

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
INSTITUTO VILLA LOBOS  
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM MÚSICA

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS  
PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

FERNANDA DE PAULA CORREA DA SILVA

RIO DE JANEIRO, 2007

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS  
PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

por

FERNANDA DE PAULA CORREA DA SILVA

Monografia apresentada para conclusão  
do curso de Licenciatura em Música do  
Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e  
Artes da UNIRIO, sob a orientação do  
Professor Avelino Romero.

Rio de Janeiro, 2007

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por me incentivar durante toda a minha vida e prática musical.

Agradeço ao Instituto Integrartes por imensa contribuição em minha formação.

Agradeço ao corpo docente e discente da Unirio por me trazerem até aqui.

Agradeço à todos que de alguma forma contribuíram para que isso tornasse realidade.

Especialmente agradeço à Maria Regina Carvalho, sem a qual nada disso seria possível.

*" Começa-se a observar que tudo o que existe é interdependente e circunstancial; que todas as normas se modificam constantemente e perecem; que a troca e a interação são o modo natural de vida; que o indivíduo e o ambiente exercem influências recíprocas; que nada é estável; que tudo vive em estado de processo".*

*Luiz Reissing*

SILVA, Fernanda de P. *Currículo e interdisciplinaridade: reflexões e perspectivas para a educação musical*. 2007. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Esta pesquisa propõe reflexões sobre contextos históricos educacionais entendendo a organização do conhecimento escolar como currículo, visto como o sustentáculo, ou seja, aquilo que dá vida à escola, embora essa vida seja, até hoje, atrelada à idéia de prescrição, ordenação e controle. Entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento destaca-se a interdisciplinaridade como eixo articulador que se pretende seja bússola e âncora para a práxis pedagógica. Práxis essa que, sendo realmente interdisciplinar, dará nova significação ao Curso de Licenciatura em Música e à formação do educador musical. Uma proposta curricular significativa para o ensino de música na Universidade deve ser calcada sobre um caráter transversal entre os diversos campos e/ou objetos de estudo da música que permita bem formar os diversos perfis de profissionais, para que encontrem horizontes que permitam trânsito entre os vários espaços da prática musical. A prática interdisciplinar é fundamental para um ensino articulado, que dá ao futuro docente condições de exercer sua função de educador musical nas instituições de ensino. Através de levantamento bibliográfico essa pesquisa propõe avaliar a atual situação dos currículos de música no ensino fundamental, médio e superior, e da formação de educadores musicais, levantando questões e propostas para a melhora do ensino musical no Brasil.

Palavras-chave: Educação musical – currículo – interdisciplinaridade.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO .....	8
1.1 Conteúdos curriculares: diferentes orientações	
1.2 Considerações sobre e para um currículo do futuro	
CAPÍTULO 2 - FATOS E DESAFIOS DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL .....	15
CAPÍTULO 3 - O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	17
CAPÍTULO 4 - REFLEXÃO SOBRE OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA ...	20
4.1 Os valores da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem musical	
4.2 Licenciatura em música, currículo e interdisciplinaridade	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	30

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema para este trabalho de pesquisa apoiou-se na minha pequena experiência de aprendiz de um Curso de Licenciatura em Música. A presente investigação propõe uma reflexão sobre o ensino da música na universidade brasileira, envolvendo currículo, interdisciplinaridade, desenvolvimento técnico-científico e o papel do educador musical, através de uma revisão teórica que abrange, também, um ligeiro histórico do ensino musical, nesse contexto, no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) determina a obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, essa obrigatoriedade vem sendo postergada porque não há professores especializados nas diversas áreas do conhecimento artístico para atender as necessidades de docentes a nível nacional.

Essa urgente necessidade de formação de professores para cada uma dessas áreas específicas vem levando as universidades a reformularem seus currículos tendo em vista a adequação dos conteúdos específicos às didáticas também específicas dos referidos níveis de ensino.

Durante o meu curso de Licenciatura em Música, senti falta de um maior entrosamento entre as disciplinas, principalmente as da formação pedagógica e isto me fez pensar neste tema para a monografia.

Nesta pesquisa, destacamos a noção de currículo dominante na educação brasileira, uma noção de currículo, atrelada à idéia de prescrição, de ordenação e de controle, cuja força continua presente nas práticas pedagógicas atuais, atribuindo-lhes uma característica formal e burocrática que prepondera sobre aspectos que deveriam ser dinâmicos, inovadores e transformadores.

Sendo o currículo o sustentáculo da organização escolar em todos os níveis de ensino como um todo, ele está lastreado em determinada concepção acerca do mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento. E assim, ele assume essencialmente, um caráter político-filosófico antes que puramente técnico-pedagógico.

Abordei também a questão da interdisciplinaridade na elaboração de um currículo dinâmico, comprometido com a modernidade. Ao tratar de temas tão polêmicos como currículo e interdisciplinaridade, estarei mais colocando questões para uma reflexão profunda sobre a educação do que propondo respostas ou afirmando certezas. Entretanto, creio ser possível colocar que a interdisciplinaridade poderia ser utilizada na construção de um excelente currículo para o curso de Licenciatura em Música, objetivando uma melhor formação do profissional seja qual for a sua especialização e a carreira que irá seguir- professor, arranjador, solista, orquestrador, etc.

A situação dos currículos de música e a formação do educador musical no Brasil, é de grande importância e interesse para todos aqueles que, como eu, se formam em licenciatura em música pois implica no ingresso no mercado de trabalho.

O referencial teórico abordado incluiu a LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), obras de P. Bourdieu (1998), Edgar Morin (2003), Yvani Fazenda (1994), R. Andrade (2003), Paulo Freire (2001), M. Apple (1989), R. Amato (2001), entre outros, além de leituras de revistas e artigos referentes aos temas.

## 1 REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo constitui significativo instrumento que diferentes sociedades utilizam tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

Muitas são as concepções de currículo existentes, entre as quais destacam-se: currículo como conjunto de conhecimentos escolares, e currículo como experiências de aprendizagem. Ambas representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo desde a sua incorporação ao vocabulário, pedagógico.

Para aqueles que adotam a primeira concepção, torna-se necessário esclarecer dois pontos básicos - que conteúdos deve conter o currículo, e como organizar esses conteúdos (Moreira, 1996). A segunda concepção tem raízes nas visões de educação e de pedagogia que começaram a ser delineadas a partir do século XVIII, relacionadas às transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que então ocorriam (Moreira, 1996).

