20 Anos de Implementação do Ensino Curricular de Música na Rede Municipal de Educação de Florianópolis: trajetória, conquistas, desafios e perspectivas

Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi
Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva
Rodrigo Cantos Savelli Gomes
Claudia Roberta Yumiko Tristão

Simpósio

Resumo do simpósio: Desde o ano de 1998 a Rede Municipal de Educação de Florianópolis realiza a contratação de professores de Artes de acordo com sua linguagem específica (música, teatro e visuais). Este simpósio tem por objetivo discutir o processo de implementação do Ensino Curricular de Música neste município, a trajetória de lutas, conquistas e desafios desde o início da implantação até os dias atuais. Dentre as diferentes linguagens artísticas, a docência da área de música vem se consolidando de maneira ímpar, fortalecendo a compreensão da música como instrumento de humanização, como expressão artística e existencial. O caráter inovador da iniciativa de gestão municipal resultou em um processo singular, que exigiu a superação de uma série de resistências, empasses e negociações, até chegar ao atual estágio de referência nacional. Este simpósio tem por objetivo apontar como se deu esta trajetória por meio da socialização de experiências escolares desenvolvidas nas aulas curriculares de música. Deste longo percurso, queremos destacar algumas experiências significativas no âmbito da interdisciplinaridade, da educação das relações étnico-raciais, assim como o uso tecnologias para o ensino de música. Além disso, destacamos nesta trajetória algumas ações coletivas desenvolvidas pela área que transbordam as fronteiras da sala de aula e os muros escolares, como: a formação continuada de professores; organização anual de um Seminário de Música; Mostra de Música com apresentação dos estudantes; o Coral Municipal formado por alunos de diversas escolas da rede; a participação dos professores de música em eventos nacionais, regionais e locais na área da educação musical, com apresentação e publicação de trabalhos, entre outros. Busca-se, a partir desta experiência municipal, contribuir para que o Ensino Curricular de Música conquiste espaços cada vez mais significativos nas escolas brasileiras, seja nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Ademais, a socialização desta trajetória e das experiências desenvolvidas nas escolas pode tornar-se subsídio para novos implementos educacionais na área de música, bem como enquanto material de discussão com vistas ao aperfeiçoamento do que já vem sendo realizado em outras cidades brasileiras de acordo com os atuais encaminhamentos legais.

Palavras chave: Ensino Curricular de Música; Educação Básica; interdisciplinaridade; Educação das Relações Étnico-Raciais; Música e Tecnologia.

Trajetória e Consolidação do Ensino Curricular de Música: socialização de uma experiência municipal

Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Resumo: Este relato pretende apresentar reflexões sobre uma trajetória de implementação do ensino curricular de Música no âmbito municipal, a partir das implicações de um Movimento de Reorganização Didática, na intencionalidade de socializar uma ação de gestão que iniciou em 1997, e que vem se consolidando gradativamente não somente em termos de contratação de professores com concurso público para efetivação por área específica, mas também em diferentes desdobramento de formação continuada e ações pedagógicas coletivas no contexto da educação musical.

Palavras chave: educação musical; gestão pública; ensino curricular de música; implementação curricular.

Como educadora já atuei no âmbito particular, no público estadual, porém no âmbito municipal possuo vínculo como professora efetiva de artes desde 1998 e, desde então, tenho participado do processo de implementação curricular de artes neste contexto. Esta participação se deu tanto na docência quanto na coordenação de ações administrativas e pedagógicas, o que motivou a opção pelo presente relato e pela organização de um simpósio representativo de algumas das ações docentes desenvolvidas durante estes 20 anos de implementação do ensino curricular de música no município de Florianópolis.

Conforme a definição de PAVIS (1999) o termo historicizar foi introduzido por Brecht para mostrar um acontecimento ou um personagem à sua luz social, histórica, relativa e transformável, sendo o distanciamento seu recurso essencial. Portanto este relato tem a pretensão de ao elencar ações e documentos de uma trajetória de ensino curricular de música, contribuir na socialização das políticas públicas educacionais desenvolvidas em uma esfera municipal e na ampliação de referenciais e material de pesquisa para campo educacional ensino de música.

Portanto, historicizar no contexto deste relato de experiência pode ser entendido também como o registro da reflexão de um processo com suas implicações e desdobramentos,

repensando historicamente as reificações e incorporações deste projeto na gestão pública educacional municipal e das ações pedagógicas construídas coletivamente por um grupo de professores de música.

Em conformidade com os indicativos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para o ensino de arte, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, assim como outras instâncias sociais, precisou conduzir encaminhamentos que favorecessem a adequação para este momento histórico. Sendo assim, a partir de 1997, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis iniciou um processo de discussão sobre o ensino das Artes nas escolas de Ensino Fundamental. Foi estabelecida uma parceria com a Universidade Pública do Estado de Santa Catarina com o objetivo de discutir direcionamentos para o ensino das Artes, entendendo a necessidade de revisão das propostas curriculares a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96. Gestores da educação municipal e professores/as das áreas de Artes Visuais, Música e Teatro discutiram amplamente a possibilidade de implantação de novas propostas para o ensino das Artes.[1] Neste cenário, teve início, em 1997, o MRD - Movimento de Reorganização Didática da Educação Básica Municipal de Florianópolis, num amplo processo de discussão com e para a Rede Municipal de Ensino. Portanto o MRD representa, para o ensino curricular de música neste contexto regional, um divisor de águas, pois foram os seus desdobramentos que impulsionaram a configuração da primeira matriz curricular de música e as implicações pedagógicas desta área, neste contexto municipal. Até aquele ano, o ensino curricular de Artes nesta esfera municipal pública era polivalente, com ênfase nas Artes denominadas plásticas e as especificidades das demais linguagens artísticas (Música, Teatro e Dança) eram abordadas através de projetos de forma extracurricular sem seguridade de continuidade nas mudanças de gestão.

[1] A Dança, uma das áreas previstas pelos PCN, não foi incorporada aos debates naquele momento, pois não havia disponibilidade de profissionais licenciados nessa área que pudessem compor a equipe de trabalho.

O 1º seminário de Reorganização Didática da Educação Básica Municipal de Florianópolis, que reuniu mais de 1.200 educadores, foi realizado em 23 de agosto de 1997. Para este evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação, foram convocados todos os docentes especialistas e membros de equipes diretivas das escolas pertencentes a Rede Municipal de Educação e foram convidados os docentes e pesquisadores das áreas específicas com vínculo nas universidades públicas estadual e federal. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, conforme as publicações documentais, nesta gestão (1997-2000) tinha como objetivo geral, a proposta de desenvolver processos educativos que viabilizem a elevação do nível de conhecimento da população; e utilizando este argumento, o movimento foi instaurado. Sendo assim no 1º seminário de 1997, foram firmadas três grandes diretrizes: a democratização do acesso e da permanência; a democratização da gestão; e a democratização do conhecimento. Além disso, elegeram-se alguns princípios a fim de balizar os processos em fluxo.

O primeiro princípio foi a *pluralidade*, ou seja, o reconhecimento de que diferentes ideias, valores, teorias, paradigmas e culturas perpassam o fazer e o pensar educacional. A pretensão exposta era a consideração da diversidade como um elemento fundamental no processo de mudanças. A equipe de especialistas que direcionava as ações pedagógicas, defendia em seu discurso que, no conflito e/ou encontro entre as diferenças é que se gesta as possibilidades de realização do novo.

Desta forma, firmou-se a hora atividade[2] como momento de formação continuada[3], para atender a demanda desta *pluralidade*, favorecendo espaço para a construção democrática de um Projeto Político Pedagógico, tendo como sujeitos protagonistas deste movimento, os profissionais da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Nos encontros de formação continuada, questões como: a diferença, a igualdade e a diversidade tomaram corpo e forma no sentido de construir-se uma educação inclusiva.

[2] Nesta Rede Municipal de Educação cada área do conhecimento tem um dia da semana reservado para estudos, planejamentos, organização de projetos, etc. Sendo que, o profissional recebe remuneração para esta atividade.
[3] Encontros organizados pelos assessores pedagógicos com certificação e preferencialmente com consultoria presente.

O segundo princípio foi a *reorganização didática*, levando-se em conta que a função social da escola precisa ser constantemente re-significada, considerando as atuais demandas e expectativas emanadas das práticas sociais. Na esteira da reorganização didática, procederam-se estudos e pesquisas acerca das concepções filosóficas e correntes pedagógicas com o objetivo de mapear a historicidade relacionada à produção social do conhecimento na escola pública e, a partir daí, construir uma nova didática. Foram contratados consultores gerais que direcionaram os estudos da educação numa perspectiva histórica, e consultores para cada área específica da matriz curricular, sendo que para a área de música o consultor contratado foi Profº Drº Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, que desde então, tem sido o principal mediador das construções curriculares municipais em Florianópolis nesta área.

O terceiro princípio foi a da *subordinação à totalidade*. Significando a compreensão da escola como a instância social de sistematização do conhecimento historicamente produzido. E o quarto princípio foi o de tornar a escola um espaço de vida. Buscar a superação do processo ensino-aprendizagem pautado em conteúdos e métodos para uma perspectiva que privilegie a construção solidária e cooperativa de um processo onde os sujeitos do conhecimento – educandos e educadores – ensinam e aprendem, concomitantemente, conforme as circunstâncias e as atividades educativas.

A partir de 1998, como resultado das atividades desenvolvidas no Movimento de Reorganização Didática pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina, foi iniciado o processo de contratação de professores das diferentes áreas das Artes, em função da necessidade de se ter profissionais específicos nas escolas da rede para atuarem nos anos finais do ensino fundamental. Os editais de concursos públicos passaram a indicar vagas para o componente curricular Artes, identificando as áreas específicas referentes às vagas oferecidas. No currículo escolar, a disciplina Artes passou a receber as seguintes denominações: Artes-Artes Visuais; Artes-Música; e Artes-Teatro.

Desde o estabelecimento dessa concepção de *arte* no plural, buscando sua implantação nos currículos, reuniões com gestores das escolas e com os profissionais das áreas de Artes que atuavam como docentes nas unidades educativas passaram a fazer parte do cotidiano dos

profissionais da educação que atuavam na Rede Municipal. Deu-se, a partir disso, início a um processo contínuo para a implantação e para o aprimoramento das atividades relacionadas ao ensino das Artes nas escolas.

Desde o estabelecimento dessa concepção de *arte* no plural, buscando sua implantação nos currículos, reuniões com gestores das escolas e com os profissionais das áreas de Artes que atuavam como docentes nas unidades educativas passaram a fazer parte do cotidiano dos profissionais da educação que atuavam na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Deu-se, a partir disso, início a um processo contínuo para a implantação e para o aprimoramento das atividades relacionadas ao ensino das Artes nas escolas.

Ao garantir a presença de profissionais para cada área artística, a Rede Municipal de Educação de Florianópolis estabeleceu as condições fundamentais para a atuação dos professores das Artes. Cada profissional passou a ter o espaço curricular específico para trabalhar com os conteúdos de sua área, podendo desenvolver diversos elementos relacionados às manifestações artísticas ligadas à sua área de formação e atuação. Sendo assim, os professores de Música trabalham de forma curricular os elementos específicos da sua formação acadêmica.

