

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 3 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-666-9 DOI 10.22533/at.ed.669192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte. No 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade e no 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

ENSINO DE ARTES: FRONTEIRAS ENTRE CURRÍCULO E PESQUISA DOCENTE

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Instituto de Aplicação / CAp, Mestrado Profissional
de Ensino em Educação Básica / PPGEb,
Licenciatura em Artes Visuais / IART
Rio de Janeiro

Deise Marins Alcântara

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

RESUMO: O artigo *Ensino de Artes: fronteiras entre currículo e pesquisa docente* traz resultados preliminares de pesquisa acadêmica (desenvolvida numa universidade pública) sobre as diretrizes curriculares no ensino de Artes Visuais nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro - em paralelo aos fundamentos propostos na Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018). O estudo dos currículos vigentes na Educação Básica suscita questionamentos acerca das trajetórias dialógicas correspondentes entre a pesquisa autoral e os processos metodológicos dos docentes atuantes na escola pública. Deste modo, algumas hipóteses são delineadas a fim de balizar o estudo, como por exemplo: Em que medida os currículos institucionais balizam projetos e pesquisas autorais dos docentes amparados na historiografia da arte?; É possível a articulação dos programas curriculares com novos processos metodológicos / artísticos

condizentes com as manifestações artísticas da cultura visual do cotidiano?; Como adaptar as teorizações curriculares à formação cultural dos alunos e, do mesmo modo, às particularidades da sala de aula e do espaço escolar? Espera-se que este artigo amplie as fronteiras experienciadas entre as diretrizes curriculares institucionalizadas e a pesquisa autoral docente em Artes Visuais a fim de que a prática educativa na Educação Básica esteja em consonância com a dinamização do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Artes; Educação Pública.

ABSTRACT: The article *Teaching Arts: borders between curriculum and teaching research* brings preliminary results of academic research (developed at a public university) on curricular guidelines in the teaching of Visual Arts in Rio de Janeiro municipal and state networks - in parallel to the foundations proposed in the Base National Common Curriculum / BNCC (2018). The study of the current curricular in basic education raises questions about the corresponding dialogical trajectories between the authorial research and the methodological processes of the teachers working in the public school. Thus, some hypotheses are outlined in order to guide the study, such as: To what extent do institutional curricular guide projects and authorial research of teachers supported by art

historiography ?; Is it possible to articulate curriculum programs with new methodological / artistic processes consistent with the artistic manifestations of everyday visual culture? How to adapt curricular theorizations to the students' cultural formation and, similarly, to the particularities of the classroom and school space? It is hoped that this article will broaden the boundaries experienced between institutionalized curriculum guidelines and authorial research in Visual Arts so that the educational practice in Basic Education is in line with the dynamism of school daily life.

KEYWORDS: Curriculum; Arts; Public education.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo *Ensino de Artes: fronteiras entre currículo e pesquisa docente* surge a partir de estudos preliminares sobre as diretrizes curriculares na área de Artes Visuais na educação pública (redes municipal e estadual) do estado do Rio de Janeiro nos últimos anos. Tal grupo de pesquisa acadêmica em andamento na universidade pública preocupa-se com a constituição curricular na Educação Básica, isto é, como se dão as correspondências metodológicas entre o currículo institucionalizado e a pesquisa autoral docente.

Para tanto, os currículos da disciplina de Artes Visuais para a Educação Básica disponibilizadas pelas secretarias de educação tornam-se foco inicial da pesquisa para o entendimento do quão atuam como apoio pedagógico e artístico para os docentes. É preciso dizer que esse estudo surge impulsionado por questões acerca do tema para uma docente da área de Artes envolvida por cerca de duas décadas no magistério - da Educação Básica à pós-graduação -, em conjunto com alunos-pesquisadores: licenciandos/breves docentes e egressos/mestrandos – estes, já na labuta da sala de aula. Como pulsão comum, as demandas acerca das (possíveis) formulações autorais com base nas estruturas curriculares que se apresentam como institucionalizadas; na mesma medida, as probabilidades dos processos artístico-metodológicos, isto é, como as teorizações culturais podem ser adequadas à prática artística; ou ainda, como estreitar, na sala de aula, as porções curriculares enunciadas às experiências estéticas (e vice-versa).

É importante que seja dito que o currículo é entendido como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, os saberes, competências, representações, tendências valores etc transmitidos nas práticas pedagógicas da educação escolar. Compartilhamos com as palavras de Libâneo (2012, p. 489), que diz:

(a) Um currículo precisa ser democrático, isto é, garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania (relativa a critérios de solidariedade e justiça, à alteridade, à descoberta e respeito do outro, ao aprender a viver junto etc); b) O currículo escolar representa o cruzamento de culturas, constituindo espaço de síntese, uma vez que a cultura elaborada se articula com os conhecimentos e experiências concretas dos alunos em seu meio social e com a cultura dos meios de comunicação, da cidade e de suas práticas sociais. Isso significa propiciar aos alunos conhecimentos e experiências

diversificadas, integrando no currículo a variedade de culturas que perpassa a escola: a científica, a acadêmica, expressa no currículo, a social, a dos alunos, a das mídias, a escolar (organizacional). Trata-se de compreender a escola como lugar de síntese entre a cultura formal, sistematizada, e a cultura experienciada na família, na rua, na cidade, nas mídias e em outros contextos culturais, o que implica formular coletivamente formas pedagógico-didáticas de assegurar essa articulação; c) O provimento da cultura escolar aos alunos e a constituição de um espaço democrático na organização escolar devem incluir a interculturalidade: o respeito e valorização da diversidade cultural e das diferentes origens sociais dos alunos, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e preconceito. O currículo intercultural é o que, com uma base comum de cultura geral para todos, acolhe a diversidade e a experiência particular dos diferentes grupos de alunos e propicia, na escola e nas salas de aula, um espaço de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos. Um dos mais relevantes objetivos democráticos do ensino consiste em fazer da instituição escolar um lugar em que todos possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso; d) Por outro lado, trata-se não apenas de atender às necessidades e expectativas da comunidade, de modo que se respeite a cultura local, mas também pensar sobre valores, modos de vida e hábitos que precisam ser modificados, para a construção de um projeto civilizatório; e) Currículo tem que ver com a organização espacial da cidade e com o modo pelo qual as pessoas de todos os segmentos sociais se movem nela. Trata, portanto, da qualidade de vida possível, mediante a análise dos elementos que demarcam a dinâmica da cidade: produção, circulação, moradia; f) Um bom currículo ajuda a fortalecer a identidade pessoal, a subjetividade dos alunos. Trata não só de atender e favorecer a diversidade entre o alunado, mas também de promover em cada aluno competências distintas que os tornem mais plenos e autônomos em seu desenvolvimento pessoal, o que, sem dúvida, pode facilitar igualmente seu êxito profissional; g) A organização curricular precisa prever tentativas de enriquecimento do currículo, pela interdisciplinaridade, e de coordenação de disciplinas, por meio de projetos comuns.

Pensando assim, o texto vem circundar os temas e conteúdos institucionalizados para a disciplina de Artes Visuais como propulsores, muitas vezes, somente enquanto teorizações. Dito de outro modo, considera-se o embate, que acredita-se inevitável, posto ao docente quando percebe que a historiografia da arte só faz sentido para o aluno quando é dinamizada plasticamente nas aulas de Arte; quando o docente procura relacionar o programa curricular institucionalizado nos seus respectivos projetos e pesquisas autorais - o mesmo que experimentar os alcances teóricos de modo pragmático.

O que de fato justifica a relevância do tema abordado é que, ao nos depararmos com tais diretrizes curriculares da escola pública para a disciplina de Artes, algumas hipóteses são, de imediato, levantadas pelo grupo de pesquisa acadêmica para fins metodológicos próprios: Como os docentes devem considerar as diretrizes curriculares a fim de estabelecerem conexões (entre os inúmeros temas e conteúdos artísticos) com projetos e pesquisas autorais (CANDAU, 2014; LOPES e MACEDO, 2011; ALVES, 2003; OLIVEIRA, 2013)?; Como a historiografia da arte e cultura visual do cotidiano dialogam na dinamização curricular desenvolvida pelo docente na sala de aula (BARBOSA, 2002; 2010; HERNÁNDEZ, 2000; 2007)?; É possível, ao docente, articular as teorizações curriculares das secretarias de educação pública às particularidades culturais das respectivas comunidades escolares (FERRAZ E FUSARI, 2009; 2010)?

Para tanto, é oportuno traçar um paralelo entre o contexto (de persistência) do ensino de Artes na educação pública a partir do levantamento de alguns tópicos considerados principais tanto do “Plano Municipal de Educação” / PME (2018) como do “Currículo Mínimo” (2013), ambos vigorantes nas Secretarias de Educação do Rio de Janeiro – respectivamente, a saber, do Município e do Estado. Tal paralelo é respaldado na abordagem que prescreve à recém instaurada Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018) ancorada, é certo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs (1997) - até então vigente. Sendo assim, é inevitável que a preocupação esteja voltada à historicidade do ensino de Artes com um longo processo de instauração e inserção na grade curricular da Educação Básica. Processo, sem dúvida, de ação e persistência artístico-pedagógica.