O currículo passou a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo aluno sob a orientação da escola. Os pontos centrais dessa abordagem implicam em como selecionar as experiências de aprendizagem a serem oferecidas e como organizá-las relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento do estudante.

A partir daí, a preocupação com a experiência do aluno persiste e ampliam-se as definições que chegam a conceber o currículo tanto como a totalidade das experiências vivenciadas, como o próprio ambiente em ação. Os que defendem essa perspectiva de currículo, buscam conhecer e compreender tais experiências, a fim de considerá-las e aproveitá-las em atividades pedagógicas que promovam o crescimento individual e social. Estas duas concepções têm em comum a idéia de que currículo envolve a apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem com a finalidade de favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos (Moreira, 1996).

A influência da psicologia comportamental no pensamento pedagógico, acentuou-se a partir da primeira década do século XX, contribuindo para o desenvolvimento de outra perspectiva, na qual o foco dos estudos sobre o currículo se desloca para o plano no qual seus elementos, sua organização e suas inter-relações são detalhados. As questões básicas nessa concepção passam a ser o que deve conter um plano curricular e como abordá-lo (Moreira, 1996).

A influência crescente do behaviorismo é sentida no exagero da preocupação com os objetivos curriculares, como se observa na definição de Johnson (1980, p. 18):

Currículo é uma série estruturada de resultados pretendidos de aprendizagem. O currículo prescreve (ou pelo menos antecipa) os resultados do ensino. Não prescreve os meios, isto é, as atividades, os materiais ou o conteúdo do ensino que devem ser utilizados para consecução dos resultados.

O alvo central nessa definição de um currículo são as regras de formulação de objetivos, o exame das relações entre os objetivos curriculares e os objetivos educacionais. Também eram importantes as questões de seleção, ordenação e hierarquização dos itens do currículo.

Foi somente nos anos 70 que surgiram novas perspectivas para os estudos sobre o currículo, com o aparecimento de uma abordagem mais crítica das questões curriculares e a problematização do caráter técnico-prescritivo até então dominante. Tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, o conhecimento escolar voltou-se para o entendimento das relações entre a estratificação do conhecimento e a estratificação social, dos pressupostos subjacentes aos processos de seleção de organização do conhecimento escolar, bem como das relações entre as outras formas de organização do currículo e do ensino e as formas dominantes de poder e controle social presentes na sociedade (Moreira, 1996).

Posteriormente, ressaltam-se as contradições, as resistências e as lutas que ocorrem no processo escolar e discute-se como organizá-lo a favor da emancipação individual e coletiva, para responder a questões como “de quem são os significados reunidos e distribuídos através dos currículos declarados e ocultos nas escolas” (Apple, 1982, p.73).

Enquanto a década de 1980 testemunhou desenvolvimentos na teoria educacional que levaram ao entendimento das conexões entre currículo e as relações de poder na sociedade mais ampla, a década de 1990, presenciou a expansão e a reestruturação desse trabalho (Moreira, 1996).

Grande parte dos estudos mais recentes sobre currículo foi marcado pela influência do pensamento pós-moderno (concepções filosóficas surgidas na década de 80) assinalando uma mudança em direção ao conjunto de condições sociais que estão reconstituindo os mapas social, estrutural e geográfico do mundo. Ao mesmo tempo, são produzidas novas formas de crítica cultural (Moreira, 1996).

A análise das questões de significado, identidade e política é feita sob nova ótica, acentuando o caráter socialmente construído da linguagem e os objetos culturais são interpretados como textos. O autor também afirma que entre esses objetos está o currículo, passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, ou seja, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades (Moreira, 1996). Essa nova visão de currículo inclui planos e propostas (currículo formal), aquilo que acontece nas salas de aula (currículo em ação) e, ainda, as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (currículo oculto).

Deduz-se que, para uma nova visão de educação com vistas à criação de um mundo social mais justo, será preciso não só reorganizar o trabalho pedagógico como também propor a reorganização do currículo e das instituições educacionais dentro de uma nova epistemologia da educação. Uma leitura muito enriquecedora sobre uma nova concepção de educação é o livro *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, de Edgar Morin (2003). São colocações

instigantes e, o meu entender de uma imensa utilidade para todos os envolvidos com a educação, principalmente os professores.

O avanço tecnológico representado pela internet, afeta as relações em todos os níveis. A música e o ensino da música estão recebendo extraordinárias contribuições no que diz respeito, entre outros, às técnicas, aos instrumentos e ao ritmo. O currículo para um curso que forma professores de música não pode desconsiderar nenhuma inovação que venha ocorrendo no campo musical em todo o mundo. A atualização requer que tudo seja incluído: novos sons, novos instrumentos, novas técnicas e novas metodologias de ensino musical.

### 1.1 Conteúdos curriculares: diferentes orientações

“(…) Não se progride hoje, em quase nenhum campo científico, sem a interlocução com as áreas circunvizinhas” (Brandão, 2002, p. 63)

O que ocorre, basicamente, no contexto atual, é o questionamento dos conceitos tão discutidos de o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, quando ensinar.

Tendo em vista o objetivo do currículo, sabe-se que a questão dos conteúdos escolares assume diferentes orientações conforme as várias teorias de educação construídas historicamente. Nas teorias tradicionais, o enfoque era a transmissão do conhecimento feita pelo professor. Do ponto de vista da Escola Nova (anos 70/80), a ênfase está na redescoberta do conhecimento a partir da atividade do aluno. A teoria tecnicista, defensora do treinamento de aptidões, desloca a ênfase para a obtenção de informações específicas e objetivas, tendo em vista a produtividade.

Observa-se, nesse sentido, inovações ao longo da história, que atendiam única e exclusivamente ao regime político e ao contexto social, histórico e cultural da época. Cumpre mencionar que nas teorias mais modernas observam-se várias tendências que vão das idéias de Anísio Teixeira com o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ (1932), passando por Saviani (1989) e Paulo Freire (1979), em suas formas politizadas de vivenciar a educação, problematizá-la e a partir dos questionamentos, incorporá-la na prática social a partir do diálogo horizontal entre os sujeitos da ação, de modo que as narrativas produzissem temas geradores para instrumentalizá-los em seu cotidiano. Vê-se, portanto, que a amplitude, a complexidade da organização e seleção dos conteúdos curriculares perpassam por tais teorias educacionais e isso implica que as noções de educação não são ideologicamente neutras. A escola - de qualquer nível e, até mesmo a universidade - não pode reduzir-se ao conceito de trabalho e atividade, isto é, a métodos que já não condizem com o que apontam as mais modernas concepções de educação.

