vale, quando se trata de alcançar a progressão na vida escolar, é o de Português e Matemática, as professoras e professores desta matéria se tornam o alvo principal da supervisão/coordenação pedagógica quando se trata de responsabilizar (ou “receber a culpa”) pelo desempenho, notadamente o desempenho ruim, do alunado. Assim, sugiro haver uma relação entre estes indicadores, na qual “receber a culpa” pelos maus resultados é entendido como um desdobramento de “o desempenho ser a ‘a palavra final’” para definir o avanço na trajetória escolar.

O próximo indicador apontado como sinal do alto status de Português e Matemática na escola deve ser também examinado com atenção. *As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas* revela o impacto que geram na escola os discursos produzidos e reiteradamente proferidos pelas autoridades governamentais da área da educação. As escolas, e particularmente as escolas pesquisadas neste trabalho, são instituições subordinadas àquelas autoridades. Assim, os discursos veiculados por Secretárias/os ou Ministra/o da Educação tendem a ser recebidos na escola como mais do que apenas a exposição de ideias de pessoas que estão no poder, mas como cobranças ou, pelo menos, indicativos de cobranças. De fato, pela natureza do cargo que ocupam, é de se esperar que as posições externadas pelas autoridades governamentais da

área da educação se transformem em políticas públicas, ações essas que, uma vez determinadas, terão lugar na escola e afetarão o modo pelo qual se dá o processo educacional naquele espaço.

Se a/o Secretária/o Municipal da Educação declara repetidamente que Português e Matemática são disciplinas mais importantes na escola, isto é um indicador do alto status que elas possuem, de acordo com as respostas obtidas para as questões abertas do questionário inicial. Uma vez mais, realizo o movimento de buscar identificar as ações na escola que decorrem deste indicador. Recentemente em Porto Alegre, no ano de 2017, a Smed determinou uma mudança na rotina escolar das escolas municipais e uma das vantagens alegadas foi a de que haveria alocação de mais tempo para as aulas de Português e Matemática. Possivelmente, as professoras e professores que vincularam este indicador ao alto status daquelas duas disciplinas tinham esta situação em mente. O que é central para esta análise, porém, é compreender que a ação na escola que responde a este indicador – a maior alocação de tempo, imposta pela gestão municipal – também foi mencionada como sinal de alto status para Português e Matemática nas respostas. Um pouco mais adiante voltarei a examinar esta relação entre os indicadores de status.

O último indicador deste bloco que destaca os indicadores vinculados ao alto status de Português e Matemática aponta para o maior interesse e preocupação do alunado com o seu desempenho nestas disciplinas. *As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)* pode ser examinado de modo similar àquele que tratava do interesse das famílias pelos resultados de suas crianças e jovens em Português e Matemática. Neste caso, é possível sugerir que, além dos familiares, as alunas e alunos também compreenderam que a regra do jogo para progredir na vida escolar determina que a “moeda” mais valiosa é o rendimento em Português e Matemática. Considerando que o universo das escolas pesquisadas neste trabalho é formado por alunas e alunos de ensino fundamental, pode não ser clara a distinção que separaria o interesse do alunado e o das famílias. Se as adultas e adultos da casa se preocuparem com a vida escolar de suas crianças e jovens, muito provavelmente tenderão a fomentar nas/os menores este interesse. No entanto, o ponto central aqui é que esta preocupação pode ser explicada a partir da ideia de que as crianças e jovens (e famílias) estão evidentemente interessadas em obter o benefício ou recompensa de progredir na vida escolar e, ao perceberem qual é o caminho para obtê-lo (a regra do jogo), respondem na forma de atitudes que denotam seu interesse em jogar o jogo conforme as regras (desempenhar bem em Português e Matemática). De acordo com o

apontam os dados das respostas às perguntas abertas do questionário inicial, este movimento é percebido pelas professoras e professores como sinal de status daquelas duas disciplinas.

A partir desta análise dos indicadores de status que se vinculam ao alto status de Português e Matemática é possível estabelecer um panorama da dinâmica de atribuição deste nível de status a estas disciplinas nas escolas pesquisadas. Para fazer isso, retomarei as relações que fui tecendo entre eles no decorrer desta seção do texto, incluirei os indicadores que se vinculam, ao mesmo tempo, ao alto status de Português e Matemática e ao baixo status de Música, e agregarei ao argumento indicadores cuja vinculação não foi mencionada textualmente nas respostas, mas sugerida por mim no exame que fiz dos dados.

Sugiro que é central para a atribuição do alto status de Português e Matemática nas escolas pesquisadas a compreensão de que o benefício, a recompensa de maior valor que a escola entende oferecer é a progressão na vida escolar, configurada pelo avanço de um ano/ciclo para o outro culminando com a conclusão do ensino fundamental. Para entregar este bem ao alunado, a escola define uma regra que diz que o desempenho em Português e Matemática é a “moeda” que ela considera a mais valiosa para a sua aquisição.

Esta regra não é definida na escola de modo totalmente autônomo. Influencia nisso o entendimento, por parte da escola, de que o desempenho em Português e Matemática terá alto valor para o êxito futuro em concursos para o ingresso no serviço público ou no ensino superior. Cabe aqui inserir o indicador *Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)*, uma vez que traduz a mesma ideia, ainda que de outra forma. Outra influência é que as avaliações em larga escala, as quais, entre outras funções, definem o Ideb das escolas, mensuram o desempenho do alunado em Português e Matemática. Ao mesmo tempo, as autoridades governamentais da área de educação costumam reiterar em seus discursos – e transformar em ações – o alto valor que conferem àquelas duas disciplinas, bem como a importância de trabalhar em prol da elevação do Ideb.

Considerando essas influências, volto à centralidade de que o desempenho em Português e Matemática é definido como a “moeda” de maior valor na troca pela progressão na vida escolar. As ações de alocar mais tempo para as aulas dessas matérias, bem como de responsabilizar as suas professoras e professores pelo desempenho ruim do alunado são estratégias que caminham na direção da busca por proporcionar melhor rendimento das crianças e jovens em Português e Matemática. É importante ressaltar, no entanto, que a última encontra-se mais no campo da subjetividade da relação entre supervisão/coordenação

pedagógica e professor/a de sala de aula, ao passo que a primeira trata de uma ação necessariamente normativa e formalizada.

Embora uma das instâncias administrativas das escolas municipais de Porto Alegre seja o Conselho Escolar, que inclui em sua composição docentes, discentes e familiares, no jogo que estou analisando as regras não são definidas neste fórum. Portanto, cabe às famílias e ao alunado o papel de compreender essas regras e jogar o jogo como melhor lhe convier. Neste caso, a atenção e a preocupação que tanto os discentes quanto os familiares dedicam para o desempenho em Português e Matemática sugerem que eles as estão compreendendo e buscando tirar o melhor proveito delas.

#### 4.1.4. Indicadores de baixo status de Música

De maneira análoga ao que fiz nas seções anteriores, passo a examinar aqui o grupo dos indicadores que foram vinculados somente ao baixo status de Música pelas professoras e professores que responderam às questões abertas do questionário inicial. Como veremos, eles apresentam algumas características bastante distintas daquelas verificadas no outro grupo.

No grupo de indicadores *As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos; As/os alunas/os não se preocuparem em faltar; Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música; Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período; A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a; Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula; e O/a professor/a ter maior quantidade de turmas* percebe-se uma centralidade em questões relacionadas a decisões da organização escolar, a cargo das equipes diretivas das instituições de ensino, que desfavorecem, ou mesmo, interrompem a ocorrência das aulas de Música.

Antes da implementação da mudança de rotina nas escolas municipais de Porto Alegre, era previsto que as professoras e professores cumprissem sua jornada de trabalho em local à sua escolha em um dia da semana, no que era chamado de Hora Atividade Fora da Escola (HAFE). Comumente, a grade de horários era organizada de tal modo que, no dia da HAFE do/a professor/a referência dos anos iniciais, as turmas fossem atendidas por docentes das chamadas disciplinas especializadas, como a Música. Esta é a situação da organização

escolar referida no indicador *As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos*. Na avaliação das/os respondentes que vincularam este indicador ao baixo status de Música, há um aumento no número de alunas/os faltantes no dia em que a/o professor/a referência não está na escola e isto parece se dever à menor valorização que o alunado – e, por extensão, as famílias – confere às aulas que não são ministradas pelo/a professor/a regente.

Cabe aqui retomar que a análise que estou propondo vem mostrando que a baixa valorização de uma disciplina tem relação estreita com o entendimento de que o desempenho nessa aula possui baixo valor na “troca” pela progressão escolar, talvez mais do que propriamente com a pessoa que ministra essas aulas, em que pese o sabido vínculo afetivo que tende a ocorrer entre professor/a e aluna/o no caso dos anos iniciais. Assim, quando as/os respondentes referem esta particular organização dos horários como estímulo a baixa frequência de estudantes na aula de Música, isto deve ser entendido mais em termos da relação de valorização ou status entre disciplinas e menos como relação de valorização entre as pessoas que ministram as diferentes aulas.

O indicador *As/os alunas/os não se preocuparem em faltar* pode se associar ao que acabo de expor. Estando compreendido que o desempenho em Música tem baixo valor para alcançar o benefício que a escola oferece, a preocupação das/os estudantes com as consequências advindas da falta na aula de Música diminui muito ou mesmo desaparece. Assim, frequentar esta aula com assiduidade torna-se algo de menor importância, independente do dia em que ela for ministrada. Considerando, porém, que, uma vez na escola, não é facultado às crianças e jovens assistirem apenas às aulas que desejam, mas sim a todas as aulas que estão previstas para sua turma naquele dia, fica clara a diferença que pode significar, em termos de frequência dos alunos às disciplinas de menor status, o fato de serem ministradas no mesmo dia daquelas de status elevado.

Outro indicador que remete a ações organizacionais da escola é *Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música*. A rigor, todo o tempo pedagógico do alunado na escola é preenchido com atividades de aula orientadas por docentes. No entanto, muitas vezes há situações nas quais este tempo precisa ser ocupado por outro tipo de ação: uma apresentação de teatro do grupo teatral da comunidade, uma conversa do serviço de orientação para resolver algum eventual conflito entre estudantes ou uma palestra sobre sexualidade, por exemplo. Todas essas são atividades extraordinárias à organização dos horários e ocuparão o

tempo de alguma aula. A menção a este tipo de situação aponta para a percepção, por parte de quem respondeu, de que há na organização escolar uma predileção pelo uso do tempo da aula de Música para atividades deste tipo, o que indica seu baixo status.

Ainda referente a questões organizacionais da escola, o indicador *Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período* sugere não haver interesse ou esforço por parte das equipes administrativas da escola em propor atividades de Música na ocasião em que o/a professor/a de Música se ausenta. Nas escolas municipais de Porto Alegre – e, certamente, em muitas outras – quando ocorre de um/a professor/a faltar ao trabalho, compete à equipe de direção encontrar uma solução para ocupar as turmas que deixarão de ser atendidas naqueles períodos de aula. Não é demais observar que, devido à escassez de recursos humanos, dentre outros fatores, enfrentada em muitas dessas escolas, esta tarefa nem sempre é simples. De acordo com a percepção das professoras e professores respondentes, a escola sinaliza o baixo status de Música quando, ao resolver esta situação, não prioriza uma solução na qual as turmas envolvidas ocuparão aquele tempo com atividades relacionadas à Música.

Esta análise sugere que os indicadores vinculados ao baixo status da Música na escola até aqui examinados apresentam em comum não somente o fato de se relacionarem a decisões organizacionais da escola. Ambos também convergem para a ideia de que o tempo do alunado na aula de Música não é algo pelo qual a escola precise empreender esforços para preservar ou garantir. Talvez a implicação mais objetiva das decisões organizacionais da escola abordadas no exame desses indicadores seja a diminuição do tempo das/os estudantes com a aula de Música. Tanto a organização de horários que tende a desestimular a frequência às aulas de menor valor no “mercado” escolar, quanto a ocupação do tempo da aula de Música por atividades extraordinárias, incluindo também a falta de esforço em oferecer atividades musicais mesmo na ausência do/a professor/a são ações que conduzem à mesma consequência.

Há ainda outro indicador levantado neste grupo que diz respeito a tomadas de decisões por parte da equipe diretiva da escola. *A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a* sugere a percepção, por parte de respondentes, de que a Música é, do ponto de vista da direção da escola, uma disciplina que não exige preparação específica para ser ensinada. Sendo assim, não há constrangimentos em designar um/a docente com formação em outra área para ministrá-la, o que, na avaliação daquelas/es respondentes, sinaliza o baixo status desta disciplina.

Cabe um apontamento a respeito da alocação de docentes nas escolas municipais de Porto Alegre. No momento em que uma delas necessita preencher uma vaga de professor/a em seu quadro docente, usualmente a direção verifica a disponibilidade de profissionais da área a descoberto junto à Smed, órgão que centraliza e controla a distribuição de pessoas nas escolas. Não é raro, porém, que as escolas enfrentem dificuldades no preenchimento de vagas em aberto por conta da indisponibilidade de recursos humanos na rede. Com isso, muitas vezes as equipes diretivas optam por pôr em prática soluções alternativas que, dependendo das circunstâncias, podem ser as únicas a seu alcance.

Sem desconsiderar esta ressalva, mas também levando em conta o que a/o respondente mencionou, neste momento da análise entenderei que designar um/a docente com ou sem formação específica para ministrar aulas de Música depende, ainda que parcialmente, ainda que nem sempre, de uma decisão organizacional da equipe diretiva da escola. De todo modo, meu foco aqui é a implicação deste indicador de status. Diferentemente dos anteriores, este não tem a ver com o tempo menor do alunado na aula de Música, mas sim com a qualificação entendida como pré-requisito para lecionar uma disciplina na escola. Melhor dizendo, este indicador aponta que, na avaliação de quem respondeu, a escola (leia-se equipe diretiva) entende que possuir formação na área não é condição para um/a professor/a ensinar Música ali. Por extensão, é possível sugerir também que quem respondeu avalia que, para a escola, é muito mais custoso considerar a possibilidade de que disciplinas como Português e Matemática sejam lecionadas por pessoas sem formação na área.

Gostaria de ir além no exame deste indicador. Embora não esteja garantido a priori, idealmente a aula ministrada por professor/a com formação na área tende a ser mais qualificada<sup>14</sup>. E o contrário se pode inferir da aula dada por professor/a sem formação na área. Sendo assim, sugiro que as/os respondentes podem estar avaliando de duas formas esta decisão organizacional. Na primeira, eles consideram que a escola, ao decidir que um/a professor/a sem formação pode dar aula de Música, releva diante da probabilidade de o alunado receber uma aula de menor qualidade, já que Música é uma disciplina de menor importância. Na segunda, aquela decisão ocorre porque, na visão da escola, a formação da/o professor/a na área de Música não é condição para que a aula de Música que ela/e dará seja de qualidade.

---

<sup>14</sup> Por não ser o foco da análise que faço nesta tese, não abordarei as discussões a respeito do que significa qualidade na aula de Música.

Resumindo a análise feita até aqui dos indicadores vinculados ao baixo status de Música, temos que eles se relacionam a certas decisões organizacionais da escola que sinalizam o baixo prestígio desta disciplina. As decisões mencionadas apresentam dois focos principais: a) o baixo empenho em garantir o tempo de aula de Música para as/os alunas/os; e b) o entendimento de que a aula de Música pode ser dada por docente com formação em outra área. Mais adiante nesta seção, retomarei estes pontos para articulá-los com os outros indicadores.

Os dois últimos indicadores deste grupo não se relacionam a decisões organizacionais da escola. O primeiro deles, *Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula* remete a situações corriqueiramente referidas como dificuldades encontradas pela professora ou professor de Música em escola. Não é meu intento estabelecer quais os recursos materiais ideais para uma adequada aula de Música escolar, mas por certo não me afasto do razoável ao projetar a necessidade de equipamentos especiais para esta atividade. Por exemplo, é possível que seja preciso haver na escola instrumentos musicais, caso as crianças e jovens sejam motivadas/os a tocar. Se as práticas musicais forem somente vocais ou corporais, então uma sala onde as alunas e os alunos tenham espaço para se colocar de pé e em círculo poderá ser necessária. Supondo que as aulas não contemplem prática musical, ainda assim é possível que um bom sistema de som seja importante para que as/os estudantes escutem exemplos sonoros. Enfim, para as/os respondentes, não haver as condições materiais que elas/eles consideram adequadas para a aula de Música é sinal do baixo status desta disciplina.

Uma questão que surge na análise deste indicador também remete à qualidade da aula de Música. Em tese, a tendência é de que o/a professor/a entregue uma aula de melhor qualidade ao alunado se ela/e tiver à sua disposição os recursos materiais que julga necessários. O contrário também pode ser dito, na medida em que, com os materiais adequados, a tendência é que ocorra uma aula de Música melhor. Assim, este indicador sugere que um sinal do baixo status da aula de Música é ela ser entregue com a qualidade abaixo da considerada adequada pela falta dos recursos materiais necessários.

O último indicador deste bloco traz, pela primeira vez, uma referência ao trabalho do/a professor/a de Música. *O/a professor/a ter maior quantidade de turmas* evidencia uma situação típica da professora ou professor cuja disciplina tem menor carga horária. As/os docentes do magistério municipal trabalham em regime de 20, 40 ou 60 horas semanais, independente da disciplina que lecionam ou da função que desempenham na escola. Consideremos a hipótese de duas professoras, uma de Música e outra de Matemática, que

tenham 15 períodos de aula para lecionar por semana, cada uma. Se a carga horária de Matemática for de cinco períodos por semana, o que não é incomum, esta professora terá atendido três turmas no decorrer de uma semana. No caso da Música, se a carga horária for de dois períodos por semana, situação altamente possível, a professora desta disciplina terá atendido, no mínimo, sete turmas durante uma semana.

O que decorre desta situação é que a professora de Música terá um número significativamente maior de estudantes, o que acarretará em algumas consequências importantes no que diz respeito à quantidade de trabalho, entre outras implicações. Tomemos como exemplo a tarefa de registro da frequência, das atividades desenvolvidas e dos resultados, informações que, em geral, são documentadas em formulários por turma – os cadernos de chamada – e já é possível ter uma dimensão da diferença de trabalho, para mais, que a professora de Música terá em relação à de Matemática. A lista de exemplos poderia avançar e incluir o esforço que será necessário despender para avaliar um número maior de estudantes, caso se deseje conhecê-las/os na sua singularidade, dado o tempo diminuto de contato com elas/es. Com isso, sugiro que, ao mencionar que o/a professor/a ter maior quantidade de turmas sinaliza o menor status da aula de Música, as/os respondentes se referem a uma intensificação do trabalho da/o docente decorrente do fato de ensinar esta disciplina. Esta intensificação, ao mesmo tempo em que sinaliza, também provém do baixo status da aula de Música na escola.

