

Reflexões sobre o currículo de música

Rita Maria Gonçalves¹
Maria de Fátima Barbosa Abdalla²

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre o currículo de Música e traz uma breve análise documental sobre como tem sido desenvolvido. O trabalho enuncia, também, algumas proposições para o ensino de Música, revelando os resultados da pesquisa realizada com estudantes e professores da rede municipal de educação de Santos/SP.

Palavras Chave: conceito de currículo, currículo de Música, ensino de Música.

Reflections upon the curriculum of Music

Abstract: This article presents reflections upon the music curriculum and brings a brief document analysis on how it has been developed. The work also announces some propositions to the teaching of music, revealing the results of a research developed with students and teachers of the municipal system of education of Santos/SP.

Keywords: curriculum concept, music curriculum, teaching of music.

Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre as propostas curriculares para o ensino de Música, no decorrer da história da educação brasileira, e a partir da implantação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008). Nesta perspectiva parte do conceito de currículo e esboça um breve levantamento documental sobre como o currículo de Música tem sido desenvolvido.

Para nós, refletir sobre o currículo de Música é analisar toda uma história que está por detrás da implementação de políticas curriculares, e compreender como elas determinam as práticas de formação de professores e aquelas que são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Diante disso, algumas inquietações se colocam, conforme aponta Abdalla (2010), e que reforçam o pensamento dos professores. Dentre elas, enfatizamos as que seguem: como vem sendo conduzida pelos órgãos públicos responsáveis a implantação do ensino da Música no sistema curricular nacional de educação básica? Como se dá a política de formação dos professores de Música, frente aos currículos propostos? Qual o currículo da instituição formadora (Licenciatura em Música e em Pedagogia) e o da Escola para alcançar as necessidades e expectativas de nossas crianças, adolescentes, jovens etc.?

Para buscar algumas saídas, a pesquisa, de abordagem qualitativa, fez uma análise documental da legislação e de propostas curriculares pertinentes ao ensino de Música, tendo como pano de fundo a história da educação musical brasileira, e, também, aplicou um questionário para futuros professores, que, em sua maioria, já desenvolvem atividades de música nas escolas da rede pública municipal de Santos. Este instrumento de pesquisa contém questões abertas e fechadas, assim como

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos. Membro do Grupo/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”. ritagoncalves02@hotmail.com.

² Doutora em Educação (FE-USP) e Pós-Doc em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora da Universidade Católica de Santos e coordenadora da CPA das Faculdades Integradas “Campos Salles”. Líder do Grupo de Pesquisa/ CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”. Pesquisadora do Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividades em Educação/CIERS-Ed/FCC. mfabdalla@uol.com.br.

palavras de evocação para buscar obter as representações sociais dos professores a respeito de sua formação como professores de Música. E, em uma segunda fase, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns estudantes/professores em formação e aqueles que desenvolvem práticas do ensino de Música.

Este texto apóia-se em estudos de Snyders (1994), Gimeno Sacristán (1998), Abdalla (2006, 2010), Loureiro (2008), Mateiro e Souza (2010), Penna (2010) e Barbosa (2011), entre outros. São autores que fazem referências à formação e desenvolvimento profissional dos professores, de forma geral, e, especificamente, dos professores de Música. Também, buscamos nos fundamentar na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) e em estudos que fazem a ponte com as questões pertinentes à formação de professores (ABDALLA, 2008).

Nesta perspectiva, este artigo pretende, primeiro, identificar alguns aspectos em torno do que se entende por currículo, considerando como indica Gimeno Sacristán (1998), que o mesmo se transforma em prática pedagógica contextualizada. Segundo, coloca o acento no currículo de Música, levantando alguns aspectos históricos, situando como a legislação contemplou (ou não) este ensino. E finaliza, levantando algumas proposições para o ensino Música, em especial, no currículo da rede municipal de Santos/SP.

O que é currículo?

O currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição, conforme afirma Gimeno Sacristán (1998, p.13). E pode ser definido como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superados pelos alunos dentro de um ciclo ou nível educativo ou modalidade de ensino.

O currículo, também, pode ser definido como programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente. Pode abranger dois outros conceitos: o de *plano de estudo* ou lista de matérias que precisa ser ensinada; e o de *programa de ensino*, que diz respeito à relação de conteúdos correspondentes ao plano.

O currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças, que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que, através deles, segundo Gimeno Sacristán (1998, p.17), se “reativam os fins da educação no ensino escolarizado”. E, em seu conteúdo e nas formas por meio das quais se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, no âmbito de uma determinada cultura e política social e escolar, e carrega valores e pressupostos que são necessários decifrar.

Nesta perspectiva as reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem à lógica de que, através delas, se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou para dar uma melhor oportunidade aos alunos e aos grupos sociais. Empreendem-se, assim, as reformas curriculares, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais.

Em relação a estas reformas curriculares, Moreira (1999, p. 133) também afirma que, em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo à educação básica e/ou na escolaridade obrigatória. Sobre esta questão, Gimeno Sacristán (1998) destaca que o currículo costuma refletir sobre um projeto educativo globalizado e que agrupa diversas faces da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das

necessidades vitais dos indivíduos para seu desenvolvimento em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais.