Os encontros de formação continuada podem ser destacados como um dos pontos fortes na consolidação do ensino de Música, pois a partir de encontros regulares, os professores dialogam, trocam experiências, aprimoram suas práticas e se atualizam sob o ponto de vista pedagógico e artístico. Como os professores deste componente curricular possuem o diferencial de serem professores e artistas, a formação continuada também se constitui em um importante espaço para criações artísticas coletivas e práticas de grupo. Portanto, em diferentes períodos os professores utilizam estes momentos coletivos para ensaiar os repertórios de cada área específica e potencializar a criatividade na experienciação de técnicas e possibilidades de composição. Ademais, os encontros de formação continuada também possuem a característica do exercício da experiência estética, incluindo o âmbito do espaço físico ocupado para este fim. Destarte, os encontros são planejados para acontecerem em estúdios, museus, teatros, galerias, cinemas e escolas constituídas para a finalidade específica

de formação profissional artística, visando a contínua participação nos movimentos artísticos da cidade e a ampliação e fortalecimento do repertório linguístico dos professores.

Os encontros regulares de formação continuada têm propiciado a inserção dos professores de Música, assim como os das demais linguagens artísticas, nos diversos encaminhamentos que afetam diretamente o currículo escolar. Um exemplo dessa inserção está na participação efetiva dos professores nos processos de discussão, elaboração e revisão das propostas curriculares em diferentes momentos.

No ano 2000 foram disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis publicações referentes ao Movimento de Reorganização Didática. Parte dos textos dessas publicações incorporam os resultados de discussões realizadas pelos professores de Música, enfatizando as especificidades da área artística, construindo, gradualmente as concepções para esse ensino e o aprimoramento das ações referentes ao ensino de Música nas escolas.

Em 2008, uma nova proposta de revisão curricular foi apresentada como resultado de discussões para o aprimoramento das ações curriculares, tendo em vista, inclusive, o estabelecimento legal do Ensino Fundamental de nove anos, o que demandou nova reorganização curricular e a publicação de relatos de experiência dos professores.

O ano de 2011 representou mais uma etapa importante para o ensino de Música no município. Nesse ano ocorreu a publicação de um livro com propostas de atividades, iniciativa de quatro professoras efetivas de Música e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, intitulada O *Ensino Curricular de Música – Uma Proposta de Atividades*. Neste período ocorreu também outro movimento de construção de uma matriz curricular, organizada pelos assessores pedagógicos em conjunto com os professores de cada componente curricular. O documento curricular que ficou caracterizado como 'proposta em construção', apesar de não ter sido publicado, foi socializado em toda a Rede Municipal de Educação. Para a área de Música, esse documento em construção adquiriu uma dimensão identitária devido à construção coletiva. Os planejamentos de aula passaram a ter como referência central as diretrizes dispostas nesse documento, de modo que os próprios professores efetivos de Música

continuam socializando o documento com os demais professores que vem ingressando nas unidades educativas.

Em 2013, o ensino curricular de Artes foi ampliado para atender também os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de então, o ensino de Artes acontece em todas as unidades educativas do Ensino Fundamental no âmbito das escolas municipais e esta abrangência ocasionou novos desafios pedagógicos para a área de Música, entre os quais, a revisão da proposta curricular que havia sido elaborada coletivamente em 2011 destinada principalmente aos Anos Finais. A conquista da hora-atividade para os pedagogos desencadeou a pluridocência nos Anos Iniciais, com o professor de 1º ao 5º ano compartilhando seu tempo na turma com o professor do Laboratório de Ciências, do Laboratório de Informática, de Educação Física, das Artes, Língua Estrangeira e com o professor Auxiliar de Ensino. Essa realidade criou uma nova demanda, focada especialmente no ensino das Artes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e fazendo emergir no grupo de professores de Música a necessidade de estudos sobre as concepções atinentes à *criança* e à *infância*, assim como, discussões sobre a necessidade de uma organização pedagógica atenta à ressignificação e reorganização curricular nos primeiros anos escolares, fazendo com que o Ensino de Música esteja focado especialmente na aprendizagem, a qual envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais.

Em 2016 a gestão municipal de Florianópolis, organizou a publicação de Diretrizes Curriculares e de Matrizes Curriculares através de Cadernos Norteadores e realizou formações específicas para organização de matriz de referência objetivando a padronização do processo de Avaliação Educacional em Larga Escala, que inclui no componente curricular artes a área de Música. Com o discurso de que as Avaliações Externas vêm se consolidando nacionalmente nos últimos anos como indutoras de políticas públicas, esta referida Rede Municipal de Educação, utiliza uma avaliação em Larga Escala que foi implantada em 2007 para todas as áreas do conhecimento nos anos finais e que principiou com a metodologia TCT (Teoria Clássica do Teste) e gradativamente tem migrado para a metodologia TRI (Teoria de Resposta ao item).

Os concursos públicos realizados desde 1998 para a efetivação de profissionais de Música e os processos seletivos para a contratação temporária de professores acontecem para suprir

as demandas das unidades educativas do ensino fundamental, conforme a indicação de cada diretor escolar. Essa prática na organização curricular tem sido autorizada pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, respeitando a autonomia das unidades educativas na escolha das áreas de Artes que atendem as prioridades da comunidade escolar, a disponibilidade de professor da habilitação específica na composição do quadro docente e o número de turmas. Atualmente a área de Artes é composta cento e nove professores entre profissionais efetivos e substitutos, sendo que deste total de profissionais trinta e seis são professores de Música. É importante salientar que a Educação de Jovens e Adultos também está sendo contemplada observando o diferencial dessa modalidade de ensino.

Diversos eventos e seminários foram realizados com o intuito de socializar as práticas do ensino de Música desde 1998. Muitos desses encontros educacionais foram organizados por diferentes assessores, porém o destaque está nos seminários de Música propostos pelos próprios professores, que motivados pelas reflexões originadas no Congresso da ABEM realizado em Pirenópolis, iniciaram a organização coletiva destes seminários. Desde então, tem sido uma ação formativa já agendada no calendário anual buscando ampliar as parcerias, com a participação de profissionais e pesquisadores de diferentes universidades e associações.

O I Seminário de Educação Musical da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com a temática: “O Ensino Curricular de Música na RME: Interfaces na Prática da Linguagem Musical”, aconteceu no dia 21 de outubro de 2014 e apresentou na programação uma mesa redonda intitulada “Ensino de Música – Diálogos e Interações” , contando com a participação de dois professores doutores que acompanham a trajetória do ensino de música neste âmbito municipal e uma professora mestre responsável pelos estágios de docência da Universidade Estadual. Este I Seminário contou com a apresentação artística de um grupo de professores e de grupos de alunos de duas Escolas Básicas da Rede Municipal de Educação, além de seis relatos de experiência dos professores de Música, com os títulos: “Experiência de Brincar com o Fazer Artístico”; “Possibilidades de Performance Musical”; “Música nos Anos Iniciais”; “Experiência no PIBID Interdisciplinar”; “Rap na Escola”; “Interdisciplinaridade nos Anos Finais”.

O II Seminário de Educação Musical da RME que aconteceu no dia 12 de novembro de 2015 foi organizado com o objetivo de proporcionar aos professores de música da Rede

Municipal de Ensino de Florianópolis diálogos com profissionais diversos, como universitários, gestores, professores de outras redes para discutir e avaliar o trabalho de educação musical que acontece desde 1998, de forma curricular nesta rede de ensino. Sendo assim, o II Seminário teve como temática: "Da escola à Universidade: Desenvolvimento de Parcerias para Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão". Para este seminário a mesa redonda foi organizada com professores doutores da Universidade Publica Estadual e de uma Universidade Particular localizada em outro município. O evento teve apresentação artística de um grupo representativo dos professores de música, e o número de relatos ampliou apresentando os seguintes títulos: "O que os estagiários podem oferecer à escola"; "Ensino de Música na EJA"; "Conhecendo e escutando o continente africano"; "Professor Compositor: a música da escola"; "Música, aventura, mágica e diversidade nos Anos Iniciais"; "Ritmos e Batucadas: as baterias das Escolas de Samba do Município"; "Vamos brincar de compor?"; "Experiências com criatividade na educação musical curricular"; "Do silêncio ao aplauso: o que é fazer música?"; "Novas e velhas formas de ouvir música"; "Sustentabilidade: projetos integrados entre mídias e a educação musical"; "Oficina de canto coral no Programa Mais Cultura nas Escolas ; Histórias e Sons".

Já o III Seminário de Educação Musical aconteceu no dia 6 de junho de 2016, com a temática: "Considerações sobre Documentos Normativos e Referenciais para o Ensino da Música", com o objetivo de refletir sobre a elaboração e publicação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis em paralelo à construção da Base Curricular Nacional Comum, ponderando sobre a importância de tais documentos, suas consequências nas práticas pedagógicas dos professores de música da rede, os resultados esperados na aprendizagem dos alunos e os impactos no cotidiano escolar. Sendo assim, o III Seminário contou com a presença de professores doutores na área de Música sendo um representante da diretoria da ABEM, um representante de Universidade de outro Estado e um consultor e representante da Universidade Estadual. Os relatos de experiência foram organizados para serem publicados e os títulos apresentados foram: "Dane-se a Fobia: Construindo a Diversidade por Meio da Música – Notas sobre relação de gênero, sexualidades e música em uma escola pública"; "Educação Musical: Autoria e Protagonismo"; "A abordagem Interdisciplinar no Ensino

Curricular de Música: A Percepção dos Educadores Envolvidos no Projeto Regiões Brasileiras"; "A música como Experiência nos Múltiplos Contextos de Atuação da EJA"; "O Funck Brasileiro nas Aulas de Música Curricular: Processos de Ensino e Aprendizagem em uma Turma do 6º ano do Ensino Fundamental"; "Ensino e Aprendizagem Musical: uma Investigação sobre Conteúdos Curriculares em Música a partir do livro Felpo Filva de Eva Funari".

Além dos Seminários, o grupo de professores de Música em diferentes momentos durante esta trajetória de 20 anos tem organizado repertórios e ensaiado tanto para apresentações dos professores, quanto com um grupo representativo de alunos da Rede Municipal. Estas apresentações com alunos por demandarem uma logística de gravação em estúdio com playback, ensaios coletivos, transporte e alimentação, acabam ocorrendo no final do ano, e a cada ano um número maior de escolas tem se disponibilizado a participar desta experiência de canto coral.

O grupo de professores também organizou em 2011 e 2012 duas Mostras de Música em parceria com a Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes, com a apresentação dos processos educacionais musicais e suas diferentes propostas, para a Comunidade Escolar e para a própria Rede Municipal, onde os alunos tiveram a oportunidade de apreciar e apresentar os processos de educação musical de cada unidade educativa representando os diferentes contextos. Estas Mostras de Música aconteceram no Teatro da UBRO e foram organizadas com apresentações em dois dias consecutivos.

Com a clareza de que ensino de Música, assim como outros Componentes Curriculares, necessita de espaço físico com algumas condições mínimas para o desenvolvimento adequado de suas propostas pedagógicas; o fazer artístico vem provocando transformações na arquitetura e na estética dos espaços educacionais. Assim, gradualmente, as transformações ocorridas por meio da prática do ensino de Música têm sido determinantes na valoração deste Componente Curricular.