2 | CURRÍCULOS DE ARTES – TRAJETÓRIAS (DE ENSINO) EM CONSONÂNCIA NA SALA DE AULA

A revisão da trajetória do ensino de Artes deve considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau nº 5.692/71 que garantiu, à época, a obrigatoriedade da Educação Artística como atividade escolar no currículo da educação básica – a abordagem dos conteúdos de Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança. Apesar da obrigatoriedade do ensino da área de Arte com a nova lei passar a ser curricular, não houve a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a “atividade” na escola; ao contrário, as lacunas ampliaram as especificidades das áreas mencionadas à Educação Artística, o que não garantiu o professor qualificado/habilitado em determinada área e, sim, um professor polivalente.

Nos concursos atuais para a seleção de docentes de Arte não são discriminadas as modalidades de ensino - e exige-se apenas que o candidato tenha uma formação em Licenciatura, em qualquer das linguagens artísticas. E as provas de seleção ainda hoje são realizadas com base numa formação polivalente, ou seja, com conteúdos referentes às diferentes linguagens artísticas, não respeitando a formação inicial (ou principal) do docente.

A década que sucedeu a lei, segundo Ferraz e Fusari (2009), ficou marcada como um período de muitas lutas pela redemocratização do Brasil, sendo também um momento de organização dos Arte-educadores brasileiros para o enfrentamento das mazelas do ensino de Arte. Diversas associações de Arte-Educadores surgem em diferentes estados e regiões do país. Em 1982, por exemplo, é fundada a primeira Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo (AESP). No ano de 1987, em decorrência da criação das diversas associações, também surge a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Nos anos 1990, os Arte-Educadores preocupam-se na mobilização pela garantia da permanência do ensino de Arte no currículo escolar. O que ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, n. 9.394, de 1996. A Arte é instituída como disciplina no currículo de todos os níveis da Educação Básica com as especificidades de Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança.

No ano seguinte, 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs a área de Arte aufere princípios pedagógicos específicos. Nesse documento, a Arte está representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que partem da área, com conteúdos próprios, e apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, como as reflexões sobre a prática educativa.

A aprovação da Lei n.10.639, de 2003, também foi um marco relevante para a educação intercultural no Brasil: esta é a primeira lei que prevê a obrigatoriedade na Educação Básica do ensino de história da África e das culturas africanas e afro-brasileiras. A Lei n. 11.645, de 2008, complementa a lei anterior acrescentando o ensino de história e culturas indígenas. É imprescindível que o ensino de Artes também perpassasse pelas particularidades de tais culturas.

Atualmente, o que se vê é a instauração da Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018) que desconsidera a Arte como área de conhecimento, tornando-a uma disciplina que deixa de ser ‘obrigatória e prioritária’ - o que abre espaço para justificar a ausência da disciplina nas escolas do primeiro seguimento, por exemplo, acarretando, sobretudo, demandas futuras diante o ensino de Arte.

A BNCC, ao incluir Arte como um componente curricular na área denominada Linguagens, a desconsidera como área de conhecimento específica, negando a luta histórica dos arte educadores brasileiros em sua defesa. Com a proposta da BNCC, a área de conhecimento Linguagens é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Ao emoldurar a disciplina Arte no bloco “linguagem”, a BNCC traduz uma escolha arbitrária e imposta, desconsiderando as conquistas da arte e entendendo cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – como uma única unidade temática.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BNCC, *idem*, p. 194).

As dimensões, a saber, são: *Criação*, que refere-se ao fazer artístico; uma atitude intencional e investigativa com representações e produções artísticas individuais / coletivas; *Crítica*, que refere-se a novas compreensões do espaço cotidiano, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais,

econômicos e culturais; *Estesia*, que refere-se à percepção dos sujeitos em relação ao espaço-tempo, às imagens e aos diferentes materiais; *Expressão*, que refere-se às possibilidades de criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos; *Fruição*, que refere-se ao deleite em práticas artísticas e culturais; *Reflexão*, que refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. (BNCC, *id*).

Uma outra questão relevante adotada na rede municipal de ensino, com base na BNCC, foi a redução de carga horária mínima obrigatória das disciplinas Artes Plásticas, Teatro e Música no 1º seguimento do Ensino Fundamental. Tais disciplinas têm a carga horária reduzida para a metade do tempo obrigatório, ou seja, passa de 2 (dois) tempos de 50 (cinquenta) minutos/semanal, para 1 (um) tempo de 50 (cinquenta) minutos/semanal - apenas. Mesmo com a ampliação de datas previstas no calendário para todos professores de todas unidades escolares dos CEs (Centros de Estudo), a perda de 1 (um) tempo de 50 (cinquenta) minutos de aula de Artes afeta, inevitavelmente, a toda a estrutura educacional, inclusive, no tocante ao planejamento das aulas. Ao diminuir a carga horária do ensino de Arte, o PME (assim como na BNCC), retorna com a possibilidade da polivalência do professor de Arte - o que já foi comprovado como extremamente prejudicial para os alunos e para todo sistema de ensino.

Quanto à rede municipal de educação pública na cidade do Rio de Janeiro, e também gratuita no Brasil, também na cidade do Rio de Janeiro, a atual gestão fez modificações pontuais no currículo básico - implantado em 2009 - para todas as disciplinas do 1º ao 9º do Ensino Fundamental. O conjunto dessas modificações deu origem ao “Plano Municipal de Educação” (PME). Construído em consonância com os parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PME foi aprovado em 28 de maio de 2018 com vigência por dez anos. O PME se configura em uma reorientação curricular, à luz da implementação da BNCC (2018), e contou com a participação de especialistas e professores da rede municipal de educação na sua construção.

Em se tratando das orientações curriculares da rede municipal de ensino de Artes na Educação Básica, os eixos temáticos propostos para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são: “Identidade”, “Memória”, “Ética”, “Ecoart” e “Autonomia”. Esses temas visam desenvolver a percepção sensível e a imaginação criadora através da historiografia da arte perpassando pela Arte Africana, Indígena, Oriental e, ainda, a Arte contemporânea - com o aporte dos elementos visuais da linguagem plástica.

Já no 4º e 5º anos, além desses mesmos eixos, há também o eixo “Ritos de Passagem”, com o objetivo de valorizar as diferentes manifestações dos povos, inclusive no entorno da escola. A intenção é reconhecer a perspectiva plural, multicultural e contemporânea de diferentes povos.

Os eixos temáticos do 6º ao 9º ano são ampliados considerando os eixos

desenvolvidos nas séries anteriores, quais sejam: “Identidade”, “Patrimônio Cultural e Memória”, “Ecoart”, “Ética”, “Autonomia”; “Ritos de Passagem”. Os objetivos principais são desde leituras de imagens veiculadas pela mídia e indústria cultural; assim como a apreciação estética e o reconhecimento dos elementos da visualidade plástica diante às tecnologias atuais.

As orientações curriculares continuam, entretanto, organizadas por bimestres, e o acompanhamento e avaliação da Secretaria Municipal de Educação também se estruturam nessa ordem. A secretaria disponibiliza a “Educopédia”, um apoio curricular para professores. Desenvolvida e revisada por professores, os profissionais da rede (e visitantes) têm acesso a diferentes planejamentos. Funcionando como uma plataforma *online*, colaborativa e com aulas digitais, a “Educopédia” tem atividades que incluem planos de aula de todas as disciplinas, de acordo com as orientações curriculares da Secretaria Municipal da Educação. Os professores podem recorrer, ainda, à “Educopédia” durante as aulas ou como recomendação aos alunos para que se aprofundem nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O programa oferece uma opção rápida e fácil para professores que desejam integrar tecnologias às suas aulas. As disciplinas estão divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo. A plataforma também dispõe de cursos de formação para os educadores *online* e presencial.

Quanto à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro / SEEDUC, no ano de 2013, elaborou o “Currículo Mínimo” da rede de ensino como um documento de referência (vigorante até o corrente ano letivo) à todas as escolas, apresentando as competências e habilidades que devem constar nos planos de curso e nas aulas dos docentes.

O “Currículo Mínimo” é voltado para as Artes Visuais do Ensino Fundamental (2º segmento) ao ensino médio. Para o fundamental, o currículo elenca alguns temas principais norteadores para todo o ano letivo: “Artes e suas matrizes”, no 6º ano; “Artes e história”, no 7º ano; “Artes e contemporaneidade”, no 8º ano; e “Artes e sociedade”, no 9º ano. É preciso mencionar que a pesquisa volta-se estritamente às Artes Visuais por ser a área de conhecimentos dos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

Os itens mencionados no “Currículo Mínimo” de forma clara e objetiva são, a saber: um “tema” específico para cada ano de escolaridade; um “eixo temático” dividido em “habilidades e competências” no decorrer dos quatro bimestres. Tais “habilidades e competências” apresentam objetivos específicos para as etapas a serem desenvolvidas, tais como a contextualização, a apreciação e a experimentação/fazer (BARBOSA, 2010) - o que contribuem nas articulações curriculares do docente. Por exemplo, no 6º ano, o tema “Artes e suas matrizes” desdobra-se nos tópicos “Arte e linguagem”; “Matrizes culturais e estudo da cor” (arte indígena); “Matrizes culturais e elementos da visualidade” (arte africana); “Matrizes culturais europeias”. Quanto ao 7º ano, o tema “Arte e história” traz os seguintes desdobramentos:

“Contextualização histórica”; “Escultura como corpo”; “Olhar fotográfico”; “Patrimônio Cultural”. Já no 8º ano, o tema “Artes e contemporaneidade” traz como tópicos: “Arte Pública”; “Globalização”; “Hibridismo” (arte contemporânea); “Material na Arte contemporânea”. Ao 9º ano, o tema “Arte e Sociedade” é subdividido em “Artes, sociedade e cotidiano”; “Movimento Modernista”; “Mobilização Social” (*hip-hop*, grafite e também intervenções no ambiente escolar; “Fotografia e Representação Gráfica”.

