



MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES-PROFARTES

Prof-Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC

Raquel dos Anjos Veiga

**DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR NA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO
ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

BELÉM/PA

2016



MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES-PROFARTES

Prof-Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ-UFPA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA-UDESC

Raquel dos Anjos Veiga

**DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR NA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO
ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Artigo e criação de produto didático como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Artes, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira.

Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

BELÉM/PA

2016

DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR NA PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Raquel dos Anjos Veiga

Resumo: Este artigo trata de processos pedagógicos na atuação do professor de Artes no ensino da música na educação básica. Tem como objetivo refletir sobre a dimensão interdisciplinar na Pedagogia de Projetos, a partir das concepções pedagógica e metodológica da Interdisciplinaridade e da Pedagogia de Projetos, e destas na educação musical. Abrange os valores da subjetividade humana imprescindíveis à formação de um sujeito aprendente contidos em minha atuação docente, no processo ensino aprendizagem da música na disciplina Arte. Apresenta alguns princípios de duas propostas de pedagogia musical da segunda metade do século XX, nas quais encontrei inspiração para um ensino musical de dimensão interdisciplinar na pedagogia de projetos. Fundamenta teórico-metodologicamente um livro para o professor de Artes. Nesse livro, são descritas passo a passo quatro experiências por mim desenvolvidas através da metodologia da pedagogia de projetos com alunos de uma escola estadual de educação básica, em Belém – PA.

Palavras-chave: Ensino de Música, Educação Básica, Interdisciplinaridade, Pedagogia de Projetos.

Abstract: This article deals with pedagogical processes in arts teacher performance in music teaching in general education. It aim to meditate on the interdisciplinary dimension in the Project Pedagogy, starting from the pedagogical and methodological concepts of Interdisciplinarity in Project Pedagogy, and these in music education. It covers the values of human subjectivity indispensable to the formation of a fellow learner restrained in my teaching practice in the learning process of music in art discipline. It presents some principles of two proposals of musical pedagogy of the second half of the twentieth century in which I found inspiration for a musical teaching of interdisciplinary dimension in project pedagogy. A book for the Arts teacher is theoretically and methodologically based. In this book, four experiments developed by me through the project pedagogy methodology are described step by step with students from a public school of basic education in Belém - PA.

Keywords: Music Teaching, General Education, Interdisciplinarity, Project Pedagogy.

INTRODUÇÃO

No meu modo de pensar, eu achava que a arte era uma coisa chata que não tinha valor e nem importância, mas agora eu vejo que a arte é a única forma de expressar nossos sentimentos e os sentimentos do artista. (Depoimento escrito de Nayane Freitas, 7º ano, em 2014).

Fazer arte sempre esteve em meus planos, tocar piano e fazer balé clássico foram desejos de infância que acalentava com muita vontade e esperança. Todas as aparições de bailarinas na mídia televisiva, companhias de balé, histórias de bailarinos renomados, em especial os russos, pois tinham maior notoriedade, inebriavam-me. Também amava assistir a concertos de piano e orquestra, piano solo e também conhecer a história de pianistas nacionais e estrangeiros.

Essas vivências artísticas estavam muito presentes em mim, do ambiente familiar favorável à audição, que ia de produções infantis nacionais, tais como: A Arca de Noé, Saltimbancos Trapalhões, Plunct Plact Zum, Coleção Disquinho até os diversos compositores e intérpretes da música “popular” brasileira e “erudita”, como de outros estilos e gêneros musicais.

Recordo-me também que na Escola Marechal Eurico Gaspar Dutra – SESI em Icoaraci, onde estudei até quarta série, mesmo não existindo o professor de Arte, vivia-se uma prática artística vivaz, com a produção de peças teatrais, corais infantis e danças para eventos e datas comemorativas, como também o exercício visual com abordagens significativas.

Já na adolescência, voltava o interesse em estudar piano e/ou balé; mas efetivar o estudo em um dos espaços artísticos que existiam em Belém não parecia nada fácil, ou melhor, acessível, há duas décadas passadas, quando a locomoção dependia dos amados pais. E, principalmente quando o pai não mais fazia parte desse dia a dia.

Parafraseando o belo e sagrado texto – de tudo o que fica é o amor – assim foi com a música e o piano. Ingressei na Escola de Música da Universidade Federal do Pará – EMUFPA, antigo SAM – Serviços de Atividades Musicais, onde encontrei professores que disseram muito em suas atuações pedagógicas e artísticas: a atuação vanguarda que evidenciava a importância do processo de tocar piano e não somente o resultado, a alegria de solfejar e criar trechos musicais, a serenidade no ensino da teoria musical e a paciência no ensino da flauta doce foram aspectos que ficaram marcados em minhas memórias de aprendente, o que ressaltava de modo significativo o ato de cuidar do outro na mediação do conhecimento musical.

Concomitante a essas experiências do aprendizado formal em música, começavam os meus primeiros passos em processos de ensino aprendizagem nos coros juvenis e grupos musicais na instituição religiosa da qual faço parte até hoje, como também as descobertas de compositores, intérpretes e produções artísticas com a

propriedade de exaltação e reconhecimento do Ser Divino e Seu amor. Essas vivências se entrelaçavam repletas de beleza e significados de pertencimento à música, como “forma formante” (PAREYSON, 1997).

Essa entrega se fez em desdobramentos sonoros bem variados, tão logo o estudo e a imbricação com o fazer musical foram se apresentando em outras paixões, tais como: cantar, tocar outros instrumentos, reger e finalmente ensinar.

Ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Música, da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Ali, eram apontados enigmas que fustigavam a compreensão de processos com dimensões imagéticas, culturais, religiosas, políticas e conceituais, que permitiram ampliar minhas convicções de viver uma formação para atuar como professora de música.

Do pulular de questionamentos e inquirições dos processos advindos do fazer docente, sobrevinham demandas das realidades por mim vivenciadas por meio da disciplina Estágio Supervisionado. A atuação da professora, de cujas aulas eu participei como estagiária, representava a essência de uma dedicação ímpar ao outro e à música.

Agora, como professora, artista e formadora, descrever minha motivação e imprescindência de ter a música como aliada no desvendar dos cuidados que a mim competem impulsionou a observar a interdisciplinaridade como abordagem epistemológica e dialética na atuação docente em Arte.

Para Santomé (1998, p.66), a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é somente uma proposta teórica, mas, sobretudo uma prática. Permite olhares, percepções e conceitos importantes e necessários para a construção de um indivíduo em uma dimensão globalizada.

Tal perspectiva pode ser percebida no processo ensino aprendizagem que Paulo Freire (1921 – 1997) preconiza, através da abordagem metodológica do Tema Gerador, como também na Pedagogia de Projetos de John Dewey (1859 – 1952) (BELÉM, 2011).

Essas duas abordagens metodológicas – Tema Gerador e Pedagogia de Projetos – abarcam a possibilidade da interdisciplinaridade e suas dimensões na concepção de ensino em Ciclos de Formação¹ na educação básica, com peculiaridades epistemológicas agrupadas de maneira distintas a cada uma (BELÉM, 2011).

¹ Aqui, “Ciclos de Formação” consiste na organização dos estudos escolares em ciclos de ensino (e não em séries ou anos escolares) tendo como referência os ciclos de desenvolvimento humano.

