

Orientações curriculares e apropriação: uma breve reflexão sobre o currículo de música da Rede Municipal do Rio de Janeiro

Luciano Cintra

Secretaria Municipal de Educação -RJ
lcs972@gmail.com

Resumo: O artigo pretende desenvolver uma reflexão sobre o currículo formal de Música da Rede Municipal do Rio de Janeiro e de seu processo de apropriação como elemento fundamental na relação do *estratégico* e do *tático* (Certeau, 2012).

Palavras-chave: Educação Musical; Educação Básica; Currículo de Música.

Curricular guidelins and appropriation: a brief reflection on the music curriculum of the Municipal Network of Rio de Janeiro

Abstract: The paper aims to develop a reflection on the formal curriculum of Music of the Municipal Network of Rio de Janeiro and its appropriation process as a key element in the relationship of *strategic* and *tactical* (Certeau, 2012).

Keywords: Music Education; Basic Education; Music Curriculum.

Orientaciones curriculares y apropiación: una breve reflexión sobre el currículo de música de la Red Municipal do Río de Janero

Resumen: El artículo intenta desarrollar una reflexión a cerca del currículo formal de la música em la Red Municipal del Rio de Janeiro y de su proceso de apropiación como elemento fundamental em la relación del *estratégico* y *tático* (Certeau, 2012).

Palabras-clave: Educación Musical; Educación Básica; Currículo de la Música.

Introdução

No contexto da Rede Municipal do Rio de Janeiro, pensar currículo de música exige, necessariamente, algumas considerações prévias que estabelecem, elas mesmas, algumas premissas em diferentes níveis de arbitrariedade. A primeira delas, necessariamente, é a que define um certo lugar social de aproximação ao termo – currículo – que define, *a priori*, uma perspectiva a partir da qual todo o presente texto se constrói. Entender currículo como uma construção historicamente determinada de uma formação discursiva, no sentido *foucaultiano*, nos leva, inevitavelmente a aceitar, como decorrência, os aspectos ideológicos – estruturados e estruturantes – suficientemente explorados em trabalhos sobre currículo, tais como em Moreira e Silva (1997):

A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa

a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente (Moreira e Silva, 1997, p.28).

Em segundo lugar, por outro lado, nos interessa, sobretudo, nos limites desse texto, pensar sobre o fato de que em uma determinada formação discursiva atuam elementos de validação e interdição discursiva que determinam, em última instância, diversas produções de sentido de um mesmo currículo, em seus diferentes níveis. Dizendo de outra maneira, se por um lado processos históricos e ideológicos organizam o currículo formal, processos de interdição e validação direcionam as práticas pedagógicas, tanto no sentido positivo em relação à norma quanto em seu contrário. E chego, assim, à proposição central do presente texto: uma reflexão sobre o currículo formal de Música da Rede Municipal do Rio de Janeiro e seu processo de apropriação pelo coletivo de professores, ou seja, a produção de sentido do documento pelo seu uso, seja a partir do positivo estratégico ou a partir do negativo tático¹.

Histórico

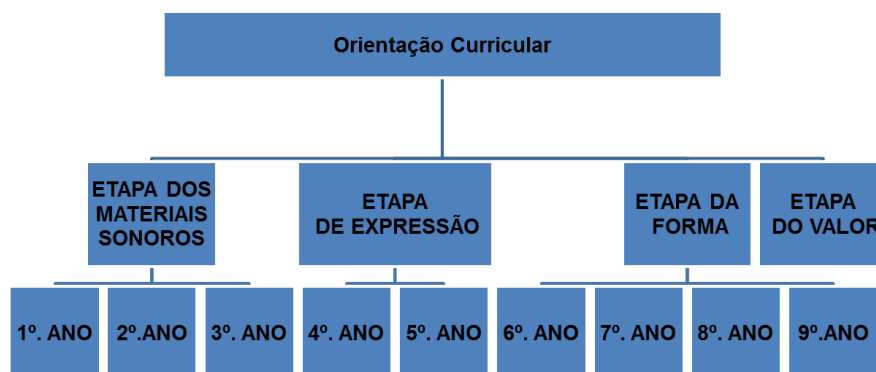
O documento que formaliza o currículo de Música tem o nome de Orientações curriculares e teve seu processo de escrita iniciado em 2009, de maneira análoga ao documento Multieducação: orientado pela Secretaria de Educação, teve a participação de um número expressivo de professores de Música e uma consultora, representando a Academia. Apesar de ser organizado por anos de escolaridade, segue a proposta de ciclos de formação apontado na Multieducação, que pode ser percebido por sua organização em etapas ou dimensões propostas por Swanwick (2003):

Ainda, segundo Swanwick, o desenvolvimento musical parece atravessado por quatro dimensões do criticismo musical: materiais, expressão, forma e valor. Essas quatro dimensões guardam entre si um movimento cíclico e cumulativo no desenvolvimento música (Rio de Janeiro, 2008, p.25)

No currículo, essa mesma proposição está implícita na organização das etapas, ainda que o documento se apoie em anos de escolaridade e não mais em ciclos de formação. A figura 1 ilustra a estrutura básica da Orientação Curricular de Música e como as diferentes etapas são associadas aos diversos anos de escolaridade.