O que se percebe é que cada eixo temático visa ser explorado com base na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), ou seja, a partir da contextualização de um tema da História da Arte, a decorrente apreciação estética de imagens e a experimentação artística – a aula prática propriamente dita. É inegável a relevância da Abordagem Triangular para a transformação e atualização ao ensino das Artes desde o final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX – e que repercute até os dias atuais. Como sabe-se, essa abordagem, configurada por Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos* (2010), foi e tem sido aprimorada, de modo inevitável, no decorrer do tempo. Sem dúvidas, a partir da orientação sistematizada do currículo proposto pela secretaria de educação, o docente sente-se apto a desenvolver seus próprios processos e desencadeamentos artísticos em diálogo com a diversidade estética das linguagens estudadas na historiografia da arte – e também com as inferências da cultura visual da atualidade.

A propósito, por cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007) entende-se a expansão do termo utilizado para a abordagem educativa que considera as expressões multimidiáticas da arte na vida social, quer dizer, as elaborações imagéticas circulantes na publicidade e no espaço urbano, em objetos do cotidiano, na moda, na internet etc. – e não somente restrito às produções artísticas de linguagens convencionais e em circulação nos recorrentes espaços de exibição de arte, como museus, galerias e centros culturais.

O “Currículo Mínimo” para o ensino médio, entretanto, na educação pública, é voltado exclusivamente para a 2ª série e também está distribuído por eixos temáticos divididos para os consecutivos quatro bimestres. Tais eixos são responsáveis por orientar os profissionais da disciplina acerca dos conteúdos e práticas a serem trabalhados ao longo do ano letivo, tais como, “Artista, sociedade e cotidiano”; “Movimento pós-modernista”; “Arte, tecnologia e novas mídias” (questões acerca da cultura de massa, consumo, globalização e tecnologias); e, “Cinema como Arte”.

É possível, no entanto, relacionar o “Plano Municipal de Educação” e o “Currículo Mínimo” da Secretaria de Educação do Estado, ambos do Rio de Janeiro, à Base Nacional Comum Curricular no que concerne às suas respectivas diretrizes curriculares para o ensino fundamental como aos anos finais (incluindo o ensino médio) na disciplina de Artes Visuais. Os conteúdos, propriamente ditos, são apresentados como “objetos de conhecimento” subdivididos em: contextos e

práticas; elementos da linguagem; materialidades; processos de criação; e, sistemas da linguagem – como indicado na BNCC. Em decorrência, o docente pode sentir-se apto a desenvolver articulações pedagógicas dos currículos das secretarias de educação com as habilidades específicas de Artes Visuais. A sistematização dos temas e conteúdos propostos não deve desconsiderar os diferentes contextos culturais que os alunos trazem consigo para o espaço escolar. E é, a partir desse olhar, que o docente pode sentir-se predisposto a intervir nas fronteiras dialógicas entre o currículo institucionalizado e a dinamização dos processos artístico-metodológicos. Aproveitando o elenco dos eixos temáticos, por exemplo, para testar e experienciar plasticamente os seus próprios questionamentos e visões pessoais dos temas / conteúdos.

Sem dúvida, entendemos que a demanda da educação atual no Brasil é por conteúdos que sejam dinamizados e circunstanciados aos diferentes cotidianos e expectativas dos alunos; às urgências do tempo-espaço da atualidade. Provavelmente esteja aí a lacuna que o docente consciente de suas possibilidades autorais possa ampliar e dinamizar em extensões pedagógicas do que repercute historicamente como um amplo e genérico currículo escolar, na esteira, inclusive, da BNCC.

O que se pode constatar após o levantamento e estudo tanto do “Plano Municipal de Educação” como do “Currículo Mínimo” da rede estadual cariocas são temas prioritariamente abrangentes - propositalmente -, haja vista as inúmeras articulações (acessíveis) que o docente pode desenvolver em suas aulas. Acredita-se ser imprescindível que as orientações curriculares tornem-se próximas das profícuas relações do ensino-aprendizagem e das especificidades culturais de um específico espaço escolar. Do mesmo modo, que seja relacionada a apropriação dos saberes do aluno advindas de diversas culturas e também das realidades com as quais ele possa ter conhecimento, afinal, “Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação (...), desenvolver a capacidade crítica (...) e a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada”. (BARBOSA, 2009, p. 18),

Espera-se, em outras palavras, que a medida que ao aluno seja ofertada a possibilidade crítica de relações culturais de tempos diferentes, mas atrelados em algum aspecto com o seu próprio tempo, a aprendizagem torne-se mais fluida – principalmente frente aos objetivos primordiais de Artes; a sala de aula como espaço voltado à criações e percepções critico-estéticas da prática visual.

3 | CONSIDERAÇÕES – COM A PORTA ENTREABERTA

O que se percebe em tais diretrizes curriculares das redes públicas de educação do Rio, nesse breve e introdutório estudo, são enumerações abrangentes de temas e conteúdos específicos mais relevantes na área de Artes Visuais em consonância com as competências gerais da Educação Básica apontadas na BNCC. Ambos,

propõem habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos ao longo dos ensinos fundamental e médio. As competências são alcançadas com a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários para que os alunos possam lidar com questões da vida social contemporânea, incluindo os desafios do mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

O ensino de Arte adquire especial importância em razão de seu potencial para tratar de temas de relevância ética e estética também com os alunos da Educação Básica ao ser capaz de suscitar debates relativos às hibridações referentes à identidade, à diversidade cultural e, sobretudo, ao diálogo com as especificidades das culturas.

O entendimento da arte enquanto um ensino voltado para a produção de conhecimento e pesquisas que segue continuamente dinamizada como prática de percursos dialógicos com o cotidiano do espaço escolar. Na persistência de estabelecer a arte como conhecimento, respaldada na própria resistência histórica do Ensino da Arte, acredita-se que as aulas de Artes devem estabelecer um processo de ensino/aprendizagem integrado a uma metodologia que leve a dinamização da vida dos discentes e docentes também para o espaço da escola.

O que não deve ocorrer é a repetição de técnicas artesanais que nada mais são do que atividades manuais sem nenhum ou restrito conteúdo anunciado por obras já consagradas, por exemplo. Do mesmo modo, o que não deve ser recorrente são propostas visuais restritas às datas, aos fatos históricos e às leituras formais dos elementos visuais de obras de arte europeizantes e comumente re-conhecidas, alheios aos vieses crítico e estético relacionados ao cotidiano do aluno (e à cultura visual da contemporaneidade).

Cabe ao professor de Arte suscitar percursos e pesquisas autorais para que outros novos olhares estéticos não se limitem apenas à cultura erudita e massificada; mas que sejam capazes de lançar um olhar crítico do que está à sua volta cotidianamente, como manifestações artísticas da cultura visual, por exemplo, além de expressões massificadas no espaço urbano. Um olhar que alcance a amplitude de códigos visuais e culturais – incluindo-se as heterogeneidades. De forma a propagar o respeito às expressões culturais e ao patrimônio cultural alegoricamente recorrentes na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. G. *Cultura e cotidiano escolar*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 23, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo, Perspectiva, 2010.

- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 2009.
- _____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo, Perspectiva, 2008.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 2002.
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte, Ed. C/Arte, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo, EDUSP, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, Vozes, 2014.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. De T.; FUSARI, Maria F. De Rezende. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- _____. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre, Editora Mediação, 2007.
- _____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Cortez, 2012.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, UFSM, 2009.
- MEC – Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Disponível<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso: 05 de janeiro de 2018.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículo e processo de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas*. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES 2016. *Rioeduca*. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>> Acesso: 28 de março de 2019.
- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2018. *Leis Municipais*. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2018/636/6362/lei-ordinaria-n-6362-2018-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>> Acesso: 28 de março de 2019.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO / SEEDUC. Currículo Mínimo Arte 2013. Disponível em <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5c3c7b44-9c42-4cc2-bed1-85b10a7754d4&groupId=91317> Acesso: 01 de abril de 2018.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SME. *Multieducação: o Ensino de Artes Plásticas*. Rio de Janeiro, 2008. Série Temas em Debate.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

José Carlos Teixeira Júnior

Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado
do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo principal discutir algumas questões que tecem o desafio de assumir a música como um posicionamento epistêmico, necessário e possível, no debate com a educação. Trata-se de um posicionamento necessário por conta de sua ubiquidade, ou seja, pelo fato da música apresentar-se viva no cotidiano da educação com, sem ou apesar do ensino de música. E trata-se de um posicionamento possível por conta de sua ambivalência, ou seja, pelo fato da música apresentar-se, justamente enquanto um elemento vivo no cotidiano da educação, como uma arena de sentidos em permanente dialogia. A discussão aqui proposta realiza-se, entretanto, a partir da noção bakhtiniana de polifonia. Trata-se de uma noção que Bakhtin tomou de empréstimo do campo da música para problematizar a não-objetivação não apenas do romance de Dostoiévski, mas também da própria linguagem. Uma noção, inclusive, que mostra-se capaz de oferecer recursos teórico-metodológicos bastante férteis para a não-objetivação do próprio campo da educação. Assim, é justamente sob esta perspectiva

bakhtiniana que, em meio a um contraponto entre Estado, sociedade civil e juventude de uma favela da cidade do Rio de Janeiro realizado no cotidiano de em uma escola municipal carioca, pretendemos apontar que a música abre possibilidades bastante férteis para a emergência de duas questões principais: a) o conflito, a contradição e, algumas vezes, até mesmo a violência como elemento estruturante das relações educacionais; b) as estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem o próprio campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Bakhtin; Polifonia.

