



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO**

**XIX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO / I EREBIO – REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE
ENSINO DE BIOLOGIA – REGIONAL SUL.**

O ESPAÇO DA MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA MEDIAÇÃO PELO PROFESSOR UNIDOCENTE

Guilherme Romanelli – UFPR – guilhermeromanelli@ufpr.br

Esta comunicação apresenta elementos do projeto de doutorado, em desenvolvimento na linha de pesquisa Escola, Cultura e Ensino do PPGE/ UFPR, sob orientação da Prof^a Dr^a Tânia Braga Garcia. Tendo como objeto de estudo o espaço ocupado pela música na escola, em especial nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, este texto apresenta reflexões sobre: o papel da arte na escola; as especificidades da música nas séries iniciais do ensino fundamental; as leis educacionais brasileiras relacionadas ao ensino da arte; o professor generalista e sua relação com a música; e finalmente, os objetivos desta pesquisa e algumas indicações do processo metodológico que se pretende seguir.

A relação da arte com a escola é muito freqüentemente simplificada ao seu caráter utilitário, ou seja, a arte torna-se comumente um elemento decorativo de trabalhos e atividades escolares, ou é apenas relacionada com a ampliação de habilidades, tais como: desenvolvimento motor, disciplina ou organização, entre outras (ALMEIDA, 2001). A arte tem um papel muito mais profundo na constituição do homem. Célia Almeida (2001) cita as considerações que Elliot Eisner faz sobre os benefícios que esta linguagem traz ao crescimento humano: desenvolvimento da auto-estima, autonomia, capacidade simbólica, competência de fazer julgamentos, além da constituição de um pensamento flexível. O desenvolvimento destas aptidões possibilita a formação de um indivíduo com maiores capacidades de expressão e mais sensibilidade. Também é importante destacar que o estudo desta área do conhecimento permite principalmente, entender que a arte é uma linguagem com especificidades que permite fazer uma leitura diferente de mundo, estabelecendo relações que não acontecem por meio de outras linguagens. No que se refere ao ensino da música, Sérgio Figueiredo (2002) também apresenta distintas formas de abordar a música na escola,

destacando suas funções recreativas, sociais, disciplinares, cívicas, morais e como área de conhecimento.

Ao entender a arte como um dos componentes da cultura, e evidenciando que a idéia de cultura não é imutável e se configura como uma resposta dada aos acontecimentos que marcam as mudanças nas condições de vida, ou seja, da história dos acontecimentos, Raymond Williams (1969) apresenta três pontos de vista diferentes da relação da arte com a sociedade. Nas perspectivas apresentadas por este autor, em ordem cronológica, uma primeira visão da arte enfatiza a relação de suas características com a vida comum, sem ignorar seu valor próprio independente. Um segundo momento é marcado por uma espécie de emancipação da arte da vida comum, ou seja, no entendimento de seu valor apenas em si mesma. Como terceira fase identifica-se um retorno à conciliação da arte com a vida comum, discussão que tem a palavra “comunicação” como principal elemento articulador. Williams destaca ainda que, apesar de seguir uma seqüência cronológica, estas diferentes fases podem ser verificadas atualmente, convivendo simultaneamente e promovendo contribuições importantes para o entendimento do espaço da arte na cultura, como será visto mais adiante quando serão abordadas as distintas possibilidades da arte (englobando a música) no processo escolar.

Entre as diversas linguagens artísticas, a música também tem um papel fundamental na escola, pois é por meio da educação musical que se forma um sujeito autônomo diante do mundo sonoro no qual vive, capaz de fazer suas escolhas musicais, além de se tornar sensível aos estímulos que esta arte pode oferecer. Esta visão vai de encontro com um conceito ampliado, que entende a cultura como um processo e não como algo concluído, se relacionado tanto com a superestrutura (no sentido de ideologia) quanto com aspectos da vida diária. Nesta perspectiva, trata-se de um modo de vida onde cada sujeito deve ser autônomo nas escolhas que determinarão a sua relação com elementos da cultura, ou das culturas¹, com as quais terá contato (WILLIAMS, 1969). Esta relação dialética entre cultura e sociedade possibilita a utilização do conceito de cultura como categoria de análise para entender o papel da música na escola.