Uma educação básica preparatória para compreender o mundo, no qual se tem que viver, exige, assim, um currículo mais complexo do que o tradicional. As escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização, instituições totais, porque incidem na globalidade do indivíduo. Por isso, podemos dizer que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível.

Também, temos que levar em consideração que os currículos ampliados da escolaridade obrigatória supõem uma mudança decisiva no conceito e no conteúdo para o profissional docente e, portanto, em sua formação cultural e pedagógica. E este é o ponto importante para o desenvolvimento deste trabalho: o de analisarmos a formação do professor para colocar o currículo em prática diante da legislação em vigor.

Ao professor se propõe, hoje, conteúdos para desenvolver um currículo muito diferente do que estudou, sem que compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores. E o currículo exige, nesta perspectiva, metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos. Está, aí, a grande dificuldade para se definir como precisamos preparar o profissional que estará apto para o ensino de Música na rede municipal de Santos.

O currículo de Música

O ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia a dia (SNYDERS,1994, p. 20)

Analisando a legislação educacional, percebemos que ela sempre estabeleceu um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto esta presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade, conforme assinala Penna (2010).

Ao analisarmos a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) e a atual LDB 9394/96 (BRASIL,1996), apontando, também, para o momento atual e as possibilidades que se abrem com a aprovação da Lei 11769/08 (BRASIL,2008), notamos que as duas primeiras legislações são colocadas em oposição. A primeira é vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual Lei, como tendo recuperado o ensino de Música. Apesar disso, as duas leis não apresentam distinção significativa entre elas com relação, por exemplo, à garantia da música na escola.

A tendência tecnicista da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) é atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística, cuja inclusão é estabelecida como obrigatória no currículo pleno dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, de acordo com o artigo 7º (BRASIL, 1971). Assim, o “ensino da Arte é contemplado no próprio corpo da lei”, como revela Loureiro (2008, p. 68). No entanto, quais as disciplinas são “contempladas” pelo componente curricular designado como Educação Artística?

Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da Lei. Expressão esta que, vale lembrar, já era empregada no “projeto do Canto Orfeônico”, nas décadas de 1930 e 1940, como afirma Penna (2010, p.124). Os professores deveriam possuir a habilitação em Educação Artística, licenciatura curta, em 1º grau, hoje, ensino fundamental, com base numa abordagem integrada das diversas linguagens artísticas; e uma licenciatura específica relacionada com as grandes divisões da Arte. Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do

indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística, que se diferenciam de escola para escola acabam sendo “dominadas pelas Artes Plásticas”, embora, muitas vezes, “combinadas” a uma “prática polivalente” (PENNA, 2010, p.128).

Nesse sentido a música, em razão de sua especificidade como linguagem, com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a “consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem”, conforme ainda destaca Loureiro (2008, p.71).

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, por meio de pesquisas e trabalhos acadêmicos, e a respectiva divulgação em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação “educação artística” em prol de “ensino de arte”- ou melhor, ensino de Música, de Artes Plásticas, entre outras linguagens. Isto se reflete na LDB 9394, homologada em 1996 (BRASIL, 1996), após longo processo de elaboração, segundo aponta Penna (2010, p.128).

A atual LDB, conforme cita Penna (2010), estabelece que, no art. 2º, parágrafo 2º, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Garante-se, assim, um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. Mas continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade; uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Algumas especificações a respeito podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1997, 1998, 1999). Estes documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas.

De acordo com os termos normativos das décadas de 1970 e 1990, entre a Educação Artística e a Arte, há diferenças significativas, indicadas nos vários Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), que não envolvem diretamente a música, mas dizem respeito à maior abrangência em relação às Artes Plásticas, as Artes Visuais, e, ainda, à Dança, como modalidades específicas. Entretanto a maior diferença entre esses dois momentos históricos encontra-se nas indicações para a formação do professor, que estão registradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), e que tem caráter obrigatório, passando, portanto, a normatizar a formação docente.

Ao determinar, assim, uma formação de caráter específico, tais diretrizes implicam a transformação das Licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em Música) em Licenciaturas em Música, o que vem sendo realizado nas diversas instituições de ensino superior. O que nos faz lembrar, também, das palavras de Snyders (1994, p. 90), quando diz que “a tarefa do professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte”.

Mas, para que isso aconteça, é preciso, antes, saber quais seriam as necessidades/expectativas dos professores (e futuros professores), tendo em vista uma formação musical, que considere os dois pensamentos de Snyders (1994), indicados neste capítulo, que reproduzimos a seguir: “o ensino de Música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria” e que a “Música se situe no nível da Arte”.

