



CÓDIGO: 434

Ponto 5:

No que se refere às artes, discorra, por meio de reflexão crítica, sobre as implicações da estrutura (organização e princípios) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ensino da música em um dos níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Ponto 6:

Tendo em vistas as metodologias ativas de Educação Musical desenvolvidas a partir do século XX, discuta suas influências e adaptações à realidade do ensino de música na Educação Básica no Brasil.

Ponto 9:

Faça uma reflexão sobre o uso e a integração dos conceitos de apreciação, criação e prática interpretativa no ensino de música. Como conclusão, apresente uma proposta pedagógica que ilustre sua reflexão.

Significantes
os argumentos e denuncia um regime
professores & a partir de avaliações. Para Macedo, a Base deixou de
ser um material pedagógico para ser uma lista de competências. As
críticas as competências não são de hoje. Embora Gatti afirme, em
seus estudos, que as competências, que vem junto dos documentos
ao lado de habilidades, não são as competências tecnicistas, as
maiores críticas ao documento é o seu caráter replicador. Para Gatti,
os ideios partem de Pevunen e sua sistematização de um currículo
Praxial em 10 competências. Essas ligados a ações 1/1

No que se refere às artes, discorde, por meio de reflexão crítica, sobre as implicações da estrutura (organização e princípios) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino da música em um dos níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A Base Comum Curricular é apresentada pelo governo como um documento normativo obrigatório. Dentro do regime de políticas curriculares, ela é o material norteador do projeto político. Como projeto político, expõe uma linha de interesses e expectativas. ~~Até~~ ~~que~~ o interesse maior, que foi sendo apresentado, desde de 1988, com a Constituição e o de Igualdade, Direitos e garantias de acesso a uma educação que corresponde a criação de um país democrático. O problema, é que, por ser normatizador, acaba gerando exclusões e silêncios mentes (epistemicídios), que precisam ser acompanhados por leituras críticas. Elizabeth Macedo, uma das ~~mais~~ acadêmicas com ~~o~~ um grande número de publicações sobre a BNCC, expõe no seu texto "A base é a base; o princípio de "Ensino de Qualidade" como sendo um significativo vazio. Pautada nos ideais de Devida, Macedo problematiza os argumentos e denuncia um regime neoliberal que enquadra os professores ~~§~~ a partir de avaliações ~~§~~. Para Macedo, a Base deixou de ser um material pedagógico para ser uma lista de competências. As críticas as competências não são de hoje. Embora Gatti afirme, em seus estudos, que as competências, que vem junto dos documentos ao lado de habilidades, não são as competências tecnicistas, as maiores críticas ao documento é o seu caráter replicador. Para Gatti, os ideais partem de Perrenas e sua sistematização de um currículo Praxial em 10 competências. Essas ligados a ações 1/1

de professores reflexivos. O certo é, que por ser obrigatório, o professor precisará se adaptar a ele.

No campo de educação musical, ao localizar a música no documento, encontramos dentro de uma dimensão como componente. Ao todo, é apresentado quatro áreas de conhecimento (dimensões) mais ensino religioso. Música estaria na Área de conhecimento linguagens, no componente curricular arte. O componente curricular arte, hoje, possui 5 articulações linguísticas: artes visuais, dança, teatro, artes integradas e música. Não existe exposto uma ideia de "componente do componente". O que se tem é a escolha ~~por tempo~~ da linguagem dentro dos componentes. O componente de música também trabalha com a ideia de habilidades e competências. Nelson Machado, ao expor a diferença do trabalho didático enquanto competências e habilidades, fala da instrução mentalização do conhecimento. Para Machado, enquanto habilidades são partes a serem trabalhadas e ensinada, competências são atributos a serem desenvolvidas. ~~Uma das análises mais profundas é~~ Uma das análises mais profundas é feita por França: A autora define a Base pela frase: "muito barulho por nada". Expõe a fragilidade de um documento que tem que noctear sem posições claras. O que poderia prejudicar a ideia ~~que~~ de uma aula de música verdadeiramente musical. O documento estudado por França é a parte referente a educação infantil - RECNAI. Nela a autora se preocupa com a característica de suporte, ~~que a música~~ A música é ponte para outros conhecimentos e não é trabalhada em sua dimensão. Ensinar musicalmente! Será que a Base garantiria isso?