Figura 1: Estrutura da Orientação Curricular do Município do Rio de Janeiro

¹ Me refiro à noção de estratégico e tático tal como é apresentada em Certeau (2012).



O currículo formal de Música, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, tem suas origens na Multieducação, de 1996. Em 2008, o processo levado a cabo, sob o nome de atualização, resultou na publicação de vinte e cinco fascículos *Multieducação: temas em debate*, onde as diversas áreas e modalidades foram tratadas em suas especificidades. Surgiu nesse momento o que vem a ser o documento fundador, digamos assim, do atual currículo de Música da Rede Municipal do Rio de Janeiro: o fascículo de Educação Musical.

Este documento trata, ao longo de suas trinta e cinco páginas, do ensino de Música no contexto da educação básica. Sua redação foi conduzida pela Secretaria Municipal de Educação, seis representantes do coletivo de Professores de Música e um representante da academia, sob o título de consultor. Aborda questões nevrálgicas do ensino de música, como por exemplo sua constituição como campo de conhecimento, que não prescinde, pois, de noções românticas de dom e talento:

Primeiramente, há a necessidade de justificar a presença da Música na estrutura curricular. A Música como forma organizada de um campo do conhecimento, desempenha um papel tão importante quanto qualquer outra área do saber(...)“o poder de compreender símbolos é uma característica humana universal”. Nesse sentido, é possível compreender e expressar o mundo através da linguagem musical, sem precisar vincular o “talento” ou “dom” para a sua aprendizagem (Rio de Janeiro, 2008, p.19)

Esse pequeno trecho que sintetiza a concepção de ensino que deve valorizar os sujeitos e manter o currículo formal aberto, no sentido de garantir a democratização do acesso ao conhecimento musical, no âmbito da educação básica pública, demonstra um

certo afastamento de algumas noções presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre os quais diz Penna (2001):

E esta mistificação em nada contribui para a compreensão da arte ou de seu ensino, pois os fatores que, segundo esta concepção, determinam a atividade artística independem totalmente de uma ação pedagógica. Tal visão romântica mistificadora da arte, na verdade, mascara e legitima as condições socialmente diferenciadas de acesso à arte, não podendo, portanto, fundamentar uma proposta de ensino que busque a democratização no acesso à cultura. (Penna, 2001, p.64).

O documento propõe como conceitos fundamentais para o ensino de música algumas reflexões inspiradas em Swanwick (2003). A partir do que aponta como “cruzamento entre dois lados que integram a experiência musical” (Rio de Janeiro, 2008, p.25), quando se refere à relação do intuitivo/particular com o analítico/normativo, propõe uma metodologia progressiva, cujo percurso se delineia no contato entre os diferentes sujeitos:

Podemos percorrer os conceitos, as ideias-chave e os objetivos em constante e progressivo aprofundamento e abrangência, a medida em que nas situações de ensino investimos em competências relativas à produção (composição e interpretação), à apreciação. Dessas atividades emergem o crescente conhecimento (notacional, perceptivo, vocal, instrumental) e a contextualização do fato musical (a obra, o autor, a relação com outros gêneros, a forma musical nas suas diferentes manifestações culturais) (Rio de Janeiro, 2008, p.26).

Ou seja, a partir de uma noção que relaciona o estratégico e o tático propõe uma abordagem que possa se apropriar do currículo formal de modo a fazer dele um início, um ponto de partida: valoriza-se, portanto, a construção de um currículo real que se constrói na prática como resultado da fricção entre o normativo e sua apropriação – positiva ou negativa:

Uma perspectiva pós-crítica na produção de conhecimento em educação musical no Brasil coloca-se em direção a uma pedagogia da multiplicidade conforme comenta Santos (2003)², “os grupos sociais ‘negados’, ‘silenciados’ no currículo são foco de investigação, o mapeamento de conteúdos se amplia e a compreensão dos modos de aprender abarca outras formas de organizar o conhecimento e de definir o que é conhecimento válido.” (Rio de Janeiro, 2008, p.19).

E talvez esse seja o maior desafio, ainda hoje, em termos de currículo do ensino de música, na Rede Municipal do Rio de Janeiro: promover o processo de apropriação do documento de modo que o mesmo não seja um documento normativo ou diretivo, e

² SANTOS, Regina Márcia Simão. A produção de conhecimento em Educação Musical no Brasil: balanços e perspectivas. Revista Opus, ano 9. ANPOM, 2003.

sim um ponto de partida para a produção de sentidos diversos que a partir dali possam ser construídos, taticamente, silenciosamente ou não.

Primeiramente, podemos apontar que esse desafio remonta, sobretudo, ao porte da Rede Municipal, no que se refere ao quantitativo de alunos, professores e unidades envolvidos. A título de ilustração apresentamos, brevemente, alguns dados coletados.