Além disso, é preciso ainda assinalar que se acreditou, durante muito tempo, que a formação para a docência se daria por meio de conhecimentos teóricos (métodos e conteúdos), que seriam aplicados no exercício da profissão. Atualmente, como citam Mateiro e Souza (2009, p.111), quando se cuida de recuperar a importância que assume o conhecimento adquirido na prática para essa formação, podemos dizer que tem sido preocupação garantir que a formação de professores não prescindia do conhecimento construído pelo próprio licenciado. A organização curricular propõe, assim, uma sólida formação profissional no campo da educação musical, na qual “a formação específica está integrada à formação pedagógica, à pesquisa e à prática docente”, conforme afirmam as autoras (2009, p.47).

Entretanto, apesar da homologação da Lei 11.769/08, como afirma Abdalla (2010, p. 7), “muito pouco vem sendo realizado em nossos contextos de formação, seja pelas instituições formadoras ou por escolas, tanto da rede pública, quanto privada”. A autora sugere que tratemos de analisar a formação de professores de Música para esta nova realidade educacional, sob dois modos: 1º recorrendo à legislação, “pois é ela que produz o espaço público”; e 2º analisando a política curricular da própria formação, porque ela “encerra uma finalidade de ação, passando por questões de absoluta complexidade como implementar normas, diretrizes e ações, que possibilitem o ensino de Música em nossas instituições educacionais” (p. 7).

Independentemente de reformas curriculares, o processo de compreensão e reinvenção das práticas de ensino parece, assim, estar presente nas licenciaturas e ser um tema de permanente debate.

Considerações finais

Promover a discussão sobre as propostas curriculares, refletir sobre as especificidades do currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e questionar são ações imprescindíveis no desenvolvimento da Prática de Ensino, objetivando compreender que “os currículos são invenções sociais”. (BARBOSA, 2011, p.166)

Neste percurso, levantar algumas reflexões sobre as mudanças que ocorreram, ao longo da história e oficializadas pela legislação, foram importantes para pensar, mais profundamente, a respeito da formação de estudantes e professores e de suas práticas, e refletir também sobre as dificuldades quanto às transformações promovidas pelas propostas curriculares.

Não estamos mais questionando a importância da disciplina na formação dos alunos e na construção de suas identidades; mas sim, reforçando que se estimulem questionamentos sobre os conhecimentos teórico-metodológicos utilizados nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar; e, por fim, como colocá-los em prática, tendo em vista a Lei 11769/08 (BRASIL, 2008).

Também, a análise dos dados coletados possibilitou compreender o quanto ainda é difícil colocar em prática os currículos em vigor na Rede Municipal de Santos, por falta de especialistas na área ou de pedagogos com alguma formação em Música; neste caso, devido à prioridade da Música no Currículo deste curso. Entretanto, a pesquisa apontou para algumas proposições, reforçando, como diria Abdalla (2010), a necessidade de:

a) discutir, no âmbito da Escola, a política curricular e de formação de seus professores e alunos, preconizando a importância de que todos participem deste debate, no sentido de se reconhecer o ensino de Música no espaço escolar;

b) valorizar um currículo, tanto para a instituição formadora (Licenciatura em Música e/ou em Pedagogia), quanto para a própria Escola, que não só atenda às

exigências legais, mas, especialmente, às demandas por um ensino de Música mais significativo;

c) desenvolver um currículo compacto para musicalização dos alunos por meio da exposição ao universo criativo da música, com conteúdos de origem nacional e internacional;

d) contribuir para que este currículo possibilite formas de seleção, organização e transformação da Música como conhecimento e como vivência, relacionando a teoria à prática, integrando, assim, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação e as práticas aí decorrentes.

É necessário, ainda, pensar que Arte tem conteúdo, assim como as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros, conforme cita Barbosa (2011, p, 110). Assim como é preciso, também, refletir sobre o trabalho do professor de Música, no coletivo, para que não fique isolado dentro da escola. E esta necessita, com urgência, abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas.

Entretanto, o mais importante, é como afirma Barbosa (2011, p. 166), que possamos compreender, nessas mudanças, que “os currículos são invenções sociais”, e que, embora sejam, muitas vezes, impostos por lei e estruturados em propostas curriculares, precisam ser repensados e ressignificados pela comunidade escolar e/ou pela instituição formadora, assim como por seus professores e alunos.

Referências Bibliográficas

- ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório pós-doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- _____. Da formação dos professores de Música. *Jornal da ABRAORFF*, Ano 5, n. 5, p. 7, dez. 2010.
- BARBOSA, A. M (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL.Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71. Brasília: MEC, 1971.
- _____. Ministério da Educação. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, v. 6 Arte. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (5ª a 8ª séries) Arte, Brasília: MEC, 1998.
- _____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2*, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília: MEC, 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19-08-08, seção I.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus Editora, 2008.
- MATEIRO, T.; SOUZA, J. *Práticas de Ensinar Música*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulinas, 2009.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 3ª. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. São Paulo: Zahar Editores, 1978.
- PENNA, M. *Música (s) e seu ensino*.Porto Alegre: Sulina Editora, 2010.
- SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez 1994.

Recebido para publicação em 17-03-12; aceito em 10-04-12