Outra fala é feita por Del Ben e Pereira, para os autores o caráter excludente da Base. O perfil de uma educação que precisaria evidenciar conhecimentos silenciados, mantém um perfil que privilegia uma conduta *habitus*. ~~conservado~~ e silenciamentos. Talvez o caráter não conceitual de nomear o conteúdo pudesse excluir a obrigatoriedade de ~~conteúdos~~ alguns conteúdos. Maura Perra, encontra essa dificuldade na própria linguagem de conhecimento. Ao expor o caráter polivalente do documento, ela liga as concepções históricas evidenciadas desde Rusdugão 5692-71. A polivalência diz respeito a integração das artes, em um documento organizado por componentes, essa integração se faz entre a linguagem. O campo integracional é a ainda maior, por isso, mais líquido. Como pedir identidade, estabilidade, ou integralidade de um objeto de conhecimento historicamente desfeito. Assim, Maura Perra, não ~~examina~~ mostra um ar de tranquilidade ao olhar a Base e seu potencial uso no contexto educacional. Os documentos curriculares produzidos por Queiroz enfatizam a importância de uma leitura crítica ~~que estabeleça~~ decolonial ao sistema educacional. Mas, por que essa preocupação se a Base não é conteudista? O problema aqui é a rede de políticas em que a BNCC está sendo produzidas. Os planos nacionais de Educação, as Avaliações em Grande escala, e outras formações e propostas governamentais colocam os projetos e conhecimentos a serem produzidos por nós professores, em novas salas de aula. Diante desse fato, é completamente coerente reivindicar saberes que, por aqui, na escola, andam sumidos ou ~~estão~~ já vieram com ~~certos~~ personagens.

Como linguagem, trabalhamos diretamente com signos e significantes.

A BNCC, prevê um material de apoio que expõe o encontro com a subjetividade, a autenticidade e os contextos escolares. O material reconhece erros característicos e, a partir deles, expõe seu programa de curso. Os anos fundamentais (nível escolhido para trabalhar no texto), são divididos em nove etapas, sendo estruturado em dois níveis - iniciais e finais. As habilidades esperadas nos planejamentos pedagógicos,

~~presença~~ ~~estão~~, ~~claramente~~ partem de fazer musical como linguagem.

Então, é preciso: ouvir, ter pensamento crítico; ouvir; criar; refletir sobre a linguagem; discutir notações e seus tipos; entre outros movimentos.

~~características~~ ~~das~~ ~~com~~. O princípio dessas atividades culminam em nove competências que não gerenciam a acitação do outro, o entendimento de si, a negociação de conflitos, o respeito e a valorização da produção cultural. Como esperar que os alunos articule essas dimensões

trabalhando com o código musical. A parte do ~~programa~~ programa de ensino que trata contextos sociais e históricos, estaria endereçado a outra área do conhecimento: humanas. O som seria trabalhado como ~~um~~ ~~o~~ material

central? O que ele representa? Não seria trabalhado? Para a BNCC o plano é coletivo e a elasticidade das ações pedagógicas também. Uma ideia generalista em ações coletivas. Essas ações seriam mediados por ações didáticas, ~~e~~ ~~o~~ que caberia aos professores a dose correta.

Alice Lopes, coloca ~~isso~~ essa atividade didática como central. Ao trabalhar com a ideia de "Políticas Curriculares" de Ball. O professor deixa de ser um aplicado, ~~para~~ ~~se~~ passando a agente produtor das políticas curriculares. Nessa visão, o texto da BNCC não é dado, não é completo. Ele é precário, por isso provisório. Sendo assim,

O perfil de professor reflexivo se faz mas que necessário. Temos que decidir, frente a essas normas políticas, o que entra e o que sai. Isso em obediência epistêmica ou desobediência epistêmica como propõe Mignolo.