Saviani (1991) considera o currículo um objeto de poder que se relaciona com a busca do que fazer e do poder fazer, considerando que o currículo deve ser significativo no sentido de permitir subverter aquilo que já vem ou vai pronto para a mão do professor.

As discussões no campo da Sociologia da Educação mostram também que a educação implica seleções no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais de forma a torná-los transmissíveis à clientela escolar. Nesse processo de seleção, a instituição escolar termina por trabalhar apenas com uma parcela restrita da experiência coletiva humana (Saviani, 1991).

O currículo, esse conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado de versão autorizada ou legítima da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela instituição, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as

esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu, historicamente, o papel da homogeneização e assimilação cultural (Freire, 1989).

É importante, ainda, identificar o conceito de multiculturalismo utilizado na elaboração e na implementação de propostas curriculares como, também, é importante considerar que “os saberes cultos, o raciocínio, o método científico, o raciocínio filosófico, a elaboração literária da linguagem carregam em si mesmos uma capacidade reflexiva crítica” (Grignon, 1995 p. 186). O multiculturalismo, isto é, a existência de diversas culturas, significa o manejo da diferença em nossas sociedades. O desafio para a escola seria possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares, sem que essas perdessem o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem.

No Brasil, têm prevalecido currículos cuja ênfase está no professor, considerado como detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo desses currículos é a habilitação técnica visando a adaptação do indivíduo à sociedade.

A história das concepções de currículo é marcada por decisões básicas tomadas com o intuito de racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; elaborar uma crítica à escola capitalista; compreender como o currículo atua, e propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária (Saviani, 1991).

O currículo é uma práxis, não um objeto estático e, como práxis, é a expressão socializadora e cultural da educação. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os conteúdos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

## 1.2 Considerações sobre e para um currículo do futuro

Em 1998, Unesco Brasil editou 'Educação: Um Tesouro a Descobrir'. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors. As teses desse importante documento não somente foram acolhidas com entusiasmo pela comunidade educacional brasileira, como também passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional.

Sem dúvida, o Relatório Delors, como ficou conhecido, foi muito feliz ao estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países. Observa-se que há uma transrelação que liga os quatro pilares citados ao nosso sistema de educação. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige para a totalidade desse ser em todos os seus aspectos: físico, moral e intelectual.

A crença de que, do ponto de vista cognitivo, o conhecimento adquirido por meio do currículo seja superior ao conhecimento adquirido na vida cotidiana constitui a principal fundamentação para a ampliação da educação formal do século passado e para a reforma dos programas vocacionais que anteriormente, baseavam-se somente no aprendizado adquirido no local de trabalho.

Na década de 1990, as críticas ao currículo tradicional passaram a exercer influência cada vez maior. Uma crescente tensão surgiu entre a fluidez e a abertura para as inovações das economias avançadas e bem sucedidas e a permanência de divisões relativamente rígidas entre as diferentes matérias e disciplinas escolares; e entre o conhecimento adquirido por meio do currículo em geral e o conhecimento que os indivíduos utilizam no trabalho e, de uma maneira mais geral, em suas vidas adultas (Pacheco, 2006).

Por um lado, parece inconcebível que o currículo tenha permanecido imune às mudanças na sociedade e àquilo que alguns vêem como mudanças nos modos e lugares de produção do conhecimento. Por outro lado, o currículo disciplinar, isolado do conhecimento cotidiano é uma característica quase universal dos sistemas educacionais e constituem a base para a expansão maciça do conhecimento e crescimento econômico dos últimos 150 anos (Pacheco, 2006).

Segundo Young (2002), os argumentos sociais e econômicos em prol de um currículo que possa servir de base para novos tipos de habilidades e conhecimentos, que ultrapassem as fronteiras disciplinares e as divisões acadêmicas/vocacionais atuais, opõem-se ao ilhamento do currículo acadêmico atual. É possível encontrar uma base para o currículo que evite tanto o conservadorismo histórico da disciplinaridade tradicional, quanto as consequências incertas de uma renúncia a quaisquer critérios pedagógicos ou epistemológico.

Embora o conhecimento seja sempre um produto das ações dos indivíduos na história, pelo menos a partir do século XVII, e até mesmo anteriormente, ele transcendeu os contextos nos quais se desenvolveu, de forma que seria inconcebível em épocas anteriores (Young, 2002).

Na realidade diária, as escolas (entende-se por escolas de ensino fundamental médio e superior) estão cada vez mais submetidas a uma lógica de parâmetros curriculares nacionais e transnacionais, pautada pela noção de eficiência e eficácia, na busca de padrões de qualidade e de mercado.

O Relatório Delors (UNESCO, 1998) mostra que já não é possível nem mesmo adequada uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação neste nosso novo século. À educação, diz o Relatório, “(...) cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo, sempre agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (1998, p. 28).

Para poder dar resposta ao conjunto de suas missões, a escola deve organizar o seu currículo em torno dessa nova concepção de educação para que todos os indivíduos que ali estão possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, ou seja, revelar o tesouro escondido em cada um.

## 2 FATOS E DESAFIOS DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Com a sanção da Lei 9394 de 20/12 de 1996, estabelecendo novas diretrizes e bases para a educação nacional, o meio educacional brasileiro vem vivendo um clima de expectativa positiva enquanto são tomadas as providências relativas à sua implementação gradativa e obrigatória.

Em relação às artes, destaca-se a importância de manter e fortalecer licenciaturas específicas nas chamadas modalidades artísticas: música, dança, artes visuais e teatro. É também chegado o momento de abolir a figura do Educador Artístico – aquele responsável por impossível função polivalente: a de ensinar todas as artes como determinava a Lei 4024/61, que instituiu a disciplina Educação Artística.

A concretização dos propósitos contidos nas diretrizes da LDB/96 é de difícil realização porque, a presença das artes em todos os níveis de ensino exigirá a contratação de professores especializados em cada uma das áreas do conhecimento artístico. É urgente a necessidade de preparar docentes com sólida base teórico-prática para propor abordagens interdisciplinares. Isto porque elas devem ser compatíveis com as rápidas transformações observadas na história e na cultura da contemporaneidade que vêm interferindo na relação entre arte, cultura, ensino e sociedade.