Nesta trajetória do ensino curricular municipal de Música em Florianópolis muitas foram as conquistas, porém ainda possuímos muitos desafios para atender as necessidades crescentes nas lidas cotidianas do universo escolar. Para o fortalecimento do ensino curricular, ainda é necessário ampliar o envolvimento dos professores de Música na produção de materiais e de

acervo bibliográfico que possam referendar os encaminhamentos pedagógicos, tanto para a atuação dos próprios professores de Artes, dos especialistas educacionais, quanto para a utilização dos pedagogos nos projetos interdisciplinares.

Outro desafio para a continuidade da aprendizagem dos estudantes em Música, é de que o professor contratado para a substituição de um professo efetivo, independentemente do tempo determinado pelo tipo de necessidade de ausência de sala de aula, tenha formação específica na habilitação do professor titular, para que ocorra a continuidade de ensino, conforme as determinantes legais.

Além das questões amplas de ordem administrativas e de gestão, existem ainda as dificuldades de compreensão no âmbito pedagógico e cultural com relação às especificidades do componente curricular Música. Ainda é frágil o entendimento de que cada uma das linguagens artísticas tem objetos de estudo diferenciados, que se articulam no fazer artístico, porém possuem especificidades basilares em cada área da linguagem e são norteadores para toda a proposta pedagógica. A contemporaneidade exige competência para utilizar as informações de massa e as novas tecnologias na intencionalidade de ampliação dos referenciais linguísticos e de interpretação de seus códigos. Portanto, no ensino de Música este cenário atual, com tanta informação auditiva e visual, se configura para o professor como um desafio de percepção e apropriação crítica na elaboração de sua ação pedagógica.

E ainda, outro desafio é a compreensão cultural de que as Artes são atividades essencialmente humanas, através das quais os sujeitos constroem significações nas suas relações com o outro e com o mundo. Portanto, o fazer em Música se constitui em atividade intencional, criativa e construtora de identidades.

Considerações Finais

As ponderações sobre a trajetória do Ensino Curricular de Música no âmbito municipal, apresentadas ao longo deste documento, evidenciam aspectos a serem pensados quanto aos desafios desse processo contínuo de aprimoramento da educação pública na área de música. Espera-se que todas as escolas do ensino público venham a ter professores das quatro

linguagens artísticas definidas no Componente Curricular Artes, e que portanto o ensino curricular de Música possa estar presente em todas as unidades educativas do ensino fundamental e acessível para todos os estudantes. Esse é um dos grandes desafios que vem sendo assumido e que, gradualmente, vem sendo vencido. Diversas unidades da RME de Florianópolis já contam com a presença de um professor de Musica atuando em sua área curricular específica.

O processo de formação continuada nesta rede de ensino tem sido um foco importante da administração da educação municipal, contribuindo com a qualidade do ensino. Os professores são convidados a refletirem continuamente sobre suas abordagens pedagógicas nas diversas ações que envolvem a formação continuada, o que permite um constante processo de revisão de suas próprias práticas, considerando as demandas que se apresentam em seus contextos educacionais. Penso que é necessário divulgar as intencionalidades dos processos para fomentar questionamentos críticos e que, apesar das fragilidades, são os sonhos as molas propulsoras para o surgimento das transformações.

Arrisco-me a afirmar que foram estas reflexões construídas durante a trajetória que impulsionaram e que ainda fundamentam a consolidação do ensino de Musica na Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis, com a clareza da transitoriedade de verdades, mas com a paixão das possibilidades, creio que o ensino de Música, neste âmbito municipal, está sendo reconhecido como necessário na formação dos indivíduos e ocupa gradativamente lugar de prioridade como espaço de produção de conhecimento.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação Musical: um Processo de Aculturação ou Enculturação. *Em Pauta* (UFRGS), Porto Alegre, v. 1, p. 29-43, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

BRASIL, Lei Ordinária nº. 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* -Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* UNESP: São Paulo, 2005.

PAVIS, Patrice**.** *Dicionário de Teatro*. 2ª ed. Perspectiva: São Paulo, 1999.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1o grau. *Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, v. 1, p. 91-113, 1993.

Interdisciplinaridade e Ensino Curricular de Música: um desafio possível

Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo investigar o papel do ensino curricular de música no projeto interdisciplinar "Regiões Brasileiras", a partir da percepção dos educadores envolvidos. Como objetivos específicos, busquei compreender, segundo a percepção dos educadores, os efeitos do ensino curricular de música realizado no projeto interdisciplinar para os alunos envolvidos e para a escola como um todo; identificar os obstáculos e desafios enfrentados pelos educadores durante a concretização do projeto interdisciplinar. Tal projeto foi realizado na Escola Básica Municipal Batista Pereira da Rede Municipal de Florianópolis durante o ano letivo de 2014, com duas turmas do sétimo ano. Para alcançar os objetivos do trabalho, foi utilizada a abordagem qualitativa e o método da História Oral Temática. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas temáticas semiestruturadas, realizadas com oito educadores que participaram integralmente da proposta interdisciplinar. A fundamentação teórica está pautada na discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade de Japiassu (1976), Fazenda (2002; 2014), Paviani (2008), Santomé (1998), Lück (2002) e Freire (2005) e nos trabalhos da área da educação musical com Penna (2006), Lima (2007) e Fucci Amato (2010) em que se ressalta a importância do diálogo entre o ensino de música e as demais áreas do conhecimento. Os resultados indicaram que o ensino curricular de música contribuiu para a formação dos estudantes desenvolvendo aspectos como: respeito, trabalho coletivo, valorização da escola e oportunidade para integração entre alunos, professores e comunidade escolar. Apontou também que é necessário um planejamento mais criterioso e abrangente para que um projeto seja plenamente interdisciplinar.

Palavras chave: Interdisciplinaridade. Ensino Fundamental. Ensino curricular de música.

Introdução

A interdisciplinaridade gera várias discussões acerca de seu significado e de sua prática, e essas são questões que permeiam minha atuação como professora de Música desde que comecei a perceber o isolamento e a solidão aos quais, muitas vezes, nos submetemos quando fechamos a porta de nossa sala de aula. Cada professor[4], centrado em seus conteúdos,

[4] Expressão referente aos homens e mulheres que atuam na educação básica.

trabalhando e planejando sem olhar o todo, sem buscar dialogar com seus pares. O isolamento e a solidão que senti possibilitaram o surgimento de uma certa inquietude, e percebi que poderia propor parcerias na tentativa de construir um trabalho coletivo, no intuito de tornar o ensino curricular de música mais integrado e articulado com as demais disciplinas. No ano de 2004, fiz um convite ao professor de Geografia da sexta série[5] para planejarmos uma atividade que fosse desenvolvida durante todo o ano letivo, buscando aliar o conteúdo das regiões brasileiras, que seria abordado por ele, com um trabalho de educação musical utilizando canto, flauta doce e percussão. O projeto foi desenvolvido de acordo com nosso planejamento, e conseguimos alcançar nossos objetivos iniciais, além de vários desdobramentos que os resultados nos trouxeram, tais como a participação intensa de todos os alunos, as apresentações que foram realizadas na escola e o convite para apresentar o trabalho em um seminário a respeito do ensino de artes.

A partir dessa primeira experiência, alguns trabalhos foram realizados na escola com bons resultados, envolvendo um número cada vez maior de disciplinas e professores. Observei, ao longo das experiências vivenciadas, que o ensino de música poderia tornar-se mais articulado, em função da contextualização fornecida pelas demais disciplinas.

Em 2014, realizamos um projeto interdisciplinar na escola com o título “Regiões Brasileiras”. A experiência contou com a participação de duas turmas dos sétimos anos, seis professores e três membros da equipe pedagógica. As disciplinas envolvidas eram Música, Geografia, Educação Física, Ciências e História. O projeto durou todo o ano letivo de 2014 e obteve alguns resultados. Nesse mesmo ano, ingressei no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, com o desejo de pesquisar a interdisciplinaridade, aprofundar o assunto e investigar minha própria prática. Escolhi, então, este projeto como contexto da pesquisa e, como foco, o papel do ensino de música a partir do olhar dos colegas que participaram comigo dessa experiência.

O principal objetivo da pesquisa foi investigar o papel do ensino curricular de música no projeto interdisciplinar “Regiões Brasileiras”, a partir da percepção dos educadores

[5] A terminologia “série” e “ano”, referente aos níveis de ensino, será mantida de acordo com o ano de realização do projeto, ou seja, antes e após o ano de 2010, prazo final para essa adaptação.

envolvidos. Os objetivos específicos foram: compreender, segundo a percepção dos educadores, os efeitos do ensino curricular de música realizado no projeto interdisciplinar para os alunos envolvidos e para a escola como um todo; identificar os obstáculos e desafios enfrentados pelos educadores durante a concretização do projeto interdisciplinar.

Interdisciplinaridade: proposta metodológica e filosofia de trabalho

É consenso entre os autores que a interdisciplinaridade não possui um único conceito, uma única definição, mas que pode ser uma tentativa de romper com aquilo que está estabelecido. Neste trabalho, trarei essa discussão com alguns autores – Japiassu (1976), Fazenda (2002; 2014), Paviani (2008), Santomé (1998), Lück (2002) e Freire (2005) –, no sentido de conhecer como cada um aborda o tema, e como a interdisciplinaridade pode ser traduzida em prática na escola de educação básica.

Para Paulo Freire (2005), todo educador deve compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que exige, entre outras coisas, reflexão crítica com relação à prática, disponibilidade para o diálogo e aceitação de novos desafios. Sendo assim, o autor faz referência à postura dos professores com relação aos conteúdos das suas disciplinas quando afirma: “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (p. 103). Partindo, inicialmente, desses elementos trazidos pelo autor, que vão de encontro às necessidades para uma prática interdisciplinar, seguem as discussões dos demais autores que tratam diretamente do assunto.

Uma das principais características da interdisciplinaridade, segundo os autores referidos acima, é a abertura ao diálogo, a integração das disciplinas e o interesse pelo outro como uma forma para enfrentar a fragmentação do conhecimento. Segundo Japiassu (1976), um dos objetivos da prática interdisciplinar é engajar os especialistas na pesquisa em equipe para que aprendam a conhecer os limites da sua própria metodologia, para que possam dialogar em busca de um trabalho em comum. O princípio de distinção é sempre o mesmo: “A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo

grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa" (p. 74). Fazenda (2002) também ressalta que uma das características essenciais da interdisciplinaridade é a "intersubjetividade", pois é por meio dela que será possível o encontro e a troca contínua de experiências entre os sujeitos e seu objeto de trabalho.

Japiassu (1976) compartilha com Fazenda (2002; 2014), Paviani (2008), Santomé (1998) e Lück (2002) a afirmação de que a interdisciplinaridade é uma forma de superar a fragmentação do conhecimento, e que para isso é necessário que haja integração de pessoas com o intuito de desenvolver um projeto educativo na busca da solução de problemas e questões. Os autores concordam também que não existe uma fórmula e nem um só conceito para a interdisciplinaridade, e que é necessária a manutenção do conhecimento produzido pelas disciplinas.