MUSIC AND EDUCATION: A BAKHTINIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT: The main objective of this work is to discuss some of the issues that pose the challenge of assuming music as an epistemic position, necessary and possible, in the debate with education. It is a necessary position because of its ubiquity, that is, because the music is alive in the daily life of education with, without or despite the teaching of music. And it is a possible position because of its ambivalence, that is, because music presents itself, precisely as a living element in the daily education, as an arena of senses in permanent dialogue. The

discussion here proposed is, however, based on the Bakhtinian notion of polyphony. It is a notion that Bakhtin borrowed from the field of music to problematize the non-objectification not only of the novel but also of language itself. A notion, even, that shows itself capable of offering theoretical and methodological resources very fertile for the non-objectification of the field of education itself. Thus, it is precisely from this Bakhtinian perspective that, in the midst of a counterpoint between State, civil society and youth of a favela in the city of Rio de Janeiro carried out in the daily life of a municipal school in Rio de Janeiro, we intend to point out that music opens up quite a few possibilities fertile for the emergence of two main issues: a) conflict, contradiction and, sometimes, violence as a structuring element of intersubjective relations; b) the narrow and complex relations between knowledge, politics and aesthetics that weave the field of education itself.

KEYWORDS: Education; Bakhtin; Polyphony.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir algumas questões que tecem as estreitas e complexas relações entre música e educação. Trata-se, mais especificamente, de buscar oferecer uma contribuição ao desafio de assumir a música como um posicionamento epistêmico necessário e possível no debate com – e não sobre – a educação.

A discussão aqui proposta realiza-se, entretanto, a partir da noção bakhtiniana de “polifonia” (BAKHTIN, 2010). Trata-se de uma noção que Bakhtin tomou de empréstimo do campo da música para problematizar a não-objetivação não apenas dos romances de Dostoiévski, de uma forma mais específica, mas também da própria linguagem, de uma forma mais ampla. Uma noção, conforme pretendemos discutir no decorrer das próximas páginas, que mostra-se capaz de oferecer recursos teórico-metodológicos bastante férteis para a não-objetivação da própria educação.

É justamente sob a perspectiva bakhtiniana de polifonia que, em meio a um contraponto entre Estado, sociedade civil e juventude de uma favela da cidade do Rio de Janeiro realizada no cotidiano de em uma escola municipal carioca, pretendemos mostrar que a música abre possibilidades bastante férteis para a emergência não apenas do conflito, da contradição e, algumas vezes, até mesmo da violência como elemento estruturante das relações educacionais, mas também – e complementando um pouco mais este mesmo ponto – das estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem o próprio campo da educação.

2 | POR UMA EDUCAÇÃO NÃO-OBJETIFICADA

A não-objetivação da educação, conforme já vem sendo enunciado em diversos trabalhos deste campo, consiste em um posicionamento epistêmico

importante a qualquer prática educacional que assuma o compromisso ético de não apenas tensionar os limites de suas dicotomias e de suas hierarquias implícitas – como sujeito X objeto, teoria X prática, professor X aluno, escola X sociedade, por exemplo –, mas também tornar emergente as estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem os mais diferentes tempos-espacos educativos. Historicamente falando, diversos e importantes trabalhos já vêm destacando as estreitas e complexas relações entre conhecimento e política no campo da educação. Entretanto, ao minimizar a dimensão estética que tece estas mesmas relações, estes trabalhos tendem a naturalizar determinadas práticas educacionais em detrimento de outras tantas, possíveis e necessárias (cf. ALVES e OLIVEIRA, 2008; PASSOS e PEREIRA, 2011).

Acreditamos que a música, enquanto um posicionamento epistêmico no debate com a educação, pode oferecer algumas possibilidades bastante férteis para esta mesma não-objetificação. E isso se justifica, em linhas bem gerais, por dois argumentos principais. Em primeiro lugar, por sua ubiquidade, ou seja, pelo fato da música apresentar-se viva no cotidiano da educação com, sem ou apesar do ensino de música. Refiro-me aqui, mais especificamente, à problematização do debate sobre a obrigatoriedade deste ensino na Educação Básica que, ao assentar-se sobre uma suposta ausência de música na escola (BRASÍLIA, 2008), termina por silenciar a complexidade das práticas musicais que encontram-se vivas no cotidiano escolar. Em segundo lugar – e complexificando um pouco mais este mesmo primeiro argumento –, por sua ambivalência, ou seja, pelo fato da música apresentar-se, justamente enquanto um elemento vivo no cotidiano da educação, como uma arena de sentidos em permanente dialogia e disputa. Para tanto, conforme discutiremos a seguir, a perspectiva bakhtiniana será de grande valia.

Assim, neste posicionamento epistêmico musical aqui proposto, a educação emerge não como um campo preexistente e logicamente anterior em que a música se integraria como um componente curricular ao lado de outros tantos componentes curriculares como, por exemplo, matemática, geografia, história, literatura, ciências dentre outros. Um pouco mais complexo do que isso, a educação apresenta-se, aqui, tecida justamente no desenrolar da própria prática musical. A performance – e, conseqüentemente, o posicionamento fronteiro entre música e não-música – apresenta-se, neste sentido, capaz de recriar muitos dos aspectos da educação e da vida social. Em outros termos, a música apresenta-se como um elemento estruturante do campo educacional.

O pensamento de Bakhtin nos oferece alguns recursos teórico-metodológicos importantes para este desafio de assumir a música como um posicionamento epistêmico no debate com a educação. Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo russo que nasceu na cidade de Oriol, em 1895, e morreu na cidade de Moscou, em 1975. Considerado um dos principais pensadores europeus do século XX, Bakhtin debruçou-se sobre a questão da linguagem dialogando com importantes

vertentes teóricas de sua época como o marxismo, a semiótica e o estruturalismo, por exemplo. De sua vasta obra, podemos destacar importantes livros como, por exemplo, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*, *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, dentre outros.

A noção bakhtiniana de polifonia encontra-se, mais especificamente, no livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010). Neste livro, publicado originalmente em 1929, Bakhtin se apropria desta importante referência do campo da música para problematizar aquilo que, segundo este mesmo autor, a obra do escritor russo Fiodor Mikhailovitch Dostoiévski apresenta de mais poético: o romance polifônico. Conforme suas próprias palavras,

a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos romances: é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (BAKHTIN, 2010, p. 4).

Em linhas gerais, poderíamos dizer que o romance polifônico consiste em um romance não-objetificado, um romance construído não a partir de limites pré-estabelecidos, mas sim composto no movimento sempre conflituoso, contraditório, muitas vezes até mesmo violento, e, portanto, vivo de interação entre vozes não-iguais. Conforme nos esclarece mais uma vez as palavras do próprio Bakhtin, “afirmar o ‘eu’ do outro não como objeto, mas sim como outro sujeito, eis o princípio da cosmovisão de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2010, p. 9).

Este movimento de interação entre vozes não-iguais em que consiste a polifonia bakhtiniana, entretanto, não se encerra de forma alguma em seus limites lógico-semânticos, apesar de não existir sem eles. Um pouco mais amplo e complexo que isto, esta interação entre vozes não-iguais deve ser compreendida justamente no âmbito daquilo que este mesmo autor chama de uma metalinguagem, ou seja, enquanto uma enunciação de diferentes e, muitas vezes, desiguais posicionamentos sociais situados na complexa rede de conhecimento, política e estética em que consiste a própria linguagem.

Apesar desta relação imediata com os romances de Dostoiévski, esta noção bakhtiniana de polifonia não deixa de dialogar, em momento algum, com outras noções importantes deste mesmo filósofo em sua ampla problematização da linguagem. Podemos citar, por exemplo, as noções de “plurivalência” (1981), de “carnavalização” (1983), de “responsividade” (1993) e de “dialogismo” (2010), dentre muitas outras. Noções estas, inclusive, que já vêm sendo largamente exploradas por diferentes autores do próprio campo da educação nas abordagens teórico-metodológicas de suas mais diferentes especificidades (SILVA e ALVES, 2013).

Não é à toa que Bakhtin tem se tornado uma referência bastante relevante na problematização epistêmica que tecem diversas questões situadas nos mais diferentes campos científicos. Na Antropologia, por exemplo, ao problematizar o trabalho de campo como uma experiência estética tal como veio a ser entendido no decorrer do século XX, James Clifford argumenta que “as palavras da escrita etnográfica, portanto, não podem ser pensadas como monológicas”, pois “a linguagem da etnografia é atravessada por outras subjetividades e nuances contextuais específicas” (CLIFFORD, 1998, p. 44). Já nos chamados Estudos Culturais, ao abordar a complexidade da diáspora negra, Stuart Hall destaca que “sempre há o ‘deslize’ inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado” (HALL, 2009, p. 32). E no campo literário, ao problematizar os mecanismos heteronormativos de redução da questão de gênero a uma relação dicotômica e implicitamente hierarquizada, Monique Wittig destaca o poder estruturante da própria linguagem na (des)construção da materialidade desta questão ao argumentar que “a linguagem funciona de uma maneira material para construir o mundo social” (BUTTLER, 2016, p. 206). Questões, inclusive, que também estabelecem diálogos fundamentais com o campo da educação.