Estrutura da Rede

A Rede Municipal do Rio de Janeiro atende, hoje, conta com 1.510 unidades que atendem a 646.712 alunos sendo que, desses, 310.825 são alunos do primeiro segmento regular e 150.399 são do segundo segmento regular. Esses 461.224 alunos são, portanto o coletivo de alunos para o qual o currículo de Música aponta³.

Há que se considerar, por outro lado, questões relacionadas à formação de professores como aponta Soares, Schambeck e Figueiredo (2014):

Entre os maiores desafios que se apresentam para as universidades estaria, sem dúvida, uma maior ênfase no compromisso da formação em curso de licenciatura para suprir as demandas dos sistemas educacionais brasileiros(...) A formação do professor de música para atuação nos diversos contextos educacionais, com ênfase na escola pública, é, portanto, tema a ser ampliado e pesquisado para que se assegure a relação entre as instituições formadoras e os campos de atuação dos educadores musicais (Soares, Schambeck e Figueiredo, 2014, p.60).

O estreitamento, portanto, entre Secretaria de Educação e Universidade se faz absolutamente necessário para a o sucesso de uma apropriação eficaz do currículo e, conseqüentemente, de um projeto de educação musical que considere a realidade do ensino público, no contexto da educação básica. Tanto sob o ponto de vista de formar novos professores capazes de por em discussão a relação currículo e cotidiano escolar com o objetivo de promover o processo de apropriação e ampliar as possibilidades de sua atuação, quanto no sentido de promover pesquisas e projetos de extensão que possam cooperar com a atividade do ensino de música no contexto da educação pública.

E por fim, considerar também, a necessidade das Secretarias de Educação investir – conforme o texto da Resolução CNE 2/2016 - em formação continuada, bancos de dados, materiais didáticos, intercâmbios docentes e concursos, entre outros. Sobre isso cabe destacar algumas ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, especialmente do ano de 2010 em diante, tais como cursos de formação

³ Fonte: SME em Números

continuada oferecidos pela própria Secretaria ou por parceiros, materiais didáticos de apoio, encontros e mostras de alunos e professores. A tabela abaixo ilustra o processo de novas contratações por concurso público específico ocorridas nos últimos anos, cujos dados indicam a nova tendência por contratação de professores de tempo integral (40 horas):

Tabela1: Professores de Artes convocados na Rede Municipal do Rio de Janeiro (2009-2016)

		Professores Convocados								
		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Ed.Musical	16h	0	1	142	183	0	0	0	0	326
Ed.Musical	40h	0	0	0	0	39	0	0	18	57
Artes Cênicas	16h	0	0	65	102	0	0	0	0	167
Artes Cênicas	40h	0	0	0	0	24	0	0	13	37
Artes Plásticas	16h	0	0	192	585	1	1	0	0	779
Artes Plásticas	40h	0	0	0	0	49	0	0	54	103

Considerações Finais

Considerando as orientações curriculares de Música da Rede Municipal do Rio de Janeiro como um documento institucional que não normatiza, porém aponta caminhos para o desenvolvimento da prática do ensino de Música no contexto dessa mesma Rede, o processo de apropriação sobrevém como de fundamental importância. De outra forma, a aplicação sistemática e não-crítica de propostas cujo elemento central seja o conteúdo, ainda que diretamente relacionadas aos apontamentos do documento não parece estar de acordo com o que o próprio documento apresenta em suas bases teóricas. Ou seja, do processo de apropriação é esperado um posicionamento crítico da atividade docente, onde o professor exerce sobre o documento a tensão historicamente determinada: estrategicamente normatizado, taticamente referenciado. Assim, ocupando o espaço da fricção entre currículo formal e processo de aprendizagem está o professor de Música, como mediador da relação reprodução / singularização. Nas palavras de Sobreira (2014):

As teorias tradicionais curriculares se preocupam com questões como a organização e conteúdo a ser ensinado. Nas teorias críticas, nas quais este estudo

está situado, este enfoque muda e “o quê ensinar” / “para quem ensinar”, sofre um constante questionamento. Segundo Tomás Tadeu da Silva, a questão central passa a ser “por quê” ensinar? O autor complementa que passa também a ocorrer um deslocamento de preocupações simplesmente pedagógicas para aquelas ligadas à compreensão de como conceitos como ideologia e poder perpassam as práticas educativas (Sobreira, 2014, p.98)

E, finalmente, para levar a cabo um projeto de Educação Musical que considere, como menciona a Multieducação, que a “vida não fica do lado de fora. Ela entra na escola sem pedir licença, sem perguntar se no currículo sua vaga foi garantida”. (Rio de Janeiro, 1996) é preciso investir no professor: personagem central mediador, aquele que pode se alinhar ou se afastar do estratégico, mas sempre referenciado a, uma vez que, se assim não fosse, sua ação não seria tática.

Referências

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília, 1999.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 19a.edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

PENNA, Maura. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: _____ (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Educação Musical. Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate).

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Fick; FIGUEIREDO, Sérgio. A formação do professor de música no Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBREIRA, Silvia. *Conexões entre a Educação Musical e o Campo do Currículo*. Revista da Abem, v. 22, p. 95-108, 2014.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo. Moderna, 2003.