Na área da educação musical, diversos autores abordam a interdisciplinaridade, entre eles estão é Penna (2006), Lima (2007) e Fucci Amato (2010). As autoras apresentam possibilidades de trabalhos interdisciplinares entre a área de educação musical e as demais áreas, como uma forma de enriquecimento do ensino de música, seja na pesquisa ou na docência.

Penna (2006) destaca que a área de educação musical precisa estar em diálogo não só com as outras linguagens artísticas, mas com as ciências sociais, a filosofia, a pedagogia, a história e as demais disciplinas, buscando uma maior compreensão da realidade.

Segundo Lima (2007, p. 63), para falar de uma prática musical interdisciplinar, precisamos pensar em um ensino musical que caminhe para um amplo processo de humanização; "sendo assim, problemas importantes da sociedade passariam a gerir as pesquisas musicais interdisciplinares".

A interdisciplinaridade, segundo Fucci Amato (2010), no âmbito da pesquisa e da docência pode oferecer contribuições relevantes no campo da ciência musical, quando são incluídas contribuições vindas de outras áreas do conhecimento. Muitos campos podem ser explorados na interdisciplinaridade da música e da educação musical, como por exemplo, "os estudos históricos, filosóficos, sociológicos, estéticos, etnológicos, físicos, biológicos, neurocientíficos e tantos outros"(p. 43). Para a autora, a música e seu ensino podem ser

aprimorados de diversas formas, “transcendendo fronteiras entre artes e ciências e entre ciências exatas, biológicas e humanas” (p.43).

Caminhar metodológico

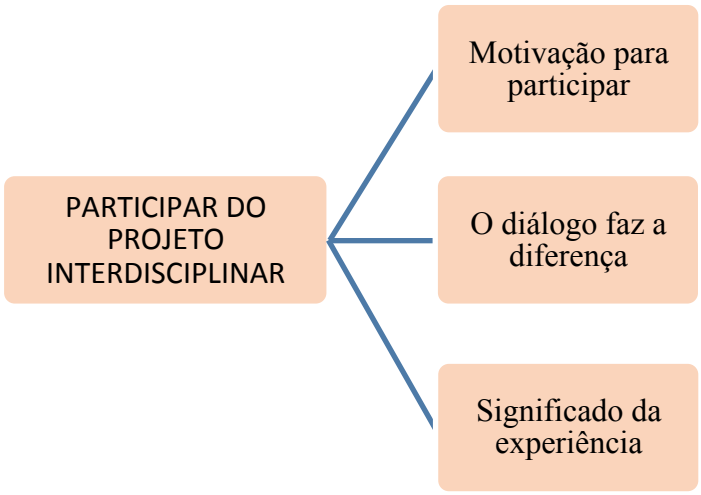
Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Creswel (2014), é utilizada quando “desejamos dar poder às pessoas para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo”(p.52). Houve, neste trabalho, a possibilidade de, como pesquisadora, estar mais próxima de meus colegas de trabalho, ouvir suas opiniões, suas experiências e impressões, tornando-os protagonistas de uma pesquisa científica que tem como um de seus objetivos compartilhar conhecimento. Nesse sentido, o autor destaca que “os pesquisadores qualitativos reúnem informações bem de perto, falando diretamente com as pessoas e vendo como elas se comportam e agem dentro de seu contexto”(p.50).

Para investigar o papel do ensino curricular de música no projeto interdisciplinar “Regiões Brasileiras" a partir da percepção dos educadores envolvidos, adotei o método de História Oral que, como aponta Alberti (2005, p. 17), dependendo da orientação do trabalho, “pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados”. Tendo em vista as entrevistas com os educadores, acerca de um assunto específico, utilizei a História Oral Temática que, para Meihy (2000, p.67), caracteriza-se “por basear-se em um assunto específico e previamente estabelecido”. Assim sendo, o principal instrumento de coleta de dados foram entrevistas temáticas semiestruturadas, realizadas com cinco professores e três membros da equipe pedagógica, cujo critério de escolha foi a participação durante todo o ano letivo de 2014 no projeto interdisciplinar. Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um para os professores e outro para a equipe pedagógica, com os seguintes temas: formação, concepção acerca de interdisciplinaridade, o papel do ensino curricular de música no projeto interdisciplinar, os motivos que levaram a participar do projeto e significado da experiência. Na entrevista semiestruturada, segundo Moreira e Caleffe (2006), o entrevistador é livre para

deixar os entrevistados desenvolverem as questões da forma que quiserem, sendo possível também exercer certo tipo de controle sobre a conversação. Foram entrevistados os professores de Geografia e de História, as professoras de Ciências, de Educação Física e da sala informatizada, a supervisora, a orientadora e a diretora da unidade escolar.

No processo de organização dos dados, as falas dos educadores entrevistados permitiram a categorização dos dados, primeiramente, em dois temas; o primeiro deles abordou a participação no projeto interdisciplinar "Regiões Brasileiras". Esse tema foi dividido em três subcategorias, que trataram: dos motivos que levaram os educadores a participar da proposta interdisciplinar; da importância da troca e do diálogo que se estabeleceu entre o grupo de trabalho; e do significado da experiência para cada um dos educadores. O segundo tema abordou de que forma aconteceu o ensino curricular de música no projeto, e igualmente foi dividido em três subcategorias, que abordaram a visão dos educadores com relação à educação musical desenvolvida com os alunos das duas turmas do sétimo ano envolvidas no projeto; os desdobramentos dessa educação musical para a escola como um todo; e os obstáculos e desafios enfrentados na concretização da proposta interdisciplinar.

Mapa das categorias nº 1



Fonte: produção da autora.

Mapa das categorias nº 2

Fonte: produção da autora.

Participar do Projeto Interdisciplinar

Na categoria sobre a participação no projeto apresento os motivos e estímulos que levaram os educadores a participarem do projeto “Regiões Brasileiras”, pois todos estavam livres para optarem pelo envolvimento ou não. Na escola não existe qualquer tipo de cobrança da equipe pedagógica para que os professores façam parte de projetos. Essa decisão é avaliada individualmente pelo profissional e assumida sem nenhum tipo de constrangimento.

Os relatos demonstram que a motivação para trabalhar com interdisciplinaridade surgiu, para alguns, pela curiosidade de conhecer como se concretiza um projeto dessa natureza na escola; para outros, por já possuírem como prática pedagógica os projetos interdisciplinares ou pelo simples fato de receberem um convite de alguém para fazer parte do trabalho.

A curiosidade, a flexibilidade, a aceitação de riscos, a capacidade de adaptação foram traços apresentados pelos educadores que assumiram o desafio de trabalhar no projeto das “Regiões Brasileiras”, pois não havia certezas e sim vontades de fazer diferente. Para Freire

(2005), quando nos abrimos ao mundo e aos outros, criamos uma relação de diálogo que se confirma como uma capacidade de irmos além de nossos próprios condicionamentos.

A subcategoria seguinte aborda a importância do espaço para o diálogo que ocorreu entre os professores e a equipe pedagógica, para que o projeto interdisciplinar "Regiões Brasileiras" pudesse ter acontecido. No ambiente escolar encontramo-nos com várias pessoas, conversamos na sala dos professores, fazemos amizades, porém, as reais possibilidades para uma troca de experiências de ensino e para a realização de projetos muitas vezes não ocorrem. Menciono, na introdução deste trabalho, a solidão e o isolamento quando fechamos a porta de nossa sala de aula. Parece contraditório nos sentirmos sós num ambiente onde circulam tantas pessoas, mas me refiro a uma espécie de isolamento pedagógico em que são cada vez mais escassos os momentos para que as parcerias entre os educadores possam acontecer.

Os autores que discutem o tema da interdisciplinaridade ressaltam a importância do diálogo e da abertura ao outro. Japiassu (1976, p.138) destaca que "O espírito interdisciplinar não exige que sejamos competentes em vários campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas"

As relações estabelecidas para além do âmbito profissional trouxeram oportunidade para a efetivação de trocas e planejamento que extrapolaram as formas tradicionais de reuniões em salas fechadas dentro da escola, proporcionando motivação e disponibilidade para criar novos projetos interdisciplinares. Segundo Freire (2005), a disponibilidade para o diálogo é uma das exigências da tarefa de ensinar. O autor destaca que "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 2005, p. 136). Freire ressalta que a abertura aos outros, a disponibilidade para o novo e seus desafios são saberes necessários à prática educativa, que podem trazer reflexões críticas da própria prática.

Fica claro entre os educadores, que a prática interdisciplinar se concretiza à medida que o diálogo possa fazer parte do cotidiano dos profissionais envolvidos, mediante uma abertura para o outro, para o novo, para a incerteza e para a aceitação de novos papéis, confirmando os princípios para a interdisciplinaridade propostos por Santomé (1998).

Na seguinte subcategoria foi abordado o significado da experiência para os educadores, apontando os diferentes olhares que cada um atribuiu à experiência de participar de um projeto interdisciplinar e as contribuições advindas do envolvimento no trabalho, desde a sua proposta inicial até sua conclusão, ao final do ano letivo, com seus resultados.

Estudar mais, pesquisar, rever a própria prática, buscar novas metodologias, estreitar a relação com os alunos e com os demais professores, valorizar a profissão, reconhecer a importância de uma escola articulada, constatar que é possível fazer interdisciplinaridade na escola foram alguns dos significados apontados pelos educadores acerca da experiência vivida no projeto "Regiões Brasileiras". Sem ignorar os percalços e obstáculos enfrentados durante o caminho, os educadores mostraram em suas falas que houve conquistas individuais e um amadurecimento do grupo, e que a realidade das escolas públicas pode sim ser modificada, com ações coletivas e com o envolvimento de todos os setores.

O Ensino de Música no Projeto

Nesta categoria "o ensino de música no projeto", destaco a subcategoria que aborda as possíveis contribuições que o ensino curricular de música trouxe aos alunos do sétimo ano e a forma como eles se envolveram com a disciplina de Música durante a realização do projeto interdisciplinar "Regiões Brasileiras". Tais aspectos foram destacados pelos educadores como um trabalho conquistado ao longo do tempo, e que se refletiu no comprometimento, no interesse e na organização dos alunos nas diversas atividades que fizeram parte do projeto.

A importância da prática interdisciplinar na área da educação musical é ressaltada por Penna (2006, p. 40), que afirma: "Os conteúdos musicais, em sua especificidade, são sem dúvida fundamentais nessa formação, que, entretanto, não pode se restringir ao domínio de tais conteúdos, necessitando se enriquecer com a interdisciplinaridade".

Dessa forma, as falas dos educadores apontam que a presença da disciplina de Música foi importante para a realização do projeto interdisciplinar "Regiões Brasileiras", pois os conteúdos e atividades realizadas nas aulas de Música conseguiu motivar e envolver os alunos dos sétimos anos, fortalecendo o trabalho coletivo, despertando habilidades nos alunos com

dificuldades, tornando-os protagonistas nos momentos das apresentações. Segundo os educadores, foi possível estabelecer o diálogo entre a maioria das disciplinas e a Música, possibilitando aos alunos perceber a interligação dos conteúdos e das pessoas durante a realização do projeto.