Neste ponto, buscarei articular a análise realizada dos indicadores de status que se vinculam ao baixo status da Música. Para isto, incluirei aqueles que foram vinculados ao baixo status de Música e ao alto status de Português e Matemática, e também os indicadores que os respondentes sinalizaram ter relação com o baixo status de disciplinas, mas não associaram ao nome de nenhuma delas.

O exame que promovi destes indicadores indica que o baixo status da Música decorre centralmente do entendimento de que os resultados obtidos pelo alunado nesta disciplina não tem valor significativo quando se trata de alcançar a progressão na vida escolar ou, em última instância, a certificação de conclusão do ensino fundamental. A partir de, ou reforçando este entendimento, decisões da Smed ou da própria escola constroem a possibilidade de um desenvolvimento mais pleno das aulas de Música através da forma como manejam o tempo de contato do alunado com esta disciplina. Por um lado, definem a alocação de menor tempo para a Música e, por outro, não prezam por garantir que este tempo, mesmo que diminuto, seja dedicado à Música e nem que ele seja ocupado de forma a oferecer a melhor qualidade

possível de ensino de Música às alunas e alunos. Além dos indicadores que já explorei, *Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a* se alia à ideia do pouco zelo com a qualidade do ensino de Música, seja esta demora responsabilidade da escola ou da Smed.

As famílias, por seu turno, percebem quais as disciplinas que contam para que as suas crianças e jovens conquistem o sucesso na trajetória escolar, o que tenho chamado de entender as regras do jogo. Com esta percepção, elas – e também as/os alunas/os – estabelecem suas estratégias de ação que incluem, entre outras, dedicar atenção e preocupação ao que importa e, com isso, relaxar quanto ao desempenho das crianças e jovens na Música. Outra manifestação é referida pelo indicador *As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade*. Ou seja, durante a aula de menor status, como a de Música, o alunado considera que o trabalho de ensinar da professora ou do professor não precisa ser tomado a sério, o que significa que as crianças e jovens, naquela aula, não se comprometem em agir da mesma forma que agem nas aulas que contam.

A análise que desenvolvi até aqui, cumpre lembrar, está considerando as respostas escritas pelas professoras e professores respondentes às questões abertas do questionário inicial. Porém, este questionário possuía outras perguntas, fechadas, que também foram respondidas. Assim que se pode imaginar, com alguma razão, que as perguntas fechadas tenham exercido certo papel de sugerir o que a/o respondente escreveu. No entanto, convido à leitora e ao leitor a considerar que as respostas escritas se apresentaram como manifestações espontâneas daquelas pessoas, pelo menos em alguma medida. Uma das duas questões abertas era a primeira do questionário, o que sugere elevada possibilidade de espontaneidade à sua resposta. A outra era a última questão, porém a particularidade de ser uma pergunta narrativa abre possibilidades diferentes de elaboração para que o respondente desvie de, ou desenvolva, uma ideia eventualmente induzida pelo que leu ou pensou ali atrás. Aliás, a característica da espontaneidade – que nunca é livre de influências – conferiu maior interesse na análise do fenômeno da vinculação de um sinal de status a uma gradação – alto ou baixo – e a uma (ou duas) disciplina determinada. Se as respostas refletiam, de alguma forma, certas influências as quais as/os respondentes têm estado sujeitas/os, então o exame dessas vinculações merecia especial atenção.

Como fechamento desta parte e preparação para a próxima, destaco que a definição dos indicadores de status encerrou, no contexto desta pesquisa, as possibilidades pelas quais o status das disciplinas é atribuído ou percebido pelas professoras e professores que atuam nas EMEFs de Porto Alegre que oferecem aula de Música no currículo. Ao reconhecer este limite,

proveniente de decisões teórico-metodológicas que, acredito, foram ficando claras no percurso do texto até aqui, proponho que o caminho que ofereço nesta tese é uma possibilidade, mas não a única, para examinar a hierarquização das disciplinas nas escolas pesquisadas – e nas escolas em geral – e o que contribui para a aula de Música possuir baixo status. Outros indicadores talvez pudessem e devessem ser agregados, mas não foram. Aliás, este aspecto provavelmente não passou despercebido para um número de respondentes. Algum/a deles/as, inclusive, deixou registrado em seu questionário que “Gostaria de saber de onde saíram estas questões, pois não achei pertinente ou que fazem parte da realidade – outras perguntas seriam mais eficazes.” (E04Q15, arquivos da pesquisa). Com isso, reconheço a interferência que minha atuação como analista exerceu e os limites que impôs ao processo de construção dos indicadores.

Feitas estas observações, acrescento que as relações que desenhei entre os indicadores e a centralidade que encontrei no valor das disciplinas pelo que contam para a progressão na trajetória escolar são elementos que, entre outros, foram testados na aplicação do questionário final. A análise que segue irá se debruçar sobre os dados destes questionários para confirmar, matizar ou contrapor alguns dos achados expostos até este momento.

#### **4.2. A influência dos indicadores (Questionário final)**

Nesta segunda parte da análise dos dados, discutirei os aspectos referentes à gradação da influência que cada indicador de status exerce sobre o alto status de Português e Matemática e sobre o baixo status de Música na escola, a partir das respostas obtidas ao questionário final. Utilizando a análise descritiva, cheguei a uma representação numérica para esta gradação de influência, um índice que nomeei Grau de Influência no Status (GIS). De início, então, apresentarei este índice e a forma pela qual ele foi deduzido. Em seguida, examino o escalonamento dos indicadores pelo GIS, considerando diferentes critérios para seccionar as respostas, buscando relacioná-lo com a primeira parte da análise.

A coleta de dados utilizando o questionário final retornou 261 respostas preenchidas por professoras e professores de 19 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) de Porto Alegre. Deste total, sete não foram considerados na análise, por conterem uma ou mais seções completas em branco. Assim, os dados de pesquisa a serem apresentados e examinados foram obtidos a partir de 254 questionários respondidos.

Os dados foram tratados utilizando procedimentos de análise descritiva, que corresponde a uma abordagem estatística inicial cujo objetivo é “organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos.” (REIS; REIS, 2002, p. 5). As ferramentas descritivas de análise são os “os muitos tipos de gráficos e tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias.” (REIS; REIS, 2002, p. 5).

Como apresentei anteriormente, as respostas das professoras e professores às questões abertas do questionário inicial deram origem a 20 indicadores de status. Com base em um questionamento que emergiu de minha pesquisa de mestrado, acrescentei um indicador a esta lista que, assim, passou a contar com 21 indicadores que, então, deram origem às perguntas do questionário final: 21 questões para cada uma das duas primeiras seções (ver APÊNDICE B). Para efeitos de análise, no entanto, não considerarei o indicador de status acrescentado por mim. Levarei em conta somente as 20 questões das partes 1 e 2 do questionário referentes aos indicadores de status construídos a partir das respostas das professoras e professores. Com isso, pretendo concentrar a análise naquilo que foi produzido pelas/os próprias/os agentes sociais que participaram da pesquisa.

#### 4.2.1. Grau de Influência no Status (GIS)

O objetivo do questionário final era ser um instrumento através do qual fosse possível mensurar o grau de influência de cada um dos indicadores apresentados para o alto status de Português e Matemática e para o baixo status de Música no currículo das escolas. Para alcançar este intento e, com isso, tornar os dados possíveis de serem cotejados, foi necessário sintetizar as respostas dadas para cada um dos indicadores. Este processo fez com que eu chegasse a um índice numérico, que chamei de Grau de Influência no Status (GIS), para representar o quanto cada indicador influencia no status daquelas disciplinas. Desse modo, quanto maior o valor do GIS de um indicador de status, maior a sua influência para o alto status de Português e Matemática ou para o baixo status de Música na escola, de acordo com as professoras e professores participantes.

Para calcular o GIS, atribuí o escore de 1 a 4 a cada uma das alternativas, seguindo a gradação de influência proposta no questionário, conforme o Quadro 6. A alternativa “Não sei

/ Não se aplica” foi descartada do cálculo, pois era a opção *missing*, ou seja, a opção oferecida à/ao respondente cuja opinião não fosse contemplada por nenhuma das demais alternativas.

Quadro 6 – Escores atribuídos às alternativas do questionário

<b>Alternativa</b>	<b>Escore</b>
Não influencia	1
Influencia pouco	2
Influencia	3
Influencia muito	4

Fonte: o autor

A seguir, foi efetuada a multiplicação do número de respostas assinaladas em cada alternativa pelo escore definido, obtendo-se um valor numérico que representava o peso de cada alternativa. O passo seguinte consistiu em calcular a média aritmética para cada questão. Isto foi feito somando-se os valores obtidos na operação anterior para então dividir o resultado pelo número de respondentes, considerando apenas os que assinalaram uma das alternativas válidas. A média obtida é o GIS daquele indicador.

No Quadro 7, exemplifico como este cálculo foi efetuado considerando o conjunto total de respondentes para a questão 1 da Parte 1 do questionário. A pergunta era: “Para o alto status de Português e Matemática na sua escola, o quanto influencia o fato de que... 1) nessas aulas os alunos se preocupem mais com a matéria (estudem para as avaliações, sejam mais atentos, etc.)?”. Esta questão obteve 254 respostas ao todo, porém nove respondentes assinalaram “Não sei / Não se aplica”, assim que o total de respostas consideradas foi de 245. O cálculo foi realizado da seguinte maneira:

Quadro 7 – Cálculo do Grau de Influência no Status (GIS)

<b>Alternativas</b>	<b>Respostas (número)</b>		<b>Escore</b>		
Não influencia	23	X	1	=	23

Influencia pouco	39	X	2	=	78
Influencia	119	X	3	=	357
Influencia muito	64	X	4	=	256
Total	245		--		714
<b>GIS</b>	714	:	245	=	<b>2,91</b>

Fonte: o autor

Com isso, o GIS do indicador *as/os alunas/os se preocupam mais com a matéria (estudam para as avaliações, são mais atentas/os)* para o alto status de Português e Matemática é GIS = 2,91.

Observemos, porém, que o GIS não deve ser compreendido como um índice de valor fixo. Ao contrário, levando em conta que a sua obtenção depende do número de respostas assinaladas em uma alternativa, cada vez que se modificar a amostra de respondentes a ser analisada, o GIS de um indicador de status sofrerá alteração. Desse modo, tomando o exemplo do Quadro 7, temos que a afirmação que diz ‘o GIS do indicador *as/os alunas/os se preocupam mais com a matéria (estudam para as avaliações, são mais atentas/os)* para o alto status de Português e Matemática é GIS = 2,91’ necessita ser complementada. É necessário informar qual o grupo de respondentes que está sendo considerado no cálculo daquele GIS. No caso do exemplo, a informação estará completa quando acrescentar que o cálculo levou em conta o número total de respondentes. Esta característica se fará bastante visível no decorrer desta etapa da análise, na medida em que os dados do GIS forem trabalhados considerando os diferentes recortes grupos de respondentes (quanto à área de atuação, ao nível de ensino e ao setor em que atua).

#### 4.2.2. O GIS para Português e Matemática, e Música (total de respondentes)

Nesta seção, examino os dados referentes ao Grau de Influência no Status dos indicadores para o alto status de Português e Matemática e para o baixo status de Música, considerando a amostra total de professoras e professores participantes na pesquisa.

Lembremos que, entre os indicadores, havia os que sinalizavam alto e baixo status e, portanto, se vinculavam à Português e Matemática bem como à Música; os que sinalizavam apenas alto status e, portanto, se vinculavam apenas à Português e Matemática; e os que sinalizavam apenas baixo status e, portanto, se vinculavam apenas à Música. Para esta análise é pertinente ter presente a razão pela qual, apesar destes vínculos, a Parte 1 e a Parte 2 do Questionário final – desenhadas para verificar o grau de influência dos indicadores para o alto status de Português e Matemática e o baixo status de Música, respectivamente – possuem questões sobre todos os indicadores.

Um caminho a tomar poderia ter sido o de verificar o grau de influência dos indicadores somente em relação às disciplinas às quais eles estavam vinculados. Assim, na Parte 1 do Questionário final, as questões apresentariam apenas os indicadores vinculados ao alto status de Português e Matemática. Do mesmo modo, na Parte 2 do Questionário final, as perguntas apresentariam apenas os indicadores vinculados ao baixo status de Música.

No entanto, fazia parte da proposta da pesquisa verificar também se os indicadores teriam influência, em sua versão “invertida”, no status da(s) disciplina(s) ao qual não estava vinculado originalmente. Ou seja, era meu interesse de pesquisa investigar o grau de influência que a/o respondente atribuiria a um indicador do alto de status de Português e Matemática, quando ele fosse apresentado, em sua versão “invertida”, como um indicador de baixo status de Música. Da mesma forma, interessava-me descobrir o grau de influência de um indicador de baixo status de Música quando ele fosse apresentado à/ao participante como um indicador de alto de status de Português e Matemática. Por isso, havia o mesmo número de perguntas na Parte 1 e 2 do Questionário final e isto se reflete na análise.

Outro ponto a considerar é que desde a concepção teórica do conceito de status nesta tese (ver seção 2.4), proponho que a atribuição de status às disciplinas na escola é multifatorial. Assim, acredito que aproveitar as aproximações entre *o grupo* de indicadores com maior GIS ou *o grupo* de indicadores com menor GIS seja mais coerente com esta proposição e mais potente para compreender a complexidade do processo. O exame levará em conta, portanto, muito mais esses agrupamentos, associados às vinculações e relações já apontadas na primeira parte desta análise (seção 4.1), do que propriamente as posições individuais de cada indicador.

Presentes estas considerações, apresento a seguir um quadro com os 20 indicadores mostrados no Questionário final como de alto status para Português e Matemática,

organizados em ordem decrescente de acordo com o seu GIS e coloridos conforme sua vinculação original com o alto status de Português e Matemática ou o baixo status de Música.

No Quadro 8, proponho também uma separação dos indicadores em dois grandes grupos, de acordo com seu GIS. No primeiro grupo figuram os indicadores com GIS acima da média (média = 2,89) para esta amostra de respondentes (n<sup>o</sup>. 1 ao 11) e no segundo aqueles cujo GIS resultou abaixo da média (n<sup>o</sup>. 11 ao 20). Com esta separação, é possível visualizar um grande grupo de indicadores que influencia mais e menos no alto status de Português e Matemática nas escolas pesquisadas.

Voltando o olhar para o grupo dos 11 indicadores que mais influenciam o alto de status de Português e Matemática, é possível observar que nove deles são vinculados originalmente ao alto status de disciplinas e, dentre esses, seis são vinculados somente ao alto status. Esta observação atesta que os indicadores que, na parte inicial da pesquisa de campo, foram identificados como sendo influenciadores do alto status das disciplinas na escola, são os que, em sua maioria, mais influenciam no alto status de Português e Matemática, de acordo com as/os participantes. Em destaque a constatação de que, entre as primeiras sete posições, não há espaço para outro tipo de indicador se não aquele vinculado originalmente ao alto status de disciplinas.

Por outro lado, as/os respondentes do Questionário final reconheceram a influência de dois indicadores de status originalmente apontados como sinais de baixo status para disciplinas na escola, ainda que na 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> posições. Assim, serem ensinadas pelo/a professor/a referência nos anos iniciais e terem a vacância de docente rapidamente preenchida são fatores que influenciam no alto status de Português e Matemática na escola, porém medianamente e sem tanto peso.

Olhando, agora, em direção à parte de baixo do Quadro 8, observa-se que predomina a presença dos indicadores vinculados ao baixo status de disciplinas no grupo daqueles que menos influenciam no alto de status de Português e Matemática nas escolas pesquisadas. Tomando de baixo para cima o quadro, vê-se que *o/a professor/a de Português e Matemática receber a culpa pelo desempenho ruim do alunado* obteve apenas o quarto menor GIS neste contexto, ao passo que *haver projetos extracurriculares* ocupa uma posição bem próxima à média pelo seu GIS.

Quadro 8 – Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS): total de respondentes

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>GIS</b>
1.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,45
2.	Terem maior carga horária (períodos semanais) 	3,41
3.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,40
4.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,39
5.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias 	3,29
6.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,24
7.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno 	3,23
8.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	3,09
9.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,93
10.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,91
11.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	2,91
12.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	2,79
13.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,73
14.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,61
15.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,55
16.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,51
17.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,42
18.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,37
19.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,33
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,22

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao baixo status de Música

Fonte: o autor

Com base neste exame, sugiro que se confirma a separação inicialmente apontada entre os indicadores que influenciam apenas no alto status e aqueles que contribuem somente para o baixo status de disciplinas na escola, quando se trata de avaliar o alto status de Português e Matemática por parte das/os participantes da pesquisa. Ainda que se reconheça que dois indicadores de baixo status, na sua visão “inversa”, obtiveram GIS um pouco acima da média e dois indicadores de alto status obtiveram GIS próximo ou abaixo da média, segundo as respostas do Questionário final, fica evidente a tendência de que o alto status de Português e Matemática é fortemente influenciado pelos indicadores vinculados ao alto status de disciplinas.

A seguir, no Quadro 9, apresento os dados do GIS de modo similar ao que fiz no quadro anterior, desta vez concernente à Parte 2 do Questionário final, que abordava a influência dos indicadores no baixo status de Música na escola.

Utilizando o critério adotado no Quadro 8, apresento os indicadores separados em dois grandes grupos, sendo a média dos GIS deste quadro o ponto de corte (média = 2,81). Ao mesmo tempo, destaco a identificação das vinculações originais dos indicadores quanto ao alto ou baixo status de disciplinas.

O grupo dos indicadores com GIS acima da média é constituído por 11 itens e cinco deles são indicadores vinculados apenas ao alto status de disciplinas. Nas suas versões “inversas”, eles foram avaliados como tendo importante influência no baixo status de Música, inclusive de modo a ocuparem as duas primeiras posições no quadro. Outra observação que ressalto, em relação à posição dos indicadores neste grupo, é que o indicador vinculado somente ao baixo status de disciplinas que obteve o maior GIS ocupa apenas o 5º lugar na lista. Enquanto isso, os outros dois com essa mesma vinculação figuram na 10ª e 11ª posições no grupo.