Por documentos normativos a educação vem convivendo e sobrevivendo a algum tempo. O interessante é perceber agentes (professores) manobrando seu espaço enquanto linguagem musical. Agentes estes percebidos como mestres na própria BNCC. É possível identificar o modelo "apreciar, criar, prática performática" dentro da estrutura (L)AS/P, desenvolvida por Swamwick, ~~o~~ como ~~em~~ comando na BNCC. É possível, encontrar as ideias de "educação metodológica aberta" e "exploração sonora" desenvolvida por Gaimza. É possível encontrar a preocupação de "formação humana" desenvolvida por Kallreuther; a de "iniciação musical" desenvolvida por Liddy Mignone. O problema é que está tudo lá. Cabe ao professor a ideia de curador. Que seja feito nos bases de Kenak, de Agostinho Trindade, Paulo Freire, Arroyo, Quijano, entre muitos outros.

Como última resposta: Base Comum Curricular é uma diretriz obrigatória que responde a LDB de 1994-96. Organizada em três níveis de escolaridade - a saber: educação infantil; ensino médio fundamental; e ensino médio. Possui quatro dimensões de conhecimento - linguagem, natureza, humanas, exatas, mais ensino religioso. Sua função é orientar a ecologia do saber escolar tendo como projeto a formação cidadã de 1988. Música é componente curricular dentro da dimensão de linguagem. Tem sua ação distribuída em nove competências e habilidades.

Tendo em vistas as metodologias ativas de Educação Musical, desenvolvidas a partir do século XX, discutir suas influências e adaptações à realidade do ensino de música na Educação Básica no Brasil.

O ensino de música na Educação Básica no Brasil, feito por documentos legais, apresentam alguns diagnósticos possíveis para entendermos as concepções musicais vivenciadas. Tendo por referência os materiais e estudos feitos por Rosa Iúlio, José Nunes Fernandes e Maurício Perreia e Perreia, farei algumas considerações, parte do que temos com registros de adaptações à realidade. Como o nome já diz, metodologias "metodologias ativas", referiu-se a método. Como método, buscamos responder o "como" do projeto didático. Epistemologicamente, esses métodos foram marcados como: "ativos", "escolonistas", "relativos" e "pro-criativos". Alguns autores, como Fontevada, identificou-os a partir de duas questões.

No entanto, se formos pensar nos seus disparados encontramos um processo de ramificações. John Dewey, por exemplo, ao idealizar uma teoria de conhecimento ~~voltada~~ voltada a experimentação, expõe uma resposta a métodos que separavam teoria e prática de ensino. Ideias de Piaget, Wallon, ~~Vygotsky~~ Vygotsky, também estavam inspirando professores a uma educação da mente, do corpo, ~~de~~ em processos mais integradores. Movimentos de metodologias internacionais como Dalcroze (que articulava o corpo em movimento), Orff (trabalhava com estímulos, instrumentos adaptados melodicamente), ou Willem que ao trabalhar a ~~uma~~ escrita mais criteriosa, ~~de~~ articulavam meios de experimentar a música de forma mais significativa. No entanto, quando Perreia olha os materiais escolares no Brasil, como o de Francisco Manuel de Silva, enxerga uma estrutura de padrões - ensino vocal e teoria musical - como base da prática escolar em escolas brasileiras. Esse movimento ganha uma outra estrutura metodológica com a chegada do "canto orfônico" nas escolas na década de 30. No entanto

30, No entanto, Pereira, ~~se~~ sinaliza que ainda estamos tratando do mesmo conteúdo: música vocal e teoria. Conteúdo igual, metodologias diferentes, com projetos e expectativas também diferenciadas.

O canto Orfeônico, tem influências das práticas desenvolvidas por Kodaly,

Os repertórios tem bases nas ideias modernistas e era protagonizado em uma dimensão que previa formação e prática. Fuks, sugere um perfil aplicacionista dos professores. Uma obediência ao método. No mesmo período, a autora descreve a iniciativa de outros centros de estudos musicais não escolares - São Pereira e Liddy Mingone - São Pereira, desenvolve uma metodologia ativa brasileira com princípios de educar a mente.

Um estudo aprofundado, Valéria Góssia, expõe aproximação com ideias de

Dalcroze, porém enxerga um perfil disciplinar. Mas, é possível encontrar vários materiais feitos para o ensino infantil. Liddy Mingone, desenvolve estudos de iniciação musical. Inês Rocha, aponta em seus estudos as grandes influências de modernista, o que dava a metodologia desenvolvida por Liddy um caráter mais criativo e manipulativo com novos padrões sonoros (música folclórica). Embora fora do ambiente escolar, Fuks expõe as influências de São Pereira e Liddy Mingone que somadas aos movimentos "escolinhas de artes", culminariam em outros

no ano 60, em uma atividade metodológica ativa. Enquanto isso, a escola na década de 60, receberia novas leis que fragilizariam o canto orfeônico e abria espaços para outras concepções e realidades metodológicas.

