



Musicando a História e Historiando a Música em Escolas de Caxias do Sul (2008-2014)

Franciele Cettolin¹

Resumo: Entre os desafios existentes no Ensino de História encontramos, constantemente, o que apresenta a necessidade de tornar essa ciência mais significativa e, ao mesmo tempo, mais atrativa. Para tanto, novas metodologias no ensino são pensadas a fim de alcançar este objetivo, e, entre elas, o uso da interdisciplinaridade tem sido um dos caminhos encontrados para que esse desígnio se cumpra. Uma das possibilidades para o estudo de metodologias interdisciplinares que podem ser utilizadas na sala de aula é o ensino de história aliado ao ensino de música, já que com a promulgação da Lei 11.760/2008, a música torna-se conteúdo obrigatório na educação básica. Preocupado com esta questão, este estudo se propõe a criar possibilidades deste uso, entendendo que primeiramente, faz-se necessário refletir sobre História, Música e Ensino, no que diz respeito à compreensão de ambas as disciplinas e seus aspectos estruturais e fundamentais. O presente texto constitui o resultado parcial de uma pesquisa e pretende elucidar o trabalho com conteúdos musicais em sala de aula, visando concretizar o que propõe a lei.

Palavras-chave: História. Música. Ensino. Interdisciplinaridade.

Abstract: Among the existing challenges in Teaching History, constantly find the one with the need to make this more meaningful and at the same time more attractive science. For this, new teaching methodologies are thought to achieve this goal, and, among them, the use of interdisciplinarity has been one of the paths found for this purpose is fulfilled. One of the possibilities for the study of interdisciplinary methodologies that can be used in the classroom is the teaching of history allied to music education since the enactment of Law 11.760/2008, the music becomes mandatory content in basic education. Concerned about this issue, this study proposes to create possibilities of this use, understanding that first, it is necessary to reflect about history, music and education, with regard to the understanding of both subjects and their structural and fundamental aspects. This text is the partial result of research and aims to elucidate the work with musical content in the classroom, aiming to realize the proposed law.

Keywords: History. Music. Education. Interdisciplinarity.

Para discutir a respeito do tema interdisciplinar proposto, é necessário compreender e contextualizar as áreas envolvidas. Inicia-se a reflexão apresentando as mudanças e permanências na legislação que abordam o ensino da arte e, principalmente, as possibilidades que se abrem após a aprovação da lei que estabelece a música como conteúdo obrigatório na educação básica. Na sequência, discute-se o Ensino de História e o Ensino de Música, primeiramente separados e, por fim, sobre as possibilidades no Ensino entre esses dois campos disciplinares integrados.

¹ Universidade de Caxias do Sul – UCS. Contato: fran_cett@terra.com.br

Legislação e Ensino da Arte

Ao abordar o tema legislação é relevante lembrar que ele constitui um instrumento privilegiado de análise de uma situação considerada entre o desejável e o real, o que geralmente revela contradições. Além disso, é necessário recordar que as políticas públicas, assim como as educacionais, estão de acordo com uma correlação de forças complexas, situadas historicamente e que envolvem distintos interesses. Tal quadro, por sua vez, mesmo com sua complexidade, caracteriza-se por sua assimetria, ou seja, existem interesses políticos e econômicos dominantes e que possuem mais influência dentro do espaço social. Assim sendo, entendemos a aparato legal brasileiro como fruto de um contexto histórico democrático e marcado pelas mais diversas disputas, por isso destacamos a sinuosidade desse cenário e a tarefa intrincada de analisá-lo.

Na tentativa de entender o processo de implementação das artes no Brasil, duas legislações são essenciais, a saber, a lei de nº 5692 de 1971 e a atual LDB de 1996. A primeira, gerada sob regime militar, alterou a LDB de 1961, e estabeleceu como obrigatório no ensino de 1º e 2º graus a Educação Artística. Esse componente escolar compreende como ensino de arte as diversas linguagens artísticas, assim como sua habilitação. No entanto, apesar da progressiva expansão da rede pública de ensino e das oportunidades físicas de acesso à escola que traz a lei de 1971, a polivalência no ensino das artes, em muitos contextos, pouco a pouco, torna-se sinônimo de artes plásticas ou visuais, ainda que, nesse período, o ensino da música tenha configurado um maior alcance social do que anteriormente:

Assim, indicada nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê um trabalho com as diversas linguagens artísticas, a cargo de um único professor. (PENNA, 2012, p. 125)

Dessa forma, também no ensino de música, o currículo tem sido marcado por uma simplificação dos conteúdos, e, cada vez mais, parece trazer características de indefinição, ambiguidade e multiplicidade. Do ponto de vista pedagógico, também são relevantes os questionamentos das práticas e qualidade de ensino, e, por conseguinte, da formação pedagógica necessária. Difunde-se, inclusive, a necessidade de se recuperar o ensino específico das artes, pautado em cada uma das diferentes linguagens.

