

SALTO PARA O
FUTURO

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

Ano XXI Boletim 08 - Junho 2011

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

| | |
|---|-----------|
| Apresentação da série | 3 |
| <i>Rosa Helena Mendonça</i> | |
| Introdução: Educação musical escolar | 5 |
| <i>Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i> | |
| Texto 1: Educação musical e legislação educacional | 10 |
| <i>Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo</i> | |
| Texto 2: Diversidade musical e ensino de música | 17 |
| <i>Luis Ricardo Silva Queiroz</i> | |
| Texto 3: Música nas escolas | 24 |
| <i>Luciana Marta Del-Ben</i> | |
| Texto complementar: Formação do professor de música: demandas novas e emergentes | 34 |
| <i>Cristiane Galdino</i> | |

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

*Batuque é um privilégio
Ninguém aprende samba no colégio
Sambar é chorar de alegria
É sorrir de nostalgia
Dentro da melodia¹*

Sambar, cantar, dançar, tocar um instrumento... Assim é que o Brasil e o povo brasileiro são lembrados, pois nossos símbolos mais fortes, junto com o futebol, são justamente a música e o carnaval. Essas três manifestações culturais ajudam a identificar o Brasil em qualquer lugar do mundo. Paradoxalmente, o espaço do esporte, da cultura e da arte, nas escolas, ainda não está totalmente garantido, apesar de inúmeras iniciativas ao longo do tempo.

No caso do ensino da música nas escolas, uma demanda uniu professores, pesquisadores e artistas que, juntos, propuseram uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A série *Educação musical escolar*, que a TV Escola apresenta, por meio do programa Salto para o Futuro, é uma iniciativa que se alinha aos objetivos da Lei n. 11.769/08, que torna obrigatório o ensino da música nas escolas, definindo o ano de 2011 como a data limite para a sua implantação.

Pedimos, então, licença a Noel para transformar as escolas em lugares de aprender não só o samba, mas os diferentes gêneros musicais que temos o privilégio de chamar de brasileiros, sem deixar de considerar a vasta produção musical da humanidade.

É claro que a música marca presença desde sempre nas escolas, se não nos currículos, certamente no cotidiano de alunos e professores. No entanto, o acesso à formação musical escolar enseja não só a fruição que esta expressão artística permite, mas uma ampliação das possibilidades existentes no campo da música para a formação dos estudantes.

A série, que conta com a consultoria de Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC), coloca em pauta temas como a educação musical e a legislação educacional brasileira; a diversidade musical e suas implicações para o ensino de música na escola; a música nas

1 *Feitio de Oração* (Noel Rosa).

escolas integrada ao currículo; e a formação de professores de educação musical.

Nos textos que compõem esta publicação e nas entrevistas e reportagens dos programas televisivos, professores e professoras encontrarão possibilidades de reflexão sobre a prática da educação musical nas escolas.

Afinal, num país em que a vocação musical é reconhecidamente um 'privilégio', o cumprimento da Lei n. 11.769/08 deve 'soar como música' aos ouvidos de educadores comprometidos com uma escola criativa e democrática.

Rosa Helena Mendonça²

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo¹

A proposta da série *Educação musical escolar* é basicamente fomentar a discussão sobre a música na escola brasileira. A Lei n. 11.769/08 estabelece que a música é conteúdo curricular obrigatório, o que implica uma série de adaptações por parte dos sistemas educacionais para que tal conteúdo seja devidamente incorporado ao conjunto de componentes já presentes nos currículos escolares. Neste sentido, a proposta desta série *Educação musical escolar* é também discutir e fundamentar a questão da música na escola, além de contribuir para a implementação da referida legislação nas escolas brasileiras.

A obrigatoriedade da música como conteúdo escolar representa a democratização do acesso à educação musical. A partir da Lei n. 11.769/08 todo o cidadão brasileiro que passa pela escola terá oportunidade de vivenciar experiências musicais como parte da sua formação educacional. Este acesso à formação musical pretende ampliar a experiência educacional na escola e, eventu-

almente, também poderá indicar caminhos profissionais para aqueles que desejarem assumir uma carreira no campo da música. Mas o objetivo principal da música na escola é oportunizar a todos o contato com esta produção humana, que assume distintos significados e funções, que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida.

Historicamente, a música já esteve presente na educação brasileira em vários momentos com finalidades específicas. Uma brevíssima síntese poderia ser assim apresentada:

1. As escolas mantidas pelos jesuítas no Brasil até o século XVIII inseriam a prática da música no currículo, com finalidade religiosa;
2. No século XIX havia legislação específica sobre a música para a aprendizagem do solfejo e do canto, incluindo a questão da necessidade de preparação

¹ Doutor em Educação Musical pelo Royal Melbourne Institute of Technology - RMIT University, Melbourne, Austrália (2003). Atualmente é professor associado da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC nas áreas de canto coral, regência e educação musical. Consultor da série.

de professores específicos para o ensino de tal prática na escola (BRASIL, 1854, 1890);

3. Na primeira metade do século XX o Canto Orfeônico – organizado por Villa-Lobos – tinha por objetivo o civismo, a disciplina e a educação artística, sendo que para o desenvolvimento desta atividade foram produzidos materiais específicos e foram formados professores de música para a escola;
4. A partir da década de 1970, a Lei n. 5.692/71 trouxe a Educação Artística para o currículo escolar, estabelecendo a prática da polivalência para as artes – um professor responsável por todas as áreas artísticas, tendo, como uma de suas consequências, a superficialização de conteúdos artísticos na escola;
5. Com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) – o ensino de arte é estabelecido como componente curricular obrigatório, sem a indicação de que áreas deveriam ser incorporadas neste ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas;
6. Em 2008, a Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008) trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular, alterando e

completando o parágrafo 2º da Lei n. 9.394/96, onde o ensino de arte insere, obrigatoriamente, o ensino de música.

Nesta brevíssima apresentação da música na escola brasileira ao longo do tempo, evidencia-se a diversidade de funções que tal atividade representou nos contextos escolares. Em cada momento se concebeu uma proposta para a música na escola, estabelecendo valores e conceitos que se completam ou se contrapõem. Assim, conceitos que ainda sobrevivem até hoje são, de certa forma, resultado de práticas educacionais anteriores que consolidaram formas de pensar e agir sobre o currículo escolar. Por exemplo, não é por acaso que, em muitos contextos, ainda se sustenta a ideia de que música só pode ser aprendida por pessoas com talentos especiais; também não é por acaso que em muitas escolas se defende a tradição erudita como a forma mais ‘correta’ de se ensinar música; assim se configura um quadro amplamente diverso em termos de conceitos e valores que são atribuídos à música na escola e na formação dos indivíduos, e parte destas questões será tratada nos programas desta série.

Evidentemente, diversos aspectos contribuem para a presença ou ausência de certas áreas do conhecimento no currículo escolar, e hoje não é diferente. O fato de existir uma lei – a Lei n. 11.769/08 – que estabelece a música como conteúdo curricular obrigatório

na escola brasileira representa um avanço no sentido de que todas as pessoas terão acesso às experiências musicais durante sua formação escolar. Mas tais experiências estarão amparadas em diversos entendimentos sobre música, o que pode significar uma variedade imensa de abordagens, com objetivos também diversos. Durante esta série, estaremos discutindo alguns destes pontos que podem ser considerados fundamentais para a implementação da música no currículo escolar de forma coerente e significativa.

É importante destacar que, apesar de a Lei n. 11.769/08 ser recente, muitas escolas brasileiras já incluíam a música em seus currículos. Isto é possível, pois a Lei n. 9.394/96 garantiu autonomia aos sistemas educacionais na organização de seus currículos, ou seja, há conteúdos obrigatórios, mas a organização de tais conteúdos depende de cada sistema educacional. A música é uma das linguagens artísticas que poderia ser inserida na escola como parte da disciplina Arte, e esta foi a escolha de vários sistemas educacionais, o

que também será, de certa forma, ilustrado durante os programas da série. O que vale a pena destacar é que a música já está na escola, de forma curricular ou extracurricular em vários contextos, e ao longo dos programas serão apresentadas alternativas de implementação da música no currículo para aqueles contextos onde esta atividade não está oficialmente inserida.

Alguns pontos merecerão destaque por sua relevância. Um destes pontos refere-se ao espaço da música no currículo, a sua inserção na grade curricular vigente e as adaptações necessárias. Outro ponto é a questão do conteúdo a ser ensinado, oportunizando experiências musicais diversas no contexto escolar. Há ainda a questão da formação do professor, que é pauta fundamental para que esta empreitada da inserção de mais música na escola seja realizada com critério e consistência. E os exemplos de experiências já existentes com a música na escola serão fundamentais para ilustrar a possibilidade de tal implementação.