No grupo dos nove indicadores com GIS abaixo da média, a predominância é de indicadores vinculados somente ao baixo status de disciplinas. No entanto, chama a atenção que o indicador com menor GIS neste contexto seja um dos que possui vinculação somente ao alto status das disciplinas.

Quadro 9 – Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS): total de respondentes

	<b>Indicador de baixo status de Música</b>	<b>GIS</b>
01	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,30
02	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,16
03	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,16
04	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,12
05	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	3,11
06	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,09
07	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	2,99
08	Ter menor carga horária (períodos semanais) 	2,95
09	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,91
10	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	2,86
11	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,83
12	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,77
13	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,72
14	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	2,66
15	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,59
16	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,52
17	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,48
18	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,43
19	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	2,32
20	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,29

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

Fonte: o autor

A partir desta análise, demonstro que o baixo status de Música na escola recebe grande influência de indicadores que influenciam o alto status de Português e Matemática, na avaliação das professoras e professores que responderam ao Questionário final. Ao mesmo tempo, é interessante observar que muitos dos indicadores que, inicialmente, foram vinculados ao baixo status de Música, obtiveram baixo GIS e figuram em posições que indicam que, na avaliação do conjunto total de respondentes da pesquisa, eles não possuem grande influência no baixo status daquela disciplina.

Neste momento, gostaria de considerar as coincidências que o exame dos GIS obtidos para os indicadores nas Partes 1 e 2 do Questionário levantaram. No Quadro 10 deixo de lado a ordenação dos indicadores pelo seu GIS individual para apresentar um panorama que evidencia estas coincidências. Para isso, levarei em conta somente o agrupamento que separa os indicadores entre aqueles que obtiveram GIS acima e abaixo da média, nos seus respectivos contextos.

O Quadro 10 mostra que, no grupo dos indicadores com GIS acima da média, nove dos 11 indicadores coincidem como sendo mais influentes tanto para o alto status de Português e Matemática quanto para o baixo status de Música. Já no grupo dos indicadores com GIS abaixo da média, sete dos nove indicadores coincidem como sendo menos influentes para o alto status de Português e Matemática e para o baixo status de Música.

Neste ponto, devo ser cauteloso e deixar claro que, ao estabelecer a média dos valores do GIS como marcador que separa os indicadores de status em dois grupos, não pretendo dizer que obter o GIS maior do que a média significa automaticamente que tais indicadores influenciam significativamente mais no alto ou no baixo status das disciplinas, e nem o contrário em relação aos indicadores que obtiveram GIS menor do que a média. Como se pode constatar nos dados que apresento, o GIS do indicador que ficou imediatamente acima da média pode ser bastante próximo ao daquele cuja posição é imediatamente inferior a ela. Portanto, afirmar que um tem grande influência enquanto o outro tem pequena pode ser enganoso e quero ser prudente quanto a isso. O interessante para a análise que desenvolvo aqui é compreender esses dois grupos como zonas de maior e menor influência no alto ou baixo status das disciplinas mais do que enxergar a cada indicador individualmente como mais ou menos influente.

Quadro 10 - Indicadores coincidentes para alto status de Português e Matemática e baixo status de Música (total de respondentes)

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>Indicador de baixo status de Música</b>
1.	Terem maior carga horária (períodos semanais)	Ter menor carga horária (períodos semanais)
2.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem
3.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter uma aluno/a	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o
4.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)
5.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante
6.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)
7.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)
8.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)
9.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a
10.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula
11.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a

12.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade
13.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas
14.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar
15.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno
16.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período
17.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música
18.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento
19.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)
20.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos

Indicadores coincidentes

Indicadores não coincidentes

Fonte: o autor

Tendo presente essas considerações, sugiro que os dados indicam que as professoras e professores das EMEFs de Porto Alegre com aula de Música no currículo tendem a utilizar os mesmos parâmetros para perceber ou atribuir status mais elevado para Português e Matemática e menos elevado para Música na escola, considerando-se o grupo total de respondentes. Os mesmos indicadores – ou quase os mesmos – foram considerados como sendo mais influentes tanto para o alto status de Português e Matemática quanto para o baixo status de Música. A partir disso, sugiro haver um grupo de indicadores realmente mais influente para os status das disciplinas escolares na RME-POA, constituído pelos nove indicadores coincidentes no grupo dos que obtiveram GIS acima da média apresentados no Quadro 10.

Antes de examinar esse grupo de indicadores mais detidamente, gostaria de descrever como se comportaram os dados nos diferentes recortes de perfil de respondentes, especialmente no que diz respeito à disposição daqueles nove indicadores que coincidiram acima da média. As respostas foram separadas nas seguintes disposições: docentes de Música e não docentes de Música<sup>15</sup>; docentes que atuam nos anos iniciais, docentes que atuam nos anos finais e docentes que atuam em ambos; docentes que atuam em sala de aula, docentes que integram a equipe diretiva e docentes que atuam em outro setor. A exemplo do Quadro 8 e do Quadro 9, os indicadores foram, então, organizados em quadros e ordenados de modo decrescente, pelo seu GIS. Estando sinalizado o ponto de corte – a média dos valores dos GIS atribuídos aos indicadores – foi possível identificar aqueles indicadores posicionados acima e abaixo da média (ver APÊNDICES E a T).

Examinando um a um esses cenários, percebe-se que os nove indicadores que obtiveram GIS acima da média tanto para influenciar no alto status de Português e Matemática quanto no baixo status de Música, considerando-se a amostra total de respondentes, aparecem também em posições acima da média em quase todas as reorganizações da amostra. Nos casos em que isso não ocorre, o(s) indicador(es) que não figurou(aram) acima da média aparece(m) logo nas primeiras posições abaixo, o que reforça sua proximidade com os demais (ver, por exemplo, APÊNDICE K e APÊNDICE L).

Há outro ponto levantado pelo exame dos GIS nessas diferentes reorganizações da amostra que deve ser destacado neste momento. Além dos nove indicadores coincidentes, há dois indicadores que figuraram com GIS acima da média apenas para o alto status de

---

<sup>15</sup> A questão 1 sobre o perfil do respondente apresentava as opções: “sou professor/a de Música / não sou professor/a de Música / Outro: \_\_\_\_\_”. Na análise, as respostas assinaladas na 2ª e 3ª opções foram agrupadas.

Português e Matemática e outros dois somente para o baixo status de Música, considerada a amostra total de respondentes (ver Quadro 10). Assim, torna-se interessante também verificar como se comportaram esses indicadores nos diferentes cenários propostos na reorganização da amostra. Ao fazer isso, é possível observar que eles aparecem em posições acima da média na maioria das situações (sempre notando que *As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos e As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)* figuram quando se trata da avaliação da influência no alto status de Português e Matemática, ao passo que *Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula e A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a* figuram na avaliação da influência para o baixo status da Música) (ver, por exemplo, APÊNDICE G e APÊNDICE O para Português e Matemática e APÊNDICE F e APÊNDICE L para Música).

Mais adiante abordarei outros aspectos considerando as posições dos indicadores nos diferentes cenários da amostra. Agora, no entanto, me dedicarei a discutir as características desses nove indicadores destacados pela análise dos dados como influentes na atribuição ou percepção tanto do alto status de Português e Matemática quanto do baixo status de Música na escola. Agregarei também na discussão os quatro outros indicadores que não foram coincidentes na avaliação do status de Português e Matemática e Música, mas que figuraram em posições acima da média na maioria dos cenários.

#### 4.2.3. Tipificando o processo de atribuição de status

Quando discuti as características dos indicadores de status na seção 4.1 deste capítulo, teci relações e identifiquei centralidades com base na interpretação e análise dos vínculos ao alto ou baixo status de disciplinas – nomeadamente Português e Matemática, no primeiro caso, e Música no segundo – mencionados pelos respondentes no Questionário inicial. Agora, porém, é necessário trazer para a discussão as informações a respeito da maior ou menor influência que tais indicadores exercem nesta atribuição de status, informações estas providas pela análise do Questionário final.

Nesta seção busco estabelecer distinções entre os indicadores de status focando naqueles que figuraram entre os mais influentes para o status das disciplinas nas escolas pesquisadas. Início, então, pelos nove indicadores apontados como exercendo influência

acima da média para ambas as disciplinas, as de alto e a de baixo status, abordadas nesta pesquisa. São eles:

Quadro 11- Indicadores de status mais influentes para o alto status de Português e Matemática e baixo status de Música

Terem maior/menor carga horária (períodos semanais)
A família se preocupar/não se preocupar em saber se a criança/o jovem está indo bem
O desempenho/avaliação ser/não ser a "palavra final" para avançar ou reter
Ser/não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)
As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem/não mencionarem a importância
Ser/não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)
Ser/não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)
Haver/não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)
Haver agilidade/demora no preenchimento de vacância de professor/a

Fonte: o autor

Examinando de perto estes indicadores, vê-se que eles possuem características diferentes, de acordo com as ações que eles sugerem como influência no status das disciplinas na escola. Os quatro indicadores *Ser/não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)*, *As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem/não mencionarem a importância*, *Ser/não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)* e *Ser/não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)* remetem a pressões ou constrangimentos exercidos de fora para dentro da instituição escolar. Em certo sentido, essas pressões podem ser consideradas como as legítimas influências para o status das disciplinas, já que se referem a ações ou tomadas de decisões que ocorrem fora da escola

e que, ao chegar lá, adquirem a forma de pressão, ou cobrança por determinada resposta. Fica evidente que a decisão sobre quais conhecimentos são exigidos ou não em concursos públicos, vestibulares, ou na Prova Brasil; quais são fundamentais ou não para conseguir um emprego e quais são referidos como importantes por representantes do governo na área da educação não se encontra no rol das possíveis ações no âmbito da escola. O modo como a escola responde a esta influência é tudo o que ela pode fazer a respeito desta pressão.

Já os outros quatro indicadores *Terem maior/menor carga horária (períodos semanais)*, *O desempenho/avaliação ser/não ser a "palavra final" para avançar ou reter*, *Haver/não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)* e *Haver agilidade/demora no preenchimento de vacância de professor/a* remetem a ações ou tomadas de decisões realizadas no âmbito da escola. Ao contrário do grupo anterior de indicadores, este não se refere apenas à influência que ações exercem sobre o status das disciplinas na escola, mas representa ações que concretizam, materializam esta atribuição, fazendo com que sejam percebidas como indicadores de status. Importante notar que, quando menciono decisões tomadas no âmbito da escola, não pretendo afirmar que estas são escolhas feitas somente pelas/os docentes, ou autonomamente por elas/es. Na RME-POA o preenchimento de vacância de professor/a e a alocação de tempo para as aulas, por exemplo, têm forte componente de atuação da Smed, conforme já referi. No entanto, ainda assim são decisões que ocorrem no âmbito da escola, com possibilidades de intervenção das professoras e professores que ali atuam.

Uma terceira característica que encontro neste grupo de indicadores remete menos a alguma ação ou tomada de posição na escola – ou mesmo fora dela – e mais a uma reação frente a uma situação encontrada. Devido à existência do Conselho Escolar nas escolas da RME-POA – órgão consultivo e deliberativo formado por docentes, discentes e familiares de discentes – não se deve desconsiderar que as famílias possuem um foro onde têm voz para demandas que podem incluir solicitações a respeito do desempenho escolar de alguma criança ou jovem nesta ou naquela aula. No entanto, os sinais que levaram à construção do indicador *A família se preocupar/não se preocupar em saber se a criança/o jovem está indo bem* conduzem a outra leitura. As professoras e professores fazem menção à atenção e ao interesse dedicado pelas famílias ao desempenho de suas crianças e jovens em Português e Matemática no dia-a-dia da rotina escolar, ao passo que percebem o oposto quando se trata do desempenho em Música. Assim, este parece ser um indicador no seu estrito sentido. Tal qual um termômetro que informa a temperatura do corpo, mas não pode modificá-la, este indicador

sinaliza o alto status de Português e Matemática e o baixo status de Música, mas tem baixo potencial para alterá-lo.

A partir desta caracterização, sugiro uma tipificação do processo de atribuição de status nas escolas pesquisadas. Para isso, entenderei os indicadores de status, construídos com base no trabalho empírico, não mais dessa forma. O aprofundamento da análise me conduz a considerá-los aqui como indicadores de processos sociais (ações, tomadas de decisão, percepções) que são tomados pelos indivíduos – no caso de minha pesquisa, as professoras e professores da RME-POA das escolas pesquisadas – como sinais de maior ou menos status para as disciplinas na escola.

Assim, proponho que o processo de atribuição de status na escola ocorre a partir dos seguintes fatores:

- *influências externas*: resultam de ações de atribuição de status às disciplinas produzidas fora da escola e que, direta ou indiretamente, demandam que a escola reproduza localmente este status. Tais influências podem ocorrer tanto através de ações concretas quanto por meio de divulgação de ideias via imprensa ou outros meios de comunicação. As influências externas advêm, mais flagrantemente, de setores do governo ligados à educação, mas também de outros segmentos da sociedade, como o mundo do trabalho, por exemplo.

- *ações locais*: são as ações produzidas no âmbito da escola e entendidas como de atribuição de status às disciplinas. Elas tomam forma através de tomadas de decisões realizadas por agentes sociais com poderes de decisão neste espaço e geram as influências locais.

- *reações*: são as ações de reação à percepção de alto ou baixo status da disciplina. Elas são realizadas por agentes sociais ligados à escola (tipicamente família e alunado) que possuem baixo poder de decisão neste espaço. Por isso, as reações fazem parte do processo menos como sendo ações de atribuição, e mais como sendo ações sinalizadoras de status das disciplinas.

A tipificação que sugiro se aproxima bastante da ideia dos campos de recontextualização proposta por Bernstein (1996a) no âmbito de sua teoria do dispositivo pedagógico. O autor identifica dois campos pedagógicos principais: o campo recontextualizador oficial (formado por departamentos governamentais responsáveis pela educação) e o campo recontextualizador pedagógico (formado por professores em escolas, universidades, etc.). Segundo ele, ao passar por estes campos recontextualizadores na sua

trajetória até a escola, o conhecimento sofre um processo de transformação, a recontextualização, tornando-se outro conhecimento, diferente do original, mas advindo dele.

Meu argumento teórico, exposto no capítulo 2, era de que a atribuição de status também sofria processo similar. A análise que apresento, sintetizada em parte na tipificação proposta, confirma que o argumento teórico faz sentido, porém necessita de complementação. O campo recontextualizador oficial, na forma como descrito por Bernstein, não é o único espaço social no qual é produzida a atribuição de status às disciplinas que irá se direcionar à escola. Outros espaços, como aqueles ligados ao mercado de trabalho, também concorrerão para cumprir esta tarefa e, então, direcionar sua influência sobre as escolas. Assim, o campo das influências externas, conforme sugiro aqui, é múltiplo e pode ser contraditório.

Já a ideia da escola como espaço onde ocorrem as ações locais encontra clara correspondência com o campo recontextualizador pedagógico descrito por Bernstein. As ações e as influências locais podem bem ser analisadas como possibilidades de recontextualização, pois residem ali as chances para que mudanças ocorram, ao menos no contexto local. Voltarei a discutir este tópico na parte final deste capítulo.

Para tipificar os nove indicadores que obtiveram GIS acima da média tanto para o alto status de Português e Matemática quando o baixo status de Música, não levei em conta a posição que eles ocuparam nos diferentes recortes da amostra de respondentes. No entanto, gostaria, neste momento, de retomar estes dados para examiná-los, pois esta abordagem oferece novas possibilidades de leitura para o fenômeno.

#### 4.2.4. Os indicadores acima da média e suas posições nos diferentes cenários da amostra

Ao analisar o posicionamento dos indicadores em todos os arranjos possíveis da amostra, o primeiro passo foi identificar se os nove indicadores de status que obtiveram GIS acima da média tanto para o alto status de Português e Matemática quanto para o baixo status de Música, ao ser considerada a amostra total de respondentes, figuravam em posições acima da média também nos outros cenários. Aquele trabalho considerou somente a presença dos indicadores no grupo daqueles com GIS acima da média e não suas posições. Nesta seção, portanto, examino a variação ou constância em relação às posições que os nove indicadores ocuparam nos diferentes agrupamentos das/os respondentes.

Início apresentando o número de respondentes considerado, de acordo com cada arranjo da amostra.

Quadro 12– Número de docentes por arranjo da amostra.

	Docente de Música ou não		Nível de ensino que atua			Setor que atua		
	Não Música	Música	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais e finais	Sala de aula	Equipe diretiva	Outro setor
<b>Docentes (número)</b>	237	17	120	78	60	180	71	20
<b>Total</b>	254		253			254		

Fonte: o autor

O Quadro 13 mostra as posições dos indicadores que figuraram acima da média na avaliação do alto status de Português e Matemática em cada recorte amostral analisado. Os nove indicadores destacados por cores e letras são aqueles que figuraram acima da média tanto para o alto status de Português e Matemática quanto para o baixo status de Música, na amostra total de respondentes. Os demais aparecem escritos por extenso.

Observando o Quadro 13, então, é possível identificar algumas tendências de posicionamentos dos indicadores que perpassam todos os cenários. O indicador representado pela letra “D” aparece na posição 1 em quase todos os cenários. Em que pesem algumas trocas de ordem, os indicadores “D”, “E”, “A” e “F” ocupam as quatro primeiras posições em todos os cenários, exceção feita ao indicador “A”, que ocupa as posições 6 e 7 quando consideradas apenas as respostas das/os docentes que atuam na equipe diretiva e das/os docentes de Música, respectivamente. Em uma zona intermediária, encontram-se os indicadores “B”, “C”, e “G” que gravitam em torno das posições 4, 5, 6 e 7. Nas posições mais abaixo estão os indicadores “H” e “I”, ao lado de outros quatro que não fazem parte daqueles destacados, mas que também figuraram acima da média.

A partir disso, temos que, no geral, as professoras e professores das escolas pesquisadas consideram que *Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos); As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem como importante; Serem avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil,*

*Enem, etc.) e Terem maior carga horária (períodos semanais)* são as características que exercem maior influência para o alto status da aula de Português e Matemática na escola. Dessas características, três fazem parte do que denominei *influências externas* e uma se insere nas *ações locais*.

Já na zona intermediária desses posicionamentos acima da média temos *A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias; O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter uma aluno/a e Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)*. Considerando a tipificação que propus, elas se classificam como *reação, ação local e influência externa*, respectivamente.