A LDB de 1996 trouxe esses questionamentos e acrescentou que o ensino da arte, como componente curricular obrigatório, deveria contemplar “especialmente suas expressões

regionais”. No entanto, as velhas dúvidas sobre como implementar a abordagem na escola continuaram. Os PCNs também trouxeram especificações a respeito da Educação Artística no Ensino Fundamental e Médio, que trataram igualmente das mesmas modalidades. Nesse sentido, com o intuito de oferecer alternativas de trabalho para as escolas e para os professores da área, o Ministério da Educação lançou, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esse documento trouxe a ideia de que o ensino das diferentes modalidades deveria corresponder à formação específica do profissional. Assim, as decisões sobre este tipo de ensino, ficaram a cargo de cada estabelecimento.

Essa nova concepção trouxe esclarecimentos, porém não resolveu o problema por completo. Na grande maioria das vezes, a flexibilidade de escolha das escolas não permite que se contemplem todas as linguagens. Sabe-se que muitas vezes, essas escolhas estão ligadas ao fator custo/benefício da instituição e é comum a dificuldade de se concretizar em virtude da carga horária muito reduzida do ensino de artes. Outro fator é que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, existe a unidocência, e há indicativos de que nem todos os cursos Superiores de Pedagogia trabalham as artes de forma sistemática e consciente. Muitas vezes, as atividades são baseadas na tradição pedagógica desse nível de ensino, não cumprindo seu verdadeiro papel. Dessa forma, infelizmente, muitos jovens acabam por não ter acesso ao ensino de música. Neste sentido, Bourdieu lembra a importância do acesso à cultura: “Autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe incumbe de fato e de direito, a saber, desenvolver em todos os integrantes da sociedade, sem qualquer distinção, a aptidão para as práticas culturais comumente consideradas mais nobres.” (BOURDIEU, 2003b, p. 158).

Visando garantir a efetiva presença do ensino de música na prática escolar, em 18 de agosto de 2008 o Governo Federal sancionou por meio do Ministério da Educação, a Lei nº 11.769 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica:

Art. 26. [...]

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

É importante ressaltar o entendimento a respeito do parágrafo 6º da Lei nº 11.769, o qual observa que, apesar da sua obrigatoriedade, ela não precisa ser exclusiva. Sendo assim, entende-se a música como conteúdo e não como disciplina. Quanto aos conteúdos musicais, os parâmetros estabelecem com grande flexibilidade: “[...] os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe”. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar, previsto inclusive pela LDB, é uma das soluções plausíveis para o atendimento da legislação.

A lei prevê que a música deve existir na educação básica, em algum momento, em alguma série, no entanto, o fator interpretativo permite muitas vezes o descaso do seu cumprimento. O que muitas vezes acaba acontecendo é a falta de planejamento estrutural e uma realidade em que os profissionais das demais áreas não se sentem capacitados para tal função. Além disso, problemas de infraestrutura escolar contribuem para agravar a situação. Bellochio e Garbosa chamam a atenção para o cumprimento da legislação vigente,

[...] entendemos que devemos mobilizar força políticas e pedagógicas conjuntas, entre as várias instâncias implicadas na realização educacional desse país, para que possamos cumprir a Lei com profissionalismo e propostas que realmente potencializem a educação básica. Nosso desejo é que a música na escola possa trazer um mundo diferente, possa contribuir para a construção de uma nova escola, na qual as ações compartilhadas tão presentes na realização musical tornem-se referência para a vida dos estudantes. (BELLOCHIO & GARBOSA, 2010, p. 10)

É necessário que a escola entenda a música como um agregador de conhecimentos, habilidades e competências que tem potencial para, juntamente com outros campos do conhecimento, transformar a realidade escolar e atender as necessidades específicas do seu alunado. Um ponto de partida, sem dúvida, é a conscientização profissional.

Ainda no que diz respeito aos profissionais, um dos itens da Lei, o Art. 2º da LDB recomendava que: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.”, foi vetado pelo seguinte motivo disposto na legislação:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia, etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes

culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

A opção pelo veto, de um lado, trouxe a possibilidade de profissionais sem formação acadêmica atuarem no ensino de música, o que é uma realidade no caso do Brasil. Por outro lado, abre precedentes para que esse ensino não possua a qualidade didática e pedagógica exigida pelos PCNs.