No percurso da educação musical no Brasil ocorreram modificações que agora são sugeridas para a rede pública de ensino. Fatos históricos conhecidos relembram que os primeiros preceitos de educação musical, chegaram ao Brasil Colônia, ligados à religião por meio dos jesuítas. Em seguida, o destaque fica por conta do Pe. José Maurício, no século XVII; por sociedades particulares criadas para estimular, cultivar e sustentar as atividades musicais no século XIX, chegando a Villa Lobos que, em consonância com as idéias de política cultural de Vargas, tenta "(...) criar uma ponte na relação do povo com a música" (Villa Lobos citado por Souza, 1999).

O que se observa é que a educação musical está latente histórica, social e comunitariamente na vida dos brasileiros, através de uma imensa teia de interligações, muitas vezes formada de fios quase que invisíveis, carentes de comunicações e ações integradas. Essa assertiva que atribui à Educação Musical uma penetração abrangente com resultados evidentes faz lembrar a afirmação de Gainza (1998) : "educar em música implica em focalizar de maneira simultânea uma multiplicidade de processos que revertem a uma multiplicidade de modelos formativos e não a um modelo único" (p. 25). Daí então, a necessidade de definições para as funções do ensino da música em todos os níveis/idades, uma vez que a responsabilidade mais específica reside nos Educadores Musicais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97) contemplam as diversas disciplinas do currículo escolar. Na área das Artes, segundo os PCNs:

(...) As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (PCN/98, p. 19).

No processo de aprendizagem, então, a Arte é tão importante quanto qualquer outra disciplina e as quatro grandes áreas para o ensino de Arte nas escolas, estabelecidas pelos PCNs mostram o quanto é possível utilizá-las no desenvolvimento dos alunos.

Para atender as propostas da nova legislação, a Universidade tem muitos desafios a enfrentar, entre eles a realidade das salas de aula da rede pública de ensino e o espaço específico das aulas de música tanto na rede pública como na privada. Contudo, as Escolas de Música, formadoras de docentes, estão reformulando, reestruturando, repensando, analisando, preparando-se enfim, para interpretar e interpenetrarem-se com a nova legislação em busca do benefício coletivo de oferecer música para muitos oferecendo elas, as Escolas de Música, os profissionais capacitados para esse ensino.

Os conceitos atuais de Educação Musical indicam que a formação musical significa muito mais do que treinamento para tocar um instrumento, ou cantar em um coral. A abordagem interdisciplinar sugerida nos PCNs, sugere que o professor de música esteja apto a utilizar recursos para estimular e desenvolver habilidades motoras e musicais, a expressão corporal e vocal, a vivência e a criatividade. Muitas são, assim, as responsabilidades que a legislação impõe às Escolas de Música universitárias cobrando das instituições atividades acadêmicas condizentes com a preparação de professores de música em todas as suas especialidades, previstas em seu currículo.

### 3 O SENTIDO E O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A razão que deve justificar o ensino da música nas escolas é oferecer a toda criança e a todo jovem, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e seus elementos, próprios de todo ser humano: audição, expressão rítmica e melódica, sensorialidade, emotividade, inteligência criadora e criativa.

Educar musicalmente é, acima de tudo, desenvolver a percepção e criar condições para uma relação frutífera com os sons da vida. O papel do educador é mostrar os caminhos para compreender a música, uma compreensão que não se limita aos aspectos técnicos da organização teórica do ritmo e harmonia, mas que envolve também o desenvolvimento da sensibilidade. Porém, a teoria faz parte da educação, proporcionando estruturas importantes que sustentam a base para um melhor entendimento da realidade prática, assim como o estudo histórico ajuda a entender os caminhos percorridos pelo homem até o presente momento.

Esse processo de educação conta com a aquisição de novos conhecimentos, o processamento das informações recebidas e a interação dos conteúdos com a experiência dos indivíduos envolvidos. Tudo isso pode ocorrer tanto nos meios formais quanto nos não-formais. Um dos aspectos mais importantes da LDB/96 é o da implementação obrigatória do ensino de música nas escolas de todos os níveis do ensino brasileiro.

Marisa Fonterrada (2004 p.14), diz:

(...) é preciso implantar formas de a Escola freqüentar música, ouvi-la, criar oportunidades para que compareça mais freqüentemente à sala de aula, enfim, bebê-la por todos os poros. Este é o papel da Universidade. Mas, para isso ela tem que ser corajosa e se obrigar a repensar os esquemas instituídos, voltando-se para a comunidade, para devolver a ela os benefícios em forma de música.

Os conceitos mais atuais de Educação Musical, incansavelmente discutidos também nos programas de Pós-graduação em Música no Brasil, dão conta de que a formação musical significa muito mais do que o treinamento para tocar um instrumento musical ou cantar em um coral.

A musicalização visa, através da vivência e compreensão da linguagem musical, sua organicidade e articulações, abrir canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções e consolidando a formação da personalidade.

A música, como corpo organizado de conhecimento, é uma empresa comum e social, e como tal, pode ser utilizada para fins diversos, inclusive para o controle e orientação social. Como fenômeno humano, a música existe em termos de interação social, feita por gente para outra gente, e é comportamento aprendido.

Como manifestação artística da experiência humana, a música não poderia deixar de ser enquadrada num plano alargado da cultura, permitindo, através dos processos de uma sociedade cada vez mais globalizada, um aprofundamento do conhecimento a partir das relações dos objetos de

estudo com as estruturas sociais e políticas onde estão inseridos, de uma parte, e dos seus entrelaçamentos com outras disciplinas especialmente da área das Ciências Humanas.

O ensino da música, desde a sua origem, como cultivado nos conservatórios italianos do século XVII, enfatiza o produto musical como fim e não como processo, em uma forma redutora em relação ao desenvolvimento das capacidades críticas e criativas do indivíduo, limitando-o a um espaço prático e reduzido do conhecimento (Oliveira, 2005).

Os processos e produtos da prática musical e do seu aprendizado vêm sendo reconhecidamente valorizados fora dos âmbitos escolares, e portanto, extra-institucionais, por meio das ações informais de prática e ensino. Esta questão não é nenhuma novidade, pois a prática musical sempre ocorreu nos mais diversos níveis sociais. O conhecimento sobre este fato mudou a escolha dos objetos de estudo nas propostas dos pesquisadores, respondendo à necessidade de sua adequação à sociedade contemporânea, articulados às suas rápidas transformações.