7

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR²

A série tem como proposta fomentar a discussão sobre a música nas escolas, com base na implementação da Lei n. 11.769/08. Diferentes abordagens propostas para a educação musical, ao longo do tempo, serão analisadas, bem como será enfocada a diversidade musical e possíveis metodologias de ensino da música. Experiências musicais que já acontecem nas escolas bra-

² Estes textos são complementares à série *Educação musical escolar*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola de 27/06/2011 a 01/07/2011.

sileiras serão apresentadas como base para reflexão e subsídio para a inclusão da música nos currículos.

TEXTO 1: EDUCAÇÃO MUSICAL E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O primeiro texto da série discute a Lei n. 11.769/08, que alterou a Lei n. 9.394/96 no que se refere à obrigatoriedade do ensino de arte na escola. De acordo com a Lei n. 11.769/08, a música é conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008). O texto apresenta as ações pontuais que antecederam e fortaleceram o movimento nacional que culminou com a aprovação da citada lei. Discute, ainda, a questão da polivalência no ensino das artes nas escolas, que contribuiu para a superficialização do ensino das disciplinas específicas da área de Arte e para a diminuição de sua significação na formação dos estudantes.

TEXTO 2: DIVERSIDADE MUSICAL E ENSINO DE MÚSICA

O segundo texto da série apresenta reflexões e perspectivas para o ensino de música, considerando a diversidade musical como elemento social de grande valor para a educação. Destaca que a diversidade na sala de aula abarca fatores econômicos, étnicos, religiosos, sexuais, artísticos, entre tantos outros e que é a conjuntura desses elementos que constitui a vida dos indivíduos e que faz da escola um lugar plural e complexo. O autor do texto analisa, ainda, que a diversidade musical se manifesta naturalmente na escola, já que distintas expressões musicais adentram cotidianamente o universo escolar, vindas na bagagem cultural dos alunos, a partir das experiências sociais que estabelecem em sua vida cotidiana.

8

TEXTO 3: MÚSICA NAS ESCOLAS

O terceiro texto da série apresenta exemplos de práticas de ensino de música realizadas em escolas de educação básica, desenvolvidas por alguns dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante seu estágio supervisionado, orientado pela autora do texto. As práticas apresentadas aconteceram em diferentes semestres, entre os anos de 2005 e 2009 e foram orientadas pelos mesmos princípios: as concepções de ensino e de ensino de música e a forma de organizar esse ensino. A autora destaca, ainda, que uma das estratégias que vem sendo discutida por diversos educadores para concretizar esses ideais é a chamada pedagogia de projetos (que também pode ser nomeada como aprendizagem

baseada em projetos, projetos de ensino, projetos pedagógicos ou projetos de aprendizagem),

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para as entrevistas e debates do PGM 4: Outros olhares sobre Educação musical escolar e do PGM 5: Educação musical escolar em debate.

TEXTO 1

EDUCAÇÃO MUSICAL E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo¹

RESUMO

Neste texto serão apresentados aspectos referentes à legislação educacional brasileira voltados à educação musical. Um levantamento histórico pretende evidenciar diferentes abordagens já apresentadas como propostas para a educação musical brasileira ao longo do tempo, que serão brevemente analisadas no intuito de contribuir para a reflexão sobre o momento atual e as propostas que poderão ser apresentadas em resposta à nova legislação – Lei n. 11.769/08.

A educação musical no Brasil ganhou destaque e muita discussão a partir de um grande movimento deflagrado a partir de 2006 junto ao Congresso Nacional, com o objetivo de aprimorar a legislação educacional em termos de ensino de música. Esse destaque deveu-se a uma série de ações pontuais que fortaleceram um movimento nacional que culminou com a aprovação da Lei n.11.769 em 2008. Esta lei estabelece que a música é conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008).

Mas é preciso compreender que o movimento pela música na escola nasceu muito antes de 2006. Diversos profissionais da educação e da educação musical, músicos, administradores escolares e outros profissionais atua-

ram em diversos momentos da história da educação brasileira para que a música fizesse parte da formação dos estudantes. O fato de termos hoje uma lei que torna a música conteúdo obrigatório na escola brasileira é, portanto, o resultado de muitos esforços em diferentes tempos e lugares.

O movimento pela música na escola ganhou espaço no Congresso Nacional a partir da ação do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, em conjunto com outras entidades, como a Associação Brasileira de Educação Musical, além da adesão de músicos, profissionais da educação e simpatizantes à presença da música na educação escolar. Este movimento buscou o aprimoramento da legislação educacional brasileira, para que a presença da música na formação escolar fosse garantida pela legislação.

1 Doutor em Educação Musical pelo Royal Melbourne Institute of Technology - RMIT University, Melbourne, Austrália (2003). Atualmente é professor associado da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC nas áreas de canto coral, regência e educação musical. Consultor da série.

A necessidade de aprimoramento da legislação pode ser abordada a partir do resgate de alguns elementos que contribuíram para que o ensino de artes na escola brasileira se tornasse superficial, pouco relevante ou ausente do currículo escolar em muitos contextos educacionais. Numa retrospectiva recente, com o objetivo de compreender alguns dos elementos que contribuíram para a desvalorização da arte no currículo, podemos abordar questões do ensino da música a partir da Lei n. 5.692, de 1971, que estabeleceu a Educação Artística (BRASIL, 1971). Aquela legislação previa a formação em Educação Artística contemplando as áreas de Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho Geométrico e Música. A ideia de diversas áreas artísticas no currículo é muito positiva. No entanto, atrelada ao modelo da Educação Artística, adotou-se a prática da polivalência para o ensino das artes, ou seja, um único professor deveria ser responsável pelo ensino de todas as artes na escola. É compreensível que as artes possuem entre si diversas conexões e que pertencem a uma grande área do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, cada uma das linguagens artísticas possui particularidades que não pertencem a outras artes. Se alguém estuda pintura, ele não aprenderá 'automaticamente' a encenar, dançar, ou cantar, assim como ao se estudar música não se aprende 'automaticamente' a desenhar ou encenar. Seria como se pensássemos que um professor de língua estrangeira deveria ser capaz de ensi-

nar todas as línguas pelo fato de todas elas poderem ser localizadas numa grande área chamada línguas estrangeiras.

A polivalência contribuiu para a superficialização do ensino das artes e, conseqüentemente, para a diminuição de sua significação na formação dos estudantes. As artes assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar. Um professor de Educação Artística, normalmente, não possuía formação adequada para desenvolver trabalhos relevantes com todas as linguagens artísticas, além de que o tempo de duração das aulas de Arte não era compatível – e ainda não é, em muitos contextos – com uma formação adequada em termos artísticos, seja em qualquer uma das linguagens que se queira abordar. Por diversas razões, as artes plásticas tornaram-se predominantes nos sistemas educacionais brasileiros e, até hoje, para muitas pessoas, a aula de Arte é sinônimo de aula de artes plásticas.

O resultado da polivalência tem sido discutido por diversos autores, que evidenciam a fragilidade deste modelo educacional para as artes. De um modo geral, estes autores afirmam que por mais que o professor de arte inclua atividades diversas em suas aulas, não é possível estar preparado para atuar de forma consistente com todas as linguagens artísticas na escola, a partir da

formação em um curso superior de quatro anos de duração, em média. Esta situação tem contribuído para que as atividades desenvolvidas, muitas vezes, sejam inconsistentes, desestimulando a discussão e o entendimento sobre a importância da formação em artes de forma qualificada. Hierarquicamente, as artes ocupam lugar de baixa relevância nos currículos escolares e a qualidade das atividades, a falta de profundidade, a descontinuidade, o número reduzido de horas semanais, e também o despreparo de professores têm contribuído para que esta situação da arte no currículo permaneça inalterada, mesmo quando a legislação propicia que se faça um trabalho mais consistente e relevante na formação dos estudantes.

Em 1996, a aprovação da Lei n. 9.394 – LDBEN (BRASIL,1996) modificou a denominação da Educação Artística para ensino de arte, no parágrafo 2º do artigo 26: “O ensino de arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica (...)”. Esta nova redação sugere uma mudança para o ensino das artes na escola, e a expectativa de muitos educadores das diversas linguagens artísticas era que a polivalência estaria encerrada com estes novos termos. No entanto, em nenhum momento a legislação educacional brasileira apresentou claramente a extinção da polivalência como uma das práticas possíveis para o ensino de arte nas escolas, ou seja, mesmo quando a legislação

sugeriu mudança, diversos sistemas educacionais mantiveram a prática polivalente para o ensino das artes na escola.