Mesmo sendo a música um conteúdo, na maioria das vezes, torna-se inviável de ser trabalhada por um profissional da música, mas as diversas disciplinas podem estabelecer relações. Dessa forma, o estabelecimento de parcerias entre professores de música e professores de outras áreas, utilizando-se propostas interdisciplinares, produzindo experiências significativas, tanto para professores quanto para alunos, encaminha-se como uma possibilidade, a ser considerada nesse processo.

Historiando para musicar

A história não remete apenas ao passado, é uma ciência em constante construção. Dessa forma, é importante que todos que se interessam e têm contato com a História - professores, historiadores, estudantes de História - tragam presente as relações possíveis no tempo e no espaço em estudo. Além disso, assim, faz-se essencial perceber que a História utilizada na linguagem cotidiana, na grande maioria das vezes não é a mesma que aquela estabelecida como campo de conhecimento específico da academia. Portanto, não há um conceito único de História, nem mesmo um significado que consiga dar conta de todos os sentidos que a palavra consegue assumir.

Apesar de se tratar de uma ciência que tem como raízes o estudo do passado, não é uma ciência do passado, mas está em contínua construção, assinala Bloch (2001). O autor enfatiza também a importância da História como uma ciência em construção, abordando discussões acerca das especificidades do conhecimento histórico. Nesse sentido, além da ideia da continuidade, ele nos traz uma percepção inovadora a respeito do objeto da História:

O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa. Para quem duvidasse, bastaria lembrar o que, há pouco mais de um século, aconteceu sob nossos olhos. Imensos contingentes da humanidade saíram das brumas. (BLOCH, 2001, p. 75)

Percebe-se que a construção conceitual da História tem se modificado conforme as necessidades de época. A citação de Bloch remete à década de 1940, quando havia a necessidade de romper com a ideia de que apenas as ciências exatas eram consideradas como ciência, ou seja, coube aos humanistas justificarem o seu ofício como científico, significando para além da arte. O pensamento de Bloch visa não apenas estudar os fatos isolados, mas compreender, problematizar, contextualizar a discussão. Ele pretendia dar liberdade ao historiador para não se ater apenas a documentos oficiais, seguindo outras possibilidades de análises de fontes, documentos e escrita, dando apoio a novas etapas metodológicas. Outra contribuição para o processo de construção de conceito de História foi estruturado por Peter Burke:

Dada a multiplicidade de identidades sociais e a coexistência de memórias sociais, de memórias alternativas (memórias de família, memórias locais, memórias de classe, memórias nacionais, etc.), é certamente mais produtivo pensar em termos pluralísticos sobre os usos que a recordação pode ter para diferentes grupos sociais que podem ter diferentes pontos de vista quanto ao que é significativo ou digno de memória. (BURKE, 2000, p. 9)

Dada algumas referências estruturantes para a construção da ideia de História e memória, é necessário escolher a linha teórica que melhor representa a análise deste estudo. Neste caso, faz-se uso do conceito de História cultural de Roger Chartier, pois além de permitir o diálogo com os outros estratos a serem utilizados no trabalho, como a música e o ensino, entende as diferentes representações sociais construídas pelo homem:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. [...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Esse movimento que ocorre ao longo do século XX emanou importantes discussões as quais ainda se encontram em aberto, pois a História, como ciência em construção, não garante verdade nenhuma, e, portanto, como tal está em constante desconstrução e construção. Nesse

sentido, faço uso das ideias propagadas por Jörn Rüssen, as quais aproximam a História do sentido de consciência histórica:

Pela análise da narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como o seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. Ele espelha por isso, tácita ou explicitamente, um certo tipo de consciência histórica, isto é, as relações que o seu autor encontra entre o passado e o presente e, eventualmente, o futuro, no plano social e individual. No que concerne à Educação Histórica formal, ela será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico, e consciencializarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. (RÜSSEN, 2001, p. 12)

Ao aproximar os conceitos de História à realidade nacional, percebe-se que a historiografia brasileira foi e é influenciada por modelos estrangeiros: positivismo, marxismo, nova história e suas inflexões como a história cultural e a história das mentalidades:

O atraso de 10 ou 15 anos que marcou a difusão dessas correntes no Brasil foi, em grande parte, responsável por tais confusões, pois todas essas inovações da historiografia, principalmente européia, chegaram juntas ou, pelo menos, se difundiram juntas nos anos 1980. E assim prosseguiu o desacerto, com corrigendas progressivas de todos, embora muito lentas” (VAINFAS, 2009, p. 233).