Quando se fala em ensino de música, é importante se remeter ao fato de que não há civilização humana que não tenha uma relação com esta linguagem artística

¹ A idéia de “culturas” segue as proposições de Herder (séc. XVIII) citado por Raymond Williams (1979).

(BRÉSCIA, 2003). Tratando-se de um bem cultural, ele é passado de geração em geração de maneira sistematizada ou informalmente. Deste modo, o ensino da música não é exclusividade das instituições de ensino. Pode-se aprender música no ambiente familiar ou social, assim como em outras instituições não escolares, como academias, conservatórios e igrejas. No entanto, a importância da música na escola está na necessidade de desenvolver a sensibilidade dos alunos para o universo musical, mas principalmente em promover o relacionamento entre esta arte e outras áreas do conhecimento, o que ocorreria com menor probabilidade em uma instituição especializada em ensino de música. Para Célia Almeida (2001), fundamentando-se em Jean-Claude Forquin a arte é antes de tudo uma herança cultural da humanidade e uma das funções principais da escola é preservar e divulgar este patrimônio. Para uma análise mais profunda desta relação da escola com a transmissão da música como parte do “legado cultural” da humanidade é importante levar em consideração o conceito de tradição seletiva da escola, apresentado por Raymond Williams (1979), que mostra que há informações que são enfatizadas ou omitidas de acordo com um complexo processo de escolha.

A visão de patrimônio cultural que norteia esta pesquisa segue as proposições de Williams, derivadas do conceito inicialmente proposto por Gramsci, que entende a *hegemonia* não apenas como uma dominação no nível da ideologia, mas também do controle sobre todos os aspectos da vida, desde as questões materiais até os níveis mais íntimos de percepção de mundo. Desta forma, de acordo com Williams, o conceito de *cultura dominante* não pode dar conta da complexidade das relações sociais que estarão ligadas ao espaço ocupado pela música na escola, como ele cita, “(...) *nenhum modo de produção e portanto nenhuma ordem social dominante e portanto nenhuma cultura dominante, nunca, na realidade, inclui ou esgota toda a prática humana, toda a energia humana e toda a invenção humana.*” (WILLIAMS, 1979, p. 128). Além da *cultura dominante*, existe a *cultura residual* que, apesar de se encontrar a certa distância da primeira, não se apresenta como um conjunto de elementos marginais, mas sim como resquícios do passado que a tradição seletiva incorporou parcialmente ou integralmente na cultura mais hegemônica atual, ou seja, na *cultura dominante* com a qual estes resquícios do passado podem se relacionar com caráter alternativo ou como oposição. Finalmente, a *cultura emergente* se configura como novos significados, valores e práticas que são constantemente criados e que também pode apresentar elementos alternativos ou opostos à *cultura dominante*. As análises de cultura apresentadas acima

propõem um entendimento não antagônico entre cultura da elite e cultura popular, apresentando uma concepção de cultura que se encontra entre estas duas visões, ponto de vista que servirá de base para este estudo, no que se refere ao espaço ocupado pela música na escola.

Ao participar da vida escolar, a música se manifesta de duas formas distintas: sistematizada, quando mediada pelos professores; ou de forma livre, como parte da vida diária escolar (durante os intervalos de aula, nos corredores e durante as brincadeiras entre os alunos).

No que se refere à forma sistematizada da participação da música no cotidiano escolar, é possível ainda estabelecer duas formas diversas de sua mediação pelos professores. A primeira concepção apresenta a música como estratégia de ensino, ou como mecanismo facilitador da aprendizagem, como enfatiza Sérgio Figueiredo (2004) em relação à tradição encontrada na presença desta linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como exemplo, o ensino de alguma área do conhecimento por meio da música, ou para desenvolver a criatividade e possibilitar a socialização (entre outros aspectos). Referindo-se ao ensino da arte de forma geral, esta concepção é denominada *contextualista* por Célia Almeida (2001).

A segunda forma sistematizada que a música pode ocupar no cotidiano escolar é o seu ensino propriamente dito, como uma área do conhecimento que tem especificidades que devem ser ensinadas. Indo de acordo com uma visão de ensino da arte designada *essencialista* (ALMEIDA, 2001), quando esta forma de mediação se refere à música, pode ser denominada musicalização ou educação musical.

Nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, é muito evidente a prevalência da concepção *contextualista* do ensino da música, especialmente por causa da falta de formação específica em música dos professores desta fase escolar, que não se sentem suficientemente preparados para trabalhar com as especificidades desta linguagem e preferem pensar nas contribuições “tangenciais” da educação musical. Neste ponto é necessário destacar que, segundo Vicent Lanier (in ALMEIDA, 2001), os benefícios de uma visão *contextualista* de ensino da arte (como a socialização e o desenvolvimento da criatividade), não são uma atribuição exclusiva das linguagens artísticas, mas estão presentes em diversas outras áreas do conhecimento abordadas na escola. Este autor destaca ainda que a principal justificativa da presença da arte na escola deve se pautar nos benefícios que não podem ser trazidos por nenhuma outra área.

Voltando à discussão sobre os distintos espaços da música na escola, a sua participação de forma livre (sem a mediação direta do professor) no cotidiano escolar é um momento importante da construção do conhecimento musical dos alunos. É também na interação com seus colegas que uma criança estará ampliando o seu repertório musical, além de praticar música por meio do canto coletivo que acompanha diversas brincadeiras do cotidiano escolar.

Apesar da teorização sobre a educação apoiada na arte ter suas primeiras referências nas concepções de ensino da Grécia antiga, com a importância dada por Platão à arte, Vera Brésia (2003) destaca que esta discussão tem como ponto de referência os estudos do pedagogo Herbert Read durante a década de 40, apresentados em seu livro *A educação pela arte*. Para as professoras Maria de Rezende e Fusari e Maria Heloísa Ferraz (1993), esta visão da arte no processo escolar influenciou profundamente as políticas educacionais brasileiras, como a criação da obrigatoriedade do ensino da educação artística conforme a lei 5.692 de 1971. Ironicamente, a partir desta lei, o foco do ensino da arte na escola passa a ser apenas a proposição de uma atividade de caráter recreativa e complementar que poderia contribuir na formação do indivíduo, sem considerar a arte como linguagem que possui elementos e mecanismos que devem ser aprendidos, assim como em qualquer outra disciplina da escola. A mentalidade que ainda está presente em muitas escolas deriva dos pensamentos desta época, como é o caso de muitos professores que não se sentem responsáveis pelo ensino da música, na mesma medida em que se responsabilizam pelo processo de alfabetização. Para muitos deles, o papel da música já está garantido na escola, uma vez que se faz presente em diversas atividades do cotidiano (como por exemplo, canções que acompanham algumas atividades da rotina escolar, ou músicas que são tocadas durante o horário de recreio), conforme cita Figueiredo (2002).

Com a reforma da legislação educacional brasileira, a lei 9.394 de 1996, determina no segundo parágrafo do artigo 26 que “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996), diante desta determinação o professor das séries iniciais se vê obrigado a ensinar a arte, mesmo sem ter uma orientação clara sobre como fazê-lo. Para suprir esta necessidade (dificuldade que não é encontrada apenas no que se refere ao ensino da arte, mas também em outras disciplinas) o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como uma forma de orientar a tarefa do professor no planejamento de suas

aulas, atendendo as determinações da LDB. No entanto, é possível perceber que apesar do acesso aos PCNs, os professores das séries iniciais do ensino fundamental ainda encontram enormes dificuldades para abordar a música em sala de aula.

Apesar de não se constituir como lei, mas sim como um material oficial de apoio ao trabalho de planejamento do professor, os PCNs tornam-se um documento muito mais próximo do cotidiano de sala de aula do professor. Analisando estas propostas, no que se refere ao ensino da música, é possível perceber uma especificidade de área que ainda está distante do conhecimento abordado na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Como exemplo de tópicos sugeridos, no item *comunicação e expressão em música*, entre outros pontos, é possível destacar que o professor deve promover a: “*Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis*” (PCN, 2000). Para um professor especialista (aquele que se formou em um curso de licenciatura em música) este tópico já é bastante desafiador. Para o professor generalista (ou unidocente)², esta é uma informação que não parece clarificar muito o seu planejamento de aulas, transformando um documento, que deveria facilitar a sua atuação em sala de aula, como mais um questionamento sobre suas competências de ensino.