Quadro 13 - Posições dos indicadores acima da média nos diferentes recortes da amostra: alto status de Português e Matemática

	Todos	Não Música	Música	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais e Finais	Sala de aula	Equipe diretiva	Outro setor
1.	D	D	D	D	F	D	D	E	D
2.	A	A	E	A	D	E	A	D	F
3.	E	F	C	E	A	A	E	F	A
4.	F	E	F	C	E	F	F	B	E
5.	B	B	G	B	B	B	B	Serem dadas pela/o prof referência (Anos iniciais)	B
6.	G	G	B	F	G	C	G	A	Serem dadas pela/o prof referência (Anos iniciais)
7.	C	C	A	G	C	G	C	C	G
8.	Serem dadas pela/o prof referência (Anos iniciais)	Serem dadas pela/o prof referência (Anos iniciais)	Haver projetos extracurriculares	Serem dadas pela/o prof referência (Anos iniciais)	G	C			
9.	H	Alunas/os se preocuparem com o desempenho	I	H	Alunas/os se preocuparem com o desempenho	Haver projetos extracurriculares	Alunas/os se preocuparem com o desempenho	H	I
10.	Alunas/os se preocuparem com o desempenho	H	H	I		I	I	Alunas/os se preocuparem com o desempenho	Não usar prof de outra área para ensinar
11.	I	I				Alunas/os se preocuparem com o desempenho		Haver projetos extracurriculares	H
12.						H		I	
13.									

<b>A</b>	- Terem maior carga horária (períodos semanais)
<b>B</b>	- A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem
<b>C</b>	- O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter uma aluna/o
<b>D</b>	- Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)
<b>E</b>	- As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem como importante
<b>F</b>	- Serem avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)
<b>G</b>	- Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)
<b>H</b>	- Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)
<b>I</b>	- Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a

Fonte: o autor

Na zona mais abaixo, ou seja, mais próximo da média, temos *Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)* e *Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a*. Nesta zona também, ainda que, por vezes, mais próximo à zona intermediária, figuram outros indicadores cujos GIS estão acima da média na avaliação do alto status de Português e Matemática. *As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos; Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias; A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área e As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)* são indicadores que podem ser categorizados como *ações locais* (os cinco primeiros) e como *reação* (o último).

No Quadro 14 - Posições dos indicadores acima da média nos diferentes recortes da amostra: baixo status de Música apresento a mesma análise, desta vez considerando as respostas para o baixo status de Música na escola. Neste quadro é possível observar que o indicador “E” figura na primeira posição em quase todos os cenários, aparecendo na posição 3 apenas no grupo das professoras e professores dos anos finais. A partir da posição 2 até a 6, o quadro mostra bastante variação entre os indicadores que as ocupam, dependendo do agrupamento. Porém, os indicadores que se revezam nestas posições são, no mais das vezes, os “D”, “B”, “F” e “G”, juntamente com “Não haver espaço físico”. Na parte mais abaixo do quadro, “C”, “A”, “H” e “I” gravitam nas últimas posições, ao lado de outros quatro indicadores, geralmente tendo “H” e “I” nos lugares mais inferiores.

Com isso, vê-se que *As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante* é a característica que mais influencia para o baixo status de Música nas escolas pesquisadas. Em seguida, temos *Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos); Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.); Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora"(consiga um emprego, avance nos estudos) e A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem,* juntamente com *Não haver materiais/espaço físico adequados para dar aula*. Dessas mencionadas até aqui, quatro se enquadram como *influências externas*, um como *reação* e uma como *ação local*.

Quadro 14 - Posições dos indicadores acima da média nos diferentes recortes da amostra: baixo status de Música

	Todos	Não Música	Música	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais e Finais	Sala de aula	Equipe diretiva	Outro setor
1.	E	E	E	E	D	E	E	E	E
2.	D	D	Não haver espaço físico	B	F	D	Não haver espaço físico	F	B
3.	B	B	B	G	E	F	D	B	F
4.	F	F	Usar prof de outra área para ensinar	D	Não haver espaço físico	Não haver espaço físico	B	D	D
5.	Não haver espaço físico	G	A	Não haver espaço físico	G	B	G	G	G
6.	G	Não haver espaço físico	F	C	B	G	F	H	Não haver espaço físico
7.	C	C	C	F	C	A	C	Não haver espaço físico	H
8.	A	H	G	I	A	H	A	C	Alunas/os não se preocuparem com o desempenho
9.	H	A	D	A	Usar prof de outra área para ensinar	Usar prof de outra área para ensinar	I	A	C
10.	I	I	I	H	Prof ter mais turmas	C	Usar prof de outra área para ensinar		A
11.	Usar prof de outra área para ensinar	Usar prof de outra área para ensinar		Qualquer atividade no período vago	H	Prof ter mais turmas	H		I
12.									Haver projetos extracurriculares
13.									Prof ter mais turmas

<b>A</b>	- Ter menor carga horária (períodos semanais)
<b>B</b>	- A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem
<b>C</b>	- O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o
<b>D</b>	- Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)
<b>E</b>	- As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante
<b>F</b>	- Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)
<b>G</b>	- Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)
<b>H</b>	- Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)
<b>I</b>	- Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a

Fonte: o autor

Nas últimas posições encontram-se *O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o*; *Ter menor carga horária (períodos semanais)*; *Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)*; *Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a*, ao lado de *A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a*, que figurou acima da média em cinco cenários, e outros três indicadores. Nesse grupo, todas as características são de *ações locais*.

Com esta análise, fica demonstrado haver diferenças sobre qual(is) característica(s) influencia(m) mais no alto status de Português e Matemática e qual(is) impacta(m) mais fortemente no baixo status de Música. Apesar disso, sugiro que as *influências externas* tendem a ser mais determinantes do que as *ações locais* no processo de atribuição de status às disciplinas, nas escolas pesquisadas. Considero interessante anotar que, nos diferentes arranjos da amostra de respondentes, há quase uma unanimidade a respeito de qual é a maior influência, representada pela característica que obteve o maior GIS. No caso do alto status de Português e Matemática, *Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)* figura na primeira posição na avaliação de todos os agrupamentos de respondentes, à exceção do grupo de docentes dos anos finais e de docentes que atuam em setor que não é a sala de aula nem a equipe diretiva. No caso do baixo status de Música, *As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante* obteve o maior GIS em todos os arranjos da amostra, menos no grupo de docentes dos anos finais.

Neste ponto quero dizer que faço com alguma reserva a sugestão de que as *influências externas* tendem a ser mais decisivas no processo de atribuição de status nas escolas pesquisadas. Isto se deve a uma questão metodológica que fui incapaz de perceber anteriormente à aplicação do Questionário final, mas que considero importante enfatizar neste momento. Lembremos que as perguntas do Questionário final foram elaboradas com o seguinte texto: “Para o alto/baixo status de Português e Matemática/Música na sua escola, o quanto influencia o fato de que...?” e seguia-se uma característica elaborada a partir de um indicador de status, e que quatro das cinco alternativas continham a palavra “influencia”. Imagina-se que a/o respondente preencherá o questionário perguntando-se se aquela característica que lhe é apresentada ‘influencia’ mais ou menos no alto ou baixo status daquela(s) disciplina. Na análise que faço na seção 4.2.3, proponho que nem todos os indicadores construídos possuem a propriedade estrita de influenciadores, somente alguns, aos

quais chamei de *influências externas*. Seria possível considerar, então, que a/o respondente tenderia a avaliar como mais influentes aqueles indicadores que possuíssem como característica a propriedade de influenciar, ao passo que os indicadores que não a possuíssem tenderiam a ser avaliados como menos influentes. Assim, por exemplo, o fato de que o desempenho em Português e Matemática seja o mais válido para o progresso na trajetória escolar e que o desempenho em Música conte nada ou quase nada para isso poderia ser entendido pelas/os respondentes menos como influência para o status dessas disciplinas, mas mais como uma consequência do status daquelas disciplinas, ou como o próprio status em si, e essa visão teria enviesado as respostas. Com isso, mesmo que aquele tenha sido um sinal de status que se destacou pelo número de menções que recebeu nas respostas abertas do Questionário inicial, ele não teria figurado entre aqueles com o GIS mais alto na amostra maior em função desta possível leitura induzida dos respondentes.

Um dado da própria análise contrapõe o que acabo de dizer. O Quadro 14 apresenta *A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem*, nas primeiras posições. De acordo com a tipificação que proponho, este indicador é o que chamo de *reação*, ou seja, um indicador que não tem a propriedade de atribuir status pela ação ativa, mas sim por uma ação reativa. É possível imaginar que respondentes sob a influência do viés que descrevi nos parágrafos anteriores dificilmente avaliariam com alto GIS um indicador com as características de uma *reação*.

Em que pese alguma reserva, os dados me levam a sugerir que as *influências externas* são mais decisivas no processo de atribuição de status às disciplinas escolares nas escolas municipais da RME-POA pesquisadas. Em particular, para o alto status de Português e Matemática, o fato de que são conhecimentos exigidos em concursos e provas que são portas de entrada para melhores oportunidades no mundo do trabalho. E no caso do baixo status da Música, o fato de que as autoridades do governo não dão importância à Música na escola em suas falas, entrevistas ou discursos.

No entanto, como tenho enfatizado, este é um processo que deve ser sempre entendido a partir de uma perspectiva mais complexa, que compreende o envolvimento de um conjunto de fatores e de forças, que podem ocorrer de estarem alinhadas ou em contrariedade. É com isso em vista que proponho a discussão que segue.

### 4.3. Discussão dos dados

Nesta seção proponho dois tipos de discussão, a partir da análise dos dados empíricos. Na primeira, apresento um modelo teórico para análise de atribuição de status às disciplinas na escola, baseado na fundamentação teórica da pesquisa. Com isso, sintetizo os achados a respeito deste processo. Em seguida, operando com a lente da análise relacional (APPLE, 2006), aciono os conceitos que nortearam o trabalho para discutir os significados da atribuição de alto status à Português e Matemática e do baixo status à Música no contexto das escolas pesquisadas. Com isso, sintetizo os achados a respeito deste processo, de acordo com as professoras e professores das escolas da RME-POA com aula de Música no currículo.

#### 4.3.1. Modelo teórico do processo de atribuição de status às disciplinas na escola

A questão central que moveu esta pesquisa de doutorado era a busca por entender de que modo ocorria a atribuição de status às disciplinas escolares no âmbito da escola. Minha hipótese era a de que ela ocorria de modo particular neste espaço social, e a compreensão e, quiçá, a descrição deste processo esteve o tempo todo no meu horizonte. Esta hipótese não foi formulada à toa, mas é fruto do método de pesquisa que guiou este trabalho.

Método, aqui, significa “o modo como eu me aproximo do meu objeto de pesquisa”, como o professor Gandin, meu orientador nesta pesquisa de doutorado, não se cansa de repetir nas reuniões de grupo de pesquisa. E este método é sempre forjado por convicções teóricas assumidas pelo sujeito como pesquisador. Assim, assumi a compreensão de que os fenômenos sociais ocorrem na esteira das disputas de poder travadas no campo macro das grandes decisões corporativas e governamentais que detêm uma enorme gama de recursos econômicos e políticos, mas também nos contextos locais, movimentadas por agentes locais. E que esses dois contextos não são isolados um do outro, ao contrário, juntos constituem a sociedade e, sendo assim, influenciam na construção do mundo tal como o compreendemos. Os fenômenos educacionais são parte deste espectro e também precisam ser entendidos a partir desta lógica. Esta é a compreensão expressa na teoria do dispositivo pedagógico proposta por Bernstein (BERNSTEIN, 1996a; 1996b; 2003a), que tomo como um embasamento para o meu método nesta tese.

Ao lado disso, a lente da análise relacional de Apple (APPLE, 2006) colore de modo particular a visão das dinâmicas sociais, tornando bastante saliente o fato de que os processos históricos e políticos, na maioria das vezes liderados pelos interesses econômicos daqueles que já são dotados de enormes recursos materiais, têm privado os menos favorecidos não só de melhores oportunidades de trabalho, de qualidade de vida, de educação, mas também de acreditar que essas oportunidades podem existir. Os processos hegemônicos, dos quais Apple tanto vem tratando em suas obras (ver, por ex., APPLE, 2003; 2006), junto com outros (WILLIAMS, 1979), demonstram que o poder que está em disputa não passa apenas pelos aspectos políticos ou econômicos, mas também se encontra na esfera cultural. Assim, as lutas por poder no contexto da educação, incluída aí a disputa por status entre as disciplinas, estão imbricadas neste todo mais amplo.

Assim que, nesta seção, promovo um esforço de propor teoricamente uma ferramenta de análise para o fenômeno da atribuição de status às disciplinas na escola. Evidentemente, inclusive pela natureza desta pesquisa, esta proposta emerge da análise dos dados empíricos que realizei. A ideia, porém, ambiciona levar esta análise um pouco mais adiante e alcançar um nível de abstração que, por um lado, não se desconecte do concreto – pois não pode e nem deve – e, por outro, não se resuma ou se limite a ele.

Na seção 4.2.3 propus um modelo de análise do processo de atribuição de status, inspirado na concepção do dispositivo pedagógico de Bernstein. A discussão que faço aqui é um aprofundamento desta proposta. Sugiro que a atribuição de status às disciplinas na escola ocorre pela ocorrência de três tipos de fatores: as *influências externas*, as *ações locais* e as *reações*.

As *influências externas* são resultado de ações de atribuição de status às disciplinas que ocorrem fora da escola, e que provocam ou constroem, direta ou indiretamente, a atribuição de status às disciplinas na escola. As *influências externas* podem ser geradas tanto a partir de ações concretas quanto por meio de ações discursivas de propagação de ideias.

Imaginemos que uma hipotética rede de lojas de departamentos anuncia que, a partir de agora, para preencher as vagas de trabalho que projeta abrir, fará um teste de seleção no qual avaliará os conhecimentos de História do Brasil de quem se candidatar. Esta é uma ação concreta que atribui um alto status para aquele conhecimento no contexto da conquista de uma vaga de trabalho na empresa. No entanto, ensinar conhecimentos de História do Brasil é uma das tarefas da escola, geralmente na disciplina de História. Embora a rede de lojas de departamentos não tenha o poder de influenciar diretamente a atribuição de maior status à

disciplina de História na escola, a natureza de sua ação gera uma influência nesse sentido. A situação inusitada do exemplo ajuda na compreensão de que não será qualquer ação externa que terá força suficiente para representar uma influência real na escola, imediatamente após ser posta em prática. Esta influência dependerá de uma série de outras circunstâncias para que ocorra ou não. Para o meu argumento, o exemplo é útil para ilustrar que, ainda que sem muita força, ainda que improvável, a ação gerou uma influência.

Além de ações como a que mencionei no exemplo anterior, as influências externas podem ser geradas a partir de ações discursivas que não necessariamente redundem em medidas concretas, mas que contribuem para a construção de um discurso de alto status para alguma disciplina escolar. Imaginemos, desta vez, que um/a candidato/a a presidência da República anunciasse em campanha ser contrária/o ao estudo de História do Brasil na escola, não importa a razão, e esta opinião fosse compartilhada por um bom número de seus colegas políticos e por apoiadoras/es. Independentemente do resultado das eleições, a elaboração e divulgação desta ideia produz uma influência na direção do baixo status de História na escola, ainda que não tenha se transformado em ação concreta.

Pela ingerência que os setores de governo ligados à educação possuem nas escolas, é dali que as influências externas advêm mais flagrantemente. Esses setores podem produzir ações concretas de influência (promover a inclusão de Ciências nas avaliações nacionais da educação, por exemplo), bem como ações discursivas que nunca se materializem, mas que, mesmo assim, têm alto potencial para influenciar no status das disciplinas na escola. Outros segmentos da sociedade, porém, como aqueles ligados ao mundo do trabalho, fundações e organizações ligadas à educação, meios de comunicação, entre outros, também podem produzir ações concretas ou discursivas que gerem influência no status das disciplinas na escola.

As *influências externas* podem ocorrer também na forma de não-ação, ou do silêncio. Ao mesmo em que as ações concretas ou discursivas produzidas fora da escola podem influenciar por atribuir maior ou, menos provável, menor valor a alguma disciplina, elas podem também gerar influência ao omitir ou jamais mencionar determinadas disciplinas em suas ações. Neste caso, a influência será sempre no sentido de atribuição de menor status.

Como tenho ressaltado, as *influências externas* não se configuram automaticamente em impacto no status de disciplinas nas escolas. No entanto, mesmo quando este impacto acontece, as *influências externas* não podem produzir diretamente ações concretas de atribuição de maior ou menor valor a uma disciplina na escola, ainda que influenciem para

que elas ocorram. Essas *ações locais* acontecem na escola e também influenciam na atribuição do status às disciplinas na escola provocando o que estou chamando de *influências locais*.

As *influências locais* resultam de *ações locais*, ou seja, de ações produzidas no âmbito da escola e que são entendidas como de atribuição de status às disciplinas. Elas se concretizam através de tomadas de decisões realizadas por agentes sociais com poderes de decisão neste espaço. As ações locais poderão sofrer o impacto de *influências externas* e também das posições e convicções daqueles/as agentes sociais que, dependendo das organizações locais, possuam a prerrogativa de ali tomar decisões. Nas escolas, isso pode incluir professoras e professores, representantes de secretarias de educação e comunidade escolar, por exemplo.

O terceiro fator no processo de atribuição de status às disciplinas na escola também tem lugar no contexto local, mas apresenta característica diversa das *ações locais*. É precisamente por esta característica particular que o chamo de *reações*.

As *reações* são ações que ocorrem em decorrência da percepção de alto ou baixo status de uma disciplina. Elas são realizadas por agentes sociais ligados à escola (tipicamente família e alunado) que detêm baixo poder de decisão neste espaço e, por isso, essas ações não se manifestam na forma de tomadas de decisão que alteram aspectos da organização escolar. Ao contrário, as *reações* fazem parte do processo de atribuição de status às disciplinas porque são ações reconhecidas como sinais de status, mesmo que não modifiquem o dia-a-dia da escola.