A chegada tardia acima mencionada merece ser interpretada a partir da percepção de que o processo educacional brasileiro também foi tardio, ou seja, apenas no início do século XIX foi possível a abertura de imprensa e de bibliotecas. No entanto, esse processo tardio não tem representado perdas significativas para a história nacional, pois se percebe que, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm proporcionado a aproximação da história nacional com a produção internacional e, isso se reflete também no ensino de História.

O ensino de História se deu somente a partir do momento em que houve delimitação entre a história e as demais disciplinas, ou seja, quando ocorre a profissionalização e a institucionalização do conhecimento histórico nas universidades. Saviani apresenta o contexto,

E a escola é erigida, então, como o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 1991a, p. 86).

Mais recentemente, aconteceu a associação desse conhecimento com a organização de espaços patrimoniais, sejam públicos ou privados. Dessa forma, a história passou a obter reconhecimento, inclusive pelo público de não historiadores.

O caso brasileiro, traz-nos uma realidade diferenciada quando se trata de ensino de História, uma vez que a própria história do Brasil passou por processos de dominação e supremacia da cultura europeia, apresentando como consequências, a defasada estrutura social, política e econômica. Outro ponto relevante é situar o lugar da pesquisa historiográfica ou da pesquisa no campo da história no Brasil. O que parece prevalecer é a ideia de uma comunidade de pesquisadores com expressão diminuída se relacionada com autores estrangeiros, que na maioria das vezes, não tratam o caso brasileiro. E ainda, a persistência das dicotomias cria um abismo no qual deveriam existir relações sólidas, uma vez que ensino e pesquisa, teoria e prática, licenciatura e bacharelado, universidade e escola, professor de educação básica e de educação superior, todos parecem ser antônimos quando investigamos as trajetórias nos campos da história.

A produção historiográfica é importante para a construção de ideia de ensino de História, principalmente, quando conjugada com as demais reproduções do conhecimento histórico, pois essas estão fundamentadas nas representações sociais e na construção do imaginário popular. Ou seja, a história ensinada, para ser entendida, depende também da ressignificação do sujeito que está construindo o conceito. Jörn Rüssen contribui com essa ideia, ao escrever sobre a importância do pensamento e da cultura histórica, vista sob a perspectiva do humanismo intercultural:

Contudo, esta recusa em olhar a história como uma disciplina escolar para uma cidadania com enfoques particulares não significa que ela seja encarada como um saber inerte, para simples deleite subjetivo; espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano. (RÜSSEN, 2001, p. 16)

Ensinar história não pode ter como objetivo único a análise e o entendimento dos conteúdos que estão no livro didático. Ensinar história é produzir além de saberes, razões, é posicionar-se politicamente, estabelecendo relações entre passado e presente, é causar sentidos e emoções para que haja significado, é aumentar as possibilidades de viver e pensar o vivido. Além disso, ensinar História não pode acontecer apenas com pressupostos metodológicos próprios, mas com aportes de outros campos disciplinares. A ideia de campo é emprestada de Bourdieu:

A teoria geral da economia dos campos permite descrever e definir a forma específica de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), evitando assim todas as espécies de reducionismo, a começar pelo economismo [...]. Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que se faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir [...] (BOURDIEU, 2003, p. 69).

As lutas travadas pelos sujeitos buscam o capital como bem maior e tendem, mesmo sendo simbólicas, se espalhar em outras esferas sociais, gerando consequências significativas. Esses agentes, de forma nenhuma sofrem essas consequências passivamente, mas agem, dissimulam, omitem poder, dentro de uma sociedade totalmente ativa. Nesse caso, temos claramente campos distintos que emanam ideias no âmbito das relações sociais que se cruzam, formando um palco para o exercício da violência em prol do capital simbólico. Todas as regras, discursos, atos, ações e práticas que se determinam nesse jogo, também são naturais dos campos e de certa forma servem como ferramenta para a legitimação dos atos.

Musicalizando para Sensibilizar

A música é considerada uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade e fazer música é algo fisicamente natural e naturalmente humano. Convivemos diariamente com ela, pois ouvimos música no carro, no chuveiro, na escola, na rua. Além disso, a sonoridade está presente na natureza e não há sequer um lugar no mundo que não possua sons característicos:

Temos a capacidade auditiva de detectar apenas determinadas frequências sonoras, dando àquelas que não escutamos o nome de “silêncio”; mas o silêncio na Terra de fato não existe, caso contrário não teríamos vibração e, portanto, não teríamos vida. Nós, nossa vida e tudo que a cerca, poderíamos ser considerado como música também, com a distinção não sermos uma organização sonora feita pelo ser humano simplesmente estamos insertos numa “estrutura musical” enorme e extremamente complexa, a qual não dominamos por completo. (FERREIRA, 2012, p. 15)