A subcategoria "a música pode ir além da sala de aula" apresenta a concepção que os educadores em relação as possíveis contribuições que o ensino de música curricular, realizado no projeto trouxe para a escola como um todo, já que a proposta do trabalho era proporcionar uma integração. Sendo assim, as reflexões dos educadores apontam que o ensino de música possibilitou a realização de experiências que extrapolaram a sala de aula e os muros da escola, com atividades que exigiram a cooperação de alunos, professores e equipe pedagógica. O "fazer musical" e a "apreciação legítima" citados por Fonterrada (2007) atingiram não só os alunos dos sétimos anos que participaram do projeto interdisciplinar, mas também outros públicos que puderam apreciar e conhecer o trabalho que foi realizado na escola.

Na subcategoria "desafios e obstáculos" segundo os relatos dos educadores participantes da pesquisa, a participação no projeto "Regiões Brasileiras" tornou-se um desafio, tanto para os novatos como para os que já atuam há mais tempo na escola e possuem algumas experiências com projetos interdisciplinares. Os desafios e obstáculos foram apontados como aspectos importantes para serem refletidos e superados.

O ensino interdisciplinar, segundo Fazenda (2002), surge da proposição de novos métodos, de novos objetivos e de uma nova pedagogia, em que um dos aspectos principais é a prática dialógica. Para que isso ocorra, "faz-se necessária a eliminação de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las." (p. 33). Segundo a autora, podem surgir certos obstáculos, quais sejam: obstáculos epistemológicos e institucionais, obstáculos psicossociológicos e culturais, obstáculos metodológicos, obstáculos quanto à formação e obstáculos materiais.

A prática do projeto interdisciplinar "Regiões Brasileiras" foi apontada por todos os educadores com suas limitações, problemas e obstáculos em diferentes níveis, enfrentados na realidade do contexto escolar. Fica claro o esforço de toda a equipe participante para que o projeto pudesse ser concluído e o fato de que a estrutura das escolas brasileiras em nada

colabora com propostas pedagógicas que exijam mais espaços para planejamentos coletivos, encontros e diálogo. As dificuldades relatadas nos remetem a duas exigências colocadas por Paulo Freire (2005) no ato de educar: “consciência do inacabamento” e “reconhecimento de ser condicionado”.

Considerações Finais

Dentre as principais conclusões obtidas ao final desta pesquisa, segundo análise das falas dos educadores, destaco o que considero ser uma etapa importante da prática interdisciplinar: a possibilidade dos encontros, diálogos e trocas que o projeto interdisciplinar “Regiões Brasileiras” promoveu entre os professores e a equipe pedagógica. A reunião para socialização dos planejamentos entre os professores dos sétimos anos, realizada no início do ano letivo de 2014, organizada e coordenada pela supervisora, possibilitou o primeiro encontro e foi a oportunidade para que eu pudesse compartilhar com a equipe de professores a proposta de trabalhar com um projeto interdisciplinar. A partir desse encontro inicial, outros momentos foram conquistados pelo grupo, com muitos esforços, conforme destacaram os educadores, mas que possibilitaram a intersubjetividade necessária para que o projeto tivesse continuidade. Os professores conseguiram se inteirar dos assuntos que estavam sendo abordados em todas as disciplinas, e dessa forma conseguiram fazer os *links,* da sua disciplina com as demais. Essas reuniões possibilitaram a organização dos encontros e ensaios com as duas turmas dos sétimos anos e todos os educadores envolvidos no projeto, que resultaram em apresentações na escola, em eventos externos. Fica claro que, sem o espaço para a troca e o diálogo, o projeto interdisciplinar não teria obtido nenhum dos resultados apontados.

Nesse sentido, apesar dos documentos oficias que legislam sobre a educação básica no Brasil deixarem claro que a interdisciplinaridade deve ser almejada na busca por uma integração curricular, e que devem ser realizados projetos interdisciplinares com temas que surjam a partir de questões da comunidade articuladas com as áreas de conhecimento, concluo que a estrutura da grande maioria das escolas públicas de educação básica brasileiras em nada colaboram com propostas pedagógicas que exijam mais espaços para planejamentos coletivos,

encontros e diálogo. Tal estrutura reforça muitas vezes o individualismo e as raras reuniões pedagógicas oficiais não dão conta da demanda de assuntos administrativos e pedagógicos exigidos pelas secretarias de educação. Dessa forma, a escola em que a pesquisa foi realizada, mesmo prevendo em seu *Projeto Político Pedagógico* 2015 a prática de projetos interdisciplinares, contando com profissionais que já possuem por prática promover e participar de tais projetos, possuindo uma equipe pedagógica que apoia e valoriza a interdisciplinaridade, não foi fácil para o grupo levar o projeto até sua conclusão, e muitas barreiras precisaram ser transpostas.

Os resultados indicaram também que o ensino curricular de música realizado durante o projeto contribuiu para a formação dos estudantes do sétimo ano envolvidos, e apontaram o desenvolvimento de aspectos como foco, organização, disciplina, trabalho coletivo, responsabilidade, postura, respeito aos colegas e professores. O repertório trabalhado nas aulas de música possibilitou experiências com ritmos diversificados, e os estudantes conseguiram associar esse repertório com os conteúdos da maioria das disciplinas. O estudo apontou também que alunos que apresentavam dificuldades motoras e cognitivas conseguiram participar ativamente das atividades musicais, superando as expectativas quanto ao que normalmente desempenham nas demais disciplinas. Quanto ao papel do ensino de música para a escola, houve uma maior integração da equipe envolvida no projeto, em função dos eventos realizados. Esses eventos foram apontados como oportunidade para maior aproximação entre professores e alunos, possibilidade para outros públicos apreciarem o trabalho realizado em sala de aula, e valorização da escola como parte da rede pública de ensino. Os resultados também sinalizaram a necessidade de incluir os alunos nas decisões e envolver os professores na escolha do repertório musical. Sendo assim, a partir das falas dos educadores e do diálogo com a literatura, esta pesquisa gerou uma consideração relevante: um projeto plenamente interdisciplinar deve buscar solucionar um problema ou questão por meio do envolvimento e da parceria entre alunos, professores, pais, comunidade e equipe pedagógica num planejamento coletivo, ação que não foi almejada no projeto em questão. Seria esse o próximo desafio, elaborar um projeto interdisciplinar com a proposta de incluir todos os setores nas

decisões, e buscar um tema com o objetivo de solucionar alguma questão que seja relevante para a comunidade escolar.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral.* Rio de janeiro: FGV, 2005.

CRESWELL, John. *Investigação qualitativa & projeto de pesquisa:* escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FAZENDA, Ivani C. A**.** *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2014.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade*: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido***.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro, Imago Editora, 1976.

LIMA, Sônia Albano. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie,* v. 7, n.1, p.51-65, 2007.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom**.** *Manual de História Oral.* São Paulo: Loyola, 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade:* conceitos e distinções. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a Música na escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., Florianópolis, 2002. *Anais...* Florianópolis, 2002. Fórum 1: Políticas Públicas em Educação Musical.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar posições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.14, p. 35-43. 2006.

PENNA, Maura**.** *Música(s) e seu ensino.* Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado*.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Rose. As Regiões Brasileiras: um projeto musical interdisciplinar. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL COEB 2015, fev. 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2015.

SILVA, Rose. Música e Cultura Indígena na Sala de Aula: uma experiência interdisciplinar. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis***.** Florianópolis, 2008.

SILVA, Rose; PINHO, Ricardo; RIBEIRO, Simone. A Cultura Indígena na sala de aula: uma proposta de currículo integrado. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA NACIONAL COEB 2014, fev. 2014, Florianópolis**.** Anais... Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2014.

A Educação das Relações Étnico-Raciais Enquanto Perspectiva: notas a partir de experiências escolares

Rodrigo Cantos Savelli Gomes
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Resumo: A presente comunicação visa problematizar a educação das relações étnico-raciais para além de um "conteúdo" dos componentes curriculares, mas principalmente como uma abertura para diferentes epistemologias, cosmologias, para diferentes possiblidades de transmissão e produção do conhecimento. Isto implica revisão de valores e conceitos, reposicionamento de hierarquias, modificações das estruturas espaciais, entre outros aspectos. É a partir desta perspectiva que apresento algumas reflexões a partir de minha atuação enquanto professor do Ensino Fundamental na disciplina artes-música da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, em diálogo com as teorias antropológicas e etnomusicológicas, áreas que cursei no mestrado e doutorado enquanto trabalhava na escola. Recorro aos noções teóricas de "escola como fronteira" (TASSINARI, 2012), "disposições adequadas" (INGOLD, 2000), "ouvido dançante" (OLIVEIRA, 2015), "musicalização do outro" (HILL, 2014) em paralelo à reflexões das vivências escolares. Busco, com isso, refletir criticamente sobre a escolarização dos conhecimentos, desnaturalizar as rotinas escolares que impedem o reconhecimento de outras formas de aprendizagem, outras formas de se relacionar com os saberes e de produzi-los.

Palavras chave: produção de conhecimento; diversidade étnico-racial; práticas escolares.

Há cerca de seis anos sou professor do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis onde leciono a disciplina curricular artes-música para crianças de seis a dez anos de idade. Desde que comecei a atuar na escola desenvolvo atividades com o tema da diversidade étnico-racial. Trabalhar com este tema me despertou diversas dúvidas, impasses, alegrias e frustrações, em especial, no tocante aos modos como operar com este conhecimento na escola. Neste texto vou refletir sobre a diversidade étnico-racial a partir de minha própria experiência enquanto professor e em diálogo com as teorias etnomusicológicas e antropológicas, áreas que cursei no mestrado e doutorado enquanto trabalhava na escola. As reflexões teóricas destas áreas contribuíram significativamente para questionar sobre hábitos, costumes e valores enraizados nas práticas escolares, como: a excessiva abstração promovida

pela escola em detrimento dos contextos de prática; a ideia evolucionista de progresso na aquisição de conhecimentos; a noção de aprendizagem por passos sucessivos e previsíveis; a ênfase absoluta na escrita e na linguagem em detrimento de outras formas de saber, como o conhecimento oral, imagético, artístico, mitológico, ritualístico, xamânico; a centralidade da escola como o lugar mais legítimo de ensino e aprendizagem; a escolarização da criança, tornando-a sinônima de aluna e aprendiz, retirando sua autonomia, e ignorando seus saberes e experiências.

A perspectiva antropológica nos mostra que olhar para os processos educativos é importante não só para compreensão do sistema escolar, mas como um elemento fundamental da dinâmica cultural. Neste caminho, quero refletir neste texto sobre a escola não só como lugar de aprendizagem, mas como um lugar de fronteira, um espaço de contato e intercâmbio entre populações e conhecimentos diversos (TASSINARI, 2012b). A antropóloga Antonella Tassinari propõe o termo "escola como fronteira" ao tratar das escolas indígenas nas aldeias. Quero propor aqui, em diálogo com a autora, qualquer escola que considere a diversidade étnico-racial como fundamento de suas práticas pode ser entendida como um "espaço de fronteira", um lugar de circulação e aprendizagem de conhecimentos diversos, um espaço de contato entre populações e saberes. Para isso, a diversidade étnico-racial na escola não pode se limitar a uma discussão sobre conteúdos. Ainda que os conteúdos se proponham a trabalhar a diversidade, os modos de operação escolar, seus métodos, suas rotinas, podem desfigurar os saberes tradicionais e étnicos, constituindo-se mais em uma antropofagia cultural do que uma abertura efetiva para a diversidade de conhecimentos humanos.