A mesma Lei n. 9.394/96 estabeleceu que os sistemas educacionais (municipais, estaduais, federais) têm liberdade e autonomia para estabelecer seus projetos políticos pedagógicos, respeitando a legislação vigente. A legislação inclui o ensino de arte, mas não indica que artes deveriam fazer parte desta prática e, em muitos contextos brasileiros, ainda hoje se pratica a polivalência para o ensino da arte, perpetuando um modelo que não tem contribuído para a presença significativa da formação artística no currículo escolar. Exercendo sua autonomia e liberdade, diversos sistemas educacionais ainda requerem professores formados em Educação Artística para atuarem de forma polivalente nas escolas, ignorando, inclusive, que não existe mais a licenciatura em educação artística nas universidades brasileiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para cada uma das linguagens artísticas (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c, 2009) estabelecem que a formação do professor é direcionada para uma linguagem artística, não havendo diretrizes para a formação do professor polivalente, como nos tempos da Educação Artística.

Diante desta situação de indefinição da legislação sobre as áreas artísticas que deveriam compor efetivamente a formação curricular, cada sistema educacional estabelece

aquilo que deseja, muitas vezes motivado apenas pelo hábito de ensinar as artes de forma polivalente, ou ainda motivado pela questão econômica: um professor é mais barato do que vários professores de várias linguagens artísticas. Cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998) apresentam um volume dedicado à Arte, contendo orientações para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto os PCN não são documentos obrigatórios, ou seja, são orientações gerais que podem ser ou não utilizadas pelos sistemas educacionais.

Assim, mesmo com a ausência do termo Educação Artística nos documentos legais a partir de 1996, a prática da polivalência permaneceu em diversos sistemas educacionais.

A indefinição da legislação, a falta de clareza e a possibilidade de múltiplas interpretações do texto legal foram consideradas como tópicos de mais alta relevância para serem tratados de forma efetiva para o aprimoramento da legislação brasileira para o ensino das artes. Assim, o movimento pela música na escola estabeleceu uma pauta única que foi a alteração da legislação com relação ao ensino de música na escola. A Lei n. 11.769/08 indica claramente que a música deve fazer parte do currículo

escolar, não podendo ser substituída ou suprimida da formação escolar.

A Lei n. 11.769/08 representa, em algum nível, um avanço no texto legal. Ela alterou a Lei n. 9.394/96, que traz a obrigatoriedade do ensino de arte na escola. Sendo assim, a música deverá ser conteúdo indiscutível no currículo, cumprindo aquilo que está estabelecido no artigo 26 da LDB de 1996. Note-se que a Lei n. 11.769/08 apresenta, em seu texto, a não exclusividade do ensino da música: a música é conteúdo obrigatório,

mas não exclusivo, ou seja, o currículo escolar deve estabelecer um espaço para a música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas. Em suma, a formação em artes ganha, com a Lei n. 11.769/08, um reforço para os argumentos

que se podem construir para a ampliação da presença do ensino das artes – e da música – no currículo escolar.

No entanto, a Lei n. 9.394/96 ainda continua ativa, e isto significa que a obrigatoriedade da música está estabelecida, mas os sistemas educacionais continuam livres e autônomos para estabelecerem de que forma esta área será contemplada no currículo. Evidentemente o que se espera é um ensino

A Lei n. 11.769/08 indica claramente que a música deve fazer parte do currículo escolar, não podendo ser substituída ou suprimida da formação escolar.

de música com qualidade, consistente, que faça sentido para a formação do cidadão que passa pela escola. E para que isto aconteça diversos desafios precisam ser vencidos:

1. Os professores que atuarão na educação básica ensinando música precisam ser licenciados, e o número de licenciados em música atuando nas escolas de educação básica é pequeno, como mostram algumas pesquisas no Brasil. Dados do INEP, do Censo Escolar de 2008, por exemplo, mostram que o Brasil possui 32.000 professores de Arte. Não se sabe ao certo quantos destes professores são habilitados e trabalham com música na escola. Mas, de qualquer forma, este número é muito pequeno. Ainda levará algum tempo para que todas as escolas brasileiras possam contar com a presença de licenciados em música atuando em seus quadros docentes. Por esta razão, é preciso compreender a transitoriedade deste período, assumindo a necessidade de mais profissionais licenciados em música na escola, mas entendendo que projetos temporários

Projetos extracurriculares com a música são sempre bem-vindos na escola, mas é preciso reconhecer que a legislação trata da música no currículo.

poderão construir gradativamente o espaço da música no currículo, até que haja licenciados em número suficiente para as escolas.

2. A revisão dos projetos políticos pedagógicos das escolas é necessária para que a música seja contemplada, cumprindo a legislação vigente. Os sistemas educacionais estabelecerão de que forma a música fará parte do currículo, e exemplos em diversas partes do país podem ser observados para esta efetiva implementação. Há sistemas educacionais que estabeleceram a música em algumas séries da escola, alternando com outras linguagens artísticas; há sistemas que incluíram a disciplina música em seus currículos.
3. Considerando que os anos iniciais da escolarização estão sob a responsabilidade de professores pedagogos, que atuam em todas as áreas do conhecimento escolar, seria fundamental que estes professores fossem também preparados para contribuir com o processo de educação musical escolar. Não se trata de substituir o professor

especialista na área de música na escola, mas estimular experiências musicais diversas na escola que possam ser compartilhadas entre professores especialistas e pedagogos.

4. Projetos extracurriculares com a música são sempre bem-vindos na escola, mas é preciso reconhecer que a legislação trata da música no currículo. O objetivo é garantir democraticamente o acesso à educação musical para todos. A importância de projetos escolares que envolvem bandas, corais, grupos de rap, dentre outros, é inegável e amplia a experiência escolar, e tais projetos deveriam ser estimulados e desenvolvidos em vários contextos escolares. Mas ao lado do projeto extracurricular, a proposta curricular da escola deve propiciar que todos os estudantes vivenciem experiências musicais de forma consistente e significativa.

FINALIZANDO

A legislação para a educação brasileira atual favorece a presença da música na escola como parte do currículo. Desde 1996, com a Lei n. 9.394/96, a música poderia ter sido incluída no currículo escolar a partir da obrigatoriedade do ensino de arte. Sendo a música uma das artes, tal área poderia fazer parte do currículo desde a promulgação da LDB de 1996.

Diversos sistemas educacionais incluíram a música em seu currículo a partir daquela legislação de 1996, de forma a contemplarem a formação musical dos estudantes. Ao mesmo tempo, diversos sistemas educacionais preferiram manter a prática polivalente, em que a música esteve – e ainda está – pouco presente no currículo escolar por diversas razões.

A Lei n. 11.769/08 traz mais elementos para garantir a presença da música no currículo escolar. Depende de cada sistema educacional a implementação da música em seus currículos, assim como depende de cada sistema a abordagem a ser empregada nesta implementação. O que se pretendeu com esta nova legislação foi a garantia de uma educação musical com qualidade, acessível a todos os estudantes brasileiros. Evidentemente, os educadores musicais desejam que tal formação escolar seja feita com muita qualidade, garantindo que a experiência musical no currículo será consistente e significativa.

Por todos os elementos apresentados neste texto, espera-se que se amplie o espaço de atuação dos licenciados em música na escola brasileira, seja através da abertura de concursos que contemplem a área de música, seja pelo compromisso dos licenciados em música com a educação básica brasileira. Por isso, entendemos que estamos em período transitório, onde projetos alternativos

poderão ser implementados para a construção gradativa e consistente do espaço da música no currículo escolar em todas as escolas brasileiras.

A educação musical escolar é assunto que deveria ser assumido por toda a comunidade escolar. A qualidade da educação como um todo depende fundamentalmente da qualidade dos componentes curriculares, e a música é parte deste processo que pretende contribuir para um currículo amplo, que cumpra sua função de formar cidadãos cada vez mais preparados para lidarem com as diversas nuances da experiência humana. E o acesso democrático à educação musical é parte integrante neste processo de construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/5692.htm
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB: Lei 9.394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996, pp. 27.833-27.841.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução)*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 2004a.
- BRASIL. *Resolução n. 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 2004b.
- BRASIL. *Resolução n. 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 2004c.
- BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, página 1.
- BRASIL. *Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências*. Brasília: CNE/CES, 2009.

TEXTO 2

DIVERSIDADE MUSICAL E ENSINO DE MÚSICA

Luis Ricardo Silva Queiroz¹

RESUMO

Neste texto, o objetivo é discutir a diversidade musical e possíveis metodologias de ensino de música. Aproximações com o campo da etnomusicologia serão apresentadas como possibilidades de ampliação do entendimento e das concepções de música que poderiam fazer parte do currículo escolar. Serão também discutidas questões didáticas para o ensino de música, tratando da inclusão de experiências diversificadas com a música no contexto escolar.