Para Freitas (1987), entretanto, a massificação do ensino em todos os níveis e setores foi o somatório das pressões exercidas por uma demanda que o Estado, por razões políticas e de 'segurança nacional', não quis atender. A massificação do ensino e a deterioração da qualidade da educação no Brasil decorreram justamente do fato de ter sido negligenciada toda e qualquer inovação e abandonados, ao mesmo tempo, os níveis de exigência de qualidade do ensino tradicional.

O ensino da música também sofreu os efeitos da massificação que são sentidos em muitos currículos até hoje.

Acredito que o que se tem que identificar muito bem é a 'teoria' que, de fato, orienta o fazer do professor. Como já foi dito e se ouve dizer "na prática a teoria é outra". Esta é uma discussão que serve ao poder e um criticismo vazio que imobiliza muitos.

Em síntese, compreender a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa, em qualquer campo do conhecimento, incluindo aí a música, implica compreender a prática educativa como uma atividade mediadora no seio dessa prática mais ampla. É vê-la como uma atividade que tem por função instrumentalizar o indivíduo, enquanto ser social, para sua atuação no meio social onde está todavia, a globalização é mais que um contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Como bem se entende

(...) a globalização, em sua tendência a tudo igualar, vem rompendo as tradições e derrubando fronteiras. Não sendo possível escapar à sua lógica, inserida nas redes da informática, que arquitetam nossas vidas, não havendo outro remédio senão navegar nas águas globais, é indispensável contar com uma bússula e uma âncora. A bússula: a informação, o conhecimento tanto a nível individual como coletivo, a educação. A âncora: saber quem somos para não nos perdermos (Peixoto, 1998, p. 6).

Para o ensino da música, a globalização tende a levar a uma maior diversidade de sons e técnicas de se fazer música.

Em seus modelos, Bordieu (2000, p. 113) estabelece que para o funcionamento de um campo de estudo é preciso que os indivíduos envolvidos no 'jogo' estejam dispostos a 'jogar o jogo', implicando também que conheçam as regras do jogo. Esta é uma abordagem, de trocas reais e/ou

imaginárias, que fornecem material para análise e revelam os parâmetros e os níveis nos quais as trocas se efetuam.

Uma proposta curricular significativa para a formação do professor para o ensino de música nas escolas deve ser calcada sobre um caráter transversal entre os diversos campos e/ou objetos de estudo da música, que permita bem formar os diversos perfis de profissionais da música (intérprete, educador, musicólogo) para que não encontrem fronteiras, mas horizontes que permitam trânsito entre os vários espaços da prática musical.

#### 4 REFLEXÕES SOBRE OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA.

Durante a existência da Universidade brasileira, foi sempre possível notar de sua parte, uma maior ou menor dissociação da comunidade onde está inserida. Se vive, hoje, um momento histórico no qual tal distanciamento torna-se cada vez mais extemporâneo e inaceitável.

Refletindo o caso das escolas e departamentos universitários de música que, tradicionalmente, recebem um número bem menor de alunos do que a maioria das outras unidades acadêmicas, vê-se que a situação é crítica. Isso também deve-se ao fato de que o acesso à Universidade ocorre por meio do exame Vestibular que, no caso da escola superior de música, exige do candidato um conjunto de conhecimentos específicos que esteve totalmente ausente de seus estudos formais pré-universitários.

Segundo Freire (1999), o fato é visível não apenas na falta de adequação dos currículos acadêmicos em relação às possibilidades profissionais oferecidas pelo mercado de trabalho, mas também da falta de preparo dos alunos quando de seu ingresso nos cursos.

Um tema que envolve campos instigantes e complexos como currículo, cultura e universidade, leva à reflexões sobre a tomada de uma atitude interdisciplinar e uma predisposição para um diálogo criativo com a diversidade e as diferenças, sejam elas individuais ou coletivas. É relevante procurar-se entender o provável momento em que se encontra o currículo e a universidade brasileira, que pode ser considerada como de transição de paradigmas, significando esta transição uma ruptura em relação ao conhecimento desenvolvido pela ciência moderna, que excluiu de seus sistemas epistemológicos outras formas de saberes que denominam 'vulgares' e 'pouco rigorosas' (Grossi, 2003).

Para um curso de música o caminho hoje parece ser a busca e a exploração de outras possibilidades do saber musical, vislumbrando novas paisagens que nunca foram consideradas (Fonterrada, 2005). Se a música emerge sempre de um contexto sociocultural, pode-se afirmar que ela é uma das formas simbólicas de representação da cultura.

Para Freire (2003), na visão curricular que tem prevalecido nos currículos de música no Brasil, observa-se que as músicas representativas das culturas brasileiras têm ocupado pouco ou nenhum espaço, fato que é facilmente observável através dos repertórios utilizados. O que se nota nos currículos dos superiores de música, é que eles, habitualmente, têm se centrado na cultura tradicional européia, principalmente dos séculos XVIII e XIX, em cujos modelos estão apoiadas as técnicas, conteúdos, concepções, etc. abordados nos currículos.

Como exemplo, pode-se citar a discriminação com a nossa cultura na disciplina História da Música que focaliza quase que exclusivamente a música estrangeira. Isto ocorre porque a nossa

música interage com o conteúdo de outra disciplina, muitas vezes optativa, chamada História da Música Brasileira.

Observa-se, ainda, que as manifestações musicais classificadas como 'populares' são freqüentemente excluídas ou subvalorizadas, agravando o processo de discriminação, que pode ser ilustrado com as palavras de Giroux (1995, p. 95):

À primeira vista, pode parecer remota a relação entre cultura popular e a pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto bem como o mundo dos professores e administradores das escolas.

Esta é uma interessante avaliação da complexidade que envolve educação e cultura.

Com a Autonomia Universitária, as escolas de música terão que lutar para se impor frente às unidades tradicionalmente poderosas como Medicina, Engenharia e Administração, por correrem o risco de receber uma quota de verbas muito inferior à necessária ao seu funcionamento. Tal situação pode ser, quem sabe, solucionada com a conquista de maior número de alunos (Freire, 2005).

Uma reflexão mais aprofundada dos currículos de Licenciatura em Música sugere que o problema seja dividido em três partes. A primeira, diz respeito ao entendimento de como está sendo feito o ensino dentro das escolas e departamentos universitários de música do país. A segunda, refere que, a partir dessa análise, será possível considerar qual a formação musical mais adequada às necessidades locais ou do momento. E a terceira, seria tornar possível as mudanças necessárias, adequando os currículos acadêmicos. Ou seja, imaginar e realizar uma nova estrutura curricular (Freire, 1999).