A atenção com a diversidade étnico-racial vem sendo objeto de leis, diretrizes e documentos oficiais produzidos nas últimas décadas para o Ensino Básico no Brasil. Pode-se dizer que desde a implementação da LDB 9.394/96 o tema da diversidade étnico-racial passou a estar presente de forma significativa em praticamente todos os documentos oficiais, municipais, estaduais e nacionais direcionados à educação. Por outro lado, apesar dos avanços e do amparo legal nos documentos normativos, parece-me importante discutir os modos práticos para implementar a diversidade étnico-racial nas vivências escolares. Quero problematizar a diversidade étnico-racial não apenas enquanto "conteúdo" dos componentes

curriculares, como sugerem as Leis 10.639/03, 11.645/08 e a maior parte dos documentos oficiais, mas principalmente como uma abertura para diferentes epistemologias, cosmologias, para diferentes possiblidades de transmissão e produção do conhecimento. Isto implica revisão de valores e conceitos, reposicionamento de hierarquias, modificações das estruturas espaciais, entre outros aspectos. É partir desta perspectiva que apresento a seguir algumas reflexões a partir de minha atuação enquanto professor da disciplina artes-música.

***

Uma das atividades mais comuns no ensino da música é a apreciação. Diversos documentos, matrizes e diretrizes curriculares apontam a necessidade de conhecer repertórios das mais diversas manifestações culturais, em especial aquelas formadoras da cultura brasileira, como africanas, indígenas, portuguesa, assim como da cultura erudita, popular, folclórica, do Brasil e do estrangeiro. Frequentemente, a atividade de apreciação é entendida como o momento de "ouvir" uma determinada música, pensar e se expressar verbalmente sobre aquilo que foi ouvido.

Na maior parte das vezes, apreciação é concebida como uma audição racional, intelectual, introspectiva, onde o silêncio é fundamental, com corpos quietos e domados. Além disso, elimina-se deste cenário as relações com o outro, os colegas e qualquer outro tipo de materialidade. Fechar os olhos e fazer silêncio absoluto constituiu a melhor operação para que o som caminhe direto do ouvido até a mente. Eu mesmo já fiz algumas atividades assim de audição com as crianças que, em algumas ocasiões, avaliei como completamente improdutivas. Bastavam os primeiros segundos de gravação para o som despertar nelas desejos dos mais diversos: um agito nas pernas, se levantar, se lançar para fora da cadeira, andar pela sala, conversar com o colega sobre o que está ouvindo, rir, fazer algum som ou gesto junto com a gravação.

Um do teórico bastante utilizado como referência na área da Educação Musical tem como título de sua obra a expressão "O Ouvido Pensante" (SCHAFER, 1991). O título do livro simboliza a conexão entre mente e audição como caminho ideal da compreensão musical. Ou seja, ao conectar ouvir e pensar os sons fazem sentido e podem ser compreendidos em sua forma plena e mais significativa. Entretanto, tal perspectiva de um ouvir racional, revestido de

um ideal de seriedade, tem seu valor e faz sentido se conectada a um tipo específico de concepção musical, valorizada em uma determinada sociedade, em um momento histórico específico. Ou seja, neste caso, as práticas musicais eruditas de meados do século XX inspiradas na tradição clássica europeia. Transpor esta noção para as manifestações africanas, afro-brasileiras, indígenas e demais povos tradicionais pode ocasionar graves distorções sobre o entendimento daquela cultura e consequentemente para o entendimento da sua música.

Em contraposição a Schafer, o antropólogo Allan P. Oliveira (2015) sugere o termo "O ouvido dançante" para tratar de algumas formas escuta, em especial no campo da música popular. Ele argumenta que muitos gêneros englobados sob o termo "música popular" surgiram e se popularizaram profundamente relacionados à dança. Para o autor, uma escuta aberta ao corpo e à dança será capaz de compreender de forma mais ampla os diferentes os significados atribuídos à música. Certos tipos de músicas, não foram feitas para serem apenas ouvidas, mas dançadas, coreografadas, expressadas com o corpo em movimento. Podemos ouvir uma música e "falar de motivos, tópicas, ritmos; podemos analisar letras e objetos físicos: tudo isto, em alguns contextos, é secundário para aquilo que a música serve, a dança" (OLIVEIRA, 2015, p. 10). Apesar da discussão do autor ter como foco as análises históricas e etnográficas, creio que pode contribuir significativamente para pensar sobre as concepções em educação musical.

Nesta mesma direção, o etnomusicólogo John Blacking (1974), em seu estudo sobre a etnia Venda da África do Sul, aponta que, a eficácia funcional da música é mais importante para os ouvintes daquele lugar do que sua complexidade ou simplicidade sonora. Ou seja, para compreender o papel da música dos povos tradicionais, importa muito mais estudar o efeito da música, o valor, a função, os atos humanos de produzir sentido, do que seus elementos estruturais, sonoros, como harmonia, escalas, melodia. Para ele, a função principal da música é cooptar as pessoas para experiências em comum dentro do âmbito de sua experiência cultural, e este aspecto antecede sua tradução em signos e símbolos. Apesar de Blacking dirigir seus argumentos para o estudo etnográfico da música de outros povos, penso que é válido também para refletir sobre a educação da diversidade étnico-racial na escola, em outras palavras, uma

educação musical que promova uma abertura para o outro, que aproxime concepções musicais, que estabeleça relações e contatos.

Jonathan Hill (2014) utiliza o conceito "musicalização do outro" para mostrar que os povos indígenas utilizam a música como forma de criar espaços de transformação que permitem o reconhecimento da alteridade do outro. Trata-se de um espaço social para o diálogo, criação ou celebração de alianças, troca de trabalho, comida, bebida e outros bens materiais, não só entre aldeias indígenas, mas entre índios e brancos, seres não humanos, animais e espíritos. A música opera, portanto, como uma forma de reconhecimento, de trazer pra si, de incorporação, de "domesticação da alteridade – não para eliminá-la ou consumi-la, mas para criar um espaço social no qual comunidades de pessoas podem interagir com a alteridade em meios que promovam o convívio harmonioso, a intensidade emocional em proporção, e um fazer colaborativo da história por meio do engajamento de outrem" (*op. cit*., p. 36). É este potencial da música como forma efetiva de comunicação entre povos que precisa ser desenvolvida na educação das relações étnico-raciais.

A hegemonia da audição racional nas práticas de apreciação musical encontra paralelo com a hegemonia da escrita para o estudo de outros povos e etnias cujo base reside na oralidade e na experiência cotidiana. A antropóloga Clarissa Melo (2014) em seu estudo com os povos Guarani descreve os impasses entre conhecimento científico e conhecimentos indígenas, em especial no tocante aos processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimento para esses grupos. A autora argumenta que os conhecimentos indígenas possuem mecanismos próprios para sua aquisição e transmissão que estão ligados a um contexto de prática. Melo (2014) recorre à noção de "disposições adequadas" de Tim Ingold, argumentando que o mecanismo da escrita transmite dados e conteúdos sem as disposições adequadas em relação ao modo como tais conhecimentos são produzidos e transmitidos.

Assim, pensar em "disposições adequadas" é valorizar "a forma de aprender e não apenas o conteúdo – o que se aprende" (MELO, 2014, p. 314), é propiciar "um preparo do corpo para aquisição de certos conhecimentos" (*op. cit*., p. 298). Neste sentido, ela argumenta que para entender o pensamento indígena é preciso fazer, vivenciar, conviver, sentir, ou seja, a aprendizagem precisa buscar conexão com o *contexto* e a experiência. Trata-se de um aprender

que se efetua “como/na prática” – para usar termo de Jean Lave (2015) –, ou seja, aprende-se fazendo e, ao fazer, o conhecimento não é apenas transmitido, mas atualizado, resignificado, novos sentidos são produzidos. A autora recorre a Lévi-Strauss para argumentar que na “ciência moderna hegemônica” imperam conceitos, abstrações, enquanto que os conhecimentos tradicionais trabalham com percepções, cheiros, sabores, cores, sons, movimentos, relações, daí a “importância da materialidade como matriz do raciocínio” para o entendimento dos conhecimentos tradicionais (MELO, 2014, p. 312).

Portanto, não basta ler sobre os povos indígenas para compreendê-los, “pois muito se perde quando se traduz para o papel” (*op. cit*., p. 313). Do mesmo modo, a apreciação das músicas indígenas, quando limitada a um ouvir pensante, será insuficiente para o entendimento abrangente daquela manifestação musical. A percepção musical deve expandir-se para outros sentidos além da escuta, outros órgão do corpo além do ouvido, assim como uma abertura para relações com os outros para além de uma conexão introspectiva com a própria mente.

Ainda em relação as “disposições adequadas”, no último Congresso Nacional da ABET que aconteceu na UFSC em 2015, participaram das mesas redondas representantes das sociedades indígenas para falar sobre sua cultura. O jovem Inocêncio Ramos, convidado para a mesa de abertura, bastante desconfortável com o ambiente, disse algo assim: “me pediram para explicar sobre minha música, a música que fazemos na nossa aldeia, mas vai ser muito difícil fazer isso aqui neste auditório, com esse monte de cadeiras e com todo mundo sentado, me olhando com cara séria, seus notebooks no colo”. Então, ele convidou todos para se levantarem e virem até a frente. Muito não aceitaram o convite. Formou uma roda, cantou e dançou por uns quinze minutos com aqueles que se dispuseram a participar. Depois disso, fez um breve comentário de cerca de dez minutos, a título de complementação (talvez para satisfazer a outra parte da plateia que não interagiu). E assim usou seu tempo disponível para sua exposição. Outros representantes de povos tradicionais que estavam nas demais mesas redondas deste evento não usaram a mesma estratégia e ficou evidente a frustração destes em não conseguir estabelecer a comunicação queriam, em alguns casos, expressa claramente em

suas palavras, quando, por exemplo, durante sua exposição um senhor disse algo como: “Parece que não estou falando com ninguém. Vocês não estão reagindo. Tem alguém aí?”.

Melo (2015) descreve situação semelhante em que algumas mulheres Guarani, convidadas para falar sobre os cuidados relativos ao parto, gestação e espiritualidade no Seminário “Sábias Indígenas” direcionado aos alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. Neste caso, elas não conseguiram contornar a situação para falar sobre o assunto e recusaram-se a seguir daquela maneira. Apesar do público ser constituído em sua maior parte por indígenas – diferentemente do caso anterior –, ainda assim elas argumentaram que era necessário um local adequado que não fosse um auditório de um hotel, pois ali não poderia constituir-se um ambiente de troca de saberes.

Retomando o caso da apreciação musical, por vezes, uma alteração na forma de organizar o espaço pode fazer diferença significativa na aprendizagem e compreensão de uma determinada expressão cultural. Um ambiente excessivamente formal, com uma sala cheia de mesas e cadeiras pode descaracterizar as diversidade de produção e transmissão de saberes tradicionais e étnicos. Uma apreciação musical diversificada pode ser feita em roda, sentados ao chão, usando outros ambientes da escola e da comunidade, movendo-se pela sala, dançando, por meio de alguma brincadeira, enquanto se faz outra atividade, em interação com os colegas. A seguir, vou ilustrar brevemente com três atividades de apreciação que costumo desenvolver em sala de aula com crianças de seis a dez anos, afim de sugerir possibilidades para uma escuta que envolva o outro, interações, corpo, movimento, pensando em “disposições adequadas”.