Nas últimas décadas, temos aprofundado significativamente o debate acerca de questões emergentes na sociedade que, por diferentes perspectivas, são fundamentais para as definições da educação. Assim, cada vez mais, têm sido reconhecidas a necessidade e a importância de trazermos para o ambiente educacional temas que permeiam a vida humana e as relações sociais na atualidade. Nesse universo, tem-se entendido que:

(...) a educação não pode separar-se, nos debates, de questões como desenvolvimento ecologicamente sustentável, gênero e orientação sexual, direitos humanos, justiça e democracia, qualificação profissional e mundo do trabalho, etnia, tolerância e paz mundial. Ao mes-

*mo tempo a **compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo** (BRAGA; SILVEIRA, 2007, *grifos meus*).*

Com efeito, a diversidade, em suas diferentes facetas, tem sido foco de debates em distintas áreas de conhecimento, evidenciando as implicações do tema para a sociedade. O que se percebe é que, no mundo atual, não é possível pensar em definições, proposições e ações de cunho social, entre as quais a educação, sem considerar a diversidade como elemento intrínseco ao homem, que tem impacto direto em suas relações com a natureza e com a cultura. Temos, portanto, caminhado na direção de uma política edu-

17

5 Doutor em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB.

cacional e uma ação pedagógica orientadas pelos valores da diversidade e do direito à diferença (HENRIQUES, 2007).

Com vistas a contribuir para este debate, mais especificamente no campo da educação musical, este trabalho apresenta reflexões e perspectivas para o ensino de música, considerando a diversidade musical como elemento social de grande valor para a educação, tanto no que se refere às especificidades dos conteúdos musicais quanto no que tange a dimensões educativas mais abrangentes.

DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

Ao considerarmos a diversidade na sala de aula, é importante ter em mente que não se trata de considerar unicamente a diversidade musical, mesmo para o professor de música. Na sala de aula, se manifestam muitos aspectos relacionados às diferenças, que estão imbricados em todas as áreas e nos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, a diversidade na sala de aula, independente do componente curricular trabalhado, abarca fatores econômicos, étnicos, religiosos, sexuais, artísticos, entre tantos outros. É a conjuntura desses

elementos que constitui a vida dos indivíduos e que faz da escola um lugar plural e complexo. Um lugar de confrontos e disputas, mas também de diálogos e interações.

Essa multiplicidade que constitui a escola na atualidade é retratada nas palavras de Caliman, quando afirma que:

(...) agora quem frequenta a escola são jovens de extrações sociais diversas, cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas para outros é marcada por fracassos, desvantagens, mal-estar e sofrimentos dos mais diferentes tipos (CALIMAN, 2006, p. 385).

Na sala de aula, se manifestam muitos aspectos relacionados às diferenças, que estão imbricados em todas as áreas e nos conteúdos trabalhados.

Cientes dessa realidade, os profissionais que atuam em diferentes áreas do conhecimento preci-

sam considerar que as fronteiras entre disciplinas e conteúdos são diluídas na convivência social e na inter-relação que estabelecem no contexto cultural dos indivíduos. Precisamos pensar que cada área tem suas especificidades no processo de formação escolar, mas que todas elas lidam com pessoas; pessoas de naturezas distintas, pensamentos e objetivos diversificados, vivências e acessos singulares etc.

Considerando as diversidades que se manifestam na escola, me atenho a discutir, a seguir, aspectos relacionados a uma delas, a diversidade musical, que não se separa das demais, mas que tem implicações específicas à prática educacional escolar.

A MÚSICA COMO FENÔMENO SOCIAL

A música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade.

Como prática social, a música agrega, em sua constituição, aspectos que transcendem suas dimensões estruturais estéticas, caracterizando-se, sobretudo, como um complexo sistema cultural que congrega aspectos estabelecidos e compartilhados pelos seus praticantes, individual e/ou coletivamente. De tal maneira, a forte e determinante relação com a cultura estabelece para a música, dentro de cada contexto social, um importante espaço com características simbólicas, usos e funções que a particularizam, de acordo com as especificidades do universo que a rodeia (MERRIAM, 1964; BLACKING, 1973; NETTL, 1992; QUEIROZ, 2005).

A música constitui uma rica e diversificada expressão do homem, sendo resultado de vivências, crenças e valores que permeiam a sua vida na sociedade.

Como expressão cultural, a música pode ser considerada veículo universal de comunicação, pois não se tem registro de qualquer grupo humano que não realize experiências musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos culturais. Todavia, o fato de ser utilizada universalmente não faz da prática musical uma “linguagem universal”, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando, idiossincriticamente, os elementos que a constituem (QUEIROZ, 2004, p. 101).

Dessa forma, a música como cultura cria mundos diversificados, mundos musicais que se estabelecem não como universos e territórios

diferenciados pelas linhas geográficas, mas como mundos distintos dentro de um mesmo território, de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo. Compartilhando do pensamento de Finnegan, entendendo que os mundos musicais são “distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musi-

cais” (FINNEGAN, 1989, p. 31).

A DIVERSIDADE DE MÚSICAS DA ESCOLA E A DIVERSIDADE DE MÚSICAS PARA A ESCOLA

A diversidade musical se manifesta naturalmente na escola, já que distintas expressões musicais adentram cotidianamente o universo escolar, vindas na bagagem cultural dos alunos, a partir das experiências sociais que estabelecem em sua vida cotidiana. Assim, de forma individual ou coletiva, seja ouvindo rádio, assistindo televisão, navegando pela internet, brincando com amigos etc. o fato é que a música está no nosso dia a dia e, de forma mais ou menos consciente, todos estabelecem algum tipo de relação como essa expressão cultural.

Para o professor, há pelo menos duas vertentes centrais para lidar com a diversidade musical: a primeira está relacionada ao universo musical trazido pelos alunos, o que caracteriza **a diversidade de músicas da escola**. Assim, músicas que os alunos ouvem em casa, que compartilham em suas relações sociais, que assimilam a partir da veiculação midiática, entre outras, devem ter lugar garantido na prática docente. Essas músicas, além de terem significados culturais para os estudantes, possibilitam diversos trabalhos relacionados à linguagem musical, explorando aspectos como: sonoridades e timbre dos instrumentos, formas de cantar, padrões rít-

micos, estruturas melódicas etc.

A segunda vertente do trabalho com a diversidade está relacionada à inserção, na prática escolar, de músicas de diferentes contextos culturais, visando à ampliação e/ou transformação do universo musical dos alunos, a partir da descoberta e da incorporação de estéticas e experiências musicais variadas. Trata-se de planejar e estruturar uma **diversidade de músicas para a escola**. Nessa categoria podem ser incluídas músicas locais, que não têm veiculação midiática e que, muitas vezes, são desconhecidas pelos estudantes; músicas singulares de outras cidades, estados, regiões, países etc. O objetivo não é, simplesmente, levar para a escola um amontoado de expressões musicais desvinculadas de suas realidades sociais, mas sim, possibilitar que os alunos reconheçam vários “sotaques”, para que, assim, possam reconhecer melhor, inclusive, o seu próprio “sotaque” e, a partir daí, a seu critério, (re)significá-lo, ampliá-lo e/ou transformá-lo.

Todavia, é preciso ter em mente que, em ambas as vertentes, considerar a diversidade significa reconhecer as várias músicas como legítimas, havia vista que não é possível afirmar, segundo determinados critérios estéticos, que uma música é melhor que outra. Em hipótese alguma, deve-se trabalhar a diversidade para se chegar à homogeneidade, como ainda sinalizam algumas

propostas na área de educação musical. Assim, seria como, por exemplo, trabalharmos maracatu, congadas, bumba-meu-boi, cavalladas, fandango, rock, samba, entre outras práticas da cultura popular para, a partir daí, chegar à música de Mozart, Beethoven, Bach etc., como se um tipo de música fosse melhor e/ou superior ao outro. O que precisamos e que essas diversas músicas dialoguem na sala de aula e, dessa forma, convivam democraticamente, trabalhando as diferenças e os seus distintos valores e significados que permeiam cada expressão musical.

PERSPECTIVAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE MÚSICA DIANTE DA DIVERSIDADE

No que se refere especificamente ao trabalho de educação musical, lidar com diferentes expressões culturais permite contemplar uma série de objetivos fundamentais para o ensino de música nas escolas, como: desenvolver práticas integradas com os temas transversais, contemplando a “pluralidade cultural” de múltiplos contextos sociais; compreender diferentes expressões culturais (do bairro, da cidade, do estado, da região, do país e do mundo), conforme enfatizado na proposta para a área de música dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (BRASIL, 1997; 1998); pesquisar e descobrir diversificados aspectos musicais de distintas culturas (instrumentos, ritmos, melodias, estéticas vocais etc.); conhecer e vivenciar a diversidade do patrimônio cultural imaterial do mundo, caracterizado pela música de diferentes etnias, entre outros (QUEIROZ; MARINHO, 2009).

Todavia, um trabalho dessa natureza exige do professor habilidades para lidar com as diferenças e para estabelecer diálogos entre

diferentes universos musicais, pois todo trabalho, independente do tipo de música que contemple, deve propiciar uma experiência significativa e reveladora de descobertas musicais. Ao lidar com várias manifestações culturais,

não se pode cair, simploriamente, na reprodução de músicas “exóticas”, desprovidas de valor simbólico para os alunos.