Pude experienciar a interdisciplinaridade na Pedagogia de Projetos quando adentrei as duas redes públicas de ensino da cidade de Belém como professora de Arte. Ali encontrei realidades institucionais e mundos completamente diferentes dos vividos até aquele momento². Complexidades apresentadas nas mais diversas formas e proporções, instigando a revisitar constantemente minha atuação e formação que já se colocava muito assertivamente nas experiências profissionais anteriores.

Em minha trajetória como professora de Arte na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pinto Marques, tive, na Pedagogia de Projetos e na Interdisciplinaridade, a possibilidade de vivenciar propostas artísticas e pedagógicas no ambiente escolar, através da prática musical no canto coral, no ensino da flauta doce, na construção de instrumentos de percussão e na formação de grupos musicais.

Na Rede Municipal de Ensino de Belém, exercendo função técnica, tenho analisado aspectos que envolvem a atuação docente, como: a sala de aula, a complexidade sistêmica das redes públicas de ensino, a fragilidade na formação do professor, o clima escolar, as diversas violências na e da escola, os currículos e suas abordagens muitas vezes descontextualizadas com os diversos “territórios”.

Arroyo (2010) trata desses aspectos considerando-os pertencentes às regiões em um país de dimensões continentais. Segundo o autor, são fragilidades contidas em estruturas díspares nas quais nossos sistemas públicos de ensino da educação básica têm se alimentado. Essas fragilidades por mim observadas em minha atuação como técnica da Rede Municipal de Ensino de Belém levaram-me a refletir sobre a qualidade da educação básica local mais especificamente no âmbito da Música na disciplina Arte.

Vislumbrei, em minhas experiências, situações que têm oportunizado escapar de algumas dessas fragilidades. São experiências apoiadas na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos que me subsidiaram como professora de Arte no ensino da Música e que me ajudaram a “escapar” especialmente da fragmentação em minha prática pedagógico-musical.

Para tratar sobre as bases dessas experiências, proponho-me, por meio deste artigo, a refletir sobre a dimensão interdisciplinar na Pedagogia de Projetos, a partir das concepções pedagógica e metodológica da Interdisciplinaridade e da Pedagogia de Projetos, e destas na educação musical. Portanto, proponho-me a discorrer sobre a

² Até então, eu vinha ministrando aulas de música (educação musical) em escolas particulares de Belém que preconizavam na atuação docente abordagens teóricas tais como o construtivismo e o sociointeracionismo.

interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos na educação musical como fundamentos na atuação do professor de Arte no ensino do conteúdo música.

Proponho-me neste diálogo a compartilhar princípios que podem ser relacionadas à Interdisciplinaridade e à Pedagogia de Projetos na educação musical no processo ensino aprendizagem, que pude identificar em duas propostas pedagógicas. Tais propostas me inspiraram a um trabalho na educação musical, embora de fato não estejam fundamentadas na Interdisciplinaridade e na Pedagogia de Projetos. São elas dos compositores: Hans-Joachim Koellreutter e Murray Schafer.

Um dos princípios de Koellreutter (1997) aponta um ensino da música amparado no **espírito criativo**, no **ensino pré-figurativo**, enquanto em Schafer (2011) a prática de ensino relaciona **som e meio ambiente**, **Arte e Sagrado** e na **confluência das Artes**.

Destaco a importância e necessidade de refletir sobre esses princípios que sinalizam uma educação musical não fragmentária quanto ao conhecimento e que envolve o indivíduo em sua globalidade. Para quem atua com a linguagem artística na educação básica pública, tais princípios apontam para dimensões poucas vezes apresentadas aos que fazem da sala de aula um lugar de significados que vão muito além do olhar “rotineiro” e pejorativo que a escola configurou.

Há de ser ressaltado, na dimensão epistemológica, que as abordagens teórico-metodológicas nas práticas docentes do ensino das artes, sejam artes visuais, sejam dança, teatro ou música, encontram-se em processos que apresentam fragilidades conceituais históricas. Enfatizo, em conjunto com Arroyo (2011), que essas fragilidades estão contidas em estruturas díspares das quais nossos sistemas públicos de ensino têm se alimentado, distanciando-se do currículo que contemple a conquista de saberes advindos de “territórios”, isto é, de agrupamentos sociais diversos.

Do mesmo modo, André (2009) afirma que a separação entre o que se aprende e o que se ensina no espaço e cotidiano escolar vem construindo verdadeiros hiatos entre as dimensões teóricas e metodológicas.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

INTERDISCIPLINARIDADE

O que torna a concepção pedagógica interdisciplinar, ou melhor, a postura interdisciplinar interessante (que cativa e instiga) e libertadora (que desconstrói engessamentos) em sala de aula, nos processos ensino aprendizagem e nas relações do cotidiano escolar?

Fazenda (1993) afirma que o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. A autora convida a entender que a interdisciplinaridade é uma postura, é uma concepção de vida e do como pensar.

Fazenda (idem, p. 33) enfatiza que para a efetivação do diálogo interdisciplinar faz-se necessária a quebra de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las no cotidiano escolar.

A viabilidade da interdisciplinaridade se dá mediante a transposição de obstáculos denominados de: **obstáculos epistemológicos** (que reforçam o capitalismo das diferentes ciências) e **institucionais** (que revelam a rigidez das estruturas institucionais); **obstáculos psicossociológicos** (em que se percebe o desconhecimento do real significado interdisciplinar e falta de formação específica) e **culturais** (marcados pela acomodação à situação estabelecida e medo que impedem a montagem de equipe especializada em busca de linguagem comum); **obstáculos na formação** (em que a relação pedagógica está baseada na transmissão do saber); **obstáculos metodológicos** (nos quais há inflexibilidade nas formas de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas) e **obstáculos materiais** (com limitação no planejamento de espaço-tempo e orçamento adequado).

A perspectiva de construir diálogos que “quebrem muros” relacionais e epistemológicos torna a sala de aula um espaço de reconhecimento e pertencimento e fortalece vínculos extremamente necessários na relação professor \times aluno e deste com o conhecimento.

Fazenda (2003, p.38) esclarece que a ação do educador será decifrar com o educando as coisas do mundo das quais ambos são participantes. Nessa dimensão conceitual e argumentativa, apresenta a relevância da palavra como condição para comunicação. E esta permeada de sentidos.

Em continuidade, questiona a partir deste sentido e de sua propriedade “Se a palavra tem sentido, se falar é falar a alguém, é comunicar, se a palavra que não tem

sentido se esvazia, um programa de ensino linear que configure disciplinas isoladas, incomunicáveis, não tem sentido, é vazio” (FAZENDA, 2003, p. 38-39).

Japiassu (1976, p.31), em análises precursoras conclamou: o interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber. Tal patologia consiste na distorção da compreensão da reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, nas quais o homem e seu saber são fragmentados.

Santomé (1998) ressalta que a interdisciplinaridade em sua “perfectibilidade é realizada na prática. Na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger” (Idem, p.67).

A interdisciplinaridade consiste na tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo, com o “fenômeno” interdisciplinar sendo a nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas, afetando de maneira significativa, em nossa cultura, as *démarches* da inteligência e as formas de seu discurso.