Sendo a música uma linguagem culturalmente construída, ela caracteriza-se por ser um fenômeno histórico e cultural. Por meio dela é possível comunicar ideias, sentimentos e ações produzidos na sociedade. Sua importância relaciona-se ao fato de, como linguagem, pode produzir conhecimentos. Utilizando-se os seus parâmetros de sons, vozes, ritmos e até mesmo do silêncio, que se caracterizam diferentes experiências de espaço e tempo. Por exemplo, quando estudamos música, é necessário aprender regras de combinação de sons, bem como da sua

organização anteriormente definidas. Os signos que compõem as partituras demonstram o processo de criação, uma vez que também sofreram alterações, mediados pela cultura espacial e temporal.

Adorno (2011) contribui com esse pensamento, afirmando que “[...] é perfeitamente óbvio, que nem todos nós vivemos ao mesmo tempo”. Utilizando-se essa ótica é impossível aceitar que a música como produção humana é igual em todas as partes do mundo, que não há influência de uma parte sobre outra e que o seu desenvolvimento se dá em uma escala igual ou pelo menos parecida em todas as partes. Salienta-se que apesar da música ser algo natural e universal no sentido de estar em todos os lugares, ela não é necessariamente uniforme e hegemônica. Lidar com estas diferenças é aceitar a cultura do outro é entender que a alteridade existe e é uma produção de lugar/tempo. Na mesma linha, Penna corrobora que:

Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente - em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, “não há nada para entender, basta escutar”, então tornará inútil o seu próprio trabalho. (PENNA, 2012, p. 31-32)

Além das considerações acima, a autora acrescenta a importância dos estilos musicais. Afirma que todas as manifestações musicais diferenciadas, desde a música popular até aquela promovida pela indústria cultural – todas são música. Sendo assim, para o ensino da música, ou musicalização é preciso compreender e explicitar os estilos musicais. Dessa forma a música não pode ser um pressuposto dado que se autodetermina ou se basta e ela necessita ser questionada, assim como as demais manifestações artísticas e a própria ciência.

Possuindo a musicalização a possibilidade de interagir com a história, é mister considerar que isso permite o avanço sobre a consciência não apenas histórica, mas também cidadã. Para Aronoff (1974, p. 34) “[...] a música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som”. Assim, se a relação homem e som representam experiência humana, logo o ensino da música nas aulas de História permite reflexões sobre a cidadania, pois essa necessita ser construída com significado e não apenas ser imposta por ordem institucional. Dessa forma, o ensino de música pode tornar-se parte da prática cidadã.

Para tanto, é preciso haver a consciência de que uma aula de música deve ter como objetivo primeiro a ampliação de sua concepção. Assim, dois principais itens devem ser

lembrados. Primeiramente é necessária a busca por diversas alternativas, e entre elas, a experimentação é algo de fundamental importância não só no ensino da música, mas das mais diversas formas de aprendizagem. Em segundo lugar, mas não menos importante, é que o professor não deve prender-se a um determinado padrão musical, e possibilitar a apresentação de gêneros diversos para seus alunos. Ambas as premissas, além de levar em conta a vontade do aluno e sua realidade, têm como objetivo oferecer outros caminhos, que segundo Penna é o de musicalizar, ou seja, torna-se sensível à música de modo que a pessoa reaja, mova-se com ela.

Na perspectiva abordada, portanto, musicalizar é desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2012, p. 33)

A educação por meio da sensibilização do aluno é uma visão que tem ganhado força e críticas positivas no que diz respeito principalmente ao ensino da arte. A importância das artes vem sendo discutida desde os filósofos antigos, por ser mutável e variável de acordo com o momento histórico e a perspectiva de análise. Dessa forma, a concepção de arte ainda é analisada como uma manifestação em construção e como afirma Penna considerando as experiências acumuladas.

Por carregar consigo aspectos utópicos que vão além do que é compreendido como racional e real, a arte pode ser julgada, erroneamente, como algo distante da ética. Essa, que se baseia em caracteres normativos de razão prática, também de primeira mão, não agrega elementos que possam ser utilizados no mundo artístico. HERMANN (2001) acredita que o entrelaçamento entre ética e estética é algo comum a partir do momento que: “[...] um juízo moral não se realiza sem elementos estéticos, assim como um julgamento estético contém elementos de razão prática”. Ou seja, fica inviável a separação prática e teórica desses dois elementos, uma vez que um depende do outro para se concretizarem.