Assim, ao contemplar a diversidade musical da sala de aula, e para a sala de aula, é possível planejar, elaborar e realizar atividades de interpretação, apreciação e criação musical trabalhando elementos como:

- Pesquisa de aspectos organológicos: visando a descobertas de instrumentos mu-

Em hipótese alguma, deve-se trabalhar a diversidade para se chegar à homogeneidade, como ainda sinalizam algumas propostas na área de educação musical.

sicais de várias culturas musicais, suas sonoridades, formas de execução etc.

- Exploração e descoberta de elementos relacionados à estética vocal: trabalhando múltiplas formas de colocação da voz, timbres utilizados, efeitos vocais, alturas, técnicas de canto coletivo e individuais, entre outros aspectos.
- Desenvolvimento rítmico: conhecendo e explorando singularidades do ritmo de manifestações musicais diversas.
- Compreensão e práticas de estruturas sonoras em geral: alturas, melodia, harmônica etc.

Essas são apenas algumas possibilidades, entre as inúmeras possíveis, que o um trabalho que lide com a variedade de músicas do mundo pode possibilitar no contexto escolar. O fato é que, se realizado com objetivos e propostas consistentes, um trabalho inter-relacionado à diversidade musical poderá ser rico de descobertas estéticas, técnicas, perceptivas e culturais no âmbito da música e, portanto, da sociedade.

Entendo que para concretizar ações educativas abrangentes, que contemplem a música em suas distintas facetas, é preciso mais que a inclusão de repertórios e de atividades relacionadas à diversidade musical. É importante ter em mente que, em qualquer processo educativo-musical, é preciso expandir os conhecimentos do alunado, mas,

fundamentalmente, é necessário reconhecer as suas vivências, os seus anseios e as suas (inter)relações com a música.

Assim, é possível pensar num ensino da música democrático e inclusivo, que respeite a diferença, não para utilizá-la como base para a formação de iguais, mas principalmente para, por meio dela, construir saberes contextualizados com o universo particular de cada indivíduo e de cada grupo social.

O reconhecimento à diversidade nos fez perceber que não existe uma única música e/ou sistema musical e que, portanto, não podemos ter uma educação musical restritiva e unilateral. Essa perspectiva nos conduz a novos direcionamentos pedagógicos e nos leva a caminhos abrangentes, reconhecendo a variedade de músicas e suas diversas possibilidades educacionais. Em face dos rumos das músicas do mundo na atualidade, nos vemos diante do desafio de estabelecer direcionamentos coerentes para o ensino de música na escola. Ensino este que precisa ser abrangente e diversificado, contemplando, principalmente, propostas e ações educativas contextualizadas com contextos escolares das múltiplas realidades socioculturais do país.

REFERÊNCIAS

BLACKING, John. *How musical is man?* London: University of Washington Press, 1973.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5a a 8a séries)*: Arte. Brasília, 1998.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (orgs.). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2007.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (orgs.). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2007.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NETTL, Bruno. *Ethnomusicology and the teaching of world music*. In: LEES, Heath. *Music education: sharing musics of the world*. Seul: ISME, 1992.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. *Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

_____. A música como fenômeno socio-cultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino de música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*, Porto Alegre, n. 1, p. 60-75, 2009.

TEXTO 3

MÚSICA NAS ESCOLAS

Luciana Marta Del-Ben¹

RESUMO

Neste texto serão discutidas e apresentadas propostas de experiências musicais que já acontecem em escolas brasileiras. Tais experiências podem estar no currículo ou como atividade extraclasse, dependendo do contexto. Em ambos os casos, as propostas educacionais com música oferecem o acesso a experiências que contribuem para a formação dos estudantes, e tais contribuições serão também aqui tratadas.

Este texto tem como objetivo apresentar exemplos de práticas de ensino de música realizadas em escolas de educação básica. Trata-se de práticas desenvolvidas por alguns dos alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante seu estágio supervisionado, e por mim orientadas. O estágio supervisionado, em que tiveram origem as práticas de ensino a serem apresentadas, compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor, envolvendo desde a aproximação e interação com o contexto educativo até o planejamento, a execução e a avaliação das atividades docentes em música em contextos específicos. São realizados encontros semanais, em grupo, quando são discutidos coletivamente os projetos de ensino, bem como os planos e relatórios de

aula. Cada licenciando desenvolve seu projeto individualmente, em uma escola ou outro espaço educativo. As práticas apresentadas neste texto aconteceram em diferentes semestres, entre os anos de 2005 e 2009. No entanto, foram orientadas pelos mesmos princípios, dentre os quais destaco as concepções de ensino e de ensino de música e a forma de organizar o ensino com que vimos trabalhando.

Para Basabe e Colls (2010), educadoras argentinas, “ensinar é uma ação orientada a outros e realizada com o outro” (p. 144), o que envolve um processo de comunicação e, também, dedicação, zelo, cuidado em relação ao aluno, “uma preocupação pela pessoa do aluno e pelo que ele pode chegar a ser” (p. 146). “O ensino envolve, pois, um

¹ Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

encontro humano. Porque ensinar é, em definitivo, participar no processo de formação de outra pessoa, tarefa que só pode ser feita em um sentido pleno com esse outro” (p. 146).

Nesse encontro, cabe ao professor “desempenhar um papel de mediador entre os estudantes e determinados saberes” (Basabe; Colls, 2010, p. 147). A tarefa do professor “consiste em ajudar [os alunos] a introduzir-se numa comunidade de conhecimento e de capacidades, em proporcionar-lhes algo que outros já possuem” (Stenhouse, 1987, apud Basabe; Colls, 2010, p. 147). Nos processos de ensino, portanto, o aspecto central é a pessoa, e não o objeto em si; a relação com o saber, e não o saber; e a relação sempre depende do sujeito (ver D’Amore, 2005).

Ensinar música é mediar as relações das pessoas com a música, visando facilitar e promover aprendizagens musicais. Essa mediação é “marcada tanto pelas características do conhecimento a transmitir como pelas características de seus destinatários” (Basabe; Colls, 2010, p. 126). Em contextos formais, como a escola, ela deve ser feita de modo organizado, a partir de certas intenções, com o propósito de alcançar determi-

nadas finalidades, sejam aquelas definidas pelo próprio professor, sejam aquelas definidas pela escola, pelos governos ou demais âmbitos da sociedade.

Há várias formas de organizar o ensino de música nas escolas. Uma delas é aquela que parte de uma listagem prévia de conteúdos. São definidos os elementos que constituem a música (como timbre, melodia, intensidade, por exemplo) e, a partir deles, são propostas atividades diversas, com seus respectivos objetivos. Outro caminho é definir

objetivos de aprendizagem e, a partir deles, os conteúdos a serem ensinados. O professor pode estabelecer, por exemplo, que os alunos deverão ser capazes de execu-

tar padrões rítmicos e melódicos simples e cantar em grupo canções diversas. Com base nesses objetivos, planeja e desenvolve um conjunto de atividades, que ajudarão os alunos a atingir esses padrões.

Outra forma de organizar o ensino de música é definir atividades ou eixos que deverão nortear as ações do professor e dos alunos. Essa forma pode ser identificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação, em 1997, que estabelecem três

Ensinar música é mediar as relações das pessoas com a música, visando facilitar e promover aprendizagens musicais.

eixos norteadores das práticas de ensino e aprendizagem: a produção, a fruição e a reflexão. São esses eixos que norteiam a definição dos conteúdos do ensino das artes.

Não há nada de errado com os conteúdos, objetivos ou eixos propostos. O que parece problemático é que, nos casos acima, o ensino é pensado e organizado somente a partir da música como área ou disciplina. O foco está no objeto, e não na pessoa ou nas pessoas a quem se destina o ensino. Nesses casos, a mediação entre aluno e música (que caracteriza o papel do professor) é organizada tomando como eixo apenas um desses elementos – a música. A relação entre aluno e música – objeto central do ensino – não é explicitada.

De modo geral, a crítica a essas formas de organizar o ensino não são recentes, embora, nos últimos anos, possam ser mais frequentes e contundentes. Num texto publicado em 2000, a educadora Maria Luisa Xavier observava:

As discussões atuais acerca da organização do ensino vêm propondo que o planejamento seja desenvolvido através de temáticas significativas que sejam objeto de desejo de conhecimento de professoras, estagiárias e ou alunos e alunas. Temáticas capazes de abarcar as disciplinas curriculares – resignificando-as – e capazes de dar conta dos chamados ‘saberes não escolares’ repre-

sentativos das culturas infantil e juvenil, tão negligenciadas pela escola. Para Miguel Arroyo (1994), a proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva de temas – chamados pelo autor de ‘temas transversais’ – que representem as questões e os problemas colocados pela atualidade para os homens, mulheres e crianças de nosso tempo (Xavier, 2000, p. 5).