Diante do brevemente exposto, acredito ser possível afirmar que se Bakhtin apropriou-se da noção de polifonia para abordar a possibilidade de uma não-objetificação do romance, de uma forma específica, e da própria linguagem, de uma forma mais ampla, esta mesma noção musical – e, conseqüentemente, as importantes contribuições deste pensador – também apresenta-se capaz de oferecer algumas possibilidades bastante relevantes ao desafio de abordar a educação de uma forma não-objetificada. Sob esta perspectiva bakhtiniana, portanto, poderíamos arriscar a afirmativa de que a educação pode ser entendida como um movimento musical de interação entre vozes não-iguais. Uma não-igualdade que ao enunciar suas diferentes e desiguais posicionamentos epistemológicos, políticos e estéticos enuncia os conflitos, as contradições e, muitas vezes, até mesmo a violência como elementos estruturantes de suas relações e não como crise, exceção ou exterioridade de pré-determinado padrão de sociabilidade.

3 | GONZAGÃO DIGITAL: NA POLIFONIA ENTRE ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E JUVENTUDE DE UMA FAVELA CARIOCA

A Gonzagão Digital é uma rádio escolar que surgiu de uma articulação entre Estado, sociedade civil e população periférica da cidade do Rio de Janeiro realizada no cotidiano de uma escola municipal carioca. Financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente através do edital Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas

no Estado do Rio de Janeiro, assim como também inspirada na experiência participativa do Musicultura (ARAÚJO *et al*, 2006), a Gonzagão Digital surgiu no processo polifônico realizado entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga e um grupo de jovens moradores da Cidade de Deus – formado, basicamente, por estudantes e ex-estudantes desta mesma escola municipal – com o objetivo principal de conhecer o movimento de apropriação de arquivos musicais, mais especificamente arquivos MP3, como uma performance em educação.

Localizada em Jacarepaguá, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, a Cidade de Deus (CDD) surgiu na década de 1960 como um conjunto habitacional que recebeu, inicialmente, os desabrigados de uma das piores enchentes do então Estado da Guanabara e, logo em seguida, famílias removidas de diversas favelas da cidade, sobretudo da Zona Sul (ZALUAR, 2000; LINS, 2002; BRUM, 2012). Trata-se, como nos sugere Paulo Lins, de uma “neofavela de cimento” (LINS, 2002, p. 16). Uma localidade, conforme também nos sugere Burgos, que apesar de guardar suas especificidades em relação às outras favelas – principalmente no que diz respeito à infraestrutura urbana e aos títulos de propriedade –, apresenta, contudo, uma significativa proximidade com estas, sobretudo no que diz respeito à reiteração daquilo que este mesmo autor chama de uma cultura política de exclusão (BURGOS, 2006).

A Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga – cotidianamente, e porque não, musicalmente chamada por seus estudantes, responsáveis, professores e funcionários de “a Compositor” – foi criada e assim nomeada pelo decreto municipal nº 9.994 de 19 de fevereiro de 1991, tendo iniciado suas atividades escolares, contudo, em março de 1990, ano seguinte ao falecimento de seu patrono, o chamado Rei do Baião. Também localizada em Jacarepaguá, esta escola municipal oferece turmas dos dois segmentos do Ensino Fundamental – turmas do primeiro ao nono ano – aos moradores da Cidade de Deus e de algumas outras localidades também próximas da escola como, por exemplo, Gardênia Azul. Tratam-se de localidades historicamente assoladas tanto pela criminalização da pobreza, uma produção discursiva que reduz a complexidade da pobreza a um problema de segurança pública, como também pelo estereótipo de violência, outra produção discursiva que complementa a primeira e que, no caso da cidade do Rio de Janeiro, localiza na favela e em sua juventude negra o foco central desta mesma criminalização (BATISTA, 2012; BRITO e OLIVEIRA, 2013).

O nome Gonzagão Digital foi criado pelos próprios estudantes da Compositor. O termo “Gonzagão”, até aquele momento, era uma referência bastante comum ao campeonato de futebol realizado anualmente nesta escola municipal. Já o termo “Digital” era uma referência também bastante comum às equipes de som da Cidade de Deus e de outras favelas da cidade do Rio de Janeiro. Podemos citar, por exemplo, a chamada “Bloco Velho Digital”. Criada pelos DJs Paulo e Fabrício, o

nome desta equipe de som faz referência direta a um dos blocos de apartamentos mais conhecidos de uma microlocalidade da CDD chamado de AP. A fama local do Bloco Velho Digital, inclusive, justificava-se basicamente por dois motivos principais: a) foi um dos primeiros blocos construídos quando do surgimento da Cidade de Deus como conjunto habitacional na década de 1960; b) foi o local em que foi assassinado Zé Pequeno, um dos traficantes da CDD eternizados pelo premiado filme de Fernando Meirelles e Kátia Lund, *Cidade de Deus*.

O movimento de apropriação de arquivos musicais como uma performance educacional já se apresentava como uma prática cotidianamente realizada na referida escola municipal, mais especificamente pelo professor de música e pelos estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Desde o ano de 2011, com um Virtual DJ Free (software gratuito que simula, virtualmente, o equipamento típico de um DJ: dois toca-discos e um mixer) instalado em um netbook conectado, por um lado, a uma caixa amplificada via cabo P2-RCA e, por outro lado, a um aparelho celular via cabo USB, estes mesmos jovens tocavam seus repertórios semanalmente no pátio interno da escola durante seus vinte minutos de recreio. O caráter polifônico desta performance musical e o uso constante da sala de aula como um importante tempo-espço de debates e proposições possibilitava a emergência de diferentes questões que tecem o currículo da educação escolar, sobretudo no que diz respeito às leis 10.639/2003 (lei federal que determina a obrigatoriedade da cultura negra e africana no currículo da Educação Básica brasileira) e 11.769/2008 (lei federal que determina a obrigatoriedade da música no currículo no âmbito da Educação Básica brasileira). Podemos destacar, por exemplo, questões como repertório, reprodutibilidade técnica, violência, estereótipo, sexualidade, gênero, racismo, consumo, territorialidade e relações de pertencimento, dentre outras.

Com a Gonzagão Digital foi possível, assim, não apenas fortalecer esta performance educacional já realizada semanalmente pelos então estudantes-DJs, principalmente com a aquisição de equipamentos melhores, mais diversificados e potentes, como também ampliar esta mesma performance educacional tanto com a participação mais direta de outros professores da referida escola, como também de outros moradores das localidades atendidas pela mesma. E foi justamente mergulhado neste movimento de fortalecimento e ampliação da apropriação de arquivos musicais que teve início mais outro processo, qual seja: o de registro audiovisual de práticas culturais realizadas da Cidade de Deus.

No decorrer dos encontros semanalmente realizados entre professores e estudantes da Faculdade de Educação, da referida escola municipal e jovens moradores da Cidade de Deus no processo de criação e gestão dialógica da Gonzagão Digital não foi difícil perceber a existência de importantes agentes culturais que tecem a complexidade do circuito comunicativo das localidades atendidas pela Compositor. Podemos citar, por exemplo, Carla Siccós, criadora e editora da CDD Acontece e Jonathan Híbrido, rapper e organizador da Batalha da Di Deus, dentre outros. E foi

justamente no decorrer destes debates que emergiu o movimento de organização de um acervo virtual com os registros audiovisuais das experiências realizadas por estes agentes culturais a partir das entrevistas organizadas e produzidas pelos próprios jovens participantes da referida rádio escolar.

Já em 2016, em meio a algumas comemorações dos 50 anos de existência da Cidade de Deus, um grupo de estudantes da Compositor, então engajados neste processo de produção audiovisual sobre as práticas culturais desta localidade, tomou a iniciativa de produzir um curta-metragem intitulado *Memórias da Remoção*. Neste documentário, duas das primeiras moradoras da CDD – parentes próximas de alguns destes mesmos estudantes – narram suas experiências de terem sido removidas das favelas em que moravam (uma de Santa Teresa e outra da Favela do Pinto), na década de 1960, para passar a viver neste conjunto habitacional que gradativamente ganhava vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pretendemos discutir no decorrer deste trabalho, a música enquanto um posicionamento epistêmico oferece possibilidades bastante férteis no debate com a educação. Em primeiro lugar, podemos destacar a possibilidade do recurso teórico-metodológico da noção bakhtiniana de polifonia. Um recurso musical valioso no importante desafio de não-objetificar a educação. Em segundo lugar, e como consequência deste primeiro, podemos destacar também a possibilidade de tornar emergente o conflito, a contradição e, muitas vezes, até mesmo a violência como elemento estruturante do processo educacional, e não como crise, exceção ou exterioridade de um pré-determinado padrão de sociabilidade, forma como eles têm sido reiteradamente regulados. A experiência da Gonzagão Digital narrada anteriormente deixa isso bem claro. Tecida por questões de repertório, reprodutibilidade técnica, violência, estereótipo, sexualidade, gênero, racismo, consumo, territorialidade e relações de pertencimento, dentre outras, o cotidiano da escola é, eminente e musicalmente falando, uma arena de conflitos! Em terceiro lugar, e no intuito de dar um acabamento provisório a tudo o que foi discutido aqui, a possibilidade de debater as estreitas e complexas relações entre conhecimento, política e estética que tecem o próprio campo da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs). *Estudos nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

ARAÚJO, Samuel *et al.* “A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro”. In: **Transcultural Music Review**, nº 10, 2006.