Estas relações, por vezes, abrem caminho para a alteridade, a partir do momento que são capazes de enxergar o outro, de reconhecer o estranhamento, ou mesmo, a afinidade existente. Sem dúvidas, mudanças na moral da sociedade e mesmo da vida política, não dependem apenas de nós, mas sim de estruturas maiores, como por exemplo, as inovações culturais. Nisso, a arte tem uma importância grandiosa, pois a leitura que os artistas fazem da realidade, cria novas formas de ver o mundo, novas linguagens, novas metáforas. É a partir disto que se criam os limites das decisões éticas:

Considerando, sobretudo as éticas racionalizadas, a relação com o outro se torna alvo de muitas críticas, porque nossas ações, ao atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade, indicando a pouca efetividade de princípios éticos abstratos. (HERMANN, 2001, p. 8)

Tanto a ética quanto a estética, atuam para o estranhamento, e esse por sua vez atua na moral. O estranhamento que nos faz pensar sobre as crenças, ou até mesmo as convenções que seguimos e que estão enraizadas na nossa cultura. A educação tem como arma o uso dessa ferramenta para atingir o princípio de sensibilidade ao outro, principalmente quando dialoga com a arte.

Um dos dilemas da educação é o não alcance efetivo do seu público. A partir do momento que se reconhece o outro, também é possível reconhecer a si mesmo. Por isso a alteridade é o fruto da quebra de barreiras entre a ética e a estética, as que estão socialmente convencionadas em nossa sociedade. Quando ocorre a quebra de barreiras, acontece a redenção da sensibilidade. Portanto, sem a arte, a ética sozinha não conseguiria cumprir o papel de livrar-nos dos conceitos e estereótipos construídos pelas grandes estruturas. Falta, portanto um reconhecimento das atitudes e uma vontade de mudança, para que a arte esteja presente na vida escolar, não somente cumprindo um papel subalterno como o faz.

Relacionando Música e História

A realização de um trabalho interdisciplinar faz-se cada vez mais necessária. No Brasil, essa sistematização chegou há não muito mais que uma década e trouxe consigo diversas significações que, por vezes, mostram-se contraditórias. A própria bibliografia especializada é escassa no meio nacional, o que faz com que o uso de metodologias interdisciplinares seja camuflado e, muitas vezes, distorcido, não mostrando seu verdadeiro valor e não cumprindo com os objetivos propostos. Ivani Fazenda, além de trazer a definição do termo, faz considerações a respeito do caso brasileiro:

‘Interdisciplinaridade’ é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo. Surge como crítica a uma educação por “migalhas”, como meio de romper o encasulamento da Universidade e incorporá-la à vida, uma vez que a torna inovadora ao invés de mantenedora de tradições. (FAZENDA, 1996, p. 73)

A autora pontua que a interdisciplinaridade, apesar de não ser uma ciência, é um ponto de encontro entre a renovação nas atitudes referentes ao ensino e a aceleração do processo de

pesquisa e do conhecimento científico, o que projeta uma aproximação entre a atividade profissional e a formação escolar. Sem dúvida, a reflexão é válida no sentido da tomada de consciência que o homem tem de si, seja, a utilidade, o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade estão diretamente ligados às demandas do ser humano:

Todavia, essa necessidade é muitas vezes camuflada por certas realidades distorcidas. O verdadeiro espírito interdisciplinar nem sempre é bem compreendido. Há o perigo de que as práticas interdisciplinares se tornem ou práticas vazias, produtos de um modismo em que, por não ter nada que discutir, discute-se em mesas-redondas, como salienta Althusser, em *Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas*, ou constituem-se em meras proposições ideológicas, impedindo o questionamento de problemas reais (FAZENDA, 1996, p. 84).

Para complementar a análise, Rago e Neto fazem uma crítica à funcionalidade da interdisciplinaridade, evidenciando os questionamentos das relações de poder intrínsecas no modelo disciplinar adotado pela modernidade,

Não se trata, aqui, de mostrar – nem, muito menos, de denunciar – o acento catastrofista, denunciata, prometeísta, salvacionista e prescritivista das bases filosóficas que sustentaram o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade. O que me parece mais interessante é constatar que aquele que talvez tenha sido o movimento pedagógico mais próximo a articular uma crítica da disciplinaridade tenha, de fato, passado ao largo de uma problematização radical acerca das disciplinas e de seu papel de dominação da Modernidade (RAGO & NETO, 2008, p. 33).

Por meio disso, cabe-nos pensar sobre a real finalidade das relações interdisciplinares, que, na teoria, são perfeitamente exequíveis, porém, na prática, existe uma série de questões que não permite um trabalho apropriado. Apesar do grande passo que é pensar a educação interdisciplinar, devem-se levar em conta os aspectos históricos que contribuem para as dificuldades na mudança das práticas e no entendimento desse tipo de ensino. Assim mesmo, levantar questões acerca do uso dessas novas metodologias pode contribuir para a constituição de um espaço gerador de debates e reflexões, que promovam ações a favor de mudanças na estrutura escolar e sugestões plausíveis para o trabalho interdisciplinar.