Sérgio Figueiredo (2004) em suas pesquisas sobre a preparação musical dos professores generalistas no Brasil destaca que a formação destes docentes tem lacunas muito severas no que se refere ao ensino da arte e em especial da música, dificuldades geralmente atribuídas de forma equivocada a uma questão de “dom”. Ainda de acordo com o autor, a falta de autoconfiança destes professores para o ensino da música não se verifica em outras áreas do conhecimento, como a matemática, a língua portuguesa ou ciências. Este paradoxo ocorre porque apesar de apresentar uma formação deficiente também nestas outras disciplinas, o professor unidocente tem mais familiaridade com as mesmas, resultado de pelo menos onze anos de escolarização em que, como aluno, teve contato com elementos básicos destas áreas. O mesmo não acontece com a música, pois o seu estudo geralmente está ligado a atividades realizadas fora do ambiente escolar, ou seja, reservado para alguns poucos privilegiados.

² Toma-se como conceito de professor generalista, ou unidocente aquele que ministra todas as disciplinas do currículo dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, geralmente formado no magistério, normal superior ou em pedagogia (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000).

O foco deste estudo está nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, aulas que estão ao cargo dos professores generalistas. No que se refere ao ensino da música, este início de escolarização é extremamente importante para a criança, pois é o momento em que se constroem as relações mentais que serão fundamentais na sua interação com o mundo sonoro. Nesta fase, ela deve se relacionar com universo musical, iniciando pelo entendimento do fenômeno sonoro, desenvolvendo habilidades para ouvir de maneira crítica, manejando o som e construindo idéias musicais, além de entender esta linguagem como um produto da cultura humana, sempre ligado a um determinado contexto histórico-social.

Também no que se refere à importância da música nas séries iniciais, é preciso se referir novamente à figura do professor unidocente, pois a sua responsabilidade é fundamental: ele tem a possibilidade de estimular e desencadear um processo contínuo de construção do conhecimento musical de seus alunos, quando se baseia em abordagens sólidas de ensino. Por outro lado, este professor pode bloquear o interesse do aluno ao universo musical, quando reproduz práticas equivocadas de ensino da música.

Contrapondo-se às dificuldades decorrentes da falta de formação sólida em música apresentada anteriormente, o professor unidocente possui uma característica muito importante na sua relação com o saber e sua atuação em sala de aula. Ele aborda os conteúdos de forma integrada, pois transita entre vários campos do conhecimento, o que lhe permite estabelecer constantes relações entre áreas distintas. Trata-se de um processo que está muito mais próximo das concepções de interdisciplinaridade e até de transdisciplinaridade, bastante presentes nas discussões atuais sobre o ensino. Conforme comenta Sérgio Figueiredo (2004), este professor trabalha com as disciplinas de uma forma integrada, contrapondo-se à fragmentação curricular presente em todo o processo de escolarização até os últimos níveis acadêmicos.

Outro fator importante que é característico do professor generalista é a relação que estabelece com o grupo de alunos. Por estar constantemente com a mesma turma, este professor encontrar-se muito mais propenso a estabelecer sólidos laços afetivos com seus alunos, o que certamente contribui para o processo de aprendizagem (FREIRE, 1996).

A partir das considerações acima, este estudo pretende identificar os momentos do cotidiano escolar em que a linguagem musical está presente, o que deverá ser feito

por meio de uma investigação de natureza qualitativa, com observação participante. Também se pretende caracterizar os lugares do espaço escolar em que ocorrem as relações com a música, buscando explicitar suas naturezas. Será necessário ainda conhecer os protagonistas que fazem ou ouvem música na escola; e, finalmente, compreender o papel do professor unidocente na mediação entre a música e os alunos, por meio de análise documental e entrevistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Sueli Ferreira (Org.). Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL,. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação, 1996.

BRÉSCIA, Vera Lúcia. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Edições PNA, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio. **A educação musical e os novos tempos da educação brasileira**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 1, n. 1, 43-58, set. 2002.

_____. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, 55-61, set. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

HENTSCHKE, Liane e OLIVEIRA, Alda. **A educação musical no Brasil**, in **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Liane Hentschke (Org.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE, Secretaria da Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.