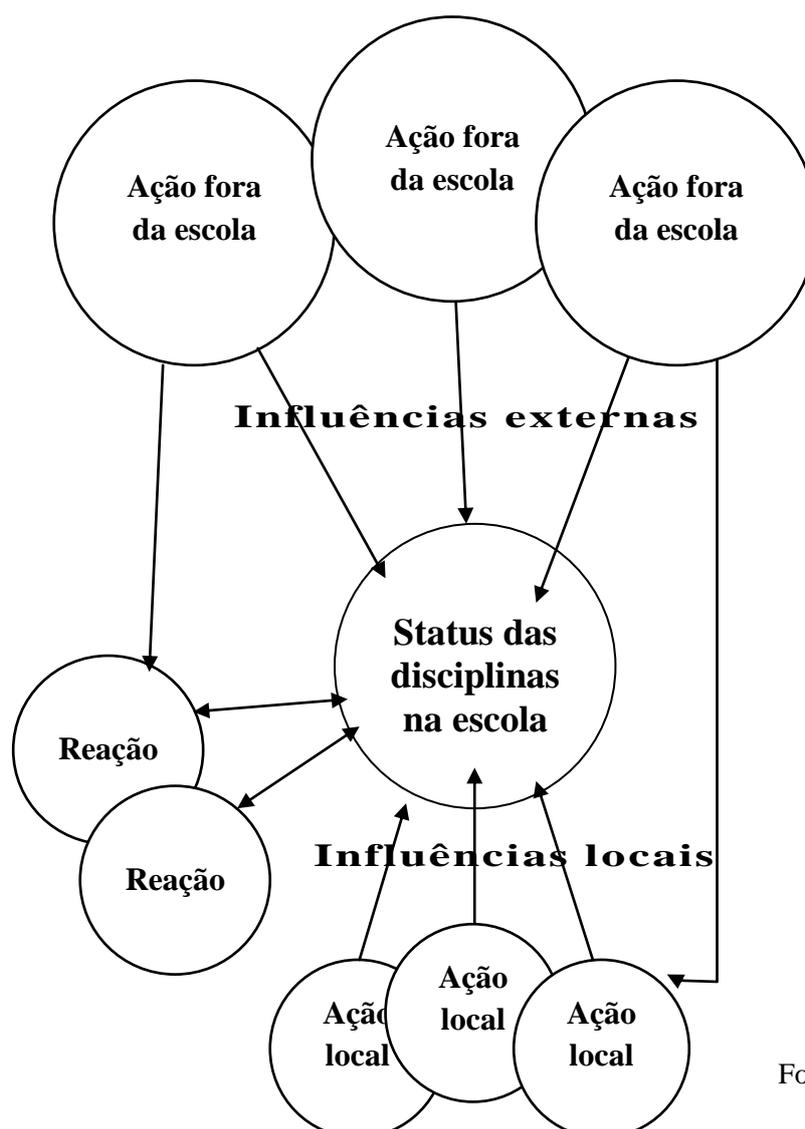
Como destaca Ollivier (2009), receber o reconhecimento dos pares é uma das características do status no uso que a Sociologia tradicionalmente vem fazendo do termo. No caso do status de uma disciplina escolar, os pares podem ser entendidos como os sujeitos agentes no espaço social que é a escola. Se as *reações* necessariamente precisam ser reconhecidas pelos sujeitos na escola como sinais de atribuição de status, esta condição também se aplica às outras ações que compõem este processo. Se, por exemplo, o número de horas semanais de uma disciplina não for reconhecido como um sinal de status em uma escola ou sistema escolar, a alocação de mais ou menos tempo para as aulas tenderá a não provocar impacto para que uma disciplina seja reconhecida como tendo mais ou menos status.

Com isso, se percebe a importância da definição dos indicadores de status na escola ou escolas onde o fenômeno da atribuição de status às disciplinas é investigado. Definir os

indicadores significa delimitar aquilo que conta como prestígio e aquilo que não importa, ou seja, significa definir as regras do jogo para hierarquizar as disciplinas escolares. Este não é um processo estático e as regras definidas não são imutáveis, pois que não pertencem ao tipo de normas que, uma vez escritas, devem ser apenas cumpridas, como nos esportes. De fato, esses são parâmetros que estão sempre em negociação, muitas vezes não sendo consenso e variando de sujeito para sujeito, ou então se modificando com o passar do tempo, ou ainda sofrendo transformações devido às mais diversas circunstâncias.

A dinâmica desse processo se encontra também nas possíveis relações entre a atribuição do status às disciplinas na escola e fora da escola. A Figura 3 ilustra o modelo que proponho:

Figura 3 – Modelo de atribuição de status às disciplinas na escola



Fonte: o autor

Na Figura 3 vemos que as ações de atribuição de status às disciplinas realizadas fora da escola geram *influências externas* que se impelem também sobre as *ações locais* e sobre as *reações*, além de impactarem a própria atribuição de status às disciplinas na escola. Já as influências locais, geradas pelas *ações locais* se projetam apenas em direção à atribuição de status às disciplinas na escola. Ao mesmo tempo em que influenciam no status das disciplinas na escola, as *reações* também sofrem a influência dele, uma vez que elas são ações que influenciam no status pela sinalização de outras, que são entendidas como ações locais de atribuição de status.

Na proposição da teoria do dispositivo pedagógico, Bernstein (1996b) sugere que a dinâmica de movimento do conhecimento, desde o campo da produção desse conhecimento até o momento em que ele se transforma em conhecimento escolar, chamada por ele de discurso, ocorre sempre guiado por ideologia. “Nenhum discurso se movimenta sem que haja ideologia em jogo” (BERNSTEIN, 1996b, p. 32, tradução nossa). No modelo que proponho, cada seta indicando vetores de influência deve ser entendida também como corredores pelos quais circulam conjuntos de crenças e valores dos sujeitos. Assim que a disputa por status entre as disciplinas na escola representa mais do que apenas a luta por mais reconhecimento no contexto local, por parte de algumas/uns professoras/es. Ela é uma disputa de poder no campo da cultura, na qual o que está em jogo não é somente quais as disciplinas que possuem maior valor, mas, além disso, está em disputa qual o princípio ideológico que definirá as regras que determinam o que conta mais para que uma disciplina tenha maior ou menor valor na escola.

Nessa disputa, se houver um alinhamento ideológico entre as *influências externas* e as *ações locais*, a possibilidade de conflito se reduz drasticamente. E pode-se dizer também o contrário, que havendo divergência ideológica entre esses campos, a possibilidade de acordos se reduz significativamente. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que o campo das ações fora da escola poderá não ser homogêneo de tal modo que as influências geradas por suas ações carreguem consigo ideologias concordantes. E assim também poderá ser a realidade no espaço das *ações locais*, com seus múltiplos sujeitos agentes naquele campo sendo defensores de posicionamentos divergentes diante das situações escolares.

A toda essa complexidade é preciso acrescentar que, nas disputas por poder no campo da cultura, a exemplo do que acontece em outros campos, a luta não acontece com as mesmas armas. Aqueles sujeitos que ocupam posições privilegiadas de poder, seja político ou

econômico, tendem a se organizar a fim de que a ideologia que defendem se mantenha como a vigente, e isso inclui ditar as regras no campo educacional (APPLE, 2003).

Uma vez apresentado o modelo que proponho para analisar e exposto suas nuances e movimentações, na próxima seção discutirei os achados da pesquisa orientado pelos conceitos que formam a base teórico-metodológica do trabalho.

#### 4.3.2. Discussão contextual

Neste momento do trabalho, gostaria de acrescentar uma nova perspectiva de leitura sobre os dados apresentados. É hora de trazer para o centro da discussão o contexto no qual estão eles foram produzidos e abordar seus significados neste âmbito. Esta perspectiva será orientada pelos princípios da análise relacional de Apple (APPLE, 2006), que propõe um reposicionamento da/o analista de modo que ela/e enxergue os fenômenos a serem examinados do ponto de vista dos mais desfavorecidos, identificando-os no conjunto de ações que envolvem disputas por poder econômico, político ou cultural. Segundo ele, esses problemas são mais bem analisados através dos conceitos de hegemonia, ideologia e tradição seletiva. Ao mesmo tempo, Apple alerta que esses processos não são estáticos e, por isso mesmo, apresentarão fissuras que proporcionam espaços para mudança.

Ainda que Bernstein e Apple tenham divergido, por exemplo, em relação à abordagem do primeiro a respeito de classe social (APPLE, 1992; BERNSTEIN, 1994), ambos parecem estar de acordo quando o assunto diz respeito a possibilidades de mudanças. A ideia de recontextualização, proposta por Bernstein (BERNSTEIN, 1996a; 1996b), demonstra que a cada momento que o discurso, termo de Bernstein, se move de um campo a outro, ali há espaço para diferentes ideologias agirem e, assim, provocarem rompimentos na lógica dominante.

Com isso em mente, gostaria de retomar a ideia de que definir os parâmetros pelos quais se atribui status às disciplinas na escola significa definir as regras do jogo a respeito do que vale mais e menos na escola. No entanto, para que serve estabelecer valor para o que acontece na escola? Em termos bourdieusianos, poderíamos nos perguntar: a qual bem ou recompensa terá acesso aquela/e que adquirir aquilo que é mais valorizado na escola, neste caso, o conhecimento em determinadas disciplinas? Meu argumento é que a definição do que tem mais ou menos valor aponta para uma resposta à mesma pergunta que dá título ao

conhecido artigo escrito pelo sociólogo britânico Michael Young (YOUNG, 2007): para que servem as escolas? Em seu texto, Young aborda diferentes entendimentos sobre o propósito da escolaridade, ao mesmo tempo em que apresenta sua visão particular sobre o assunto. Já a compreensão dos parâmetros usados, no âmbito da escola, para atribuir status às disciplinas escolares ajuda a fornecer uma visão sobre para que servem aquelas escolas, na avaliação de quem define as regras do jogo.

Portanto, sugiro que os dados que trago nesta pesquisa têm algo a dizer sobre a compreensão das professoras e professores da RME-POA a respeito do propósito das escolas em que trabalham: escolas de ensino fundamental daquela rede municipal de ensino que oferecem aula de Música no currículo. Em outras palavras, atribuir status às disciplinas escolares é parte do processo de entendimento do papel que a escola exerce, ou deve exercer, na sociedade.

Os dados indicam que alguns dos fatores mais influentes na atribuição de status à Português e Matemática e baixo status à Música na escola se referem a ações de atribuição de status que têm lugar fora da escola e que geram aquilo que tenho denominado de *influências externas* à atribuição de status na escola. Cabe destacar, neste momento, que são múltiplas as ações ou tomadas de decisão realizadas fora da escola que poderiam se transformar em *influências externas*, mas somente algumas adquirem a força necessária para serem reconhecidas – ou aceitas – como influências. No caso das professoras e professores pesquisados, as duas *influências externas* com maior grau de influência, tanto no alto status de Português e Matemática, quanto no baixo status de Música, foram *As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem/não mencionarem a importância e Ser/não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)*.

Ao dedicarem sua atenção na ênfase à importância de Português e Matemática na escola em falas ou manifestações públicas, as/os representantes dos governos na educação não estão apenas externando suas opiniões. Eles estão produzindo e reproduzindo um discurso que, como qualquer outro, não é construído no vácuo ou na neutralidade, mas carrega consigo um conjunto de crenças, ideias e valores a respeito do mundo em que vivemos. A ideia de que Português e Matemática são importantes no processo educacional e de que o desempenho do alunado nessas disciplinas exige atenção de todos envolvidos, do Ministério da Educação à escola, passando pelas famílias e comunidades, dificilmente encontrará oposição sensata. No entanto, aquelas manifestações oficiais estão dizendo um pouco mais do que isso. Elas estão

dizendo que melhorar a educação escolar, no seu entendimento, se resume a melhorar o desempenho das crianças e jovens em Português e Matemática.

Lembremos que, atual e tradicionalmente, os resultados do alunado nessas duas disciplinas impactam fortemente no Ideb, que é o principal índice utilizado como referência de qualidade da educação no país. Portanto, qualquer incremento no valor do Ideb será considerado como sinal de melhora na qualidade da educação, e não pretendo afirmar haver problema algum quanto a isso. O destaque que importa fazer é que, ao reconhecer e dar importância a esses fatores, centrados nas disciplinas de Português e Matemática e, ao mesmo tempo, silenciar quanto às outras disciplinas, as autoridades governamentais da educação estão se aliando à construção de um discurso que afirma que educação escolar se reduz a Português e Matemática.

Qualquer um que tenha familiaridade com alguma instituição escolar, mesmo que não seja como trabalhador de educação, possuirá a compreensão de que o que acontece lá é muito mais do que o ensino de Português e Matemática, e quero me referir aqui estritamente às aulas previstas no currículo obrigatório. No entanto, é importante reconhecer que dominar os conhecimentos da língua materna bem como os que envolvem as operações com números têm tradicionalmente feito parte dos objetivos da escola e, como disse, meu argumento não pretende se opor a essa tradição. Mas é igualmente central levar em conta que, ao menos na educação escolar como a conhecemos atualmente, estes conhecimentos tem sido considerados como básicos, não no sentido de menos importantes, mas como no sentido de que são os conhecimentos fundamentais, aos quais todos os demais – também importantes – são agregados. Fica claro, assim, que reduzir a ideia de educação a Português e Matemática é operar, como o próprio termo anuncia, uma redução do significado mais amplo e complexo que a realidade atual confere ao termo. E essa redução tem implicações importantes.

A maior parte das crianças e jovens no Brasil estuda em escola pública e as ações e decisões dos governos, no que tange à educação, recairão sobre a educação pública. Em Porto Alegre, as escolas da RME-POA atendem, em sua maioria, alunas e alunos das classes populares, muitas/os delas/es em situação de vulnerabilidade social, vivendo em comunidades onde, em muitos casos, o único sinal da presença do estado é a escola (MOREIRA, 2017). Assim, se a educação é reduzida a Português e Matemática, as ações governamentais no sentido de melhoria na educação tenderão a priorizar essas disciplinas básicas, uma vez que os orçamentos sempre são curtos, enquanto que as demais serão deixadas de lado. O cenário que se desenha, com isso, é aquele no qual as crianças e jovens das classes populares terão acesso

a uma educação estreita que lhes ensinará, prioritariamente, apenas o básico de tudo aquilo o que a educação pode e deve ser para todos.

Com isso, sugiro que este fator, um dos que mais fortemente influenciam no alto status de Matemática e Português e no baixo status de Música nas escolas da RME-POA pesquisadas, representa uma ideia de educação, portanto, uma ideologia. Ao tomar Português e Matemática como sinônimo de educação escolar, as/os representantes do governo na área da educação as priorizam na escola, o que não pode ser entendido como ruim. Porém, ao mesmo tempo tendem a gerar como consequência a oferta de uma educação estreita para seu alunado, formado em grande parte por crianças e jovens de famílias de classes populares. Ademais, se os parâmetros estabelecidos para avaliar o status das disciplinas apontam para uma resposta sobre o propósito das escolas, sugiro que, na visão das professoras e professores pesquisados, as EMEFs da RME-POA parecem ter como objetivo ensinar prioritariamente aquilo que é considerado o básico para suas alunas e alunos.

O segundo fator, desses dois mais influentes no status das disciplinas na escola – *Ser/não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)* – complementa o argumento que venho desenvolvendo. Ao invés de apontar somente as perdas, poderíamos nos perguntar quais os ganhos que as alunas e alunos das EMEFs da RME-POA teriam ao receber uma educação escolar sinônimo de ensino de Português e Matemática. Uma resposta possível parece estar visível na escolha deste como fator de alta influência na atribuição de status às disciplinas na escola.

Em ações realizadas fora da escola, as pessoas responsáveis decidem que os conhecimentos de Português e Matemática constarão nas provas cuja aprovação poderá significar melhores oportunidades de trabalho aos selecionados. Isto, então, gera uma *influência externa* na direção da escola. Os dados indicam que as professoras e professores respondem a essa influência e se alinham a ela. Gostaria, porém, de refletir um pouco mais sobre este fator e aprofundar a análise.

Consideremos que, muito embora o desempenho em Português e Matemática possa fazer a diferença na aprovação em concurso público, concurso vestibular ou mesmo em qualquer outro exemplo de teste de conhecimentos exigido para uma vaga de trabalho, é certo que, na grande maioria desses processos seletivos, acertar mais questões nas provas dessas duas disciplinas não será, sozinha, garantia de sucesso. Assim, fica claro que a preocupação das professoras e professores respondentes, ao mencionar e confirmar que uma das razões para que Português e Matemática tivessem alto status na escola era a presença de seus

conhecimentos em provas de concursos, não era exatamente que a escola proveesse ferramentas para garantir a aprovação nesses certames. Muito mais, elas/es parecem estar interessados em entregar ao alunado, uma vez mais, aquilo que entendem ser as ferramentas básicas ou fundamentais para que as crianças e jovens, no futuro, os enfrentem.

Com base nessa análise, sugiro que a ideologia que sustenta a definição sobre o que tem mais valor nas EMEFs da RME-POA pesquisadas está embasada no oferecimento de uma educação que valorize as disciplinas que se enquadrem na seguinte regra. As escolas devem valorizar apenas aquilo que seja considerado como básico para o alunado alcançar algum sucesso, particularmente no mundo do trabalho. Na avaliação das/os respondentes, Português e Matemática preenchem esses pré-requisitos e Música não.

É preciso reconhecer que esta lógica faz sentido. Na sociedade brasileira, se houver alguma, são raras as oportunidades no mundo do trabalho, do tipo como as mencionadas anteriormente, em que o conhecimento de Música adquirido na escola faça diferença no momento de alcançar uma vaga. O problema é exatamente esse. A lógica da ideologia, construída fora da escola, parcialmente em instâncias governamentais, reforçada por setores influentes da sociedade que irão concordar que a educação escolar pública tem baixa qualidade e, por isso, deve atuar para entregar o básico ao alunado, encontra ressonância na vida real das pessoas.

Como entendeu Raymond Williams (1979), o estabelecimento de uma tradição que escolhe determinados critérios, e não outros, para, por exemplo, definir quais conhecimentos são entendidos como básicos, configura naquilo que o autor chamou de *tradição seletiva*. Reiteradas vezes, em diferentes espaços sociais, por diferentes agentes, esta ideia passa por um processo que Apple chamou de saturação da realidade (APPLE, 2006). Com isso, a ideia, aos poucos, se torna naturalizada, ou seja, considerada a normalidade. Está, assim, demonstrada como acontece a hegemonia. Ela age de tal maneira que a sua atuação acaba por interditar as demais possibilidades, fazendo com que a ideologia que propaga pareça ser a única possível.