Leis vieram a 1º LDB. ~~de~~ de 1961, que não mencionavam a educação musical no seu texto. ~~Embora~~ e, ~~por isso~~, com a Resolução 383 estabeleceu o canto orfeônico não mais como obrigatório. Nos estudos de Fuks, esse entrelaçamento colocariam as duas atividades como antagônicas em suas relações metodológicas.

Ambas mantinham o folclore, mas uma ainda previa um perfil performático, mesmo com uma metodologia mais ativa e, a outra, um perfil mais criativo. ~~Nesse sentido~~ Entre esses processos, começava a surgir outras ideias que potencializavam os meios criativos. Na Inglaterra, Paynter e no Canadá, Schaffer traziam concepções de uma música nova. Isso, produzida

a partir de novos sons, com modelos organizados sem compassos e harmonia. Esses movimentos também encontraram correspondentes no Brasil, Koellreutter, Seliar e Gaingza, na América Latina, engajaram uma metodologia criativa. É nesse momento que Fortes pede a divisão entre gerações. As "oficinas de músicos" e os "jogos de criação" de Koellreutter e de Gaingza, ~~concentr~~ articulavam linguagens artísticas. Não era uma polivalência, mas um princípio de interseção. Era dinâmica embora não tenha influenciado a prática histórica, de forma real, na década de 60, influenciaria a essa geração moderna. Pois em sua concepção metodológica ativava a questão democrática. Democracia ao fazer musical, democracia sonora e democracia ao aluno. Fuchs encontra um silêncio na escola na década de 60, segundo a autora, a inovação trazida por Dewey, escolas de artes, e processos criativos, sugeria uma ruptura com o conto escolar, em favor do livre fazer. Ao olhar para todos esses movimentos, José Nunes ~~Fernandes~~ Fernandes, enxerga um pragmatismo, esse ~~foi~~ gerou um comportamento de aprender modelos e aplicar modelos. Padrão em que estabilizam metodologias ativas como possíveis respostas ao contexto escolar até os dias de hoje. No texto, "Um Dalozze, um Orff dão conta" (paráfrasei), Sobrinha e Fetzner, expõe o contexto de relação entre prática e metodologias ativas no contexto escolar. Fernandes, quando analisa os métodos, o faz no conceito de didática. ~~Ali é exposto~~ Por ele, o percurso histórico ganha perfil de planejamento. É possível entender plano, com vista a um resultado pedagógico. A partir disso, o método vive mediação de ensino aprendido, fundamentando ~~nos~~ novos professores. Nessa perspectiva, entender o contexto, o projeto escolar, quem são seus alunos e modificar o método para o seu contexto e possibilidades indicados por Gaingza. Na prática escolar contemporânea, o método ganha um ar ~~at~~ acumulativo e relacional.

aparente adaptação, viva progresso. Tenho trabalhado por Souza, fonte a sua preocupação de adaptação metodológicas feitas por professores. As mudanças podem ser tantas, que autores com Swanwick, já não amira-los uma metodologia, mas filosofia a aplicabilidade. Outros autores, ~~em~~ ~~com~~ como

~~do~~ ~~O~~ ~~passo~~, ~~de~~ Outras metodologias ativas, assumiram um caráter mais contextualista. É o caso de Guarnani, O passo e Barbateque. Uma aproximação com contextos informais do música, começaram a influenciar a performance metodológica musical. Ideias com a de Elliott ou Wabli, passaram a defender a undissociabilidade da música e do seu contexto social. E as práticas ativas e orgânicas de uma música, não vista mais como objeto, e sim, com linguagem, passaram a moldar novas práticas de ensino. Essas práticas, também encontraram respostas e no contexto escolar. Junto com as ideias de Paulo Freire, Vera Candau, a cultura viveu meio metodológico, ao mesmo tempo, que reivindicou identidades e pontos