O autor reafirma que a interdisciplinaridade, sem cessar invocada, levada a efeito nos domínios mais diversos, quer se trate de pesquisa, de ensino ou de realizações de ordem técnica, não é uma questão evidente, que possa dispensar explicações e análises aprofundadas, mas um tema que merece ser levado em consideração e constituir um dos objetos essenciais da reflexão de todos quantos veem na fragmentação das disciplinas científicas um esfacelamento dos horizontes do saber. (JAPIASSU, 1976, p. 42)

Santomé (1998) faz uma análise histórica da relevância da concepção interdisciplinar e desta relacionada à perspectiva de um modelo globalizado e integrado perpassando estruturas e instituições historicamente, as quais estão instauradas pela humanidade em modelos ditos consolidados e exitosos, tais como: militares, tecnológicas etc.

Segundo o autor, algo que pode ser facilmente observado nos trabalhos e discursos sobre interdisciplinaridade é a divergência de significados que à mesma é atribuída e conseqüentemente, pouca clareza do conceito, não sendo um termo que goze de total consenso (Idem, p.45), principalmente se observado o contexto de disputas fronteiriças das áreas de conhecimento. Segundo ele,

a conceitualização da interdisciplinaridade é uma questão típica do nosso século embora devamos reconhecer que também em épocas passadas houve algumas tentativas importantes. Assim por exemplo, é possível que Platão tenha sido um dos primeiros intelectuais a colocar a necessidade de uma ciência unificada, propondo que esta tarefa fosse desempenhada pela filosofia (Idem, p.46).

O autor lembra que para que haja a interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se se apoiando nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares (SANTOMÉ, 1998, p.61). Ele analisa: “A riqueza de um trabalho interdisciplinar também estará condicionada pelos níveis de conhecimento e experiência das pessoas especialistas que integram a equipe”.

O acima exposto confirma a interdisciplinaridade por meio do exercício dialógico e dialético em profundidades possíveis de visualizar transformações no meio, nas representações e nas identidades, mediadas por abordagens de múltiplas redes das quais a cultura e o desejo de aprender são evidenciadas.

Segundo Santomé (1998, p. 65), a interdisciplinaridade é

Fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade. Embora não exista apenas um processo, nem muito menos uma linha rígida de ações a seguir, existem alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presentes em qualquer intervenção interdisciplinar.

Nos desdobramentos da compreensão de uma prática pautada na interdisciplinaridade, Santomé (1998, p.65) enfatiza que

a interdisciplinaridade também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.

Os princípios norteadores de minha atuação docente, tais como paciência, tolerância, liberdade, autonomia e perspicácia, que são marcas indeléveis em minha vida e em todos os aspectos que a ela e dela se constituíram como exercício constante de aprendizado e alteridade, impulsionaram à percepção de possibilidades artísticas

pedagógicas próprias e pertinentes à realidade que tenho experimentado e vivenciado na Escola Estadual Pinto Marques.

Minhas experiências e vivências são amparadas nas quatro dimensões humanas – física, emocional, intelectual e espiritual – por meio das quais a concepção teórica interdisciplinar conduziu o meu próprio processo de ensino da música.

Íris Sousa, meu colega de docência nas redes estadual e municipal de ensino de Belém (PA), certa vez me disse que para Gramsci “a realidade é opaca”. Partindo desta afirmação, considero que saber desvelá-la constitui a grande oportunidade dada a nós educadores, em nossa atuação docente. E não desejaria aportar à propriedade do desvelamento do cotidiano na sala de aula, nas relações construídas e mediadas para e no conhecimento, se não o fosse pelos caminhos que a Arte apresenta.

Percebi que o meu fazer docente contemplava diversas vivências artísticas musicais, fundamentado em uma atitude interdisciplinar. Por meio desta atitude expressa em um diálogo de interfaces artísticas, políticas, religiosas, culturais, sociais e afetivas, vislumbrava adentrar estruturas imersas na condição subjetiva de cada aluno ou grupo de alunos que emergiam em potência para a mudança ou não.

Esclareço que os atributos acima mencionados não são exclusivos da Arte, e tampouco devem colocá-la na perspectiva de “salvadora da Pátria”. Mas com e a partir dela, há possibilidade de mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem com que nos deparamos diariamente na dinâmica da sala de aula.

Tais mudanças abrangem a ressignificação da relação professor \times aluno \times conhecimento, em dimensões dialéticas de modo consistente, emergindo a liberdade do afeto, do prazer, da dor, do confronto, da divergência, do respeito, da criatividade, da ética, da espiritualidade e da estética, pautados na condição do pertencimento.

Segundo Santomé (1998), este pertencimento, ou melhor, esta tarefa educacional corrobora uma perspectiva curricular que seja amparada na relevância dos conteúdos em cuja organização sejam envolvidos aspectos culturais, históricos, políticos, sociais, cognitivos e religiosos desejosos que “as novas gerações sejam partícipes, de modo a socializá-los e capacitá-los para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos” (Idem, p.95).

O autor convida a ter claro que a concepção de currículo está relacionada à concepção de educação e de formação de indivíduos que as instituições escolares e redes de ensino pretendem alcançar. E ressalta: “Toda instituição escolar quer estimular

e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem” (Idem; p. 94).

Pondera que a interpretação desse legado cultural está condicionada a peculiaridade de cada instituição escolar em função das experiências prévias, conhecimentos e expectativas dos professores e dos estudantes que fazem parte, como também dos recursos aos quais têm acesso, das condições de trabalho e da formação docente.

Por fim, Santomé (idem) ressalta a necessidade de ser proporcionado pela instituição educacional “um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta” (Idem, p.95).

Para a concretização dessa concepção interdisciplinar, há necessidade de uma prática pedagógica e metodológica. Em minha experiência como professora de Arte, entendo que esta prática é a da Pedagogia de Projetos, a qual passo a apresentar.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

Segundo Dewey (2010, p.16), a educação deve ser uma proposta experimental, tendo um problema a resolver, uma matéria a ensinar e um mundo a descobrir. Sendo a educação um processo de vida, ela deve representar para o grupo de alunos e para os professores, a vida presente de modo real, ou seja, apontando para a qualidade das experiências a que venha passar.

Nessa proposição, a concepção de educação vislumbrada por Dewey (2010) abrange dois aspectos fundamentais: “alunos ativos” e “educação significativa”. O autor convida a compreender que o aluno em sala de aula necessita ser atuante e participativo, espontâneo e questionador.

Quanto ao aspecto de uma educação significativa, Dewey (2010) ressalta o processo de complementaridade, ou seja, ao compreendermos, a relevância de alunos ativos, faz-se premente a prática pedagógica com atributos que contemplem valor aos alunos e seus saberes. O autor enfatiza que a não percepção desta relevância nas práticas pedagógicas torna tal convivência semelhante àquela da educação tradicional.

Diante essa perspectiva, Hernández (1998) convoca a refletir sobre a função social da escola, que devido a aspectos históricos, epistemológicos e sistêmicos configurou-se uma realidade resistente à compreensão de que sua prática necessita caminhar “passo a passo” com a contemporaneidade em que está inserida.

O autor pontua:

A Escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham êxito quando “se conectam” com algumas das necessidades sociais e educativas (HERNÁNDEZ, 1998 p.66).

Hernández (1998) também atribui importância à atitude de levar em consideração os saberes, as transformações sociais fora da escola e a contribuição da produção de informação da sociedade atual, estimulando e propiciando um exercício crítico e dialógico.