Parece claro que há um processo hegemônico em curso na definição dos parâmetros válidos para atestar o maior status das disciplinas na escola. A escolha não foi coercitiva ou imposta, como teria sido se a hegemonia fosse construída somente com base na opressão, ou no uso da força. Ao contrário, as/os agentes do espaço social escola levantaram espontaneamente os sinais de status, no Questionário inicial, e os avaliaram no Questionário final. Parece claro também que as chances que a Música tinha de ser avaliada como disciplina

com status diferente de baixo, neste contexto, eram muito pequenas. As regras do jogo jamais permitiriam.

Essa dinâmica explica as razões pelas quais certas iniciativas que tencionassem elevar o status de Música provavelmente não seriam efetivas naquele contexto. Um dos indicadores de status apontados foi a quantidade de horas alocadas para as disciplinas: maior número de horas semanais significa maior status e vice-versa. Imaginemos que, a partir de determinada data, a escola decidisse que as aulas de Música teriam a mesma carga horária semanal do que Matemática. A equiparação da quantidade de tempo alocado, somente, dificilmente garantiria uma equiparação de status entre as duas disciplinas, ainda que este fator tenha sido apontado pelas/os respondentes como um importante indicador de status. A simples modificação deste indicador não alteraria os parâmetros que, de acordo com os dados desta pesquisa, orientam a atribuição de status nas escolas e, por isso, a chance de equiparação de status seria baixa ou nenhuma.

O primeiro passo para entender o baixo status de Música nas EMEFs da RME-POA pesquisadas é ter presente que o problema talvez não esteja na aula de Música em si, mas nos parâmetros utilizados para estabelecer o status às disciplinas. Como alerta Bernstein (1996b), em cada espaço social em que estes parâmetros forem construídos ou modificados, que ele nomeia *campo recontextualizador*, ideologias estarão em ação na disputa pelo poder de defini-los. Estas serão, então, as oportunidades para romper com a lógica hegemônica e promover mudanças. Em termos bernsteinianos, é na *recontextualização* que se encontram as brechas pelas quais torna-se possível contrapor a hegemonia.

Como todo fenômeno social, este também é complexo e a lente da análise relacional me orienta a matizá-lo tanto quanto possível. No momento da construção do Questionário final, quando optei por apresentar Português e Matemática como disciplinas de alto status na escola e Música como disciplina de baixo status, eu tinha presente que esta definição poderia não corresponder com a realidade das escolas, pelo menos na visão de parte das professoras e professores que respondessem ao questionário. Como já descrevi na seção 3.6, por uma questão metodológica, e também empírica, levei adiante esta proposição. Entretanto, gostaria de reconhecer que houve docentes que se sentiram contrariados com o fato do questionário partir desta premissa, e algumas/ns deles registraram por escrito seu descontentamento. Mais do que expressar o reconhecimento, considero importante registrar duas destas manifestações neste espaço.

Docente E05-07:

Tenho uma observação a fazer: sou professora de música, quase me aposentando, e não sinto e nunca senti um baixo status da disciplina dentro das escolas que lecionei. Depende de quem leciona e da forma que a valoriza. Nem na escola, nem na comunidade. Inclusive é difícil substituir música. A participação e o interesse é muito grande. É minha percepção, infelizmente não é a opinião nem o conceito de nossos gestores públicos, mas também, não me abalo. Sei da minha importância na vida dos alunos e do conhecimento que adquirem. (Questionário E05-07, arquivos da pesquisa)

Docente E09-14:

OBS: Nas escolas onde atuo, não percebo diferença de status entre disciplinas (o que de fato ocorre em outras instituições). (Questionário E09-14, arquivos da pesquisa)

Vê-se que a compreensão que desenvolvo a partir dos dados da pesquisa não se traduz em uniformidade de posicionamentos, muito menos em unanimidade, quando considerada/o cada integrante do corpo docente das EMEFs da RME-POA pesquisadas. Além de ilustrar os diferentes matizes que o fenômeno certamente apresenta, as manifestações que transcrevo revelam que diferentes perspectivas estão vivas e presentes nas dinâmicas do processo de atribuição de status às disciplinas nas escolas.

Entretanto, é premente apontar que talvez a grande disputa por definir as regras do jogo, no âmbito da escola, para a atribuição de status às disciplinas não esteja situada no contexto das divergências de visão presentes no corpo docente, mas sim no embate entre as *influências externas* e as *influências internas*. Esta disputa não se dá entre forças de mesmo tamanho. Por sua característica, as *influências externas* se fazem sentir em todos os campos sociais, enquanto que as *influências internas* têm o alcance muito mais restrito, o que lhes coloca em desvantagem já de saída. Nas EMEFs da RME-POA pesquisadas, por enquanto e pelo que mostram os achados desta pesquisa, as *influências externas* são as que estão ditando as regras.

Neste momento, gostaria de acrescentar outro olhar sobre as influências dos diferentes espaços, relacionando-as com as disciplinas consideradas nesta pesquisa. Para isso, proponho voltar os olhos novamente para os indicadores de status e suas vinculações (ver Quadro 8, página 110). Dos 20 indicadores de status, apenas três foram mencionados como sendo sinais

tanto de alto status para Português e Matemática quanto de baixo status para Música. Todos os demais foram vinculados ou para o alto de status – e, então, associados à Português e Matemática – ou para o baixo status – associados à Música.

O conceito de *classificação*, de Bernstein (1996a) ajuda a examinar e compreender o que ocorre aqui. Nas palavras desse autor, *classificação* “refere-se ao grau de isolamento entre categorias de discurso, agentes, práticas, contextos e fornece regras de reconhecimento, tanto para transmissores quanto para adquirentes, para o grau de especialização de seus textos” (BERNSTEIN, 1996a, p. 300). Os dados apontam uma forte tendência de separação entre os indicadores de alto e baixo status. Ou seja, os fatores que atribuem alto valor às disciplinas escolares não são os mesmos, em sua maioria, que atribuem baixo valor a elas, e vice-versa. Assim, percebe-se que há um forte isolamento entre o par Português e Matemática em relação à Música, no que se refere aos indicadores de status que impactam em seu status. Em termos bernsteinianos, pode-se dizer, então que há forte *classificação* entre as disciplinas de alto e baixo status.

Esta forte *classificação* significa que a definição de determinados indicadores como sendo aqueles que distinguem Português e Matemática como disciplinas de alto status faz com que estas disciplinas sejam reconhecidas pelos sujeitos sociais como de alto prestígio. Estão criadas aí as “regras de reconhecimento” de que fala Bernstein. Ao mesmo tempo, outros indicadores são os que distinguem Música como disciplina de baixo status e, portanto, criam diferentes regras de reconhecimento para esta disciplina no que concerne ao seu status. Uma vez que essas regras de reconhecimento se referem ao mesmo atributo – o status da disciplina – mas apresentam bastante diferença e, com isso, tornam fortemente demarcadas as fronteiras entre elas, diz-se que a *classificação* entre elas é forte.

A *classificação* envolve relações de poder. Quando a *classificação* é forte, fica favorecida a relação hierárquica entre os elementos, e esse foi um dos argumentos que apresentei no capítulo teórico. No entanto, aqui a *classificação* forte entre Português e Matemática e Música não é a separação entre disciplinas diferentes em um currículo. Neste caso, os elementos que apresentam forte *classificação* são os atributos que atribuem status às disciplinas, e não os conhecimentos ensinados em suas aulas. Assim, no mercado de trocas simbólicas da escola, terá mais valor a disciplina cujo conjunto de fatores que lhe atribuem status possuir maior valor. No contexto desta pesquisa, ficou claro qual o conjunto que possui a cotação mais alta.

No momento em que a classificação entre os indicadores se enfraquecer, ou seja, cada vez ficar mais difícil distinguir quais fatores atribuem status a esta ou àquela disciplina, a relação hierárquica tenderá a diminuir. Bernstein sugere este tipo de comportamento ao tipificar o currículo integrado e o currículo de coleção (ATKINSON, 1985). No primeiro, as fronteiras entre as disciplinas são borradas e pouco distinguíveis, e nele a relação entre as disciplinas tende a ser menos hierárquica e mais integrada, ao contrário do segundo. De modo similar, pode-se esperar a mesma reação se, na escola, tornar-se pouco claro reconhecer as disciplinas a partir dos atributos que lhe conferem status, pois a própria ideia de status tenderá a se enfraquecer.

Outro elemento pode ser agregado a esta análise, ainda sob a lente do conceito de classificação. Tenhamos presente que os indicadores de status não têm a mesma característica, quanto às ações que representam. Eles podem ser categorizados como ações fora da escola, ações locais e reações, de acordo com o que proponho nesta tese (ver seção 4.3.2). Levando em conta meu argumento, é possível sugerir que há também forte classificação entre os fatores que atribuem status às disciplinas no que tange aos espaços onde eles têm lugar. As ações fora da escola geram as influências que tendem a ter mais impacto na atribuição de status às disciplinas ao passo que as ações locais na escola tendem a ter menor impacto. Há uma clara separação que faz com que se reconheçam as ações em um dos espaços (fora da escola), como aquelas que atribuem alto status às disciplinas e as ações no outro espaço (a escola) como aquelas que atribuem baixo status às disciplinas na escola.

Uma vez mais, pode-se sugerir que a modificação na força desta classificação geraria uma mudança nas relações de poder a respeito de quais atributos têm mais valor na atribuição de status às disciplinas. A recontextualização deste discurso, como diria Bernstein, em direção a uma relação menos hierárquica entre as disciplinas, passaria pela identificação dessas fronteiras, que a discussão que faço aqui procura oferecer, e seguiria na tentativa de seu enfraquecimento, buscando promover, então, relações menos desiguais entre as disciplinas escolares.

Nesta seção, minha intenção foi fomentar uma discussão articulando a análise e interpretação dos dados com alguns dos conceitos teóricos que fazem parte da fundamentação desta pesquisa. Acredito que, agregada aos demais enfoques trabalhados durante este capítulo, esta discussão complementa e, ao mesmo tempo, adiciona alguns elementos que são úteis para a compreensão da atribuição de status às disciplinas escolares.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção de conclusão da tese, gostaria de sintetizar os achados da pesquisa, para que fique claro para a leitora e para o leitor o ponto de chegada deste trabalho. No entanto, é importante reconhecer que, se a pesquisa chegou a algum lugar, ela também apresentou limites que devem ser apontados e pretendo fazer isso nesta parte. Acredito que tanto os achados do trabalho quanto os seus limites podem servir de impulso para que novas pesquisas sejam realizadas, seja para avançar a partir daquilo que foi proposto aqui, seja para contrapor os argumentos desta tese.

Em primeiro lugar, devo destacar a construção dos indicadores de status. Desde a fase de planejamento da pesquisa, eu propunha que não poderia haver somente um fator responsável pela atribuição de status às disciplinas na escola. Ao contrário, minha hipótese teórica sugeria que este era um processo complexo e multifatorial. O trabalho de campo inicial identificou, então, sinais de status levantados pelas professoras e professores que, uma vez categorizados, levaram à construção de 20 indicadores de status (ver Quadro 5, página 85). Com isso, foi definido um mapa que já apontava caminhos a respeito do processo de atribuição de alto status para Português e Matemática e baixo status para Música na escola.

Um desses caminhos foi a constatação de que os indicadores traziam consigo vinculações com o alto ou baixo status das disciplinas. Ou seja, eles não foram somente mencionados como sinalizadores de uma condição de prestígio, mas diretamente apontados como indicadores ou de alto ou de baixo status e, em alguns casos, de ambos. Além disso, ocorria a vinculação do status com certas disciplinas: determinada característica indicava alto status para Português e Matemática enquanto outro fator era indicador de baixo status para Música. Já era possível constatar que, definidos os parâmetros pelos quais o status das disciplinas era atribuído, a Música era avaliada de modo diferente do que Português e Matemática não porque era considerada disciplina de baixo status, mas porque os indicadores vinculados a ela tinham características diferentes daqueles vinculados a Português e Matemática. Grande parte dos fatores que indicavam baixo status à Música remetia a ações locais enquanto que aqueles que indicavam alto status à Português e Matemática remetiam a ações fora da escola.

Levando adiante a compreensão do processo, o Questionário final permitiu promover o ordenamento dos indicadores por Grau de Influência no Status (GIS). Com isso, foi possível constatar que, quando apresentados vinculados a ambas as disciplinas, os mesmos tipos de

indicadores tendem a atribuir o alto status a Português e Matemática e o baixo status à Música. Assim que sugeri que as ações fora da escola foram as que mais impactaram neste processo, tratando-se das escolas pesquisadas.

A análise levou a organizar e propor um modelo que, imagino, pode ser útil para examinar os processos de atribuição de status às disciplinas, no âmbito da escola, em outros contextos. Dessa vez não mais considerando os indicadores de status construídos a partir do trabalho empírico, mas abstraindo deles categorias de acordo com as ações as quais eles remetem, sugeri que a atribuição de status às disciplinas na escola ocorre a partir de diferentes influências geradas por três tipos de ações: as ações fora da escola, que geram as influências externas; as ações locais, que geram as influências internas; e as reações, que geram influência não por suas ações de tomadas de decisões, mas por serem respostas às influências ou ações.

Toda esta dinâmica não ocorre desconectada de outras dinâmicas sociais de relações de poder. Analisando os dados empíricos sob este ângulo, foi possível constatar que a definição dos indicadores de status considerados como de mais valor é parte de um processo hegemônico que tende a considerar que a educação se resume a Português e Matemática enquanto desconsidera todos os outros conhecimentos que circulam na escola, incluindo a Música. Assim, todas as iniciativas envolvendo os problemas da educação no país, seja a avaliação da qualidade ou ações que busquem promover a melhoria desta qualidade, tenderão a focar naquelas duas disciplinas. Sendo esses os parâmetros pelos quais é atribuído status às disciplinas na escola, a Música muito dificilmente figurará nas primeiras posições.

Com isso, foi possível observar uma forte separação entre os parâmetros que poderiam elevar o status da Música e aqueles que fazem com que Português e Matemática estejam em alta. Manter essas fronteiras firmemente demarcadas e quase que impermeáveis é parte desse jogo de poder sobre a definição do que conta e do que não conta como importante, ou do que representa alto ou baixo status das disciplinas, na escola. Assim, pode-se argumentar que as mudanças passam por enfraquecer essa divisão, seja no âmbito local ou no contexto fora da escola.

Ainda que eu tenha empreendido grande esforço na compreensão das dinâmicas envolvendo a atribuição do status às disciplinas na escola, é importante reconhecer também que o trabalho tem limites. Alguns deles eu já apontei no percurso do texto e outros somente se tornaram visíveis para mim no momento de olhar para trás e vislumbrar o caminho percorrido. Examinar o fenômeno da hierarquização das disciplinas em uma perspectiva mais

ampla, envolvendo um grande número de participantes na pesquisa, proporciona uma análise igualmente mais ampla na busca de possíveis generalizações, e foi o que procurei fazer neste trabalho. No entanto, este tipo de abordagem pode incorrer no risco de desconsiderar particularidades e singularidades em nome de destacar as coerências e coincidências daquilo que se observa. Acredito que ambos os enfoques são fundamentais, mas muito difíceis de serem tratados em um mesmo trabalho. Nesse sentido, tentei tornar claros alguns pontos contraditórios que encontrei na trajetória da pesquisa, especialmente quando eles diziam respeito à abordagem metodológica da pesquisa, como, por exemplo, a decisão de tratar a aula de Música como tendo baixo status e a de Português e Matemática como tendo alto.

Outro limite a reconhecer foi a impossibilidade de examinar com detalhe os agrupamentos de respondentes disponíveis. Eles foram decisivos para o argumento de que as *influências externas* exerceram mais impacto no status das disciplinas, porém mostraram particulares interessantes em alguns grupos. O grupo de professoras e professores dos anos finais, por exemplo, divergiu de todos os demais quanto ao indicador com maior grau de influência para o alto status de Português e Matemática e para o baixo status de Música. Tanto o grupo de professoras e professores de Música quanto o de docentes de sala de aula colocaram na 2ª posição, para o baixo status de Música, a condição de não haver espaço físico e matérias adequados para a aula. Essa lista poderia avançar, mas acredito que esses exemplos já demonstram que haveria caminhos para outros tipos de análises mais específicas.

Mesmo com seus limites, o trabalho indica algumas novidades. A ideia de que na escola são valorizadas as disciplinas científicas em detrimento daquelas relacionadas com a arte ou com o corpo parece ser insuficiente para explicar o fenômeno da hierarquização das disciplinas, ao menos nas escolas de ensino fundamental da RME-POA pesquisadas. Aparentemente, Português não se enquadraria naquilo que comumente costuma-se chamar de disciplinas científicas e, a propósito, Ciências não foi em momento algum mencionada como disciplina de alto status pelas/os participantes da pesquisa. Do mesmo modo, os dados não apresentam sinal de que medidas como aumentar a carga horária semanal de Música seria efetiva para elevar o status desta disciplina caso os parâmetros que definem o que vale mais ou menos na escola permaneçam os mesmos.

Considerando os limites e os novos caminhos que o trabalho aponta, finalizo afirmando que não se pode pensar em educação escolar, em termos gerais, sem considerar que ela tem se construído com base no ensino de disciplinas. Em uma aula de Português, Matemática ou Música, para ficar apenas naquelas ao redor das quais este trabalho girou,

circulam diferentes tipos de conhecimentos com os quais os indivíduos – e a sociedade – se relacionam de maneiras igualmente distintas. Assim, a relação de importância que se estabelece entre as disciplinas na escola precisa continuar a ser examinada, pois envolve não somente a atribuição de valor a este ou àquele conhecimento, mas abrange o entendimento de que esta atribuição de valor tem consequências para as crianças e jovens estudantes, bem como para as professoras e professores das disciplinas.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Education, culture, and class power: Basil Bernstein and the neo-marxist Sociology of Education. **Educational Theory**, v. 42, n. 2, p. 127-145, Spring 1992.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **The state and the politics of knowledge.** New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo.** 3a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. Mapeamento da sociologia da educação: contexto social, poder e conhecimento. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação: análise internacional.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-29.

ATKINSON, P. **Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein.** London: Methuen, 1985.

BERNSTEIN, B. Respuesta a Michael Apple. **Revista de Educación**, n. n 305, p. 179-189, 1994.

\_\_\_\_\_. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy symbolic control and identity: theory, research and critique.** London: Taylor & Francis, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Class, codes and control, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse.** London: Routledge, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Class, codes and control: towards a theory of educational transmission.** London: Routledge, 2003b.