Na legislação brasileira, existe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que recomenda o trabalho interdisciplinar nas escolas, uma vez que essa entende a interdisciplinaridade da seguinte forma:

A Interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. (LDB, 1996, p. 31)

Nas escolas, a realidade mais comum é encontrar as possibilidades aquém dos obstáculos. O desconhecimento dos professores, a falta de formação específica, a acomodação pessoal e coletiva, a baixa remuneração, o pouco reconhecimento, o vício da linearidade, são apenas alguns desafios a serem vencidos. Entre as possibilidades, estão os benefícios da transformação profunda para quem ensina e para quem aprende, a observação da relação das disciplinas sem negligenciar nenhuma delas, uma equipe especializada, engajada e dinâmica, uma nova articulação de espaço e tempo que favoreça os encontros para o planejamento e a utilização de uma linguagem comum.

A determinação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) coloca a interdisciplinaridade como essencial no currículo escolar, e ainda diz que ela pretende criar uma nova postura para a educação, através do rompimento dos limites das disciplinas e sua consequente integração em conceitos globalizantes. Dessa forma, novas abordagens dentro das disciplinas devem ser buscadas. No caso proposto, tanto a História quanto a música podem estabelecer ações para que se chegue aos objetivos propostos, porém anteriormente, é necessário refletir acerca de algumas questões sobre o tema.

Recentemente, a música tem se tornado objeto de pesquisa de historiadores e, aos poucos, isso vem refletindo formas de como utilizar esse recurso em sala de aula. No Brasil, as primeiras pesquisas datam dos anos 1970 e mais significativamente dos anos 1980. No exterior, um dos pioneiros sobre o tema foi o historiador britânico Eric Hobsbawn (2007), que analisou o contexto social do jazz norte-americano, gênero que se desenvolveu e espalhou-se pelo mundo ocidental. Outro autor de referência para os estudiosos, sobretudo de música popular, é Adorno (1986), um dos expoentes da Escola de Frankfurt e conhecido como o “pai dos estudos de música popular”. Sua pesquisa relata sobre os males da indústria cultural como produtora de sujeitos passivos e alienados, promovidos principalmente pela estética e crescimento do consumismo.

Como no Brasil a maior parte dos estudos refere-se ao gênero de música popular, Adorno tem ajudado a entender as relações da indústria fonográfica que abrangem o consumidor, o produtor/divulgador e a música, e, ainda compreender a música como expressão cultural e artística. Segundo Napolitano (2002, p. 7), a preferência de análise no Brasil por esse tipo de gênero se dá pela sua característica de ser “[...] a intérprete de dilemas nacionais e veículo de utopias sociais; canta o futebol, o amor, a dor, um cantinho e o violão”.

O uso da Música como recurso didático-pedagógico é plausível no momento em que cumpre o papel de estabelecer relações entre o aluno e a sua própria realidade. Além disso, as

diversas disciplinas do currículo escolar podem e devem aderir ao trabalho com a música em sala de aula individualmente ou mesmo com a intenção de constituir um projeto interdisciplinar. Nas aulas de História, sobretudo, é possível utilizar a música com o intuito de introduzir temas relacionados a diversos aspectos da vida cotidiana, como por exemplo, discriminações étnicas, relações de gênero, patriotismo, censura, trabalho, contexto e outros temas. Assim como a História, a música é filha de seu tempo, seu espaço, sua circunstância. Dessa forma, colabora a Secretaria de Educação de São Paulo,

A História é necessária por ser uma das mais importantes expressões de humanidade, como é a Música, por exemplo. Tanto a História como a Música parecem disciplinas sem utilidade, porém basta imaginar um mundo em que elas não existissem para perceber sua importância (2008, p. 41).

A música, além de ser uma importante fonte histórica, está diariamente presente na vida de estudantes dos mais diversos níveis. Muitas experiências artísticas podem revelar a possibilidade de se confrontar a História oficial, não contada nos livros didáticos e desprezada no discurso de muitos professores, contribuindo para a ampliação da visão de mundo. A linguagem musical, em outra perspectiva, ao mesmo tempo em que permite abordar a realidade do aluno, pode possibilitar o entendimento de outros conceitos históricos, transitando por movimentos de ir e vir, passado e presente, rupturas e permanências, semelhanças e diferenças, podendo dinamizar a reflexão do saber histórico.