Hernández (1998) esclarece que, os projetos constituem um “lugar” entendido em sua dimensão simbólica que pode permitir a aproximação com a identidade dos alunos, favorecendo a construção da subjetividade, buscando distanciar-se de prismas que têm dado à escola a condição primária de ensinar conteúdos e tão menos integrar instrução e aprendizagem a não ser de modo paternalista e gerencial.

O autor faz um resgate histórico e cronológico desta metodologia de trabalho pedagógico escolar a partir dos anos 20 em tópicos descritos por décadas pontuais a partir de concepções teóricas que apontavam para a aproximação da escola da vida diária, do trabalho por temas, da importância das ideias-chave e da efervescência do construtivismo, sinalizando um marco na história da escolaridade e desta metodologia de trabalho escolar.

Fundamentos

Segundo Ventura (2002), ao pensarmos em uma atuação docente na perspectiva da Pedagogia de Projetos, faz-se necessário ter clareza da dimensão dialética e conjuntural dos fundamentos teóricos que amparam tal procedimento metodológico na educação básica.

Os fundamentos teóricos que norteiam e identificam a metodologia da Pedagogia de Projetos são: representação, identidade, negociação e rede que permitem a

construção coletiva de um saber e de um conhecimento novo nos grupos de alunos e nos grupos de professores que mediam tais processos no cotidiano da sala de aula, através da alternativa da “desorganização” de conhecimentos já estabilizados e ou inexistentes para o incremento de outras aquisições.

Para o fomento e a imbricação da pedagogia de projetos no processo de ensino e aprendizagem, a “representação” segundo Ventura (2002, p.3), como primeiro fundamento teórico, dar-se-á na “necessidade de ajustar e saber conduzir nesse mundo, além de identificar e resolver física e intelectualmente, os problemas que ele nos coloca quotidianamente e que os alunos, na condução dos projetos, tentam transformar este mundo”. Os projetos, possuindo uma dimensão social fundamental, são “ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo (ou o grupo) constitui a realidade e a ela atribui uma significação específica” (VENTURA, 2002, p.3).

A “identidade”, na pedagogia de projetos é enfatizada pelo autor como um segundo conceito estratégico utilizado para construção de identidades no cotidiano escolar, uma vez que o aluno ou o grupo de alunos buscam a possibilidade de maior reconhecimento social, refletindo positivamente. O conceito de identidade ressurge tanto nas ciências sociais, quanto na linguagem comum devido à eferescência da atualidade. Ventura (2002) enfatiza a imprescindência dos processos biológicos e relacionais na constituição da identidade humana.

O terceiro conceito utilizado na pedagogia de projetos é a “negociação”. A atitude dialética na proposição de ideias, atividades e afins no cotidiano escolar na pedagogia de projetos torna a negociação uma possibilidade de criar consensos e consequentes transformações sociais, como também acreditar que soluções novas são possíveis, ou seja, quando um grupo de atores (alunos, professores, etc.) se reúne para desenvolver um projeto, ele parte de um conjunto de informações convergentes ou conflitantes, para uma interação, para uma relação de troca, e toda relação de troca é uma negociação informal (VENTURA, 2002, p.4).

Por fim, o conceito de “rede” na pedagogia de projetos apresenta a possibilidade da compreensão deste conceito na efetivação das atividades propostas como uma meta-organização que reúne homens e objetos em intermediação uns com os outros, individualmente ou coletivamente, definidos por seus papéis dentro da ação, por suas identidades, por seus programas (VENTURA, 2002).

Há de ser ressaltado, segundo o autor, que diante da inovação da perspectiva de aprendizado em rede, cinco pontos devem ser salvaguardados na pedagogia de projetos: a problematização (etapa de questionamento), a instalação da rede (processo coletivo de mobilização), a difusão das informações (solidificação de conhecimento), o engajamento dos atores (mobilização de importância dos membros) e o alongamento das redes (expansão a outras possibilidades).

Metodologia

Para Cunha (2005), na pedagogia de projetos, na dimensão da sala de aula, há necessidade de o professor apresentar posturas reflexivas diante do conhecimento, partindo de concepções filosóficas da inexistência de coisas acabadas, sem verdades prontas. O professor deve buscar uma atitude democrática e consensual que enfatize a importância da coletividade, dos princípios de liberdade e da possibilidade de contestação, apontando para um ideal democrático de gestão do conhecimento.

O autor esclarece que a liberdade e a disciplina na pedagogia de projetos são processos fundamentais na construção e consolidação do conhecimento. Elas fortalecem a perspectiva do interesse a partir dos significados imputados por cada educando, estabelecendo a autoridade e regras em processos dialógicos preparando para a vida em uma sociedade democrática.

Cunha (2005) atribui também à concepção metodológica da Pedagogia de Projetos o fomento que a escola aponta em sua ambiência a comunidades científicas. A postura investigativa, contestadora e libertadora para o argumento fortalece o indivíduo em seu aprendizado, na sua autonomia em aprender a aprender.

Currículo

Ventura (1998) apresenta o papel do currículo integrado no intuito de educar para aprender a dar sentido (compreender). Trata-se de salientar as contradições de um currículo baseado “mais nas disciplinas acadêmicas” e na transmissão de conteúdo do que na formação da subjetividade dos estudantes, em facilitar-lhes estratégias para procurar, dialogar e interpretar informações que lhes permita construir pontes entre diversos fenômenos e problemas, de maneira que desenvolvam uma atitude de pesquisa que os leve a aprender ao longo de suas vidas (HERNÁNDEZ, 1998, p.43).

Hernández (1998) ressalta ainda a necessidade de revisão da organização dos currículos por disciplinas e a maneira de situá-los no tempo e no espaço escolar, tornando necessária a compreensão de um currículo que não apresente o conhecimento de modo fragmentado, sem relação com as problemáticas vividas pelos alunos e que enxerguem neste a possibilidade concreta de atribuir valor ao conhecimento apreendido, como processo contínuo ao que a vida lhes apresente. Para isso, o autor pondera sobre a necessidade do exercício de uma compreensão que se realiza mediante o diálogo, a pesquisa a partir de fontes diversas de informação e a expressão reconstrutivista³ (HERNÁNDEZ, 1998, p.51).

Nessa perspectiva, Santomé (1998, p.27) considera que um currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar o processo ensino e aprendizagem. Ressalta ainda que

este modelo de planejar um currículo evidencia nossos compromissos e crenças sobre as funções a serem desempenhadas pela escolarização em nossa sociedade, partindo daquilo que pensamos sobre as possibilidades das pessoas para adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, por outro lado, de como se consegue tudo isso. (SANTOMÉ, 1998, p.29)

Nessa perspectiva, há probabilidade de utilização da Pedagogia de Projetos e suas etapas acima citadas nos processos e procedimentos didáticos para que a dimensão social seja percebida na concretude do aprendizado. Assim, a Pedagogia de Projetos assume uma forma de repensar a função social da escola, da sala de aula e suas complexidades (BELÉM, 2011, p.46).

INTERDISCIPLINARIDADE E PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

O professor deve aprender a apreender do aluno o que ensinar.

Hans-Joachim Koellreutter

³ Segundo Hernández (1998) “expressão reconstrutivista” consiste em uma estratégia/etapa metodológica na concepção de um currículo integrado. A Perspectiva Reconstrutivista entende que a escola e seus educadores devem eleger seus planos de ação com a possibilidade de reformar a sociedade. Para tanto, procuram aplicar o princípio Deweyano da “reconstrução da experiência”.