BATISTA, Vera Malaguti (org.). **Paz armada**. Rio de Janeiro: Revan/Instituto Carioca de Criminologia, 2012.

BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 1981.

_____. **A cultura popular na Idade Média e Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1987.

_____. **Toward a Philosophy of the Act**. Austin: University of Texas Press, 1993

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASÍLIA. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.732-B 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.

BRITO, Felipe; OLIVEIRA, Pedro Rocha de (org.). **Até o último homem: visões cariocas da administração armada da vida social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BRUM, Mário. **Cidade Alta: história, memória e estigma de favela em um conjunto habitacional do Rio de Janeiro**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

BURGOS, Marcelo Baumann. “Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro”. In ALVITO, Marcos e ZALUAR, Alba (org). **Um século de favela**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.25-60.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11ª ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no século XX**. Organização de José Reginaldo Gonçalves. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. 1. ed atual. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2002.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs). **Educação experiência estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SILVA, Livia Sousa da; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. “As contribuições do pensamento bakhtiniano para o campo das pesquisas em educação”. In **Nuances: estudos sobre educação**. V. 24, n. 3, p. 101-117, set-dez, 2013.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado de pobreza**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

O MATERIAL DIDÁTICO PARA BANDAS DE MÚSICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE USO

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas – SP

RESUMO: A banda de música e seu repertório estão envolvidos em um vasto campo de atuação artística e pedagógica musical. Apresentamos na primeira parte deste trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, a nossa percepção sobre o processo de formação e transformação do grupo e do seu repertório, seguidos das principais ideias da fundamentação teórica e uma breve reflexão sobre o processo de ensino e o material utilizado, com vistas à ideia de música como discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Por fim, fazemos alguns apontamentos acerca da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Música como discurso. Banda de música. Ensino musical. Material didático.

THE DIDATIC MATERIAL FOR MUSC BANDS: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES OF USE

ABSTRACT: The band and its repertoire are involved in a vast field of artistic and pedagogical musical performance. We present in the first part of this work, a review of an ongoing master's

research, our perception about the process of formation and transformation of the group and its repertoire, followed by the main ideas of the theoretical foundation and a brief reflection on the process of teaching and the material used, with a view to the idea of music as discourse from the perspective of the Bakhtin Circle. Finally, we make some notes about pedagogical practice.

KEYWORDS: Music as speech. Band of Music. Music teaching. Courseware.

1 | INTRODUÇÃO

A banda de música figura como importante agrupamento de afazeres artísticos, o que supõe a presença de integrantes dotados de conhecimentos musicais específicos. Por outro lado, as bandas de música têm se revelado também como importantes espaços de aprendizagem musical (PEREIRA, 1999; BARBOSA, 2009 e BINDER 2006), porém que ainda carecem de melhor direcionamento pedagógico, até o momento focado quase que exclusivamente na execução instrumental (PEREIRA, 1999).

Se por um lado o conhecimento musical é requerido, por outro a própria banda difunde este conhecimento, colocando assim a existência da banda sempre em movimento, adaptando-se a si mesma num fluxo de

conformação e existência mútua, um diálogo vivo do saber e do aprender.

Apesar da variedade de gêneros musicais ligados à banda de música, como a polca, o maxixe, a valsa, o tango brasileiro e o dobrado (DUPRAT, 2009), o material didático utilizado nos grupos ainda é predominantemente de origem estadunidense.

Estes métodos são recorrentemente adotados pelos mestres de banda, porém os mesmos não apresentam grande variedade de abordagens pedagógicas, a maioria se apoia em práticas do ensino tradicional com lições grafadas em partituras convencionais e, focados na execução do instrumento (PEREIRA, 1999), estando sempre baseados na evolução da complexidade dos conteúdos musicais.

Como exemplo, citamos os métodos *Essential Elements*, *Essential Technique*, *Band Folio*, *Band Today* vários outros. A única exceção à predominância dos métodos estadunidenses que averiguamos é o método *Da Capo* e *Da Capo Criatividade* (este último voltado ao desenvolvimento de atividades de criação musical), que aborda os ritmos brasileiros como choro, maxixe, samba e outros, ambos de autoria do pesquisador Joel Barbosa.

No trabalho de campo desenvolvido foi possível observar que o mestre da banda observada na cidade de Itu/SP, mesmo adotando um dos métodos coletivos de banda, foge à proposta do ensino tradicional, deixando a leitura de partitura em segundo plano e dando maior prioridade ao material sonoro musical.

A partir do contexto apresentado buscaremos realizar uma breve análise do material didático disponível e das possíveis abordagens pedagógicas na realidade observada nas bandas de música. A maior parte do material didático para banda disponível, como já dito, é de origem estadunidense, este material é voltado à música de bandas norte-americanas e não abrange a representatividade múltipla do repertório musical tocado pelas bandas brasileiras. Destarte, as questões que surgem são: Quais perspectivas de ensino do material didático disponível para as bandas? De que maneira estes métodos estão sendo utilizados pelos mestres de banda brasileiros? Qual a proximidade da prática destes métodos com a realidade sonora musical?

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O presente artigo toma como referência de base a literatura sobre banda de música dos autores Pereira (1999), Duprat (2009), Barbosa (2009) e Binder (2006). Além de alguns outros autores complementares que poderão surgir ao longo do texto, também tomaremos as observações do trabalho de campo realizado entre os meses de agosto e novembro de 2017 para a pesquisa em andamento da qual se recorta este trabalho.

Para analisar nosso objeto nos apoiamos nas principais ideias do grupo de pensadores russos de diversas áreas que se reuniram durante a década de 1920 e 1930, tendo como principal representante o filósofo Mikhail Bakhtin, que se dedicou

principalmente a estudar a linguagem e a literatura. O grupo ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin e suas formulações teóricas são extensíveis a vários sistemas simbólicos, incluindo a música.

A principal ideia que nos apoia de Mikhail Bakhtin é a ideia de dialogia, através da qual o autor discute a realidade da língua nos processos dialógicos através dos discursos, refutando as duas principais concepções linguísticas do início do século XX. Segundo o autor, essas concepções eram o objetivismo abstrato, que apresenta a língua como um sistema fechado de regras claras que se situa a parte do indivíduo, e o subjetivismo idealista, que apresenta a língua livre das regras, sendo de criação subjetiva, individual e contínua. Para Bakhtin, ambas as concepções apresentavam argumentações válidas, porém insuficientes diante da realidade da língua (BAKHTIN, 2016).

Desta forma o autor apresenta a realidade da língua no fluxo discursivo, sem invalidar a presença da mesma na subjetividade do indivíduo e nem na externalidade do sistema de regras. A realidade da língua para Bakhtin se situa no discurso concretamente proferido em situações específicas, que está sempre em resposta a outro discurso, seja concordando, questionando ou discordando; um discurso não é proferido sem se referir a outro (BAKHTIN, 2016).

Da mesma maneira nos apoiamos em Schroeder (2005 e 2011) para discutirmos a realidade da música no fluxo dialógico dos discursos musicais. Além desta transposição das reflexões sobre a língua verbal para a música, a autora ainda nos apoia apresentando os desdobramentos desta discussão no processo de ensino musical. Dos desdobramentos no ensino de música passamos a assumir as premissas de partir o ensino de música do repertório musical (SCHROEDER, 2005), que é onde encontramos a realidade da música pelo seu discurso e não pelo seu sistema de grafia e conteúdos teóricos, ou ainda na criação livre sem regras. Assim, pensamos o ensino musical partindo da própria música em sua realidade sonora.

A ideia de dialogia do Círculo de Bakhtin nos ajuda a discutir não só a música como linguagem concreta, mas também a enxergar a conformação da banda de música e do seu repertório num fluxo de interações múltiplas e constantes, interações que vimos em sua diversificada atuação, na incorporação de diversos gêneros musicais ao seu repertório, no seu papel artístico e pedagógico e na multifacetada atuação de seu mestre bem como dos músicos que a compõem. Neste trabalho, faremos uso dessa ideia para analisar o material didático para bandas e, ao mesmo tempo, propor novas formas para sua utilização.

3 | BREVE ANÁLISE E ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Buscaremos a partir de agora iluminar e discutir possibilidades pedagógicas a partir de breves considerações sobre o material didático disponível para banda,

e considerando a realidade da banda de música que observamos no trabalho de campo e na literatura consultada. Em linhas gerais, ressaltamos, em nossa análise, as condições observadas na realidade da banda de música, como o ensino coletivo, a relação condicional do ensino de música com a execução dos instrumentos musicais, a presença dos métodos coletivos de instrumentos de banda, o uso do código tradicional de leitura musical e um grupo de alunos iniciantes.

Para este texto, consideraremos especificamente o método *Band Today*, focando no modo como duas lições são apresentadas e como poderiam ser trabalhadas com base nos princípios apresentados. Sempre com base na leitura de partitura e evoluindo em complexidade de conteúdos, o método apresenta desde as lições iniciais, vários duetos a serem executados por todos os instrumentos da banda. Na página 11, as lições 8 e 9 apresentam duas melodias para serem estudadas separadamente e depois em dueto.