(1) O objetivo era aprender um música nova, uma canção tradicional sul africana intitulada “Sansa Kroma e Cangoa”[6]. A música tem uma letra extensa e com palavras complexas para a idade das crianças com as quais trabalho. Minha intenção era fazer algumas atividades de apreciação para depois passar para atividades de execução, como tocar, cantar, improvisar. Para poder ouvi-la inúmeras vezes, fiz uma brincadeira com as crianças dispostas em círculo, usando uma bola. A brincadeira foi estruturada da seguinte maneira: uma criança circulava por

[6] O arranjo da música para trabalhar em sala de aula foi inspirado no material didático produzido por Almeida e Pucci (2002).

detrás da roda com uma bola em mãos. Todas tinham que estar atentas à gravação. Ao ouvir uma palavra específica da letra, previamente determinada, a criança que estava circulando colocava a bola atrás de um colega que estava sentando. Este último pegava a bola, se levantava e corria atrás do colega que circulava detrás da roda antes que este tomasse o seu lugar. Como variações, em vez de ouvir uma palavra, a bola foi colocada atrás do colega ao ouvir uma determinada seção da música (A B C), ao ouvir o refrão, um instrumento musical, um acorde específico, uma fermata, um ralentando. Inúmeras variações são possíveis a depender do conteúdo musical que está sendo abordado. Com essa brincadeira, foi possível brincar com a mesma música uma aula inteira. A apreciação musical tornou-se um momento descontraído, utilizando diversas partes e sentidos do corpo, com interações entre os amigos de sala, muitas risadas, mas ao mesmo tempo, atentos a música e seus elementos.

(2) Em outra aula, o tema era músicas de carnaval. Selecionei algumas gravações típicas, em especial, sambas e marchinhas. Enquanto ouviam a música, podiam dançar e caminhar pela sala, livremente, sozinhos ou em pequenos grupos, aos estilo desfile de rua. Subitamente a canção era interrompida e todos tinham que sentar imediatamente em seus lugares. Ao sentar, comentávamos brevemente sobre alguns elementos musicais (como estilo, gênero, forma), suas sensações, algo a respeito da letra da música. Algumas letras de carnaval são ótimas para discutir temas como racismo, xenofobia, homofobia, e diversos tipos de preconceitos. Após uma breve reflexão de no máximo cinco minutos, passávamos para outra música e assim sucessivamente até o fim da aula. Com isso, a apreciação envolveu, além de debates, dança, corpo, movimento, interações e sensações diversas.

(3) Em outra ocasião, o objetivo da aula era conhecer um instrumento musical africano, a mbira. Para isso, levei dois exemplares do instrumento que eu tinha a disposição e algumas gravações de músicas[7] contendo este instrumento. Como só havia dois exemplares do instrumento, primeiro mostrei as possibilidade de manuseio e falei sobre sua origem. Em seguida, as crianças formaram pequenos grupos. Cada uma recebeu uma folha com desenhos de mbiras para colorir. Na mesma folha, algumas atividades textuais sobre o instrumento.

[7] As gravações foram extraídas do livro "A Mbira da Beira do Rio Zambeze" de Gioielli (2007), assim como algumas atividades foram inspiradas no conteúdo do mesmo.

Enquanto pintavam, liam e escreviam, também ouviam as gravações com a mbira. Simultaneamente, os dois exemplares que havia do instrumento foram passando de grupo em grupo para experimentarem-nos. Assim, a apreciação consistiu em ouvir, experimentar, ler, pintar, conversar e trocar experiência com os colegas do grupo, tudo ao mesmo tempo, sem necessidade de fracionar o aprendizado em etapas.

***

Não apenas as disposições adequadas são importantes para tratar de determinados conhecimentos, mas também considerar que as próprias noções de aprendizagem, as concepções de infância/criança, adquirem diferentes significados e valores em cada contexto étnico-racial.

Tassinari alerta que no contexto indígena, as crianças "são elemento-chave na socialização e na integração de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade" (TASSINARI, 2012c, p. 18). Ao contrário da nossa sociedade que segrega as crianças em tempos e espaços distintos dos adultos, assim como as exclui das esferas decisórias, nestes grupos étnicos, "as crianças não são segregadas em 'espaços educativos', mas bem ao contrário, ocupam posições centrais e mediadoras da vida social" (TASSINARI, 2012b, p. 281).

A perspectiva diacrônica e evolucionista de criança como um ser em desenvolvimento que um dia se tornará um indivíduo pleno (fase que só se concretiza plenamente na fase adulta); a ideia de infância como um universo caracterizado pela fantasia e diversão, cujas atitudes não tem implicações sérias e importantes na vida social; a noção de criança como um ser ainda não preparado para a vida social; a ideia de criança como ser aprendiz por excelência, limitada à condição de aluno, cujos saberes, experiências e visão de mundo não tem valor significativo; tais noções não encontram correspondência nas sociedades indígenas, revela Tassinari. Ao refletir sobre a educação indígena, a autora propõe "incluir as crianças na categoria das pessoas que 'ensinam', especialmente das que 'ensinam coisas relevantes'" (TASSINARI, 2012b, p. 285) reconhecendo-as como elos importantes da corrente do ensino e da aprendizagem. "As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social e não somente como receptores passivos de estruturas e processos sociais"

(TASSINARI, 2014, p. 100). Portanto, uma educação escolar comprometida com diversidade étnico-racial precisa desnaturalizar a posição da criança como aprendiz e do adulto como aquele que sabe e ensina.

Clarice Cohn (2005), a partir de seu um estudo com os povos indígena Kayapó Xikrin, ressalta que o entendimento de infância, criança e aprendizado varia de acordo com o contexto sociocultural e histórico de onde provêm. Ela propõe pensar a criança não como aquela que não sabe ou sabe menos, mas que sabe outra coisa. A autora constata que a criança indígena atua na criação de relações sociais e nos processos de aprendizagem e produção de conhecimento. Disso decorre que tomar o ponto de vista das crianças é importante não apenas para saber como elas pensam, mas trata-se de considerar uma forma particular de conceber o mundo que tem sérias implicações na dinâmica social. Em diálogo com Cohn, Tassinari revela que na concepção indígena de infância o mundo das crianças e o mundo dos adultos não estão separados, mas profundamente interligados. Os indígenas reconhecem a capacidade de decisão e agência das crianças, as reconhecem como mediadoras das várias esferas cosmológicas, como mediadoras de diversos grupos sociais e como sujeitos que desempenham um papel importante na produção e transmissão de conhecimento.

Charlote Hardman (2001), em seu estudo de Antropologia da Criança, sugere que o pensamento da criança tem uma estrutura diferente do pensamento do adulto. Trata-se de um segmento social marcado por suas próprias crenças, valores e interações que são exclusivos delas. Assim, as crianças e seus saberes devem ser considerados a partir de seu próprio pensamento, sua própria lógica, e não apenas como recebedores de ensinamentos dos adultos. Ou seja, como elas pensam, como elas classificam ou entendem o mundo ao seu redor, como elas entendem o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Nese sentido, a autora critica a noção de ocidental que coloca a criança em um estágio primário do desenvolvimento humano, visando unicamente formá-la para a vida adulta, sem considerar a criança em si com um ser humano integral e pleno.

Considerações Finais

A educação das relações étnico-raciais nos convida a pensar formas diferenciadas de conceber a escola, o conhecimento, os processos de transmissão, ensino e aprendizagem. Não se trata de inserir todos os conhecimentos e modos de aprender étnicos dentro da sala de aula, tampouco reproduzir exatamente como eles acontecem no seu contexto de origem, mais sim refletir criticamente sobre a escolarização dos conhecimentos, desnaturalizar as rotinas escolares que impedem o reconhecimento de outras formas de aprendizagem, outras formas de se relacionar com os saberes e de produzi-los. Também não se trata de condenar o conhecimento científico tradicional, as rotinas e formas escolares instituídas e elaboradas ao longo de décadas, mas sim de possibilitar dentro da escola uma abertura para outros conhecimentos e formas de lidar com eles, colocando-os em situação de igualdade com os saberes já instituídos pela tradição escolar. Em um país diversos como o Brasil, a escola não pode promover apenas uma forma de compreender do mundo, uma única forma de pensar, raciocinar, agir, conhecer, produzir e de se relacionar com o outro e com o conhecimento.

Referências

ALMEIDA, M. Berenice; PUCCI, Magda D. *Outras terras, outros sons.* São Paulo: Callis, 2002. (Acompanha CD).

BLACKING, John. *How Musical is Man*? Seattle and London: University of Washington Press, 1974.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/2008 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GIOIELLI, Décio. *A Mbira da beira do rio Zambeze*. São Paulo: Moderna, 2007 (acompanha CD).

HARDMAN, Charlote. "Can there be na anthropology of children?" In: *Journal of the Anthropological Society of Oxford,* Vol. 4, n.2, 1973, p.85-99. Republicado em 2001, *Childhood*, vol.8 (4), p.501-517.

HILL, Jonathan. "Musicalizando o outro: Etnomusicologia na era da Globalização". In: MONTARDO, Deise L; DOMÍNGUEZ, Maria Eugênia. *Arte e Sociabilidade em Perspectiva Antropológica*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014, p. 13-46.

INGOLD, Tim. "Culture, nature, environment: steps to an ecology of life". *The perception of the environment: essas on livelihood, dwelling and skill.* London: Routledge, p. 13-26/420-421, 2000.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

MELO, Clarissa Rocha de. "Aprendizado, percepção e conhecimento Guarani: possibilidades de diálogo entre saberes distintos". In: TASSINARI, A.; ALMEIDA, J.; RESENDÍZ, N. *Diversidade, Educação e Infância*: reflexões antropológicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014, p. 295-329.

OLIVEIRA, Allan Paula. O ouvido dançante: música popular entre swings e cangotes. *El Oído Pensante*, v. 3, n. 2, 2015, p. 1-21.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

TASSINARI, Antonella. “Introdução: sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena”. In: TASSINARI, A; GRANDO, B; ALBUQUERQUE, M. (Orgs). *Educação Indígena*: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012c, p. 15-24.

TASSINARI, Antonella e COHN, Clarice. “Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro”. In: TASSINARI, A; GRANDO, B; ALBUQUERQUE, M. (Orgs). *Educação Indígena*: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012a, p. 247-274.

TASSINARI, Antonella. “A sociedade contra a escola”. In: TASSINARI, A; GRANDO, B; ALBUQUERQUE, M. (Orgs). *Educação Indígena*: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012b, p. 275-294.

TASSINARI, Antonella. “Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar”. In: TASSINARI, A.; ALMEIDA, J.; RESENDÍZ, N. *Diversidade, Educação e Infância*: reflexões antropológicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014, p. 97-132.