Pensar a educação musical na educação básica a partir das bases e dimensões da interdisciplinaridade na pedagogia de projetos suscita a possibilidade de um diálogo reflexivo e dialético que propicie ampliar a percepção acerca dos fundamentos e conceitos que apontem à elucidação do processo ensino aprendizagem na música, a partir da compreensão da questão primeira sobre: qual ensino da música pretendemos, na educação básica, como seres subjetivos e em constante aprendizado?

Zampranha (2007, p.142) explica que “o exercício, o canto coletivo, a escuta, a atividade, a criatividade e a possibilidade interdisciplinar, facultados pela música, são indispensáveis à educação que pretende dar conta do cidadão e da consciência de cidadania”, o que é possível ratificar na metodologia da pedagogia de projetos.

Para ela, o espaço da participação da música na educação se marca pela liberdade, com a obra musical trazendo em si suas próprias regras. A autora, de modo propositivo, instiga à possibilidade da “função autorrealizadora da música em movimentos inventivos agregados à subjetividade suscitando ao educando transgredir o estabelecido, reinventar novas articulações e promover rupturas e desviar os signos musicais para outro regime de significação” (ZAMPRONHA, 2007 p.142). Observo que a Pedagogia de Projetos ampara ambientes investigativos, nos quais fortalece a busca de “identidades” e valores culturais.

A partir da proposição do diálogo com as áreas de conhecimento, tais como Matemática, Língua Portuguesa, História e outras, como Esporte, a autora pretende evidenciar um dinâmico exercício de interdisciplinaridade. Ela entende que ao mobilizar

virtualidades sensoriais e emocionais com o recurso de métodos musicais ativos, explorando a escuta, os exercícios de combinação e improvisação, jogando com a semioticidade das disciplinas, acabamos por ensejar o desenvolvimento da criatividade do educando tornando-a operacional. (ZAMPRONHA 2007, p.142)

Esta operacionalidade, contextualizada na interdisciplinaridade, através da pedagogia de projetos, vem com poder de realização e decisão atribuídas a uma quantidade de informações e exercícios que o educando aprende a dar um valor e uma forma a sua experiência.

Para Zampranha (2007, p.143):

A música, como forma de conhecimento de *tonalidade afetiva*, adquire também força educacional, pois educação não é simplesmente transmissão de conhecimentos, caracteriza-se como um processo de desenvolvimento de sentidos e significados em que o educando,

refletindo o mundo a sua volta, *transforma a si próprio e*, conclui contribuindo que “a verdadeira função educacional da música acaba por pressupor a construção de uma sociedade democrática” (idem, p.143).

Desta função bem orientada à prática musical nas escolas, Zampronha (2007) aponta para o ensino da música como ferramenta auxiliar na formação de novas sinapses, de novas conexões neuronais, que comporta uma desejada interdisciplinaridade. Pois, à condição da interdisciplinaridade, consegue-se estabelecer relações entre áreas de conhecimento de tal modo a perceber, o privilégio de inter-relação entre saberes, tornando excitante a descoberta de que existe diálogo entre Música e História, e Filosofia, e Matemática, e Pintura...

E enfatiza:

Sabendo que é o educando que constrói o conhecimento de si mesmo e das coisas que o cercam, acabamos por refletir a interdisciplinaridade como o meio mais eficaz de diálogo entre diferentes ciências. O que significa dizer que a interdisciplinaridade constitui um modo privilegiado de articulação entre saberes (ZAMPRONHA, 2007, p.176).

Diante das evidências que instigam a refletir acerca da dimensão interdisciplinar no ensino da música e da concepção pedagógica e metodológica da pedagogia de projetos, observo a possibilidade de vivenciá-las no processo de ensino e aprendizagem musical, a partir da inspiração em algumas das propostas pedagógicas em educação musical. Embora nessas proposições não se encontre intencionalidade quanto à interdisciplinaridade e pedagogia de projetos propriamente ditas, elas estimulam à reflexão sobre a possibilidade de relação de uma educação musical com a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos.

Duas dessas propostas inspiradoras, embora seus conceptores não tenham essa intenção, são de Hans Joachim Koellreutter e Raymond Murray Schafer. O modo como trabalham permite pensar em uma educação musical fundamentada na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos.

Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) nasceu em Freiburg, Alemanha e naturalizou-se brasileiro após anos de dedicação e comprometimento com o movimento musical no Brasil. Atuou com uma intensa atividade como compositor, regente, pensador e professor. Foi responsável pelo movimento “Música Viva”⁴.

⁴ O movimento Música Viva consistiu em um movimento pioneiro de renovação, tendo por meta instaurar uma nova ordem no meio musical, inicialmente no Rio de Janeiro e após em São Paulo. Suas principais

Raymond Murray Schafer (1933-1956) é compositor. Nasceu em Sarnia, província de Ontário, no Canadá. Iniciou seus estudos em piano com a mãe e na adolescência ingressou no Royal Conservatory of Music, em Toronto, não concluindo seus estudos. Dedicou-se também à pesquisa e produção de livros que têm contribuído com a área da educação musical. Entre estas obras estão: “O compositor na sala de aula”, “Limpeza de ouvidos”, “Uma nova paisagem sonora”, “O rinoceronte em sala de aula” e “Quando as palavras cantam”, na tradução brasileira; foram reunidas em um só livro: *O ouvido pensante* (1991[1986]).

Ressalto a aplicação, em minha atuação docente no ensino da música na educação básica, de alguns dos princípios conceituais de Hans-Joachim Koellreuter e Murray Schafer. Percebi que alguns dos princípios conceituais atribuídos à composição em seus trabalhos, podem constituir significações na educação musical.

Hans-Joachim Koellreutter: Espírito Criador e Ensino Pré-Figurativo

Koellreutter (1997) promoveu o caráter reflexivo para compreensão da necessidade do espírito criador no fazer artístico e na educação, com argumento de que, neste espírito, a inquietação reside na eficiência, como também nasce da consciência da impossibilidade de satisfazer o ideal. Por isso ponderou que

O alicerce do ensino artístico é o ambiente. Um ambiente que possa acender no aluno a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana. O princípio vital, a alma desse ambiente, é o espírito criador. O espírito que sempre se renova que sempre rejuvenesce e nunca se detém. Pois num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo. (KOELLREUTTER, 1997, p.53)

O autor ressalta que em uma época de profundas mudanças socioculturais, na perspectiva de uma escola moderna, o professor deve apresentar aos alunos sempre novos problemas, pois as perguntas têm mais importância do que as respostas; as soluções não são mecanicamente fornecidas aos alunos, mas resultam de um trabalho comum de todos os participantes, desaparecendo o dualismo tradicional professor-aluno.

características definem-se pelo ineditismo na área cultural, atualidade do pensamento musical, convergência com tendências estéticas, filosóficas e políticas da vanguarda internacional e assim gerador de dinamismo junto ao ambiente da época.

Diante das proposições artísticas e pedagógicas, como também da qualidade da procura, da investigação e da pesquisa imputadas ao exercício do espírito criador, Koellreutter (1997) manifesta em análise a condição oposta na qual a escola se encontra, qual seja: “estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola” (Idem, p.53).

Ao ressaltar as proposições pedagógicas de Hans-Joachim Koellreutter, na perspectiva de formação e exercício da cidadania de um ser humano íntegro e integrado-consigo, com o outro e com o meio ambiente, Brito (2011, p.28) relaciona-as ao pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos, destacando Paulo Freire, Edgar Morin, Howard Gardner.