Essa citação deixa claro que a proposta não é abandonar as disciplinas curriculares – isto é, os saberes sistematizados, acumulados pela humanidade, que são exemplificados nos conteúdos e atividades que vimos nos exemplos anteriores, específicos da área de música. Também não se defende que os objetivos sejam banidos da escolarização. Trata-se, isto sim, de buscar abordagens que permitam aproximar a escola e a vida, em que se ensine e se aprenda “pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada” (Xavier, 2000, p. 11-12).

Uma das estratégias que vem sendo discutida por diversos educadores para concretizar esses ideais é a chamada pedagogia de projetos (que também pode ser nomeada como aprendizagem baseada em projetos, projetos de ensino, projetos pedagógicos ou projetos de aprendizagem), perspectiva desenvolvida por diversos autores, entre eles, Ovide Decroly, John Dewey, Willian Kilpa-

trick, Lawrence Stenhouse, Jerome Bruner, Fernando Hernández, Jurjo Torres Santomé, Josette Jolibert e Miguel Arroyo. Como explica Burnier (2001),

A ideia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem. Assim, o professor planeja as atividades educativas a partir de propostas de desenvolvimento de projetos com caráter de ações ou realizações com objetivos concretos e reais (...).

Os conteúdos (...) seriam trabalhados não mais a partir de uma organização prévia, sequenciada e controlada pelo professor, mas iriam sendo pesquisados e incorporados à medida que fossem demandados pela realização dos projetos. Isso exige do professor um acompanhamento cuidadoso dos projetos dos alunos, de forma a prover os conhecimentos necessários relativos tanto aos conteúdos disciplinares (saber), aos saberes e competências relativos à vida social e à subjetividade (saber ser) quanto ao domínio de métodos e técnicas diversos, relativos (...) às competências de aprendizagem autônoma (...).

Esse acompanhamento é fundamental porque um dos alertas que alguns que já implementaram a Pedagogia de Projetos fazem é para o risco de aligeiramento do ensino, com redução ou superficialidade das informações acessadas pelos alunos ou com foco principal no desenvolvimento de competências (saber fazer) sem a necessária fundamentação científica (...). (Burnier, 2001).

Jolibert (1994, apud Xavier, 2000, p. 22) identifica três tipos de projetos:

- projetos referentes à vida cotidiana – organização da sala de aula, divisão do tempo, organização do espaço, elaboração das normas de convivência, seleção de atividades, divisão de responsabilidades...
- projetos de empreendimento – organização do pátio da escola, da biblioteca da sala de aula e/ou da escola, criação de animais, organização de uma exposição de pintura...
- projetos de aprendizagem – oficinas de literatura, de ortografia, de teatro, de desafios matemáticos....

A autora sugere três etapas para sua implementação: a) problematização: que corresponde à escolha do tema ou do problema a ser investigado, que deve ser assumido por todos os participantes (professor e alunos); b) desenvolvimento: “é o momento onde se

criam as estratégias para buscar as respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização” (Xavier, 2000, p. 23); é “o planejamento do caminho a ser percorrido, definindo-se as fontes a serem investigadas, os recursos necessários, o cronograma do trabalho e, se for o caso, a atividade de culminância do projeto” (Burnier, 2001); e c) síntese: é o momento de organização dos dados, avaliação (por parte do professor e dos alunos), divulgação dos resultados (para pais, colegas, escola etc.) sob diferentes formas: relato oral, mural, mostra, jornal, painel, apresentação etc.

Apresento, a seguir, três projetos planejados e executados de acordo com os princípios acima mencionados. A apresentação, pela dimensão deste texto, é resumida, procurando destacar as atividades realizadas bem como a articulação entre as mesmas.

O primeiro projeto de ensino foi desenvolvido por Carolina Wiethölter com uma turma de cerca de 25 alunos, de 5 a 6 anos de idade, em uma escola de Educação Infantil. O projeto foi construído a partir da ideia de elaborar um “Programa de rádio”, caracterizando-se, portanto, como um projeto de empreendimento. Foi desenvolvido ao longo de quatro aulas. Essa ideia surgiu a partir de uma atividade em que os alunos eram solicitados a explorar e produzir diferentes sons corporais para a sonorização de uma rádio-novela, cuja história foi criada pela professora.

A rádio-novela passou a ser uma das atrações do Programa de Rádio, que também incluiu um diálogo entre professora e uma aluna, simulando uma ouvinte pedindo músicas, as quais foram escolhidas e executadas por todo o grupo; um “show de calouros”, em que duas alunas executaram canções também escolhidas por elas; e um “Concurso Jovens Solistas”, com gravações de alunos explorando individualmente o teclado levado pela professora. Receosa de que, pela pouca experiência formal com música, os alunos não conseguissem compor em pouco tempo uma vinheta para a rádio, a professora pediu que os alunos escolhessem uma canção conhecida que identificasse a Rádio, a ser cantada por todo o grupo. Também sugeriu outra canção a ser executada na abertura da rádio-novela. As crianças escolheram o nome da novela e a professora regente da turma sugeriu o nome da emissora de rádio que transmitiria a rádio-novela.

A professora elaborou uma espécie de texto-roteiro, como se ela fosse a radialista, que foi lido durante toda a programação, nesta sequência: vinheta da Rádio; conversa com o ouvinte; execução das canções pedidas pelo ouvinte pelo grupo; “show de calouros” com duas cantoras; rádio-novela, definida pela professora como “o momento mais esperado de nossos ouvintes”, e introduzida por uma canção de abertura; “a finalíssima do Concurso Jovens Solistas”, com cinco alunos-candidatos tocando teclado; e, para

encerrar a programação, a vinheta da Rádio. Ao final de quatro aulas, a programação foi ensaiada, gravada em áudio e apreciada pelos alunos. O tema possibilitou que as crianças cantassem, explorassem e executassem sons corporais e apreciassem a própria produção. Além disso, foram elas que escolheram o repertório a ser trabalhado nas aulas.

O segundo projeto, intitulado “Que som é esse?”, foi desenvolvido por Elaine Martha Daenecke com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa classe com cerca de 25 alunos, a maioria com 7 anos de idade, e teve a duração de 13 aulas. Mais uma vez, o tema escolhido pela professora surgiu da observação do grande interesse das crianças pelos instrumentos presentes nas músicas ouvidas.

O projeto caracterizou-se como um projeto de aprendizagem e teve como atividades centrais a apreciação musical e atividades de percepção e exploração de timbres, tanto de instrumentos musicais quanto de sons vocais, corporais e de objetos diversos. Essas atividades foram integradas a outras de execução, principalmente de canções, para que as crianças exercitassem a voz (seu próprio instrumento), e de composição em grande grupo e pequenos grupos. Também foram planejados alguns jogos e brincadeiras: trilha musical, um jogo de tabuleiro com fichas com provas musicais, um dado e peças para caracterizar cada criança; as pro-

vas solicitavam que as crianças imitassem sons de instrumentos, animais ou objetos; força musical, utilizando nomes de instrumentos; e bingo de timbres, em que as cartelas deveriam ser preenchidas a partir da identificação de gravações de instrumentos.

Dentre as atividades desenvolvidas pela professora, estavam aquelas de exploração da voz, em que as crianças foram convidadas a identificar o timbre de voz de cada pessoa e a buscar diferentes maneiras de usar a própria voz, por exemplo, imitando sons de animais, de objetos e ações diversas ou mudando a altura e a intensidade da sua voz.

As atividades de apreciação, visando a identificar o timbre dos instrumentos, utilizaram repertório com formações instrumentais variadas e de diferentes tradições, incluindo as chamadas música folclórica, popular e de concerto (ou erudita). Audições comparadas de diferentes arranjos para uma mesma música auxiliaram os alunos a ampliar seu repertório de timbres, além de discutir algumas estratégias de composição. Os alunos também puderam apreciar música ao vivo, assistindo à professora tocar diferentes flautas doces e, também, o grupo instrumental da escola. Desenhar os instrumentos que as crianças viam e ouviam e criar partituras com grafia não convencional para suas produções foram outras estratégias adotadas pela professora.

Os alunos também puderam conhecer as diferentes famílias de instrumentos de orquestra, com o auxílio do livro *A orquestra tintim por tintim* (Hentschke et al., 2005) e assistiram ao vídeo de “Pedro e o Lobo”, peça composta por Sergei Prokofiev. A partir da familiarização dos alunos com uma orquestra sinfônica, a professora também realizou uma atividade de composição em grande grupo. Organizando os instrumentos de percussão por naipes, convidou os alunos a formarem uma orquestra de percussão. Nas orientações para o desenvolvimento da composição, a professora solicitou que cada naipe tivesse um destaque em alguma parte da música, intercalando solos com *tutti*, isto é, o grande grupo. A organização das ideias musicais dos alunos (ou a sequência de apresentação dessas ideias) foi definida por um regente: primeiramente, a professora, que apresentou os sinais a serem utilizados para entrada, corte, solo e *tutti*, e, depois, os próprios alunos.