Trilha Sonora e Sonoplastia: Cinemando com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental

Claudia Roberta Yumiko Tristão
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Resumo: Diante do desafio encontrado por nós professores contemporâneos surge este trabalho, promovidos essencialmente pelo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação, na relação ensino-aprendizagem. O projeto foi desenvolvido com uma turma do 8º ano, da Escola Básica Municipal Virgílio dos Reis Várzea em Florianópolis, composta por 37 estudantes, envolvendo três professores: da sala informatizada, de português e de música. O tema cinema focando na sonoplastia e trilha sonora foi escolhido porque faz parte da vida da cultura dos nossos estudantes e podem compartilhar experiências com o mundo próximo ao deles. O objetivo foi proporcionar aos alunos, um breve percorrer pela história do cinema, na intenção de despertar a curiosidade, ampliar o conhecimento e instigar reflexões sobre a arte cinematográfica tendo com foco na sonoplastia e a trilha sonora. Dentro da área da Linguagem, foram trabalhados a linguagem audiovisual, por meio de um levantamento da história, apresentação de recursos para a criação de sonoplastia e a disponibilização de trilhas sonoras que coadunam com o vídeo e o áudio produzidos. A metodologia aplicada foi através de três macro etapas, conceituais, procedimentais e atitudinais. Como resultado da prática de musicar e sonorizar foi efetuado um compartilhamento das produções a qual uma seria publicada no canal da Unidade Educativa na internet.

Palavras chave: Educação musical; sonoplastia; trilha sonora.

Introdução

Na intenção de envolver os estudantes da Educação Básica Virgílio dos Reis Várzea nas aulas de educação musical, se propôs trabalhar com a arte cinematográfica, focando na sonoridade que ela apresenta, aproximando a escola da realidade de vida destes jovens estudantes, trazendo para dentro da sala um espaço frequentado e apreciado por eles. A união de duas professoras, com seus saberes específicos tornou possível a realização do trabalho. Proporcionando aos estudantes ampliar o universo sonoro através de audições de diferentes sonoridades que a história do cinema nos disponibiliza, focando na produção musical no e para o cinema. E o desenvolvimento de habilidades específicas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). Na tentativa de iniciar um percorrer de caminho

interdisciplinar o projeto contou com as disciplinas de Música e de Português, no intuito de auxiliar na criação do roteiro e com participação da Sala Informatizada. Utilizou-se 12 aulas com duração de 1:30h para o desenvolvimento do processo.

Justificativa

Com os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), a escola contemporânea se vê diante de novos dilemas. Após sua criação a maneira como nos comunicamos modificou as relações sociais, econômicas, políticas e a maneira como cada indivíduo é convocado a produzir seu conhecimento frente a variedade e quantidade de informações que perpassam nosso convívio diariamente. De acordo com o PCN Pluralidade Cultural, a cultura é:

> O conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles e mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe. A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores. O grupo social transforma e reformula constantemente esses códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade. (BRASIL, 1997, p.34)

Diante do docente surge a questão: Como despertar o interesse na participação das aulas dos adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Fundamental?

O presente projeto foi idealizado na perspectiva de três macro etapas: a importância da aprendizagem colaborativa, a produção artística e a publicação de podcast. Desta forma é possível que saberes que outrora foram descartados ou subutilizados na escola tomem outras dimensões, construindo novos conceitos e ampliando a compreensão de que mundo estamos vivenciando.

> O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. (RELATÓRIO PARA UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI, 1999, p. 91)

Tendo por objetivo o despertar a reflexão sobre a linguagem cinematográfica tendo foco na sonoplastia e trilha sonora. O tema é realidade na vida dos jovens estudantes e como tal cabe a escola trazer para dentro da sala de aula suas discussões.

> Entendemos que o objetivo último do ensino da arte na educação básica (aí incluída a música) é ampliar o alcance e a qualidade de experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida. (PENNA, 2012, p.99).

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) neste projeto foi focado não no sentido de ensino, mas em oportunizar a autonomia dos estudantes diante dos saberes apresentados diante das TDIC's. Segundo Chaves (1999)

> Para que a tecnologia, quando usada na educação, possa ser um instrumento de transferência de poder ("empowerment") para o aprendente, que permita que ele, de posse das potentes ferramentas de aprendizagem que a tecnologia coloca à sua disposição, possa gradativamente se tornar autônomo em sua aprendizagem, é necessário que, junto com a introdução da tecnologia na educação, sejam repensadas as práticas educacionais da escola - de modo a se rever, especialmente, a função dos conteúdos curriculares e o papel do professor no desenvolvimento das competências e habilidades que farão do aprendente alguém capaz de aprender sempre à medida que constrói seus projetos de vida no plano pessoal e social.

Outro ponto importante do projeto foi optar pela aprendizagem colaborativa esta que propõe o desenvolvimento do aluno através do trabalho coletivo, trabalhando em pequenos grupos para desenvolverem habilidades de negociação, argumentação, tomadas de decisões... Abre possibilidade do estudante se colocar como individuo, trazer sua bagagem na formação coletiva, colaborando para a produção do trabalho.

Segundo Torres (2004, p.3) “a aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo. “

Metodologia

A proposta de trabalho foi apresentada aos alunos após pesquisa de interesse, dos 35 estudantes matriculados nesta turma, 31 responderam que gostariam de produzir diferentes produtos midiáticos.

Uma nova proposta de trabalho surgiu envolvendo a produção de trilha sonora e sonoplastia. Desta forma três macros etapas se desenvolveram e estão relacionadas à concepção de currículo da rede municipal de Florianópolis, do qual a escola está inserida, que divide os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais.

Conteúdos Conceituais: Nesta etapa as professoras realizaram levantamento de informações sobre os conceitos de trilha sonora e sonoplastia na história do cinema e foi apresentado aos alunos através de aulas dialogadas. Os estudantes puderam acompanhar a trajetória do cinema e a inserção de sons e música. Houve importante reflexão sobre a função social do som na evocação de sentimentos como parte do conjunto comunicativo das informações e a contribuição que as sonoridades trouxeram para este tipo de produção. Foram destacadas também as trilhas sonoras que marcaram os filmes mais do que a própria história, como são os casos de Dançando na Chuva, Psicose, 007, Missão impossível e, em animação, Bob Esponja.

FIGURA 1 – Conhecendo a história
Alunos pesquisam e discutem com a professora a história da musicalização no cinema

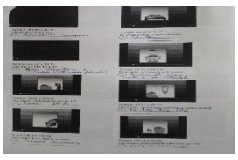
Fonte: Arquivo próprio

Conteúdos Procedimentais: Em grupo, os alunos assistiram ao curta Freedon[1] (versão sem áudio) e receberam roteiro quadro a quadro para sonorizar as imagens e construir a trilha sonora para que cada música contemplasse a ideia visual a ser comunicada, atentando ao ritmo da imagem, introduzindo o ritmo sonoro mais adequado. Trabalharam com as propriedades do som: volume, altura e timbre. Foram disponibilizadas galerias de músicas em que os alunos pudessem transitar, fazendo suas escolhas. A contribuição de um aluno ampliou ainda mais o rol de músicas a ser utilizada. Ele ensinou aos demais a baixar músicas com permissão autorais, configurando-se, assim, momento de troca de experiências, favorecido pelo diálogo no qual o mestre foi o aluno.

FIGURA 2 – Produção Alunos produzindo as gravações em áudio

Fonte: Arquivo próprio

FIGURA 3 – Roteiro Um dos roteiros produzidos pelos estudantes



Fonte: Arquivo próprio

Conteúdos Atitudinais: De posse do roteiro, com as músicas escolhidas e de instrumentos que permitiram a sonoplastia (lápis, cadernos, palmas, assobios, entre outros) deu-se o momento de gravação da produção sonora no programa Audacity. Com a etapa da sonoplastia concluída os alunos assistiram ao vídeo sem áudio, para seguidamente organizarem o tempo da trilha musical com o tempo da sonoplastia. Na etapa final foram gravados e

editados os áudios e sincronizados ao quadro a quadro das imagens através do programa MovieMaker formando podcast.

FIGURA 4 – Gravação Alunos produzindo as gravações em áudio

Fonte: Arquivo próprio

Como resultado da prática de musicar e sonorizar foi realizado sessão de socialização dos podcast. Contemplou-se a possibilidade de experienciar as diversas produções vindas de diferentes percepções. Os trabalhos publicados no canal da Unidade Educativa na internet, foram escolhidos através de votação entre os alunos.

Material Didático/Recursos

- Projetor;
- Computador com os programas Audacity, Movie Maker e acesso à internet;
- Microfone para computadores e fones de ouvido;
- Aparelho de som;
- Folhas branca e fotocopiadas;

Avaliação

A avaliação processual foi realizada através de observação acerca do envolvimento dos estudantes na produção, com o diálogo durante a socialização como colegas em que todos puderam analisar a criatividade dos outros e finalmente com a auto avaliação em que serviu de instrumento o questionário com perguntas estruturadas a serem respondidas e consideradas como subsídios de práticas futuras.

Considerações Finais

Este projeto oportunizou o envolvimento dos estudantes em práticas envolvendo duas áreas, música e tecnologia da informação, que proporcionou a ampliação de conhecimentos relacionados a arte cinematográfica, valorizou a autonomia dos grupos em produções que possibilitaram experimentar, pesquisar, imaginar e criar.

Foram momentos riquíssimos com troca de saberes entre professores e alunos em que os papéis se invertiam frequentemente sem perder a essência da produção de conhecimento por todos.

Concluímos que apesar da falta de recursos, investir em práticas como estas permitem aos jovens estudantes sua formação como cidadão, buscando alcançar ainda mais a interdisciplinaridade, com a articulação das aulas dentro do calendário escolar mais flexível e garantir maior visibilidade ao trabalho, consolidando-o como prática para garantir a relevância de condições pedagógicas e de equipamentos.

Projetos como este, conseguem em seu processo atingir os quatro pilares sugeridos pela Unesco, pois favorecem **o aprender a conhecer** por meio da pesquisa, **aprender a fazer** na produção e gravação do roteiro**, aprender a viver juntos** na edição das trilhas em que opiniões divergentes tiveram que ser respeitadas e conviverem ao mesmo tempo e o **aprender a ser** no momento em que as produções foram socializadas para o grande grupo e cada indivíduo pode refletir sobre sua participação e interagir na participação do outro. É no trabalho em grupo, no diálogo, na ação-reflexão-ação, de forma que conseguem produzir seus saberes junto com o outro, contribuindo para que os estudantes se tornem pessoas críticas, autônomas, criativas e reflexivas. Capazes de estabelecer comunicação entre seus pares.

Diante dos recursos limitados é importante salientar que o trabalho atingiu seu principal objetivo e ficou dentro do limite que os recursos técnicos permitiram.

Referências

CHAVES, Eduardo. Tecnologia na educação. In: (Orgs) GHIRARDELLI, Paulo; PETERES, Michael. *Encyclopaedia of Philosophy of Education*, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto.. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1997.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino***.** 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RELATÓRIO PARA UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI (São Paulo). Mec: Unesco. *Educação Um tesouro a descobrir*: Relatório Jacques Delors. 3 ed. Brasília, DF: Cortez, 1999

Revista Diálogo Educacional, Curitiba 4.13 (2004): 129-145. BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais..* Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. Brasília: Mec, 1997.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.