Em continuidade, Brito (2007, p. 37) enfatiza:

reforçar que a preocupação com a abrangência de conteúdos visava sempre o desenvolvimento de um trabalho relacional, questionador, transformador, que estimula a criação e que pode ocupar-se de aspectos de fundamental importância, como a interdisciplinaridade, a diversidade multicultural e os valores humanos.

Esta preocupação é confirmada na relevância que Koellreutter (1997) dá ao conhecimento do todo para a compreensão das coisas da arte e nos desdobramentos deste todo que é manifesto através do espírito criador, em nossa vida espiritual, com o todo de nossa existência, com o todo do meio ambiente e com o todo da sociedade em que atuamos.

O autor pondera que para obtenção deste exercício, faz-se necessário o estímulo do ensino pré-figurativo nas artes, do qual incita o educando a olhar a obra para além da contemplação, mas com a possibilidade de inferir suas percepções e ideias. Segundo Koellreutter (1997, p.54),

o caminho é o ensino pré-figurativo segundo o fato de que a função primordial da educação já não pode adaptar o jovem a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-los em tal ordem-como procederam as gerações anteriores-, mas pelo contrário, pode ajuda-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo, cada vez mais acelerado, tornando-o assim capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas”.

Koellreutter (1997) convida-nos, como professores – na condição de aprendizes deste caminho – a nos deixarmos levar pela consciência das relações entre as coisas e que nenhuma atividade intelectual pode ser isolada, como também pela força da problemática que nos envolve e que dá sentido à atuação do artista em nosso tempo.

Nessa dimensão relacional, o fenômeno da experiência artística se dará na compreensão do todo, da dialética das relações de tudo com tudo quando da profundidade e da extensão dessas experiências tornando-as presentes ao homem. (Idem, p.56)

Em minha atuação docente, através de uma prática interdisciplinar articulada à pedagogia de projetos, demarquei pontos para construir, reconstruir e solidificar o ambiente, o cotidiano e o processo ensino aprendizagem no ensino da música, nas aulas de Artes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pinto Marques, de modo a que meus alunos tivessem a compreensão da música no “todo” da Arte e, em outras áreas do conhecimento e destas no “todo” da vida, buscando superar a fragmentação, e caminhando em direção à consciência das relações no processo de aprendizagem.

Tal como Koellreutter defende em alguns de seus princípios para o ensino da música, no âmbito da composição, baseei minhas ações pedagógicas nos valores imateriais – respeito, ética, solidariedade, autonomia, liberdade – como os pontos e/ou marcos que pautaram e demarcaram minha trajetória nessa caminhada a desvendar processos. E, como professora, foi muito interessante perceber e mais ainda sentir a relevância da Arte na formação da subjetividade nos indivíduos, neste caso, os grupos de alunos.

A direção da proposta de Koellreutter, têm inúmeras outras características, entretanto, escolhi esses aspectos, pois inspiram a este trabalho interdisciplinar.

Raymond Murray Schafer na prática de sala de aula

O aperfeiçoamento da escuta, o incentivo à criatividade e à experimentação e a confluência dos sentidos e das artes são tópicos das abordagens conceituais de Murray Schafer para o ensino da música que precisam ser incentivados nas escolas. (FONTERRADA, 2012, p. 296). Importante enfatizar que este compositor desenvolve tais aspectos com seus alunos, em sala de aula, integrando-os à ecologia, ao meio ambiente, ao multiculturalismo e ao sagrado.

Ao ponderar acerca da música e educação, Schafer (2011), apresenta quatro perguntas básicas que impulsionam e instigam à contínua reflexão: “Por que ensinar música? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Quem deve ensinar? Ele manifesta posicionamentos políticos, conceituais e de alteridade para o ensino da música, em busca de uma ampliação que reverbere conquistas.

Schafer (2011) apresenta trabalhos organizados e desenvolvidos no formato de oficinas, prática pedagógica própria de compositores da estética emergente no século XX, como é o caso de Schafer. Assim, temos: “O compositor em sala de aula”, “Quando as palavras cantam”, “Limpeza de ouvidos” e “Uma nova paisagem sonora”.

O autor desenvolve uma prática pedagógica na música, em que o conhecimento musical pode ser integrado a outras áreas; como Física, Filosofia, Matemática e outros campos de conhecimento, para através deste diálogo, suscitar a reflexão para outros aprendizados necessários à formação cidadã. E, enfatiza o fato de vivermos em uma época interdisciplinar em que uma aula de música recaia sobre outro assunto, relatando em seu livro, “O rinoceronte em sala de aula”, a seguinte experiência:

Quando formamos os grupos, em geral solicito à classe que se divida em quatro grupos do mesmo tamanho. Geralmente isso leva algum tempo.... Em certa ocasião, essa atividade levou vinte minutos, com meninos de doze anos. Perguntei então a eles quanto achavam que levariam se eu mesmo os tivesse dividido em grupos. “Talvez vinte segundos”. “Isso lhes sugere alguma diferença entre democracia e ditadura?”. “Ditadura é mais rápido!”. “E por isso melhor”. “Não!”. E começamos uma discussão do porquê não. (SCHAFER 2011, p.290)

Em projetos como “Africanidade: Um trajeto de riquezas” e “Bossa Nova: Uma história pra contar”, conforme figuras 1 e 2, desenvolvo atividades integradas às áreas de História, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Amazônicos, Filosofia e outras áreas de conhecimento, a partir das concepções pedagógicas e metodológicas da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, tendo como objetivos o estímulo à subjetividade e suas amplitudes nos educandos, através da música.



Fotografia 1: Projeto Africanidade – Apresentação Sala de aula/2013.

Fonte: Acervo da autora.



Fotografia 2: Projeto Bossa Nova – Culminância Memorial dos Povos /2010.

Fonte: Acervo da autora.

Schafer “ministra” suas oficinas de composição a partir de temas-perguntas, como: “O que é música?”. Orienta as atividades de modo a que os “alunos” sejam

protagonistas na construção do conhecimento. Ele apresenta de modo reflexivo o papel do educador musical diante de questões que muitas vezes não são de natureza musical, mas acabam recaindo em sala.

Diante essa proposição inspiradora, realizei atividades com meus alunos, através da concepção pedagógica e metodológica da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, nas atividades de audição de músicas do projeto “Africanidade: um trajeto de riquezas”, e estimei as turmas de 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio à produção de textos que descrevessem a percepção estética, artística e conjuntural (social e política) a partir dos conhecimentos apreendidos na trajetória do projeto e que trouxeram significados às suas histórias e compreensão como um “todo” que somos constituídos, e principalmente, a partir e com os conhecimentos trazidos por cada um.

Em sua proposição, o autor convida a refletir e levantar a discussão de que a postura do professor em sala de aula deve ser mais catalisadora do que acontece do que condutora do que deve acontecer. Seu *modus operandi* deve apontar para uma educação dirigida à experiência e à descoberta. Schafer (idem, p. 289) enfatiza: “em um trabalho verdadeiramente criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas e nem informação que possa ser examinada como tal”.