Para explorar a intensidade da voz durante a execução de algumas canções, a professora confeccionou cartões coloridos com indicações de dinâmica, utilizando os símbolos convencionais (*pp* = *pianíssimo* ou muito suave; *p* = *piano* ou suave; *mf* = meio forte; e *f* = forte). A empolgação dos alunos em cantar forte levou a professora a trabalhar os cuidados com a voz e a maneira mais adequada de procurar emitir os sons.

Os cartões de intensidade também foram utilizados como ponto de partida para uma

atividade de composição em pequenos grupos, em que os alunos foram solicitados a compor uma música, utilizando instrumentos de percussão, com duas partes distintas caracterizadas por diferentes intensidades, que deveriam ser escolhidas pelos grupos.

Ao final do projeto, a professora entregou a cada aluno, e também à direção da escola, um CD com gravações de músicas apreciadas ou executadas durante as aulas, incluindo produções dos alunos. Também lhes foi entregue uma pasta com diferentes materiais das aulas, como letras de canções, partituras, além de desenhos, registros e partituras feitos pelos alunos. As capas do CD foram confeccionadas pelos próprios alunos.

Por fim, o projeto “Músicas de propaganda de televisão” caracterizou-se como um projeto referente à vida cotidiana. Foi desenvolvido por Juliana Rigon Pedrini, em uma escola privada de Ensino Fundamental, com uma turma de 5ª série (atual 6º ano), com 19 alunos, ao longo de 11 aulas. O tema foi escolhido pela professora a partir do interesse dos alunos por uma música de um comercial de televisão.

O projeto foi iniciado com a execução da canção em grande grupo, com acompanhamento ao violão feito pela professora. Logo em seguida, a professora pediu que os alunos, em pequenos grupos, tentassem tirar uma parte da música de ouvido, utili-

zando a flauta doce. Para auxiliar os alunos, a professora indicou as notas das melodias de algumas sílabas das palavras da canção. A partitura da melodia foi posteriormente trabalhada com os alunos, destacando figuras e padrões rítmicos. A professora também criou um arranjo para a canção. A canção foi executada pelos alunos em várias aulas no decorrer da realização do projeto, intercalada a outras atividades. Em uma dessas aulas, alunos e professora discutiram e experimentaram como poderiam mudar o caráter expressivo da canção, modificando intensidade, andamento e instrumentos, por exemplo.

Os alunos também foram solicitados a fazer um levantamento de suas propagandas preferidas, veiculadas na TV, em que a música estivesse presente. Foi a oportunidade para discutir as diferenças entre *jingle* e trilha sonora. Outra tarefa solicitada aos alunos foi escolher músicas que lhes fossem pouco familiares ou consideradas estranhas a eles. As gravações dessas músicas foram apreciadas em aula, quando os alunos discutiram características como instrumentação, andamento e caráter expressivo. Eles também foram convidados a imaginar comerciais relacionados às características das

músicas ouvidas, oportunidade para gerar uma discussão sobre as funções da música na vida das pessoas.

A apreciação musical serviu de base para a atividade seguinte, em que a professora levou músicas instrumentais pouco conhecidas pelos alunos para que, em grupos, eles criassem um comercial para um produto, que “combinasse” com a música ouvida. Cada grupo apresentou seu comercial para os demais colegas, e o grande grupo discutiu a adequação de cada música em relação aos comerciais criados.

O encerramento e/ou culminância do projeto, em que os alunos puderam mobilizar aquilo

que aprenderam nas atividades anteriores, consistiu em escolher um produto e criar um comercial com trilha sonora, atividade que foi realizada em pequenos grupos. As produções foram apresentadas e discutidas coletivamente. Por fim, os alunos avaliaram o projeto individualmente.

Acredito que esses projetos, realizados com grupos distintos e em contextos também distintos, exemplificam possibilidades de fazer música com os alunos na escola e de propi-

O tema do projeto auxilia a definir um fio condutor para nossas aulas, pois permite estabelecer ligações entre as várias atividades a serem desenvolvidas.

ciar-lhes aprendizagens musicais significativas, porque construídas a partir de suas próprias experiências, procurando acolher suas vivências cotidianas e seus saberes prévios.

O tema possibilita que as várias atividades a serem realizadas em sala de aula tenham relação entre si. Assim, evitamos que as aulas de música se transformem em uma sequência de atividades desconectadas e sem um sentido de direção em termos de aprendizagens. Isso ocorre, geralmente, quando fazemos o planejamento para cada aula individualmente. Ao contrário, quando partimos de um tema, garantimos a continuidade entre as várias atividades. O tema do projeto auxilia a definir um fio condutor para nossas aulas, pois permite estabelecer ligações entre as várias atividades a serem desenvolvidas. Uma mesma música pode ser trabalhada de diversas formas (apreciando e depois executando-a, por exemplo) e uma atividade pode dar origem a novas atividades. O fio condutor auxilia o aluno a perceber o porquê das diversas atividades que acontecem na sala de aula e para onde ele está caminhando. Além disso, um mesmo conteúdo, conceito ou habilidade pode ser trabalhado por meio de diferentes atividades.

Concluindo, o propósito deste texto não foi apresentar um modelo a ser seguido por outros professores, mas partilhar experiências reais de ensino, incluindo os princípios que

as fundamentam e que ajudam a organizá-las, para que, a partir delas, seja possível refletir sobre outras formas de ensinar música nas escolas.

REFERÊNCIAS

BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. In: CAMILLONI, Alicia. (Comp.). **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 125-161.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, set./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273e.htm>> Acesso em: 20 set. 2010

D'AMORE, Bruno. **Epistemologia e didática da matemática**. São Paulo: Editora Escrituras, 2005.

HENTSCHKE, Liane et al. **A orquestra tintim por tintim**. São Paulo: Editora Moderna, 2005. (Acompanha CD-Áudio.)

XAVIER, Maria Luisa M. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação: 2000. p. 5-26.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista publicada pela Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) com o objetivo de discutir e divulgar diferentes propostas de ensino de música para todos os níveis da educação básica. As revistas podem ser adquiridas no site da Abem (www.abemeducaomusical.org.br).

COLEÇÃO MÚSICAS. Com o propósito de contribuir para a formação de professores e para a melhoria do ensino de música, os livros da Coleção apresentam ideias e propostas práticas que podem ser desenvolvidas em diversos espaços educativos, como escolas de educação básica, escolas de música e projetos sociais. As publicações podem ser adquiridas no site da Editora Sulina (<http://www.editorasulina.com.br>).

KRIEGER, Elisabeth. **Descobrimo a música: idéias para a sala de aula**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PONSO, Caroline Cao. **Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. **Hip hop: da rua para a escola**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

- HENTSCHKE, Liane et al. **Em sintonia com a música**. São Paulo: Moderna, 2006. (Acompanha CD-Áudio.)

O livro apresenta um repertório bastante variado, convidando o leitor a explorar sonoridades e sentidos diversos, por meio de descrições e análises das músicas gravadas no CD que acompanha o livro. A publicação pode ser adquirida no site da Editora Moderna (<http://www.moderna.com.br>).

TEXTO COMPLEMENTAR

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: DEMANDAS NOVAS E EMERGENTES

Cristiane Galdino¹

RESUMO

Para ser professor da educação básica é preciso possuir um diploma de curso superior de licenciatura. Neste texto serão discutidas questões referentes aos profissionais que atuam com o ensino de música na escola e os processos de formação nos cursos de licenciatura em música. Serão analisados aspectos curriculares e a formação do professor de música, discutindo impasses e desafios a serem vencidos para que se amplie significativamente o número de professores de música atuantes na educação básica brasileira.

Ao ser aprovada, em 2008, a Lei n. 11.769, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, teve o Art. 2º vetado, o que causou, e ainda causa, polêmica entre os seus leitores. O texto original designava que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área, que foi vetado sob a justificativa de ser a música uma prá-

tica social, vivenciada por profissionais sem formação acadêmica em música, que esta-

Quem é o profissional que
deve ensinar música na
escola e quem o habilita
a estar em sala de aula?
O que deve integrar a sua
formação?

rariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo e também porque não há exigência semelhante para qualquer área do currículo escolar.

Tendo como pano de fundo esse cenário, desejo refletir sobre a formação do professor de música a partir de duas questões: Quem é o profes-

¹ Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e coordenadora do Curso de Licenciatura em Música.

sional que deve ensinar música na escola e quem o habilita a estar em sala de aula? O que deve integrar a sua formação?

PROFESSOR DE MÚSICA: QUE PROFISSIONAL VAI À ESCOLA?