limites. ~~Justas, práticas~~ Não deixando de compor as metodologias, quero ~~sempre~~ expor duas fontes, que não teve como explicar aqui, por causa do tempo. As metodologias ~~com~~ ~~um~~ inclusivas, readaptações, ideias novas de suportes que são trabalhadas por Viviane Louco, e, os ideias de ensino coletivo, que chegam ao Brasil com o método ativo Suzuki, encontra seus correspondentes em ~~o~~ ~~conce~~

valores e bandos militares, tem uma vasta produção desde as décadas de 60 no Brasil. E, hoje, em parceria com as escolas, promovem propostas de ensino de música em espaços de extensão. Como é o caso do projeto Quasi, em São Paulo, e, ~~no~~ ~~em~~ Pituroi, Aprendiz.

Assim, sobre influências e adaptações à realidade do ensino de música, pare quem tem música na escola, vem recebendo ideias de construção pedagógicas preocupadas com um desenvolvimento musical. Sei, que essa não é a única realidade musical, mas como diz Swanwick: vamos ser um professor músico. Frente a essa proposta, as metodologias ativas tem muito a oferecer.
189

③ Faça uma reflexão sobre o uso e a integração dos conceitos de apreciação, criação e prática interpretativa no ensino de música. Como conclusão, apresente uma proposta pedagógica que ilustre sua reflexão.

Pensar sobre a integração é pensar num tripé. O tripé se sustenta quando a base se apóia igualmente. ~~mas não~~ se ~~for~~ houver simetria se espera normalidade, se não, precisaremos de suportes para equilibrar. Mesmo dependo ~~em~~ disso, desse feito, em um caráter rígido, quando olhamos para algumas dinâmicas metodológicas com esse padrão de integração, o que percebemos é muito mais uma relação mútua em espiral, do que um método de sustentação. Foi assim, que França ao analisar alunos com perfomances tidos como boas, descobriu, a partir de dados acadêmicos, alguns desequilíbrios. ~~O desequilíbrio~~ A essa percepção expõe um fato: o desenvolvimento musical precisa ser intencional em seus projetos. O ato de apreciar, de criar e de praticar interpretação precisam ser intencionais. Eles podem ser relacionados entre si, não precisam, nem devem ser postos separados. No entanto, como professores, precisamos ser intencionais. Por exemplo, quando coloco um aluno para ouvir algo; ou um aluno, uma música gravada, um amigo, uma composição feita na sala. Que processos reflexivos estou intencionalmente estimulando? O ato de apreciar é ativo, é performativo. Tem significado, ao mesmo tempo, que aumenta o repertório. É comunicativo, respeito ao diálogo. Tugny, ao falar sobre o ato de apreciar, descreve como entre as comunidades indígenas, ele é referência de ensino e aprendizagem.

Uma forma de ser intencional é falar: estamos ouvindo com determinada função. Apresentar o material sonoro como arte e expressão, é uma boa forma de ensinar respeito e manter um ~~ambiente~~ ^{agradável} clima ~~respeitoso~~. Já o ato de criar, expõe um aspecto muito particular de autonomia. O que pode ser um impedimento. Por isso, sugerir reportes, pode ser uma boa solução. Como Brito sugeriu, uma exploração sonora, ou Gaiyya, com jogos que conduzem uma narrativa. Os sons enquanto experiências, articulados, também precisam encontrar um clima agradável. Não pode ser entendido como processos de trabalho, ou se ter em mente os grandes compositores como referências. Mas isso não quer dizer, que não podem ser ^{pequenos} significados, reflexivos e até curiosos. A prática interpretativa, historicamente ganha status na cultura de ensino-aprendizagem. Mas, ela precisa ser vista como processo e não como fim. No processo de construção, o aluno ~~está~~ ^{está} ~~em~~ ^{em} ~~uma~~ ^{uma} ~~situação~~ ^{situação} ~~de~~ ^{de} ~~aprendizagem~~ ^{aprendizagem} e toma decisões. Refina a técnica, e expõe sua linguagem artística. Elliott expõe essas relações muito bem, eu exuto para tocar ~~o~~ ^o ~~resultado~~ ^{resultado} para compor; ~~o~~ ^o ~~que~~ ^{que} ~~foi~~ ^{foi} ~~composto~~ ^{composto}. Um espiral. Esse movimento é circular e contínuo. Uma proposta, nesse tupi é feita por Swanwick. O CLASP, ~~na~~ ^{na} ~~uma~~ ^{uma} ~~abordagem~~ ^{abordagem}, o tupi ganham suportes com técnica e literaturas de apoio. Essa abordagem é avaliada em um processo de "Espirais de Desenvolvimento". Assim, o professor se prepara e aplica, metodologicamente, os processos necessários para o desenvolvimento musical dos alunos