Compartilhei dessa perspectiva, como estímulo, na implantação do projeto do “Grupo Musical Maneiras” (figuras 3 e 4), na Escola Estadual Pinto Marques. O trabalho embrionário do ensino e estudo da flauta doce se deu por meio de abordagens exploratórias da sensibilidade musical (sonora e rítmica) que estavam e estão presentes na educação musical. Essa proposta se consolidou a partir das evidências da “feliz” impossibilidade de ensinar a teoria musical no primeiro momento de contato e experiência que ambos estávamos vivendo: alunos e professora.

Dessa construção com características “despretensiosas” em torná-los musicistas, como formação a apontar, mas de musicistas aprendizes, como a essência da palavra, observava nos alunos a liberdade de pensar e construir arranjos e ideias para o grupo executar, e que nas horas de ensaios traziam para eu ouvir e contribuir, reconhecendo em mim a mediadora de um processo comum a nós. Neste sentido, Schafer (2011, p.289) vislumbra: “estou firmemente convencido de que, no futuro, podemos esperar pelo enfraquecimento do papel do professor como figura autoritária e ponto de convergência da aula”.



Fotografia 3: Grupo Maneiras – Apresentação Centro de Convenções- Hangar/2008.
Fonte: Acervo da autora.



Fotografia 4: Grupo Maneiras – Feira do Livro Centro de Convenções – Hangar /2012.
Fonte: Acervo da autora.

Em “Uma nova paisagem sonora” e “Limpeza de ouvidos”, os projetos estão relacionados a temas como a ecologia e o cuidado com o meio ambiente sonoro, suscitando à reflexão da dimensão que a música pode reiterar a qualidade de vida das pessoas, a partir dos questionamentos e proposições acerca dos ruídos e seus desdobramentos no cotidiano (Idem, 2011). O autor ressalta: “A poluição sonora é um dos grandes problemas da vida contemporânea... Uma das definições de ruído é que ele é o som que aprendemos a ignorar” (SCHAFFER, 2011 p.277)

Quando Schafer (2011) trabalha com a paisagem sonora na composição em sala de aula, ele não evidencia intenção relacionada às concepções pedagógica e metodológica da Interdisciplinaridade e da Pedagogia de Projetos. No entanto, trabalhar a paisagem sonora significa trabalhar outros elementos e não só a sonoridade. Ele ressalta: “Minha abordagem acerca desse problema trata a paisagem sonora do mundo como uma enorme composição macrocós mica. O homem é seu principal criador. Ele tem o poder de fazê-la mais ou menos bela.” (SCHAFFER 2011, p.277).

Faço um paralelo inspirador à minha experiência com o projeto “Momento Cívico – Cultura de Paz”, a partir da concepção pedagógica e metodológica da Interdisciplinaridade e da Pedagogia de Projetos. Nele, foi promovido um conjunto de ações e atividades (ver figuras 5 e 6) para resgatar e construir valores imprescindíveis a uma convivência pacífica no ambiente e cotidiano escolar, suscitando debates e pequenos observatórios dialógicos, através do exercício de “práticas restaurativas” para situações que extrapolavam a ação da escola, trazendo as famílias de modo mais eficaz nessa parceria e com auxílio de parceiros de outras instituições.

Nas aulas de Arte, o exercício reflexivo sobre a temática da cultura da paz e a significância dos símbolos pátrios apresentava uma demanda específica e relativamente nova, que abrangeu:

- Audição e canto de músicas relacionadas à percepção de aspectos reflexivos, sensoriais e corporais, buscando dialogar sobre valores, como respeito ao outro, tolerância, civismo, afetos, iras contidas, tristezas e alegrias.

- Compartilhamento com cada grupo de alunos da iniciativa de promovermos através do aprendizado de nossos hinos pátrios, o conhecimento, a história, a música e a construção dos valores circunscritos à cidadania.

- Leitura de textos que celebrassem a amizade, o aprendizado, a convivência pacífica e construtiva no cotidiano escolar em um momento de convergência de todos, a cada início de semana.

- Consulta, em cada grupo de alunos, sobre a proposta de ao final de cada encontro semanal utilizarmos a oração do “Pai Nosso” como momento conclusivo. Foi aceito por todos os grupos, estando cientes de que havia pessoas que não partilhavam da fé cristã; mas estaríamos promovendo, como escola, o exercício da tolerância e do respeito à diversidade religiosa.



Fotografia 5: Sala de Arte-Escola Pinto Marques
Alunos de 6º ano/2011.
Fonte: Acervo da autora.



Fotografia 6: Culminância do Projeto Momento Cívico –
Escola Pinto Marques/2013.
Fonte: Acervo da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foram desenvolvidas reflexões acerca da dimensão interdisciplinar na pedagogia de projetos no ensino da música na educação básica, a partir das concepções pedagógicas da Interdisciplinaridade (Fazenda, Hernández, Japiassu, Santomé) e da Pedagogia de Projetos (Dewey, Ventura, Cunha, Hernández). Na sequência, refleti sobre essas concepções pedagógicas no processo de ensino e

aprendizagem em música como caminhos interdisciplinares articulados ao contexto metodológico da pedagogia de projetos.

Esses caminhos interdisciplinares, para o processo de ensino e aprendizagem em música no cotidiano dos educandos, exigem conexões com outras áreas do conhecimento pertencentes ao currículo escolar. Demandam, portanto, uma articulação metodológica que venha ao encontro da contemplação de objetivos pensados tanto no coletivo, quanto no individual – pedagogia de projetos, para o fomento do exercício da subjetividade, da autonomia e da identidade.

Também é necessário enfatizar que os caminhos interdisciplinares, para o processo ensino aprendizagem em música, através da metodologia da pedagogia de projetos, abrangem a necessidade dos conhecimentos prévios dos educandos, para com e a partir desses propiciar uma proposta experimental e dialógica, que contemple alunos ativos com uma aprendizagem significativa conectada às necessidades sociais em um sistema de concepções e valores culturais.

Entretanto, muito ainda há de ser percorrido para a compreensão de caminhos interdisciplinares e suas dimensões no contexto da educação básica, para o ensino da música. As barreiras instauradas nas diversas instâncias na educação básica refletem a necessidade de mudanças para que a interdisciplinaridade, como fonte mediadora de posturas, concepções e estratégias metodológicas no cotidiano da sala de aula, seja ratificada em realidade.

Dessas reflexões acerca das possibilidades interdisciplinares no ensino da música, através da pedagogia de projetos, a partir de minha atuação docente, proponho uma compreensão deste processo ensino aprendizagem, inspirada em algumas das propostas de educadores musicais da segunda metade do século XX (Hans-Joachim Koellreutter e Raymond Murray Schafer) que estimulam pensar em uma educação musical fundamentada na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos.

Faz-se necessário esclarecer que alguns dos fundamentos teóricos dos educadores musicais, Hans-Joachim Koellreutter e Murray Schafer, para o exercício da composição musical, são apresentados como inspiração de possibilidades para a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos no ensino da música na educação básica.

Tais reflexões fundamentam o “Diário de uma professora de música: um livro para o professor de Arte”, que consiste em uma narrativa procedimental e atitudinal de propostas para o ensino da música na educação básica. O livro apresenta quatro projetos desenvolvidos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pinto Marques, com

peculiaridades que procuram contextualizar tempo, circunstâncias, realidades, interfaces e espaço.