BOURDIEU, P. **On television.** New York: The New Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Unesp, 2004.

BRASIL. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** v.6: Arte. Brasília, 1997.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm)> Acesso em: 12 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 2.732. Brasília, 2008b. Disponível em <[www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)> Acesso em: 11 jan. 2017

\_\_\_\_\_. Lei 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm)> Acesso em: 14 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Medida Provisória 746, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> Acesso em 12 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em 28 abr. 2017

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; MURRAY ORR, A. Navigating Sites for Narrative Inquiry. **Journal for Teacher Education**, 2007. 21-35.

COLWELL, R. The U.S. and Brazil are not so different after all. **Revista da ABEM**, Londrina, jul-dez 2014. 11-39.

COX, G.; STEVENS, R. (Eds.). **The origins and foundations of music education**. London: Continuum, 2010.

DEL-BEN, L. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da Abem. **Intermeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013.

FIGUEIREDO, S. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

FIGUEIREDO, S. L. F. D. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

GANDIN, L. A. Creating real alternatives to neoliberal policies in education: the Citizen School Project. In: APPLE, M. W.; BURAS, K. **The subaltern speak**. New York: Routledge, 2006. p. 217-241.

\_\_\_\_\_. The citizen school project: implementing and recreating critical education in Porto Alegre, Brazil. In: APPLE, M. W.; W., A.; GANDIN, L. A. **The Routledge international handbook of critical education**. New York: Routledge, 2009. p. 341-353.

\_\_\_\_\_. A democratização da gestão no projeto Escola Cidadã: construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 380-389.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. ( ). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GOMES, R. H. S. F. Convite à perversão. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015.

GOODSON, I. **School subjects and curriculum change: studies in curriculum history**. 3a. ed. Washington D.C.: The Falmer Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GREEN, L. **Music, informal learning and school: a new classroom pedagogy**. Hampshire, England: Ashgate, 2008.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: key concepts**. Durham, UK: Acumen, 2008.

HENTSCHKE, L. Student's motivation to study music: the Brazilian context. **Research Studies in Music Education**, v. 32, n. 2, p. 139-154, 2010.

\_\_\_\_\_. Global policies and local needs of music education in Brazil. **Arts Education Policy Review**, p. 119-125, jul 2013.

HOADLEY, U.; MULLER, J. Códigos, pedagogia e conhecimento - avanços na sociologia da educação bernsteiniana. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 89-98.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, set 2004. 17-25.

JANK, W. Moving in a Field of Conflicting Forces: Problems of Music Education Policy in Germany. **Arts Education Policy Review**, v. 10, n. 4, p. 14-21, Summer 2009.

- LAMONT, A.; MATON, K. Unpopular music: beliefs and behaviours towards music in education. In: WRIGTH, R. **Sociology and music education**. Farnham: Ashgate, 2010. p. 63-80.
- MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: key concepts**. Durham: Acumen, 2008. p. 49-65.
- McCARTHY, M. International perspectives. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. **The Oxford handbook of music education**. New York: Oxford, v. 1, 2012. Cap. 1.3, p. 40-62.
- MEASOR, L. Pupil Perceptions of subject status. In: GOODSON, I. R.; BALL, S. J. **Defining the curriculum**. New York: The Falmer, 2012. p. 201-217.
- MELLO, Marco Antonio Lirio de. **O espírito, o corpo e o jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação**. 2015. 687 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- MOORE, R. Capital. In: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: key concepts**. Durham: Acumen, 2008. p. 101-117.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai./jun./jul./ago 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. ( ). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.
- MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar : análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2017. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- NEVES, I.; MORAIS, A. Texts and contexts in educational systems: studies of recontextualising spaces. In: MORAIS, A., et al. **Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research**. New York, U.S.: Peter Lang, 2001. Cap. 9, p. 223-249.
- OLLIVIER, M. Status em sociedades pós-modernas: a renovação de um conceito. **Lua Nova**, São Paulo, v. 77, p. 41-71, 2009.
- OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement**. London: Continuum, 1992.

- RAMOS, Rodrigo Barbosa. **Projeto alunos em rede – mídias escolares: análise sobre a construção da educomunicação na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- REIS, E. A.; REIS, I. A. **Análise Descritiva de Dados**. Universidade Federal de Minas Gerais. [S.l.], p. 64. 2002. Disponível em: [www.est.ufmg.br](http://www.est.ufmg.br).
- RIBEIRO, S. T. D. S. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. **Revista da ABEM**, setembro 2000. 59-65.
- SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da rede municipal de Porto Alegre : recontextualização no espaço da escola**. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações curriculares : uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores**. 2017. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- SOARES, Iuri Correa. **Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SOBREIRA, S. G. Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, jul-dez 2014. 95-108.
- SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- THOMSON, P. Field. In: GRENFELL, M. E. **Pierre Bourdieu: key concepts**. Durham: Acumen, 2008. p. 67-81.
- WEBER, M. **Economy and society: an outline of interpretive sociology**. Los Angeles: University of California, 1978.
- WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. v. 24, p. 73-80, Set. 2010.
- WRIGHT, R. Sociology and Music Education. In: WRIGHT, R. **Sociology and music education**. Farnham, England: Ashgate, 2010. p. 1-20.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

### QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte de minha pesquisa de doutorado em Educação, desenvolvida na Faculdade de Educação da UFRGS, que busca investigar os processos de atribuição de status às disciplinas no currículo escolar, com foco na Música. O questionário possui 16 perguntas e o preenchimento levará em torno de 10-15 minutos. Sua participação é voluntária e as respostas serão anônimas e confidenciais. Qualquer dúvida, entre em contato pelo e-mail iuri.correa.soares@gmail.com. Muito obrigado pela disponibilidade em responder!

1. Quais são os sinais de que uma disciplina é **mais valorizada** do que outra(s) no currículo?

---



---



---



---

2. Considere que não há aula de arte no currículo de sua escola. Na possibilidade de receber um/a professor/a de **uma** das seguintes modalidades de arte, qual deve ser priorizada?

Artes visuais    Dança    Música    Teatro    Indiferente

3. E na possibilidade de receber **dois/duas** professores/as de modalidades diferentes de arte, quais devem ser priorizadas?

Artes visuais    Dança    Música    Teatro    Indiferente

4. Considere, ainda, que não há aula de arte no currículo de sua escola, mas que um/a **professor/a de música** chegará. Dos seguintes níveis educacionais, qual deve ser prioritariamente contemplado com as novas aulas?

Anos iniciais    Anos finais    Indiferente

5. As aulas/disciplinas dos anos finais são mais valorizadas no currículo que as dos anos iniciais?

- Concordo totalmente  
 Concordo  
 Sem opinião  
 Discordo  
 Discordo totalmente

6. Considere novamente que não há aula de arte no currículo de sua escola, mas há um projeto extracurricular de arte. Na possibilidade de receber um/a professor/a, para sala de aula, de uma das seguintes modalidades de arte, qual deve ser **priorizada**?
- ( ) Artes visuais ( ) Dança ( ) Música ( ) Teatro  
( ) É indiferente ( ) A modalidade não contemplada no projeto extracurricular
7. Possuir maior carga horária semanal influencia na maior valorização de uma disciplina no currículo escolar?
- ( ) Concordo totalmente  
( ) Concordo  
( ) Sem opinião  
( ) Discordo  
( ) Discordo totalmente
8. Considerando a valorização das disciplinas no currículo escolar, qual a relação da Música com a Língua Portuguesa?
- ( ) Música é muito mais valorizada que Língua Portuguesa  
( ) Música é mais valorizada que Língua Portuguesa  
( ) Música é valorizada igual a Língua Portuguesa  
( ) Música é menos valorizada que Língua Portuguesa  
( ) Música é muito menos valorizada que Língua Portuguesa
9. Considere que Música e Língua Portuguesa têm a mesma carga horária semanal na sua escola. Esta **igualdade de carga horária** influenciaria em uma igualdade de valorização entre essas disciplinas no currículo escolar?
- ( ) Concordo totalmente  
( ) Concordo  
( ) Sem opinião  
( ) Discordo  
( ) Discordo totalmente

10. Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas avaliadas na Prova Brasil. Este fato influencia na maior valorização destas disciplinas no currículo escolar?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

11. Considere que na Prova Brasil há também prova de Música. Esta **igualdade de exigência** em uma avaliação externa influenciaria em uma igualdade de valorização entre Música, Língua Portuguesa e Matemática no currículo escolar?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

12. Nas aulas de arte são comuns as atividades que privilegiam as práticas, as avaliações que não são escritas e uma organização do espaço da sala de aula diferente do comum, por exemplo. Esta característica influencia na menor valorização destas disciplinas no currículo escolar?

- Concordo totalmente
- Concordo
- Sem opinião
- Discordo
- Discordo totalmente

13. Conte uma situação que você viu ou viveu na qual ficou clara a **diferença de valorização** entre disciplinas do currículo escolar.

---

---

---

---

14. Em relação a sua área de atuação:

- sou professor/a de música     não sou professor/a de música  
 outro: \_\_\_\_\_

15. Em relação ao nível de ensino em que atua:

- sou professor/a nos anos iniciais  
 sou professor/a nos anos finais  
 sou professor/a nos anos iniciais e finais

16. Em relação ao setor onde atua:

- sou professor/a em sala de aula  
 sou integrante da equipe diretiva (direção, vice-direção, supervisão, orientação)  
 outro: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL

### QUESTIONÁRIO

Língua Portuguesa e Matemática são consideradas disciplinas com alto status na escola e Música com baixo status. A tabela apresenta uma lista de fatores que, para professores, influenciam no prestígio destas disciplinas. Por favor, marque com um “X” o grau de influência de cada uma delas na escola em que você atua. (Caso não saiba ou considere que alguma não se aplica a estas disciplinas, por favor assinale a coluna “Não sei/Não se aplica”)

#### Parte 1 – Língua Portuguesa e Matemática

	<i>Para o alto status de Português e Matemática na sua escola, o quanto influencia o fato de que...?</i>	Não influencia	Influencia pouco	Influencia	Influencia muito	Não sei/ Não se aplica
1.	nessas aulas os alunos se preocupem mais com a matéria (estudem para as avaliações, sejam mais atentos, etc.)?					
2.	os alunos se preocupem em não faltar nessas aulas?					
3.	os alunos tratem o/a professor/a com seriedade?					
4.	haja projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias?					
5.	as aulas dessas matérias sejam dadas pela professora referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos?					
6.	haja agilidade no preenchimento de vacância de professor/a dessas matérias?					
7.	o desempenho/avaliação nessas matérias seja a “palavra final” para avançar ou reter um aluno?					
8.	essas matérias sejam consideradas fundamentais para que o/a aluno/a “enfrente a vida lá fora” (consiga um emprego, avance nos estudos)?					
9.	os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionem e reforcem a importância dessas matérias?					
10.	haja material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)?					
11.	a família do/a aluno/a se preocupe em saber se ele/a está indo bem nessas matérias?					
12.	quando o/a professor/a falte, a escola evite aplicar atividades de outras matérias naquele período?					

<i>Para o alto status de Português e Matemática na sua escola, o quanto influencia o fato de que...?</i>		Não influencia	Influencia pouco	Influencia	Influencia muito	Não sei/ Não se aplica
13.	quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) opte-se por não usar o período destas matérias?					
14.	o/a professor/a destas matérias receba a culpa pelo baixo rendimento do aluno?					
15.	essas disciplinas tenham maior carga horária (períodos semanais)?					
16.	o/a professor/a dessas matérias tenha menor quantidade de turmas?					
17.	haja materiais/espço físico adequados para dar aula?					
18.	sejam disciplinas avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)?					
19.	sejam matérias exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)?					
20.	a escola evite usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias na falta ou vacância de professor/a?					
21.	os professores usem procedimentos didáticos e a organização da sala mais tradicionais?					

## Parte 2 – Música

<i>Para o baixo status de Música na sua escola, o quanto influencia o fato de que...?</i>		Não influencia	Influencia pouco	Influencia	Influencia muito	Não sei/ Não se aplica
1.	nessas aulas os alunos se preocupem menos com a matéria (não estudem para as avaliações, sejam menos atentos, etc.)?					
2.	os alunos não se preocupem em faltar?					
3.	os alunos tratem o/a professor/a sem seriedade?					
4.	haja projetos extracurriculares nessa área de conhecimento?					
5.	as aulas aconteçam no dia em que a professora referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos?					

<i>Para o baixo status de Música na sua escola, o quanto influencia o fato de que...?</i>		Não influencia	Influencia pouco	Influencia	Influencia muito	Não sei/ Não se aplica
6.	haja demora no preenchimento de vacância de professor/a?					
7.	o desempenho/avaliação nessas matérias não conte/conte pouco para avançar ou reter um aluno?					
8.	não seja considerada fundamental para que o/a aluno/a “enfrente a vida lá fora” (consiga um emprego, avance nos estudos)?					
9.	os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionem ou reforcem como importante?					
10.	não haja material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)?					
11.	a família do/a aluno/a não se preocupe em saber se ele/a está indo bem nessa matéria?					
12.	quando o/a professor/a falta, a escola aplique qualquer outra atividade naquele período?					
13.	quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) use-se o período de Música?					
14.	o/a professor/a não receba a culpa pelo baixo rendimento do aluno?					
15.	essa disciplina tenha menor carga horária (períodos semanais)?					
16.	o/a professor/a dessa matéria tenha maior quantidade de turmas?					
17.	não haja materiais/espço físico adequados para dar aula?					
18.	não seja disciplina avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)?					
19.	não seja matéria exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)?					
20.	a escola use professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a?					
21.	os professores usem procedimentos didáticos e a organização da sala menos tradicionais?					

Para concluir, por favor informe alguns dados pessoais:

1. Em relação a sua área de atuação:

- sou professor/a de Música
- não sou professor/a de Música
- outro: \_\_\_\_\_

2. Em relação ao nível de ensino em que atua:

- sou professor/a nos anos iniciais
- sou professor/a nos anos finais
- sou professor/a nos anos iniciais e finais

3. Em relação ao setor onde atua:

- sou professor/a em sala de aula
- sou integrante da equipe diretiva (direção, vice-direção, supervisão, orientação)
- outro: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL - QUESTÃO 1

### TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

#### QUESTÃO 1

Número de respondentes: 21 + 8 (Escola A + Escola B)

Questão 1: Quais são os sinais de que uma disciplina é **mais valorizada** do que outra(s) no currículo?

	<b>Respostas</b>
Q1R1	A ênfase dada em Conselho de Classe à avaliação de português e matemática; o questionamento das famílias a respeito de se “sabe ler, escrever e contar”, o aumento da carga horária de algumas disciplinas e a diminuição de outras
Q1R2	Penso que todas as áreas do conhecimento, cada uma a seu modo e com suas peculiaridades, devem ser valorizadas. O que as fazem com mais ou menos valor são as diferentes concepções acerca do currículo
Q1R3	Número de períodos, no caso de ausência de professor da área substituição por outro de qualquer área, morosidade p/ preenchimento de vacância de professor, etc. Quando é preciso “usar” um período p/ atividade extra se usa o de Artes.
Q1R4	Carga horária maior; a fala dos políticos, representantes do MEC... em relação a uma determinada disciplina (ex. português/matemática); geralmente que leva a culpa pela falta de rendimento do aluno é o professor de português/matemática.
Q1R5	Pelo número de carga horária da disciplina.
Q1R6	A partir do momento em que quando um aluno não tem rendimento e culpam Português e Mat, de não terem sido desenvolvidas, carga horária maior, exigências maiores também! Tudo é culpa de Port/Mat.
Q1R7	Acredito que a carga horária distribuída
Q1R8	A relevância que os alunos dão a uma disciplina
Q1R9	O principal sinal é a carga horária de determinadas disciplinas, o fato de disciplinas serem separadas por blocos, como as sóciohistóricas, também traz para os alunos a sensação de serem superiores. Valorização externa com Provas institucionais.
Q1R10	Pela carga horária
Q1R11	Na organização da grade curricular tem maior carga horária do que outras
Q1R12	Um dos sinais é o número de aulas a mais na carga horária. Outro é que só o professor de português deve se preocupar totalmente com a correção da grafia e a fala correta, por exemplo e por aí vai.
Q1R13	*Maior carga horária; *exames de proficiências [sic] são exigidos apenas para Língua Portuguesa e Matemática; * Conselhos Escolares o foco são LP e Matemática;
Q1R14	Acredito que quando a disciplina possui mais períodos semanais, quando é desconsiderada se estiver sozinha em um turno ou dia de aula ou quando a família não se interessa em saber porque seus filhos não estão indo bem na matéria por ter “outras” mais importantes
Q1R15	Carga horária da disciplina; A organização curricular (aulas de artes costumam acontecer em dias de HAFE das professoras referências, Falta de materiais adequados ou espaço físico.
Q1R16	Na hora dos conselhos o “peso” que se dá ao desempenho em determinadas matérias.
Q1R17	O conselho de classe, quando a coordenação dá preferência ao desempenho do aluno em alguns componentes apenas.
Q1R18	Carga horária da disciplina, o peso que se dá para avaliação dos professores da disciplina nos conselhos de classe, usar professores de outras áreas para lecionar a

	disciplina (no caso das menos valorizadas).
Q1R19	Uma das mais evidentes é o número de períodos, mas o número de projetos também se constitui outra evidência.
Q1R20	Os alunos se dispõem a estudar e aceitam que os profs sejam mais exigentes. Em geral isso acontece com Português e Matemática (são + importantes).
Q1R21	A abordagem dessas disciplinas na condução da escola, a importância que se dá a execução de cada aula.
Q1R22	Um dos sinais é a carga horária que algumas disciplinas tem [sic] a mais do que outras. A maneira com que o material didático (livros e outros recursos) são colocados disponíveis aos estudantes e professores. As falas e concepções erradas e equivocadas que notamos quando ouvimos alguns professores comentarem...
Q1R23	1 – Carga horária maior p/ algumas disciplinas em detrimento de outras 2. Nas reuniões p/ avaliação dos alunos as discussões, às vezes, giram mais em torno de algumas disciplinas.
Q1R24	Quando, durante reuniões e debates pedagógicos da equipe, reiteram a importância de conteúdos das áreas de português e matemática, sobretudo. Há também, projetos de redução da carga horária de outras disciplinas em detrimento de Port./Mat.
Q1R25	Maior carga horária
Q1R26	Quando ela é exigida em concursos e/ou avaliada em provas como ANA, Prova Brasil, Enem....
Q1R27	Quando a disciplina tem uma carga horária maior dando ênfase maior á [sic] determinados conteúdos. Deixando de disponibilizar uma carga horária maior para disciplinas importantes para o desenvolvimento integral, holístico, para que o indivíduo possa se desenvolver suas habilidades e potencialidades, como aula de música, Educação Artística, Educação Física etc...
Q1R28	Na exigência em concursos, Enem, vestibulares e outros, as disciplinas tem mais valorização, como, português e matemática.
Q1R29	A existência de uma carga horária maior de uma disciplina em relação a outra e o discurso reiterado sobre a importância de língua portuguesa e da matemática, por exemplo.

**APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO  
INICIAL - QUESTÃO 13**

**TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS QUESTIONÁRIO PRELIMINAR**

**QUESTÃO 13**

Número de respondentes: 16 + 8 (Escola A + Escola B)

Questão 13: Conte uma situação que você viu ou viveu na qual ficou clara a diferença de **valorização** entre disciplinas do currículo escolar.

	<b>Respostas</b>
Q13R1	No meu primeiro ano como professora estadual, fui “convencida” para não dizer outra coisa, a aprovar um aluno em “Técnicas Domésticas”, o qual nem sequer possuía frequência na disciplina, e nas raras vezes em que se fazia presente, só incomodava e atrapalhava os colegas. A Equipe Diretiva entendia que não era importante a disciplina (Q 12 – Fund1_10 – only scanned)
Q13R2	As falas do secretário de educação do município – POA valorizam, claramente, português e matemática em detrimento das outras disciplinas.
Q13R3	O uso da expressão “Artes não roda”.
Q13R4	Sou formada e atuei por anos (15 anos) nos anos finais. Sempre Mat e Port. São professores mais exigidos no quesito de: mostrar provas e materiais dos alunos, suas produções, falar + em conselho de classe, e + culpados no não rendimento do aluno em sala de aula. Tem disciplinas que em Conselho de Classe entravam sem material, mudos e calados, e nem cobrados em seu trabalho. Diferente c/ Port e Mat.
Q13R5	Quando o professor referência não está na escola e os alunos têm, por exemplo, aula de música e neste dia faltam muitos alunos da turma.
Q13R6	Uso do período de Artes p/ outras atividades realizadas por pessoas fora da escola, orientação, supervisão.
Q13R7	Nos Conselhos de Classe os professores de Arte podem “opinar” e falar sobre as características das turmas, mas a palavra final no que se refere à avaliação fica por conta das outras disciplinas.
Q13R8	Durante os conselhos escolares a avaliação de disciplinas como português ou matemática tem um peso maior no momento de avançar ou reter um aluno.
Q13R9	Na falta de profes em momentos de substituição. Em disciplinas menos valorizadas pode-se dar qualquer atividade ou até trocar por outra disciplina.
Q13R10	Sou professora de Artes Visuais e a todo momento enfrento a desvalorização da minha disciplina, quando tenho menos períodos, muitas turmas, e quando os pais não se importam em saber se seu filho não está participando ou não está interessado nas aulas por ser uma matéria “menos valorizada” que matemática ou língua portuguesa.
Q13R11	Nunca presenciei.
Q13R12	Na escola em que estou há, de modo geral, uma valorização mais igualitária, mas uma supervisora em um conselho de classe falou com todas as letras que o que importava era português e matemática.
Q13R13	Foi no conselho de classe. A coordenadora perguntava se o aluno havia passado em português e matemática.
Q13R14	Os alunos estudam para as avaliações das disciplinas de português e matemática. Os alunos ficam mais atentos nessas disciplinas.
Q13R15	Conselho de classe.
Q13R16	A maneira como os alunos te tratam (quando parte te trata como um professor que

	<p>está ali para recreação), a conduta deles costuma ser bastante diferente com professores referências.</p> <p>Os trabalhos expostos das disciplinas de Português e matemática são mais valorizados (conselhos de classe, exposições de conhecimento, etc)</p>
Q13R17	<p>1. Aula de música é a “aulinha”.</p> <p>2. Se faltar na aula de música, não tem problema...</p>
Q13R18	<p>Durante as reuniões pedagógicas e conselhos de classes, as disciplinas de artes e educação física são pouco valorizadas e discutidas. Em reformas de currículo, tais disciplinas são preteridas em função das disciplinas de Português e Matemática, por exemplo.</p>
Q13R19	<p>Situação de colegas citando a sua disciplina, por exemplo, como a mais ou uma das mais importantes para que o estudante “enfrente” a vida lá fora, como se ele não conseguisse ter ou apresentar outras habilidades que o faça inserido em um contato social, profissional, enfim...</p> <p>É importante que os professores percebam que a pessoa é um todo, um coletivo.</p>
Q13R20	<p>Algumas disciplinas de Artes têm sido retiradas do Município, alegando falta de professor, mas aumentaram na nova rotina carga horária de português e matemática.</p>
Q13R21	<p>Na escola que trabalho não há diferença de valorização, todas as disciplinas são valorizadas. Inclusive, como professora de Anos Iniciais, a música é um poderoso meio (instrumento) para trabalhar alfabetização, levando em conta os interesses dos alunos.</p> <p>A Rede Municipal de Ensino valoriza o ensino de música, Educação Artística, (Arte), educação física, não lembro de vivenciar ou assistir a alguma situação de diferença na valorização.</p> <p>Mas a carga horária destas disciplinas poderiam ser aumentadas [...] Q 46 – Fund1 03</p>
Q13R22	<p>Prova Brasil, Enem.... avaliações e concursos em geral.</p>
Q13R23	<p>Cobrança na prova Brasil, Enem, Vestibular, concursos.</p>
Q13R24	<p>Momentos em que as discussões privilegiam determinadas disciplinas ou em que determinadas disciplinas procuram se impor sobre as demais.</p>

## APÊNDICE E - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES DE MÚSICA

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
docentes de Música (média = 2,86)

	Indicador de alto status de Português e Matemática	GIS
1.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,59
2.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,56
3.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno	3,53
4.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,41
5.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,38
6.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias	3,29
7.	Terem maior carga horária (períodos semanais)	3,24
8.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	3,23
9.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	3,07
10.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	3,06
11.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	2,69
12.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,65
13.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,62
14.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,46
15.	Haver materiais/espaco físico adequados para dar aula	2,42
16.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,31
17.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,29
18.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,21
19.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,13
20.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,07

Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

Indicador vinculado ao baixo status de Música

Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE F - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES DE MÚSICA

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
docentes de Música (média = 3,00)

	Indicador de baixo status de Música	GIS
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,56
2.	Não haver materiais/espaco físico adequados para dar aula	3,53
3.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,50
4.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	3,36
5.	Ter menor carga horária (periodos semanais) 	3,35
6.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,25
7.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	3,24
8.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,20
9.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,19
10.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	3,13
11.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,93
12.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	2,90
13.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,86
14.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele periodo	2,81
15.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,69
16.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,67
17.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,65
18.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,53
19.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,38
20.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,27

-  Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática
-  Indicador vinculado ao baixo status de Música
-  Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

## APÊNDICE G - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: NÃO DOCENTES DE MÚSICA

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
não docentes de Música (média = 2,89)

	Indicador de alto status de Português e Matemática	GIS
1.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,44
2.	Terem maior carga horária (períodos semanais) 	3,42
3.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,39
4.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,39
5.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias 	3,29
6.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,23
7.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno 	3,21
8.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	3,12
9.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,93
10.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,92
11.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	2,90
<hr/>		
12.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	2,76
13.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,74
14.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,65
15.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,58
16.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,52
17.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,42
18.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,37
19.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,34
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,21

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE H - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: NÃO DOCENTES DE MÚSICA

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
não docentes de Música (média = 2,80)

	<b>Indicador de baixo status de Música</b>	<b>GIS</b>
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,28
2.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,16
3.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,13
4.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,12
5.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,08
6.	Não haver materiais/espaco físico adequados para dar aula	3,07
7.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	2,97
8.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,93
9.	Ter menor carga horária (periodos semanais) 	2,92
10.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	2,84
11.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,80
12.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,79
13.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,71
14.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele periodo	2,65
15.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,58
16.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,51
17.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,49
18.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,40
19.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,29
20.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o periodo de Música	2,29

-  Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática
-  Indicador vinculado ao baixo status de Música
-  Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

**APÊNDICE I - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS**

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Anos iniciais (média = 2,99 )

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>GIS</b>
1.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,50
2.	Terem maior carga horária (períodos semanais) 	3,48
3.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,45
4.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno 	3,44
5.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias 	3,40
6.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,39
7.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,34
8.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	3,17
9.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	3,09
10.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	3,06
11.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	2,96
12.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,96
13.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,75
14.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,68
15.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,65
16.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,60
17.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,56
18.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,51
19.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,50
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,37

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE J - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Anos iniciais (média = 2,89)

	Indicador de baixo status de Música	GIS
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,36
2.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,30
3.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,15
4.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,14
5.	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	3,11
6.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	3,09
7.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,08
8.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	3,03
9.	Ter menor carga horária (períodos semanais) 	3,02
10.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	3,01
11.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	2,89
12.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,87
13.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,80
14.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,71
15.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,66
16.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	2,58
17.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,54
18.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,52
19.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,51
20.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,41

-  Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática
-  Indicador vinculado ao baixo status de Música
-  Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

**APÊNDICE K - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS**

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Anos finais (média = 2,78 )

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>GIS</b>
1.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,44
2.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,39
3.	Terem maior carga horária (períodos semanais) 	3,36
4.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,36
5.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias 	3,19
6.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,17
7.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno 	3,01
8.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	2,97
9.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,88
10.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,74
11.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,73
12.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	2,66
13.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,65
14.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,64
15.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	2,41
16.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,35
17.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,30
18.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,13
19.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,08
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,04

-  Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática
-  Indicador vinculado ao baixo status de Música
-  Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE L - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS FINAIS

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Anos finais (média = 2,68)

	Indicador de baixo status de Música	GIS
1.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,30
2.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,19
3.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,14
4.	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	3,08
5.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,03
6.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem <span style="float: right;">●</span>	2,95
7.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o <span style="float: right;">●</span>	2,86
8.	Ter menor carga horária (períodos semanais) <span style="float: right;">●</span>	2,85
9.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,74
10.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,73
11.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,71
12.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	2,63
13.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,58
14.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	2,40
15.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,39
16.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,35
17.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,35
18.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,32
19.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,17
20.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	1,90

Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

Indicador vinculado ao baixo status de Música

Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

**APÊNDICE M - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS E FINAIS**

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Anos iniciais e finais (média = 2,84 )

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>GIS</b>
1.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,46
2.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,40
3.	Terem maior carga horária (períodos semanais) 	3,37
4.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,34
5.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias 	3,19
6.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno 	3,18
7.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,16
8.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	3,07
9.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	3,04
10.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	2,93
11.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,86
12.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,86
13.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,71
14.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,43
15.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,37
16.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,36
17.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,35
18.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,34
19.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,15
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,13

-  Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática
-  Indicador vinculado ao baixo status de Música
-  Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE N - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS E FINAIS

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Anos iniciais e finais (média = 2,80)

	Indicador de baixo status de Música	GIS
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,29
2.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,16
3.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,16
4.	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	3,07
5.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,07
6.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,00
7.	Ter menor carga horária (períodos semanais) 	2,97
8.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,96
9.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,93
10.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	2,91
11.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,85
12.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,75
13.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	2,74
14.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,73
15.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,60
16.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	2,52
17.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,46
18.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,40
19.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	2,33
20.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,08

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

**APÊNDICE O - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E  
MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM EM SALA  
DE AULA**

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Docentes que atuam em sala de aula (média = 2,93)

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>GIS</b>
1.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,49
2.	Terem maior carga horária (períodos semanais) <span style="float: right;">●</span>	3,47
3.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,42
4.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,42
5.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias <span style="float: right;">●</span>	3,30
6.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,28
7.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno <span style="float: right;">●</span>	3,24
8.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	3,03
9.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,99
10.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	2,97
11.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,90
12.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	2,78
13.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,76
14.	As/os alunas/os tratem o/a professor/a com seriedade	2,66
15.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,65
16.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,57
17.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,48
18.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,44
19.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,37
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,30

Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

Indicador vinculado ao baixo status de Música

Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE P - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM EM SALA DE AULA

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Docentes que atuam em sala de aula (média = 2,88)

	Indicador de baixo status de Música	GIS
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,31
2.	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	3,23
3.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,20
4.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,19
5.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,13
6.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,13
7.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	3,05
8.	Ter menor carga horária (períodos semanais) 	3,04
9.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	2,96
10.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,95
11.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,91
12.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,85
13.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,81
14.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	2,77
15.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,60
16.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,60
17.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,55
18.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,54
19.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	2,44
20.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,33

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

**APÊNDICE Q - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NA EQUIPE DIRETIVA**

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Docentes de equipe diretiva (média = 2,78)

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>GIS</b>
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,35
2.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,34
3.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,27
4.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias 	3,26
5.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	3,20
6.	Terem maior carga horária (períodos semanais) 	3,20
7.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno 	3,15
8.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,13
9.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,93
10.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,82
11.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	2,80
12.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	2,78
13.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	2,62
14.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,49
15.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,37
16.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,31
17.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,25
18.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,19
19.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,12
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,03

-  Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática
-  Indicador vinculado ao baixo status de Música
-  Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE R - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM NA EQUIPE DIRETIVA

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Docentes de equipe diretiva (média = 2,64)

	Indicador de baixo status de Música	GIS
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,31
2.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,10
3.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,09
4.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,07
5.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	2,94
6.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	2,92
7.	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,82
8.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	2,81
9.	Ter menor carga horária (períodos semanais) 	2,74
10.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	2,57
11.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,56
12.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	2,54
13.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,54
14.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,51
15.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	2,38
16.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,31
17.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,30
18.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,26
19.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,17
20.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	1,95

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática

**APÊNDICE S - INDICADORES DE ALTO STATUS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM EM OUTROS SETORES**

Indicadores de alto status de Português e Matemática e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Docentes que atuam em outro setor (média = 2,94)

	<b>Indicador de alto status de Português e Matemática</b>	<b>GIS</b>
1.	Serem exigidas em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,58
2.	Serem avaliadas nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,50
3.	Terem maior carga horária (períodos semanais) <span style="float: right;">●</span>	3,45
4.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) mencionarem e reforçarem a importância dessas disciplinas	3,42
5.	A família da/o aluna/o se preocupar em saber se ela/e está indo bem nessas matérias <span style="float: right;">●</span>	3,37
6.	As aulas serem dadas pelo/a professor/a referência (anos iniciais), o que estimula a frequência dos alunos	3,29
7.	Serem consideradas fundamentais para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,28
8.	O desempenho/avaliação ser a "palavra final" para avançar ou reter um aluno <span style="float: right;">●</span>	3,15
9.	Haver agilidade no preenchimento de vacância de professor/a	3,11
10.	A escola evitar usar professor/a de outra área para lecionar essas matérias quando ocorre a falta ou vacância de professor/a da área	3,00
11.	Haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	3,00
12.	O/a professor/a ter menor quantidade de turmas	2,79
13.	O/a professor/a receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,69
14.	As/os alunas/os se preocuparem mais com a matéria (estudarem para as avaliações, serem mais atentos, etc.)	2,61
15.	Haver projetos extracurriculares na área de conhecimento dessas matérias	2,59
16.	Haver materiais/espço físico adequados para dar aula	2,56
17.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a com seriedade	2,50
18.	A escola evitar aplicar atividades de outras disciplinas naquele período quando o/a professor/a falta	2,35
19.	As/os alunas/os se preocuparem em não faltar nessas aulas	2,29
20.	Quando for preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) optar-se por não usar o período destas matérias	2,21

Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

Indicador vinculado ao baixo status de Música

Indicador também vinculado ao baixo status de Música

## APÊNDICE T - INDICADORES DE BAIXO STATUS DE MÚSICA E SUAS VINCULAÇÕES: DOCENTES QUE ATUAM EM OUTROS SETORES

Indicadores de baixo status de Música e suas vinculações (por ordem decrescente de GIS):  
Docentes que atuam em outro setor (média = 2,92)

	<b>Indicador de baixo status de Música</b>	<b>GIS</b>
1.	As/os responsáveis pela educação nos governos (SMED, MEC, etc.) não a mencionarem ou reforçarem como importante	3,41
2.	A família da/o aluna/o não se preocupar em saber se ela/e está indo bem 	3,33
3.	Não ser avaliada nas avaliações nacionais (ANA, Prova Brasil, Enem, etc.)	3,26
4.	Não ser exigida em concursos (vestibular, concursos públicos)	3,26
5.	Não ser considerada fundamental para que a/o aluna/o "enfrente a vida lá fora" (consiga um emprego, avance nos estudos)	3,25
6.	Não haver materiais/espço físico adequados para dar aula	3,06
7.	Não haver material didático disponível para as aulas (livros, cadernos de atividades, etc.)	3,06
8.	Os alunos se preocuparem menos com a matéria (não estudarem para as avaliações, serem menos atentas/os, etc.)	3,06
9.	O desempenho/avaliação não contar/contar pouco para avançar ou reter uma aluna/o 	3,00
10.	Ter menor carga horária (períodos semanais) 	2,95
11.	Haver demora no preenchimento de vacância de professor/a	2,94
12.	Haver projetos extracurriculares nessa área de conhecimento	2,93
13.	O/a professor/a ter maior quantidade de turmas	2,92
<hr/>		
14.	A escola usar professor/a de outra área para lecionar Música na falta ou vacância de professor/a	2,90
15.	As/os alunas/os não se preocuparem em faltar	2,76
16.	Quando o/a professor/a falta, a escola aplicar qualquer outra atividade naquele período	2,76
17.	As/os alunas/os tratarem o/a professor/a sem seriedade	2,62
18.	Quando é preciso realizar atividade extra (com a supervisão, orientação ou pessoas fora da escola, por ex.) usar-se o período de Música	2,38
19.	As aulas acontecerem no dia em que o/a professor/a referência (anos iniciais) não está na escola, o que estimula a frequência dos alunos	2,29
20.	O/a professor/a não receber a culpa pelo baixo rendimento do aluno	2,15

 Indicador vinculado ao alto status de Português e Matemática

 Indicador vinculado ao baixo status de Música

 Indicador também vinculado ao alto status de Português e Matemática