As duas melodias são construídas pela inversão dos motivos, os temas também são escritos na mesma região e em alguns momentos invertendo a posição da voz mais aguda e a voz mais grave (em se tratando de método coletivo pode-se supor que as vozes devem ser divididas por naipe, evitando que as vozes se cruzem pela própria extensão dos instrumentos, porém em aulas coletivas do mesmo instrumento, ao tocar o dueto, não haverá como evitar que as vozes se cruzem. No livro, a orientação dada ao professor é que as lições devem ser executadas uma de cada vez e depois em dueto apenas, por isso entendemos que não há uma preocupação, na construção do dueto, com esta regra da harmonia tradicional de se evitar que as vozes se cruzem).

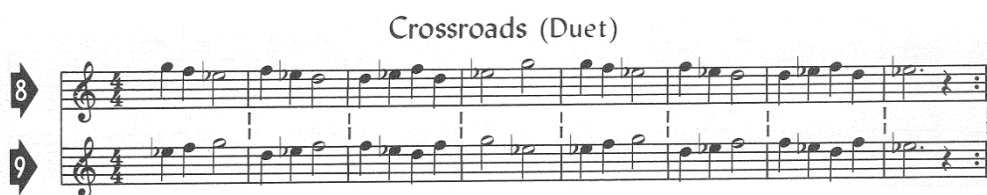


Fig. 01. Imagem extraída do livro de flauta do método *Band Today Part One*, p 11.

O tom de Mi bemol utilizado é comum nos métodos de banda pela região de fácil emissão sonora à maioria dos instrumentos de sopro (Considerando ainda que o tom mais comum para início do aprendizado nestes métodos é o de Si bemol).

A lição ainda apresenta as figuras semínima, mínima e mínima pontuada, figura de pausa de semínima, extensão de quarta, salto de terça e o sinal de ritornelo (porém não há nenhuma mudança na execução da segunda vez).

A prática deste método é baseada na ideia do ensino tradicionalista e evidencia o domínio da leitura de partituras. A nosso ver, o domínio da leitura do código musical fica entre o aluno e a realidade sonora musical, tornando o conhecimento do sistema simbólico um requisito para se chegar à música. Seria mais interessante trabalhar o

reconhecimento auditivo da forma musical do repertório proposto, por exemplo, e a partir disto passar ao conhecimento do código musical de maneira já contextualizada, dando significado musical ao sistema de símbolos.

Partir o aprendizado pela leitura e execução do código musical restringe a vivência musical dos alunos aos conteúdos reservados a cada nível de desenvolvimento, muitas vezes na tentativa de não tornar a leitura da partitura muito complexa ou até mesmo confusa nas lições iniciais. Tais lições ficam desprovidas de importantes conteúdos relacionados à sensibilidade musical como dinâmicas (Referimo-nos ao uso da dinâmica não estática que indique uma única dinâmica no início de cada melodia ou lição, mas que envolva mudanças com crescendo e decrescendo, finalizações de frases e períodos, etc) e agógicas. No caso do método *Band Today* alguns conteúdos mais relacionados ao domínio da leitura são priorizados em relação aos anteriores, como os *ritornelos*, *Codas*, indicações de *D. S. al Fine*, e outros.

Partir o ensino da vivência musical pode proporcionar a ampliação de conteúdos a serem trabalhados e apreendidos, e somente mais tarde representados no código musical. Para tanto, devemos priorizar a música em sua realidade sonora, na prática, como discurso, da forma como Bakhtin discute a realidade da língua.

As ampliações e transformações de conteúdos trabalhados no repertório também devem ser representadas na partitura, que pode servir de apoio ao professor em todos os momentos, porém o domínio do mesmo por parte dos alunos deve ser apoiado primariamente pelo conhecimento musical vivenciado anteriormente (SCHROEDER, 2005).

A vivência do repertório pode ser proposta de acordo com as possibilidades da situação encontrada, o canto, a dança e o uso de marcha para percepção de pulso são possibilidades que podem preceder a execução instrumental. Este momento pode ser apoiado pela imitação do canto do professor, apresentação de áudio da partitura elaborada pelo professor (Neste caso a partitura adaptada foi elaborada no software livre musescore, que já permite a criação e um arquivo de áudio da partitura editada).

Estas práticas puderam ser observadas em diversos momentos do trabalho de campo. O mestre da banda observada utilizou de diversas práticas pedagógicas que colocavam a materialidade sonora em primeiro plano, por vezes cantando trechos, ou tocando junto dos alunos, apresentando áudios executados em aparelho celular. A partitura também estava sendo usada durante estas atividades, porém não era o principal ponto de apoio, e as referências sonoras apareciam como um recurso para suprir uma dificuldade de leitura.

Apesar de não figurar como principal ponto de apoio no aprendizado musical, a realidade sonora musical aparece como importante recurso para dar maior proximidade do que se pretende tocar com o processo pedagógico.

Em seguida apresentamos a figura do tema que estamos analisando acrescido de conteúdos musicais relacionados à sensibilidade musical e passamos a algumas

Crossroads
Band Today Pág 09 - Lições 8 e 9 Transc: Fernando Cruz

♩ = 70 - 80

A

(Grupo 01) *f*

(Grupo 02) *p*

5

G 01 *p* *f*

G 02 *f* *f*

B

9

G 01 *p*

G 02 *f*

13

G 01 *f* *ral...*

G 02 *p* *ral...*

Fig. 02. Imagem da partitura de flauta adaptada da lição, elaborada no software livre "musescore".

Na parte A, o grupo 01 (O grupo 01 é composto pelos naipes de flauta, clarineta, sax alto e trompete. O grupo dois é composto pelos naipes de sax tenor, trombone, trompa, eufônio e tuba. Estes grupos referem-se à distribuição das duas melodias na instrumentação, que pode ser observada na figura 03 da grade de partitura) toca a melodia original em evidência pela dinâmica forte nos quatro primeiros compassos, já nos compassos de cinco a oito, o grupo 02 toca a melodia obtida pela inversão da melodia original em evidência. Um crescente foi adicionado no compasso sete para finalizar a parte A com os dois grupos em dinâmica forte.

Na parte B, o grupo 01 passa a tocar a melodia invertida, e o grupo 02 passa a tocar a melodia original. Nos compassos nove a doze a melodia original é apresentada em evidência pela dinâmica forte, e nos compassos de treze a dezesseis é o grupo 01 que apresenta a melodia invertida em evidência. O compasso quinze apresenta a ideia de finalização da música com um ralentando concomitante ao decrescente, no compasso dezesseis foi adicionada uma fermata.

Crossroads

Band Today Pág 09 - Lições 8 e 9

Transc: Fernando Cruz

A ♩ = 70 - 80

The musical score is for a ten-piece band. The instruments and their parts are as follows:

- Flauta/Oboé/Bells:** Treble clef, 4/4 time. Starts with a forte (*f*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Clarineta:** Treble clef, 4/4 time. Starts with a forte (*f*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Saxofone Alto:** Treble clef, 4/4 time. Starts with a forte (*f*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Saxofone Tenor:** Treble clef, 4/4 time. Starts with a piano (*p*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Trompete:** Treble clef, 4/4 time. Starts with a forte (*f*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Trompa em F:** Treble clef, 4/4 time. Starts with a piano (*p*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Trombone/Eufônio:** Bass clef, 4/4 time. Starts with a piano (*p*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Tuba:** Bass clef, 4/4 time. Starts with a piano (*p*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Glock/Bells:** Treble clef, 4/4 time. Starts with a forte (*f*) dynamic. The melody consists of quarter and eighth notes.
- Claves:** Percussion line, 4/4 time. Starts with a piano (*p*) dynamic. The rhythm consists of quarter and eighth notes.

Fig. 03. Imagem da primeira página da grade criada com os temas A e B, elaborada no software livre “musescore”.

Para partir o aprendizado musical da realidade sonora, entendemos que a execução vocal e corporal que precede a execução instrumental, já deve acontecer de acordo com a instrumentação proposta na grade.

Enquanto discutimos o aprendizado musical na realidade sonora da música, estamos buscando uma compreensão musical mais ampla da mesma, incluindo suas mudanças de dinâmicas, de andamentos, acentuações, das intenções fraseológicas e da forma.

Neste ponto diferenciamos o aprendizado de instrumento musical, entendido como reprodução mecânica de uma partitura, do aprendizado musical, pois aprender música deve se relacionar ao aprendizado do discurso musical, compreender e internalizar a obra como um todo único.

É claro que não ignoramos a habilidade de execução instrumental como necessidade intrínseca à própria existência da banda de música, como já dito, porém o aprendizado do instrumento pode ser musicalmente mais significativo a partir de quando o colocarmos em um contexto musical, da mesma forma que propomos a

respeito da leitura de partitura.

Voltando à adaptação da partitura e à ampliação de conteúdos musicais trabalhados, consideramos que o professor trabalhará neste momento como uma espécie de coautor da lição, expandindo novas ideias de interpretação da mesma.

O contraste de dinâmicas entre os dois temas poderá suscitar uma ideia mais completa do fazer musical coletivo, ao invés da execução de dinâmica igual por todos os alunos de diferentes instrumentos, e em toda a música.

Desta forma é possível que o aluno entenda que a construção musical coletiva depende de diferentes funções não fixas de cada instrumentista e cada naipe, bem como a percepção destes diferentes e complementares afazeres. Apesar destas funções de cada instrumentista ou naipe, pela condição da aula coletiva cada parte aparece musicalmente contextualizada na ideia completa da obra, diferentemente do que seria se cada aluno fosse aprender sua parte separadamente. A natureza dialógica da música pede uma aprendizagem também de caráter dialógico.