Com isso, possibilita o desenvolvimento ~~no~~ em habilidades diferentes. Uma responsabilidade de nutrir ou propor caminhos que ~~utilizavam~~ legitimava uma prática mais musical. Gaimy, frente a essa

responsabilidade, expõe a importância de ~~uma~~ ~~para~~ escolhas de qualidade. ~~Esses avanços, ajudaram como apoio a intencionalidade~~ ~~para~~ ~~a~~ ~~escolha~~ ~~de~~ ~~diversos~~ ~~materiais~~ ~~escolares~~ musical proposta. O que se expõe sempre: o desenvolvimento musical.

Como proposta pedagógica que ilustre a reflexão:

Em uma turma de ensino médio foi colocada a dificuldade que temos em ver e ouvir as linguagens artísticas em sua potencialidade. A aula começou em uma conversa, onde ~~colocamos~~ foi colocada

do a fala do presidente americano sobre uma apresentação musical.

Na fala, existia uma alegação: isso não é arte! & Entre diálogos

na turma, foi pedido que ~~foram~~ apreciassem uma música. Foi colocado

John Cage 4.33. ~~A turma~~ Uma apresentação de orquestra. No início

todos estavam quietos e tendo perceber o som que a orquestra fazia.

Em seguida, como o tempo passando começou os risos, as alegrias e

por fim, ~~os~~ os alunos começaram a questionar: Quem pagaria para

ouvir isso! Foi mostrado o vídeo próximo os falos deles estavam

das falas do presidente americano. Ambos descredenciaval a arte do outro.

~~Isso~~ A proposta foi feita a partir ~~de~~ desse contato: Apreciação como

linguagem artística. A partir desse ponto, grupos divididos e os alunos pesquisaram

pesquisar sons e organizá-los a partir de uma concepção de contemplação sonora.

Os materiais seriam propostos por eles, eles faziam algo ~~que~~ ~~era~~ uma música

que ~~era~~ indicasse um sentimento. ~~Propus~~ ~~Por~~ A partir de figuras, ou retre-

tos, ou imagens, a música captaria a emoção exposta. O movimento

performático era exposto ao grupo, junto com as etapas de desenvolvimento. O grupo se reunia e indicava o que iria fazer e assim, ao final de cada aula, se tinha alguns feedbacks.

O projeto teve uma duração de quatro aulas. E no final, ~~pergunta~~ foi perguntado o quanto de valor artístico ~~tem~~ teria aquelas obras apresentadas.

Os alunos falaram sobre o processo, que começou na escuta, na dificuldade dos tomados de decisão ~~e~~ voltando na escuta, na apresentação para o outro, na escuta dos feedbacks, e na última apresentação. O processo estava ali, a intencionalidade também e. O entendimento do discurso musical como arte.

Para uma sistematização da proposta pedagógica:

Turma: 3º ano do ensino Médio

Material: Projetor, som, instrumentos e objetos sonoros

Objetivo: reflexão sobre o discurso sonoro.

Período: Quatro aulas de 50 minutos

Planejamento dialógico:

* Estudo do contexto: Música como arte
levantamento das percepções da turma sobre o discurso sonoro (Documentos sonoros)
diagnóstico de interpretar o discurso sonoro artístico como não artigo

* Aplicação

Assistir o vídeo do presidente americano (Diálogo)

Assistir o vídeo da música 4:33 (Roda de conversa)

Propor atividade interativa de produção musical ^{a partir de imagens.}

Apreciar, ouvir e prática interpretativa como processo integração

Feedbacks e rodas de conversa

Volta ao processo criador.

* Avaliação

Explicação do processo

Apresentação da produção musical sonora

Diálogo sobre validação do material sonoro.