Nesse livro, permito-me registrar o passo a passo de uma trajetória bastante adversa e complexa em uma escola da rede pública estadual de ensino do município de Belém-PA. Ali, a decisão de imprimir uma marca de transformação a todos os “nãos” foi ampliada vigorosamente por ter a plena certeza e consciência formativa sobre os direitos que foram retirados da educação básica pública. Tenho convicção de que os alunos e professores que fazem parte da escola necessitam reconstruir o processo ensino e aprendizagem com significância e perspectiva de concretude de seus anseios ou desejos. Daí a minha busca como professora e artista ou artista e professora⁵ pelo fortalecimento da educação musical e seu ensino.

Mas há ainda outros desafios, que ultrapassam os aspectos conceituais e de metodologia do ensino. Como a grande maioria das escolas públicas estaduais e municipais na cidade de Belém, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pinto Marques não possuía sala de Arte. As atividades e aulas em Arte eram ministradas nas salas de aulas de cada turma, ou em outros espaços da escola, tais como: sala de leitura, sala de vídeo, sala de informática, quadra de esportes e áreas livres, conforme a disponibilidade de referidos espaços.

No entanto, conforme a atividade que estava no cronograma da disciplina Arte por mim ministrada, havia necessidade de um espaço com menos interferência de ruídos externos, com um conforto básico e que propiciasse, aos grupos de alunos, a concentração, o relaxamento e outras peculiaridades do processo de construção do fazer musical, tanto em grupo, quanto individual.

Nessa indefinição de espaço para as aulas de Arte, como resolver questões de armazenamento de materiais, equipamentos e instrumentos, como também das produções dos alunos? Por que outros espaços e suas respectivas áreas de conhecimento já estão consolidados na gestão da educação básica naquela escola, diferente do que acontece com a disciplina Arte? Essas são perguntas que certamente muitos professores de Arte fazem. Tal situação corresponde a aspectos que estão circunscritos em entaves

⁵ Acredito não haver hierarquia de proposições e concepções entre a professora e a artista, mas uma complementariedade. A atuação docente é imbricada e entrelaçada com respostas reais, positivas ou negativas, mas assertivas nas dimensões humanas já mencionadas e que são evidenciadas no cotidiano da sala, nas relações pessoais e no manejo do conhecimento nos grupos de alunos e que apontaram para eficácia das respostas.

políticos, administrativos e – por que não dizer? – De alteridade como área de conhecimento.

Desafios instaurados envolvem aspectos como distanciamento e incipiência de diálogo dos que constroem e executam a gestão das secretarias e diretorias de educação do município de Belém, observando-se seus desdobramentos no cotidiano da escola, perpassando a distribuição equitativa dos recursos financeiros⁶ destinados à mesma, conforme as áreas de conhecimento e fundamentalmente na elaboração e participação do projeto político pedagógico.

Isto significa que a decisão de transpor e superar os desafios pedagógico-musicais não está isolada. Antes, atrela-se às diversas barreiras institucionais, administrativas e sociais que se interpõem à possibilidade de concretude das dimensões da prática artística e pedagógica no ensino da música.

Há necessidade de respostas, para além da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**- Campinas, SP: Papirus; Rubem Alves ME, 1998.

_____. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ALVES, Elder Pereira. **A Música nas Escolas de Mossoró-RN**: Um estudo junto à Rede Municipal de Ensino. Dissertação de Mestrado Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós-graduação em Música. João Pessoa, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação docente**: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

_____. **Formação de educadores**: O papel do educador e sua formação/Sheila Zambello de Pinho (organizadora). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

⁶ PDDE/PDE/FNDE/MEC – Programa Dinheiro Direto na Escola/Ministério da Educação.

ARAÚJO, Samuel. Etnomusicologia e Debate Público sobre a Música no Brasil Hoje: Polifonia ou Cacofonia? **Música e Cultura**, vol. 6, 2011. Disponível em <<http://musicaecultura.abetmusica.org.br/artigos-06/MeC06-Samuel-Araujo.pdf>>.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELÉM, Secretaria Municipal de. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Belém, 2011.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 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**. Brasília, 2008. Disponível em:

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreuter educador: O humano como objetivo da educação musical**/ Teca Alencar de Brito. -2ª Ed.- São Paulo: Peirópolis, 2011.

_____. **Hans Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação**/ Teca Alencar de Brito. - São Paulo: Peirópolis; Edusp 2015.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. Dissertação (Doutorado em Música: Educação Musical) Instituto de Artes, Rio Grande do Sul, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey – Coleção Grandes Educadores**. CEDIC – Centro Difusor de Cultura Ltda. ATTA mídia e educação, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Organização Jo Ann Boydston; editora de texto: Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Democracia e educação: capítulos essenciais**/John Dewey; apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha; [tradução Roberto Cavallari Filho].- São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Experiência e educação**/John Dewey; tradução de Renata Gaspar. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Alder de Sousa. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Presença de Paulo Freire na escola cabana: reorientação curricular na educação de jovens e adultos**. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.03 set. /dez. 2013, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Práticas Interdisciplinares na escola/** Ivani Catarina Fazenda, coordenadora- 10ª ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do projeto Escola Cabana:** dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS vl.19 n. 37: A Universidade, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação/ Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. -2. ed.-São Paulo: Editora: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir e ANTUNES, Ângela. Paulo Freire. **Coleção Grandes Educadores.** CEDIC – Centro Difusor de Cultura Ltda. ATTA mídia e educação, 2005.

GONÇALVES, Rita Maria. **As necessidades/expectativas de formação de professores em música da rede municipal de Santos.** Dissertação em Educação Universidade Católica de Santos, 2012.

GRECO, Milton. **Interdisciplinaridade e Revolução do Cérebro.** São Paulo: Pancast Editora, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho/** Fernando Hernández; tradução Jussara Haubert Rodrigues. - Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho/** Fernando Hernández e Montserrat Ventura; tradução Jussara Haubert Rodrigues. -5. Ed.-Porto Alegre: Artmed, 1998.

<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>

<https://www.youtube.com/watch?v=NP9FaQQu8LY>

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL20upv2JBXS1z...wrE>

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

KATER, Carlos Elias. **Cadernos de estudo: educação musical/** Organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/ EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997.208p.

_____. **Música Viva e H.J.Koellreutter: movimentos em direção à modernidade/** Carlos Elias Kater.- São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio:** visão dos professores de música. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes. Porto Alegre, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Guia prático de história oral:** para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz (org.) **Pedagogias em educação musical-** Curitiba: InterSaberes, 2012.- (Série Educação Musical).

_____. e SOUZA Jusamara (orgs.) **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação-** Porto Alegre: Sulina,2009.

Música na educação básica. Vol.4, n. 4. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2012.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino.** 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina,2012.

_____. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo, edições Loyola, 1990.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS v.19 n. 37: A Universidade, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórica Cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

Revista da ABEM, v.20, n.28, 2012. Londrina:Associação Brasileira de Educação Musical,2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.,1998.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUSA, Iris Amaral de. **Ciclos em Revista**: Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar? FETZNER, Andréa Rosana (Org.) Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Escola Cabana**: um olhar sobre o percurso da Política Educacional em construção no município de Belém-PA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SCHAFER, R.Murray. Educação sonora: **100 exercícios de escuta e criação de sons**/ R. Murray Schafer; tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.- São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante**/ R.Murray Schafer; tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal; revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves.- 2. Ed.- São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.36-41, jan. /jun.2002.

www.acordacultura.org.br

www.amusicanescola.com.br

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico**: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes. Porto Alegre, 2009.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da Música, seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2007.