Para responder a essa pergunta, iremos nos focar no ambiente que está aí delimitado: a escola. A legislação educacional brasileira aponta o curso de licenciatura plena como exigência para a formação dos docentes que atuarão na educação básica (BRASIL, 1996) e, como forma de valorização desses profissionais, apresenta o “ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996, p. 48). Seguindo essas indicações, a resposta se torna óbvia: ensina música na escola o licenciado concursado.

No entanto, essa é a resposta correta para o contexto de atuação do profissional responsável por ministrar a disciplina Arte ou qualquer disciplina, na matriz curricular. Se pensarmos em outras situações, as respostas poderão ser variadas e incluir os profissionais que são mencionados no texto do veto acima mencionado. Dessa forma, em projetos desenvolvidos no ambiente escolar, como é o caso da Escola Aberta, é possível encontrar músicos profissionais e amadores, além de outros profissionais, atuando, muitas vezes de forma voluntária, junto às comunidades.

O grande problema, entretanto, na tentativa de responder a essa questão, tem sido a presença /ausência do licenciado em Música nas escolas da educação básica. Em pesquisa realizada por Maura Penna, em João Pessoa – PB, foram encontrados, “dentre os 186 professores entrevistados responsáveis pelas aulas de Arte nas 5ª e 8ª séries do ensino fundamental, apenas 9 com habilitação em música: 4,8% do total” (PENNA, 2002, p. 10). Essa situação se repete em outras regiões do país, mesmo em municípios onde o ensino de música ocorre de forma sistemática, como é o caso do Rio de Janeiro – RJ. Conforme depoimento da direção da Diretoria de Educação Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação, a música não está em “todas as turmas e séries, na grade curricular, porque não temos professores em número suficiente” (SANTOS, 2005, p. 50, grifo da autora). Na Região Sul, encontramos um quadro semelhante. Ao escrever sobre o ensino de música nas escolas estaduais de educação básica de Porto Alegre – RS, Del-Ben afirma que

(...) 86,2% do total de professores que atuam com música nas escolas possuem formação em nível superior, mas somente 60,34% deles possuem formação específica para atuar na área de artes (todos licenciados em educação artística) e apenas 13,79% dos docentes informaram serem licenciados em educação artística com habilitação em música (DEL-BEN, 2006, p. 115).

Quais as razões, então, para que os profissionais habilitados não sejam encontrados nas escolas? Dentre as possíveis indicações está a exigência de formação polivalente nos editais de concurso para a disciplina Arte, ainda em vigor, como ocorreu em Brasília. Grossi (2007, p. 41), ao relatar o fato, comenta que “os conteúdos apresentados sob a denominação genérica de ‘Arte’ e ‘produções artísticas’, não especifica[vam] qual arte (música, artes visuais ou cênicas) e conseqüentemente a que conhecimento específico faz-se referência e exigência para a prova”.

A polivalência, herança da Lei n. 5.692/71, na prática, “nunca foi efetivada e a quase totalidade dos professores de educação artística nas escolas públicas vem desenvolvendo trabalhos somente na área de artes visuais” (GROSSI, 2007, p. 41). Talvez, por isso, a disciplina Arte passou, “pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje” (PENNA, 2004, p. 22).

A formação específica em cada linguagem artística é assegurada pelas Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos ligados à área artística. Os cursos anteriormente cha-

mados de Educação Artística, característicos do período de vigência da Lei n. 5.692/71, são substituídos pelas licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. É a partir desse contexto que proponho pensarmos sobre o que deve integrar a formação do professor de música.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: O QUE É NECESSÁRIO?

A formação inicial do professor de música, como dito anteriormente, ocorrerá em um curso de licenciatura plena. Por ser um dos cursos de graduação em música, a licenciatura necessita considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004) na formulação de seu proje-

to pedagógico. Nas Diretrizes, a formação é prevista a partir de três “tópicos de estudo”: os conteúdos básicos, os conteúdos específicos e os conteúdos teórico-práticos. Os conteúdos básicos são “relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia” (BRASIL, 2004, p. 2), enquanto os conteúdos específicos são caracterizados como aqueles que “particularizam e dão consistência à área de

A formação específica em cada linguagem artística é assegurada pelas Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos ligados à área artística.

Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência” (BRASIL, 2004, p. 2). Por sua vez, os conteúdos teórico-práticos são aqueles que permitem “a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias” (BRASIL, 2004, p. 2).

Essas Diretrizes apontam, também, em seu Artigo 12, para a necessidade de os cursos de licenciatura plena “observar[em] as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004, p. 3), disponíveis nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Destaco, nesse documento, alguns aspectos que se tornam essenciais nos cursos de formação desse profissional:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 1).

Os dois documentos se complementam, mas não podemos pensar a formação do professor de música apenas a partir deles. Outros documentos, tão importantes quanto os já citados, nos trazem novas categorias a serem pensadas nessa formação, tais como a educação inclusiva e a educação antirracista. Embora possam ser considerados como parte dos conteúdos básicos ou até dos teórico-práticos, esses componentes precisam ser caracterizados também no âmbito dos conteúdos específicos, uma vez que eles integram as relações das pessoas com as músicas (KRAEMER, 2000), na perspectiva do ensino e da aprendizagem.

No que diz respeito à Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, instituída como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2004, os cursos de formação de professores precisam refletir sobre

(...) a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida

formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 15).

Nesse sentido, trabalhar com essas questões é mais do que incluir conteúdos assépticos sobre música africana ou sobre a matriz africana na formação da música brasileira, significa trazer para a cena discussões relativas ao racismo institucionalizado em nosso país, com todas as tensões que isso possa provocar.

Outro componente imprescindível na formação do professor de música é a educação inclusiva, considerada como atendimento educacional especializado dirigido “aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1). Para que haja uma ampliação desse atendimento nas escolas, e isso inclui também as aulas de Arte, o Ministério da Educação (MEC) promete dar apoio técnico e especializado, incluindo “a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade”, entre eles, “livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz,

softwares para comunicação alternativa” (BRASIL, 2008, p. 1).

Além desses encaminhamentos, algumas proposições se tornaram lei a fim de que o professor pudesse participar de forma efetiva desse contexto, entre elas, a inclusão da LIBRAS como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005), desde 22 de dezembro de 2005. Considero que outras ações devam ser implementadas. Mesmo que não estejam no âmbito das políticas públicas, elas podem ocorrer como decisões individuais do profissional em formação. Cito, como exemplo, incluir, em seu percurso formativo, o estudo da Musicografia Braille, atualmente acessível por meio do software Musibraille, de distribuição gratuita. Essa indicação se justifica não só porque no senso comum, o deficiente visual é “considerado como uma pessoa naturalmente apta para a música (ou com dons musicais extraordinários)” (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 2), mas pela quase completa inexistência de deficiente visual nos cursos de música. Essa situação sugere que ele ainda é visto “como um músico incapaz de ler ou de compreender uma partitura, bem como de frequentar uma escola de música regular” (BONILHA; CARRASCO, 2007, p. 2).

Esses aspectos acima mencionados atendem a uma concepção de formação de nível su-

perior vista “como um processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2003, p. 5). Nesse contexto, a formação básica se solidifica e a formação profissional se fundamenta “na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas” (BRASIL, 2003, p. 5).

CONCLUSÃO

Ao responder às questões que nortearam este texto, procurei constituir o percurso de formação do professor de música atendendo ao que está previsto em lei, que seria o mínimo exigido para o exercício de sua profissão. No entanto, penso que se ela ficasse restrita a esses aspectos, faltaria a sensibilidade necessária para ir um pouco mais adiante, identificando temas e situações, como as que agora se apresentam com a aprovação da Lei n. 11.769 e a da Lei n. 10.639. Os desdobramentos da obrigatoriedade do ensino de música e da lei antirracista, entre outras, ao mesmo tempo em que necessitarão integrar a formação inicial e continuada de professores de música, poderão tornar o seu campo de atuação tradicional – a escola – em “demanda nova e emergente”.

REFERÊNCIAS

BONILHA, Fabiana F. G.; CARRASCO, Claudiney R. Ensino da musicografia Braille: um

caminho para a educação musical inclusiva. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 17, 2007, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 2007, p. 1-6.

BRASIL. *Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 18 abr. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1/2002. *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 67/2003. *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação*. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 ago. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e*

Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, jul. 2004.

BRASIL. Decreto nº. 5.626/2005. *Decreto-lei de Libras*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 02 ago. 2009.

BRASIL. *Decreto nº. 6.571/2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 18 abr. 2011.

DEL BEN, Luciana et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUA-

ÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: 2006, p. 1-6. 1 CD-ROM.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 39-47, mar. 2007.

PENNA, Maura. Professores de Música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

Presidência da República

Ministério da Educação

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Luís Paulo Cruz Borges

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultor especialmente convidado

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Junho 2011