Nas universidades, o ensino de música, isto é, o currículo dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, é centrado num currículo baseado na chamada 'música clássica ocidental'. Todavia, a sociedade de nossos dias, uma sociedade da era tecnológica, somente consegue enxergar esse tipo de música como um objeto museológico, levando-nos a concluir que o trabalho que os professores e artistas vêm realizando não é muito diferente daquele realizado pelos curadores dos museus e pelos filólogos (Doll, 1997). Como contraste, dá-se muito pouca atenção e importância às músicas vivas de nossa época que são as músicas populares e as chamadas de vanguarda.

Para Freire (1999), não se trata, obviamente, de afirmar que o estudo das antigas linguagens musicais deva ser abolido, mas sim, permitir que ele conviva com os meios mais modernos de produção musical. Apesar de esforços isolados nesse sentido, a grande parte das escolas brasileiras de música não foge ao que foi exposto acima.

#### 4.1 Os valores da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem musical.

O conceito de interdisciplinaridade tem cerca de 100 anos e mesmo não sendo uma ciência, ela nasceu de uma necessidade científica de existir uma interação dinâmica entre as ciências, substituindo a ordem hierárquica das ciências criada pelo positivismo (Fazenda, 1994).

A interdisciplinaridade viabiliza a existência de sistemas de ação dentro da heterogeneidade dos saberes científicos. Ela permite integrar os saberes disciplinares e colocá-los de forma a contribuir nos processos de apreensão do real em constante mutação, resolvendo os problemas do mundo contemporâneo, caracterizado por uma extrema complexidade. A interdisciplinaridade surgiu para promover a superação da super especialização e da desarticulação entre teoria e a prática, como alternativa à disciplinaridade.

Na educação, ela se manifesta como possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. Ela é uma necessidade legítima e necessária que busca integração para além da troca trivial de informações sobre objetivos, conteúdos, procedimentos entre os professores. A interdisciplinaridade foi uma resposta salutar ao processo do saber perpetuado pelo cientifismo de excessiva compartimentalização do conhecimento.

Muito se tem dito sobre a interdisciplinaridade na educação contemporânea. No entanto, o conceito ainda se mantém disperso, dando origem a inúmeros questionamentos, principalmente no campo da música (Fazenda, 1994).

Por ser a música uma arte multidisciplinar, os educadores musicais pressupõem sempre estar agindo sob bases interdisciplinares, o que muitas vezes não é real. Sendo assim, é preciso que se tenha definido o significado da palavra interdisciplinaridade para a educação e qual é a sua abrangência para o ensino e a pesquisa musical, a fim de que se possa fazer uso correto dessa fonte, que dia-a-dia mais se incorpora à epistemologia contemporânea (Fazenda, 1994).

A idéia de integração e de totalidade que perpassa tanto o conceito de interdisciplinaridade quanto o de multidisciplinaridade tem referenciais teórico-filosóficos opostos e inconciliáveis. A interdisciplinaridade possibilita conciliar conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento com a finalidade de promover novos conhecimentos ou novas sub-áreas. A multidisciplinaridade não tem esse embasamento epistemológico, restando-lhe apenas a função de justapor conhecimentos.

Existe a possibilidade de integrar os valores da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem musical, considerando-se a música uma arte multidisciplinar. A interdisciplinaridade refere-se, assim, a uma nova concepção de ensino e currículo, baseada na interdependência entre os diversos campos do conhecimento. Dessa forma, ela é um trabalho aberto e solidário na busca da reconstrução da disciplina e conseqüentemente impõe um novo modelo circular (Andrade, 1994).

A prática interdisciplinar ainda não existe, de fato, em nossas universidades tanto no campo do ensino como da pesquisa. O que existe é a pluridisciplinaridade, pois a prática interdisciplinar é uma prática coletiva que, se existisse, contribuiria para a transformação das Universidades de um lugar de transmissão e/ou reprodução do saber pré-fabricado, em um lugar onde os saberes são

construídos a partir dos já existentes, de forma coletiva e crítica. Nas escolas dos demais níveis de ensino já teve início o trabalho com a interdisciplinaridade (PCNs, 1997).

A Universidade também pode ser transformada pelos valores da interdisciplinaridade, mas, para isso muitos obstáculos epistemológicos, institucionais, psico-sociológicos, culturais precisam ser superados.

Os cursos de Licenciatura em Música, que tratam da formação de professores de música, estão fundamentados em duas áreas e conhecimento complementares – os musicais e os pedagógicos. Algumas modificações curriculares estão sendo propostas sobretudo no que se refere ao estudo e do uso da tecnologia no ensino da música e às novas metodologias de ensino desenvolvidas em nossos dias (Cunha e Martins, 1998).

Uma prática interdisciplinar para o curso de Licenciatura em Música deveria visar a aproximação entre os setores da criação e do ensino musical cuja separação cresceu durante os séculos passados. Por exemplo, o efeito da presença do computador em nossas vidas deveria girar em torno de como podemos repensar o mundo da música em presença da tecnologia emergente, ou seja, a questão vem a ser “o que nós faremos com o computador” e não “o que o computador fará conosco”. Na produção musical a tecnologia tem contribuído em várias áreas, dentre as quais, edição da partitura, gravação, escuta musical no computador e criação sintética de timbres e nuances sonoras diversas que são atualmente utilizadas na música eletroacústica.

As propostas curriculares que aproveitam os valores da interdisciplinaridade apontam para uma maior liberdade do aluno e uma maior participação no processo de aprendizagem, evidenciando uma adequação dos procedimentos pedagógicos em função das possibilidades, realidades cognitivas e anseios do aluno.

Juan Manuel Mendes (1982) diz que a interdisciplinaridade só aconteceu no processo educacional.

(...) se houver consciência da interdisciplinaridade. Qualquer encontro ocasional em fortuíto de uma ou mais ciências não justifica a interdisciplinaridade. – (...) só no caso em que a interação seja desejada, só no caso de que seja consciente e intencional podemos falar de interdisciplinaridade. – Se houver continuidade (...) há necessidade de continuidade suficiente que garanta a coesão. – Se houver abertura (...) A abertura deve levar à busca de métodos objetivos, técnicas e planejamento que torne possível o trabalho em equipe. Se houver reciprocidade gerada pela interação e correlação entre cada uma das disciplinas que sobrepassem a estrutura de cada uma das disciplinas – sem que significasse perdê-la. Se houver integração sistêmica das partes que interatuam – (...) o sistema funciona se cada disciplina desempenha sua função individualmente, porém, não independente. Esta é a grande diferença a respeito de uma concepção linear do currículo. A interdisciplinaridade é um convite a romper com os modelos tradicionais de planos de estudo (Mendez, in Rossi, 2001).