As intenções de frases podem ser trabalhadas intuitivamente nos trechos dos dois últimos compassos dos temas A e B, a finalização do tema A pela mudança de dinâmica com crescente e a finalização da música com o *ralentando*, e o decrescente no final do tema B.

Para as práticas suscitadas e discutidas acima consideramos a necessidade constante de se referenciar na música como um todo, o desenho melódico em diferentes dinâmicas em cada trecho com as devidas transições, o contraste entre instrumentos, grupos de instrumentos e/ou naves e o *ralentando* marcando a conclusão da ideia musical da música.

Todas as características apontadas na música devem ser consideradas desde o início das atividades ainda sem a utilização dos instrumentos musicais, para que a música seja apresentada aos alunos da maneira como é em sua realidade sonora. Por exemplo, os dois últimos compassos deveriam ser executados em *ralentando*, e deveriam ser aprendidos assim desde o início, ao contrário de buscar resolver as dificuldades de execução instrumental primeiro executando as notas corretas em tempo e depois *ralentar*.

A prática da execução dos instrumentos estará em função da música já conhecida e vivenciada vocalmente e corporalmente, a execução por imitação e de ouvido poderá ser apoiada pelo conhecimento prévio da música como principal ponto de referência neste processo.

4 | CONSIDERAÇÕES

Ao final das reflexões propostas consideramos que mesmo em situações que pareçam não serem favoráveis, e com a disponibilidade de materiais didáticos embasados no ensino tradicionalista de música, é possível desenvolver abordagens práticas mais próximas da realidade musical sonora.

Aceitar a realidade das condições encontradas na banda e os materiais didáticos disponíveis é uma preocupação de não abandonar o contexto no qual nos propomos a desenvolver a reflexão sobre o ensino de música, não ignorando o que já se faz presente no dia a dia da banda e dos seus alunos.

Assim, pensamos a adaptação de como abordar a prática do ensino. Mesmo considerando o material utilizado com tendências do ensino tradicional, podemos partir de práticas musicais focadas na realidade sonora da música ao invés de priorizar o entendimento do código musical ou da execução instrumental.

A adaptação das partituras também pode servir para apresentar aos alunos uma representação mais próxima da música vivenciada anteriormente, como foi no caso exposto acima em que os conteúdos musicais foram expandidos com relação ao que foi apresentado no método *Band Today*. A prática instrumental pode ser apoiada pelo conhecimento da música ao invés de servir de referência ao aprendizado musical.

Após a breve análise deste dueto do método coletivo de banda, concluímos que estas melodias simples, criadas com intuito pedagógico, podem ser inseridas como repertório do grupo. Também concluímos que é possível utilizar as partituras dos arranjos do repertório como base para elaboração das atividades pedagógicas, dando em ambos os casos, maior proximidade do processo pedagógico com o fazer artístico do grupo.

Estes são apontamentos iniciais de uma pesquisa em andamento que ainda precisam ser expandidos e aprofundados, mas que podem servir de ponto de partida para outros processos reflexivos de pesquisa do ensino musical na banda de música.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Joel Luis. Tradição e Inovação em Bandas de Música. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO DE MÚSICA: BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL, 1. 2008. Ouro Preto/MG. 2009. P. 64-71.

BARBOSA, Joel Luis da Silva. *Da Capo: Método Elementar para o ensino individual e/ou coletivo de instrumentos de banda*. Jundiaí: Keyboard, 2004.

BINDER, Fernando Pereira. *Bandas Militares no Brasil: Difusão e Organização entre 1808 - 1889*. São Paulo, 2006. 135. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 2006.

DUPRAT, Régis. Uma Pesquisa Sobre a Música Popular Brasileira. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO DE MÚSICA: BANDAS DE MÚSICA NO BRASIL, 1. 2008. Ouro Preto/MG. P. 32-40.

J. Evans. *BandFolio band method. Band Folio, 2000*. New York: Warner Bros Publication, 1977.

J. Ployhar. *Band Today: a band method for full band classes, like-instrument classes or individual instruction*. New York: Warner Bros Publication, 1977.

PATEO, Maria Luisa de Freitas Duarte. *Bandas de Música e Cotidiano Urbano*. Campinas, 1997. 217. Dissertação (Mestrado em antropologia). Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 1997.

PEREIRA, José Antonio. *A Banda de Música: Retratos Sonoros Brasileiros*. São Paulo, 1999. 96. Dissertação (Mestrado em música). Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 1999.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: Em Busca de Novas Perspectivas Teóricas para a Educação Musical*. Campinas, 2005. 226. Tese (Doutorado em educação) Instituto de Educação, Unicamp, Campinas, 2005.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; Jorge SCHROEDER. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, Curitiba, v.4, n.2, p. 127-153, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons que vêm da rua*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1976.

T. Lautsenheiser; P. Lavender; J. Higgins; T. Rhodes; C. Menghini e D. Bierschenk. *Essential Elements 2000 comprehensive band method*. Milwaukee: Hal Leonard, 1999.

T. Lautsenheiser; P. Lavender; J. Higgins; T. Rhodes; C. Menghini e D. Bierschenk. *Essential Elements 2000 Intermediate to advanced studies*. Milwaukee: Hal Leonard, 2001.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso ao ensino superior 148
Ações afirmativas 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165
Alimentação escolar 6, 141, 144, 145, 146, 147

B

BNCC 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 223, 226, 227, 228, 231, 233

C

Carreira 70, 79, 93, 113, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 153, 156, 182, 184, 185
Ciência 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 79, 82, 83, 85, 87, 111, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 214
Ciências humanas 24, 37, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 124, 206
Ciências naturais 43, 44, 50, 51, 164
Classe social 36, 37, 40, 56, 101
Conhecimento científico 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 59, 68, 87, 93
Crise 40, 88, 89, 90, 155, 181, 182, 184, 186, 212, 238, 241
Crise docente 88, 89, 90
Currículo integrado 59, 61, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179

D

Desconstrução 37, 39, 195, 197, 202
Direito 9, 47, 57, 80, 115, 125, 134, 135, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 159, 163, 166, 172, 181, 182, 183, 184, 186, 189, 216
Direito à educação 9, 80, 115, 148, 149, 151
Docente 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 32, 43, 70, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 118, 124, 133, 134, 140, 141, 157, 162, 164, 188, 189, 192, 194, 210, 219, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231
Documentos do IFPA 168

E

Educação infantil 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 159, 196, 201, 204, 205
Educação musical 98, 99, 100, 101, 102, 104, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 222, 252
Educação profissional 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 115, 152, 169, 171, 176, 179, 210
Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas 77, 79
Educação superior 11, 17, 21, 78, 79, 80, 87, 95, 106, 147, 154, 159, 183, 186

EJA 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156

Enfermagem 16, 17, 18, 19, 22, 23, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 124

Ensino 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251

Ensino aprendizagem 5, 88, 110, 123

Ensino de arte 195, 205, 206, 216, 233

Ensino superior 11, 12, 14, 17, 18, 20, 35, 81, 90, 94, 96, 97, 113, 116, 120, 122, 124, 126, 148, 150, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 181, 182, 183, 185, 186, 194, 210, 212

Estágio supervisionado 23, 24, 27, 28, 30, 34, 35, 98, 99, 100, 101, 103, 210

Estereótipos 158, 184, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206

Expressividade 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 119

F

Formação acadêmica 81, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132

Formação continuada 33, 86, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 148, 155, 188, 189, 194

Formação de professores 11, 13, 20, 22, 27, 33, 51, 52, 98, 104, 114, 115, 116, 133, 140, 147, 148, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 188, 205, 209, 211, 216, 226

Formação integral 4, 54, 60, 61, 62, 128, 176, 179, 216

Formação profissional 23, 58, 64, 70, 71, 72, 109, 112, 116, 123, 152, 156, 162, 172, 177

G

Gestão administrativa financeira 1

Gestão compartilhada 1, 5, 8, 9, 10

H

Hora-atividade 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

I

Identidade 9, 10, 20, 21, 22, 30, 31, 35, 36, 41, 94, 97, 112, 119, 131, 179, 181, 184, 185, 186, 222, 225, 228, 229, 232, 242

Integração curricular 54, 60, 61, 62, 176

M

Metodologias ativas de ensino 120, 188

O

Ontopsicologia 181, 182, 184, 185, 186, 187

P

Pedagogia universitária 11, 14, 20, 21, 115, 141, 194

Políticas públicas 61, 65, 70, 78, 79, 81, 82, 84, 86, 94, 148, 150, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 209, 212, 242

Pós-modernidade 36

Professor 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 48, 49, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 124, 125, 134, 136, 147, 149, 160, 163, 166, 170, 182, 183, 195, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 210, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 232, 236, 240, 246, 247, 250, 253

Projeto integrador 168, 169, 175, 176, 177

Promoção da saúde 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 147

Publicação científica 77, 81, 83

R

Regulamentações 141

T

Trabalho docente 11, 12, 18, 20, 21, 94, 112, 133, 140

U

Universidade 2, 11, 22, 24, 29, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 54, 64, 87, 88, 91, 96, 98, 103, 105, 107, 110, 112, 117, 119, 120, 124, 125, 133, 140, 141, 148, 153, 155, 157, 162, 167, 179, 183, 194, 195, 197, 204, 205, 206, 209, 212, 213, 215, 223, 224, 239, 243, 253

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-666-9