O texto acima, conclui muito bem os valores da interdisciplinaridade.

## 4.2 Licenciatura em música, currículo e interdisciplinaridade

A música faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (Oliveira, 2005)

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, a promoção de interação e comunicação social conferem caráter significativo à linguagem musical. Por ser uma das formas mais importantes de expressão humana, forma artística que, ao longo dos séculos, vem diversificando-se e expandindo-se, infiltrando-se, conquistando espaços, sempre evoluindo através da troca de influências e de misturas entre seus estilos, a presença do ensino da música justifica-se em todos os níveis de educação (Oliveira, 2005)

Compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento, presente no cotidiano de modo intenso, no convívio familiar e social. A linguagem musical tem estrutura e características próprias, devendo ser consideradas como produção, centrada na experimentação e na imitação, tendo como 'produtos musicais' a interpretação, a improvisação e a composição; apreciação, percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; reflexão, sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.

No Brasil, o ensino da música esteve afastado por um longo tempo dos currículos escolares formais. Com a Lei 9394/96 (LDB), sua presença voltou obrigatoriamente às grades curriculares, embora de modo precário, aqui e ali, numa escola e noutra, pois não há profissionais especializados para o ensino da linguagem musical em todos os níveis e faixas etárias.

Nas Universidades, o número de alunos da Educação Musical é insuficiente para suprir essa demanda de docentes.

O que se espera, hoje, de um currículo universitário de ensino da música é que ele seja atualizado quanto às tendências nacionais e internacionais, que contemple plenamente o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o jogo das emoções, a elaboração do sensível e a possibilidade de envolvimento total do ser humano em uma atividade única e ímpar (Fonterrada, 1996).

O curso de Licenciatura em Música desenvolve habilidades técnicas instrumentais e estuda as normas pedagógicas do ensino musical. Os currículos dos cursos de Licenciatura em Música, oferecem várias opções de disciplinas em várias áreas do conhecimento, procurando garantir uma formação abrangente, dirigida para o campo pedagógico, científico e o desenvolvimento reflexivo e crítico (Freire, 1995).

Muitas são as questões cruciais que devem ser motivo de grande reflexão para os futuros educadores musicais como, por exemplo, o que o ensino da música deve proporcionar ao aluno. Cecília Cavalieri França (2003), educadora musical, aborda, num texto, numa linguagem poética e

mesmo apaixonada, suas inquietações a esse respeito. Diz ela que o ensino da música deveria sempre proporcionar ao aluno “uma inefável experiência estética” (p. 33), e pergunta:

Como ensinar conteúdos teóricos, notação, intervalos, escalas, contratempos e modulações sem compreender a natureza da música? Como trilhar o caminho entre quintas diminutas e a apreensão simbólica da nossa arte sem roubar-lhe o frescor da experiência estética? (Cecília Cavalieri França, 2003, p. 31).

Segundo Swanwick (1999, p. 23) a música é “uma forma de discurso sobre vários níveis metafóricos”, lembrando que todos aqueles envolvidos com a educação deveriam considerar essa premissa. Ele fala também de música não somente como um modo de pensar, de conhecer, mas também como forma discursiva, simbólica e expressiva. E, é aqui que reside a principal significação e valor do ensino de música.

O ensino superior em toda a sua gama de formação não pode mais retardar as mudanças e as adaptações que se fazem necessárias para o resgate da sua credibilidade e auto-confiabilidade, desgastadas e estagnadas. No mundo todo, as universidades se empenham na busca de encontrar soluções para questões como os processos de formação, e soluções generalistas são sugeridas como parâmetros norteadores. O destino institucional que sairá das reformas é objetivo de reflexão, destacando-se a interdisciplinaridade como um eixo norteador.

Não há porque a universidade brasileira ficar a reboque do novo enfoque de educação e ela deve, com urgência, aceitar o desafio e romper com a cultura conservadora que sempre a orientou embora, dentro de sua complexa estrutura, existam muitos setores não conservadores podendo ser considerados muito avançados.

O curso de Licenciatura em Música que privilegia a interdisciplinaridade e a contextualização deve ir além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar sua diluição em generalidades. Uma nova matriz curricular pode ser desenhada, principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em áreas de projetos de pesquisa e ação, onde a interdisciplinaridade seria utilizada na prática pedagógica e na didática adequada aos objetivos do ensino faria acontecer.

Passados 39 anos da implantação da Reforma Universitária pela Lei 5.540/de 1968, com seus decretos correlatos, e estando agora o ensino superior regido pela Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vale lembrar as palavras de Anísio Teixeira (1969, p.49):

(...) A deficiência na organização não está no catedrático vitalício, mas na unicidade dos cursos superiores e na unicidade do catedrático. A essência do problema não é a cátedra ou departamento, mas a oferta de múltiplas variedades de cursos e a organização do currículo em parte pelo aluno pela escolha entre os cursos oferecidos, dentro das normas que fossem estabelecidas.

Na apreciação do Currículo do Licenciatura em Música da UNIRIO, observamos que sua base filosófica-pedagógica fundamenta-se no pensamento crítico-social dos conteúdos na concepção dialética de estudiosos e educadores como Paulo Freire, Henri Giroux, Phillip Perrenoud, e Doll, entre outros. Algumas características da proposta curricular, alinham-se com esse pensamento

pedagógico, tais como a ênfase no pensamento crítico, conteúdos abrangentes, visão do aluno como construtor do seu percurso e do professor como coordenador/mediador desse processo.

Entretanto, embora a proposta preveja abertura para a interdisciplinaridade, na realidade ela é ainda muito pequena e precisa ser ampliada porque, a interdisciplinaridade

(...) vê o conhecimento como uma sinfonia que, para ser executada, precisa de instrumentos, partituras, maestros, ambientes, platéia. O projeto único é a execução da música, e para que a sinfonia aconteça, é necessária a participação de todos (LDB/96).

Para tanto, a formação do professor de música não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica sólida que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa para a realização deste trabalho, vimos ser urgente a reformulação dos cursos de Licenciatura em Música com a finalidade de também atrair um maior número de alunos para este importante componente curricular da educação contemporânea.

Apesar das novas leis educacionais, a educação musical que busca a democratização do ensino de música, que enfoca o indivíduo como um todo, busca, antes de mais nada, uma formação de qualidade para o seu futuro profissional do magistério.

Inserida na crise educacional brasileira, a área da educação musical vem discutindo, cautelosamente, a formação e a preparação do educador musical. Na verdade, ainda se busca um perfil de quem seja um educador musical e quais as suas funções dentro do processo ensino-aprendizagem da música.

No ensino básico (fundamental e médio), para atender à nova legislação (LDB 9.394/96), as instituições começam a implementar a música como disciplina individual. A musicalização é fundamental e importante por representar um primeiro contato com a música e ser um fator decisivo na formação apreciativa da mesma. É importante formar um profissional competente e versátil para atuar como educador musical nessas instituições, assim como músico educador para lecionar em conservatórios e escolas de música, desenvolvendo atividades diversas.

A Licenciatura em Música deve propiciar aos alunos além do desenvolvimento de habilidades técnicas, musicais e interpretativas, prepará-lo para o exercício da profissão de educador musical.

Entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de produção do saber destaca-se a interdisciplinaridade como eixo articulador e para observância da mesma foi preciso entender que as disciplinas curriculares resultam de recortes e seleções arbitrárias, historicamente instituídas, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam muitos saberes.

Tratando-se da interdisciplinaridade na construção do currículo, ela tem sido apresentada como se já estivesse implícita nessa organização intencional dos elementos curriculares, independente da interpretação, aplicação e avaliação concretizadas na prática educativa singular de cada professor.

Refletindo sobre currículo e interdisciplinaridade, vê-se que a opinião dos teóricos se dividem e ficou a impressão de que o currículo está sendo implantado e conduzido dentro de uma realidade hipotética. Realidade teorizada e não materializada que leva a uma aparente dicotomia entre a realidade e a prática. A interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que é defendida como um redimensionamento do saber é também atacada, ao ser concebida como uma falsa igualdade epistemológica do conhecimento.

Um currículo escrito, um currículo por si só, seria verbo ou discurso. Seria teoria de um currículo. Um currículo explicado por si mesmo, relacionando currículo/pedagogia/avaliação, e

intereatuado com os alunos num contexto específico como o campo do ensino musical, seria um currículo em ação, uma práxis, um currículo interpretado e significado.

Se não podemos desprezar os currículos oficiais e as leis educacionais vigentes no país podemos, como alunos e futuros professores estudá-los e procurar junto aos docentes do curso torná-los mais compatíveis com as mudanças globais, com a força da tecnologia aplicada à educação, isto é, conciliar o currículo oculto com o currículo oficial, pelo menos na nossa especialização musical.

Uma proposta, que a mim parece bem viável, seria a convocação dos alunos e dos professores do curso de música para reuniões para discussão sobre o currículo do curso, coleta de sugestões sobre as disciplinas oferecidas e seu entrosamento (interdisciplinaridade). Não reuniões soltas, mas sim reuniões planejadas, bem estruturadas, onde os professores e alunos sejam ouvidos e tenham a suas opiniões documentadas, avaliadas e tomadas em consideração como precioso auxílio na elaboração do currículo da Licenciatura em Música que se almeja.

O desafio é romper com as estruturas conservadoras que ainda hoje orientam os rumos da universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMATO, R. de C.F. *Ensino da Música (história)*. Revista Opus, n.12, p.143-149: Belo Horizonte, 2001.
- ANDRADE, R.M. *Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular*. Belo Horizonte: Revista Dois Pontos, jan/fev, p.94-95, 2003.
- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- BRANDÃO, J.C. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1989.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CUNHA, G. & MARTINS, M.C. *Tecnologia, produção e educação musical – descompassos e desafios*. São Paulo: Laborarte/UNICAMP, 1998.
- DOLL Jr, W.E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: ARTMED, 1998
- FAZENDA, Yvani. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- FONTEERRADA, M. *A educação musical no Brasil*. In: II ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 1996. São Paulo. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. São Paulo.
- FRANÇA, C.C. In DEL BEN, L. e HENTSCHEKE, L. (org.) *Ensino de música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, V. L. *Ensino Superior da Música – Dilemas e Desafios*. VII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 1998. Recife. *Anais do VII Encontro Anual da ABEM*. Recife.
- \_\_\_\_\_. *O novo currículo de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFRJ – As perspectivas dos alunos*. XV CONGRESSO DA ANPPOM. 2005. Rio de Janeiro. *Anais do XV Congresso da ANPPOM*. Rio de Janeiro.
- FREITAS, L C de. *Projeto histórico, Ciência Pedagógica e 'Didática'*. In: Educação e Sociedade, N 27. São Paulo: Cortez, 1987.
- GAINZA, Violeta H. de. *Algunas reflexiones sobre los procesos de formación musical*. Reunión Regional de Expertos en Formación Musical. 1995, Caracas.
- GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez/A.A, 1992.

- GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995
- GROSSI, Cristina. Mesa Redonda: Currículo, Cultura e Universidade. In Ceart.Udesc Home Page. Disponível em [www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/abemsul/artigo13.html](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo13.html). Acesso em: 5 de dez de 2007.
- JOHNSON, M. Jr. *Definições e Modelos na Teoria de Currículos*, In MESSICK, R. B. & PAIXÃO, L. & BASTOS, L. R. (org.). *Currículo: Análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- MENDEZ, J.M. In Rossi, C.M.S. Proposta de Interdisciplinaridade na Universidade. São Paulo: Papyrus, 1995.
- MOREIRA, A.F.B. (org.) *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2003
- OLIVEIRA, A. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre, ABEM, 1993.
- OLIVEIRA, G. A. de. *Ensino da Música no Brasil: Fatos e Desafios*. Belo Horizonte: Revista da UFG, 2005.
- PACHECO, J.A. *Estudos Curriculares: para compreensão crítica da educação*. Porto: Ed. Porto, 2006
- PEIXOTO, A.M. *Uma experiência em música com resultados positivos*. Anais da Abem, Rio de Janeiro, 1992.
- SAVIANI, D. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. In Mendes, D.T. (org). *Filosofia da Educação Brasileira*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPG Música/Corag, 2000.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1989.
- UNESCO. Relatório Jackes Delors. Brasília: UNESCO/MEC/Cortez, 2003
- YOUNG, M.E.D. (org.) *Knowledge e control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier – Macmillan, 1971.