O professor ainda tem a possibilidade de escolher o gênero musical a ser trabalhado mediante o gosto dos alunos ou ainda um gênero desconhecido por eles. Ambas as possibilidades abrem variadas análises nos conteúdos a serem trabalhados. Porém, apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões. De acordo com alguns estudos,

Se existe certa facilidade em usar música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* música (BITTENCOURT, p. 379-380).

Para um melhor entendimento do poder de transformação da música, é importante que se tenha claro um referencial de estudos no campo da produção historiográfica sobre o tema. Entender como os historiadores pensam a música é essencial para que haja possibilidades de transformação da música para ser ouvida em música para ser compreendida. Entender que estes processos coexistem, formando uma cena musical repleta de subculturas, como revela Adorno

(2011), também é uma característica importante para a significação da música em sala de aula. Este cenário corresponde a: “Um espaço cultural no qual um leque de práticas musicais coexistem, interagem umas com as outras dentro de uma variedade de processos de diferenciação, de acordo com uma ampla variedade de trajetórias e interinfluências” (NEGUS, 1999, p. 22).

Pensar a música como linguagem é certamente criar espaços pedagógicos para o exercício da diversidade. É utilizando o seu discurso metafórico, que a música produz sentidos não explicitados, e, além disso, contribui para a apreensão referente às múltiplas territorialidades produzidas no contexto da contemporaneidade. Swanwick esclarece esse aspecto, situando a relevância desse ensino no contexto da leitura de mundo,

[...] o discurso musical, embora inclua elementos de reflexão cultural, também torna possível a refração cultural, ver e sentir de outras maneiras. Não “recebemos” cultura meramente. Somos intérpretes culturais. O ensino de música, então, torna-se não uma questão simplesmente de transmitir cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes (SWANWICK, 2003, p. 46).

Neste caso, o ensino de determinado estilo musical, reflete especialmente um modelo de sociedade, geralmente local. Por exemplo, o sertanejo, reflete uma sociedade rural, do interior do Brasil, originalmente caipira, de subsistência. À medida que este estilo sai de suas fronteiras, deixa de ser local e passa a incorporar novas características sociais e culturais, fruto das transformações da sociedade, redefinindo assim novas territorialidades. Portanto, é completamente inteligível o estudo das ciências humanas, nesse caso da história aliado ao ensino da música.

As conexões entre grupos específicos e seus estilos de vida e posições sociais estão marcadas na expressão musical que produzem. Isso não significa, necessariamente, que a música é o reflexo da sociedade; ela também produz a sociedade, pois ela, como os demais objetos está em movimento, sofre transformações e se reestrutura de forma diferenciada. Por exemplo, a música é modificada e modifica a medida em que é incorporada ao circuito comercial. Transformada em produto, adquire novas características que lhe imprimem movimentos que, por sua vez, resultam em transformação da sociedade (TONINI, 2013, p. 4).

Entender os aspectos de territorialidade e diversidade é prática essencial para o professor de história que busca um trabalho integrado, além de ser uma possibilidade metodológica. Preferencialmente, quando se trabalha música em sala de aula como um recurso para ensinar os conteúdos de forma lúdica, o professor opta pelo estudo das letras. Esse trabalho logicamente pode ser interessante no sentido de propor o estudo do contexto social, cultural e político da

época, porém não contempla um dos principais aspectos da música: a sonoridade. Na maioria das vezes, a música entra na sala de aula como poesia, isto é, referindo apenas à letra.

As letras podem proporcionar a construção de conceitos e a reflexão sobre temáticas do cotidiano, todavia a articulação das informações se dá de forma fragmentada. Ainda que essas ações sejam relevantes, elas significam um estudo de texto. Poucas vezes utiliza-se a importante vivência sonora que essa linguagem proporciona. Quando isso acontece, a proposta está associada quase sempre à música como aspecto figurativo, isto é, como fundo musical. Neste caso, efetivamente, é utilizada como algo secundário, que, por vezes, pode tornar mais atrativo o trabalho do professor, entretanto não atinge o objetivo associado à musicalidade.

Para tornar real e possível uma proposta de ensino de História integrado com música, é necessário, antes de tudo, oferecer acesso ao material básico do processo musical: o som. Ou seja, o foco inicial não é o ensino das notas ou dos elementos musicais convencionais, mas a criação de possibilidades de o aluno experimentar um espaço musical com o intuito de democratizar o acesso à arte e à cultura.

Referências

ADORNO, Theodor W. Introdução à sociologia da música. São Paulo: Edunesp, 2011.

ARONOFF, Frances Webber. La musica y el niño pequeño. Buenos Aires: Ricordi, 1974.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Música na escola: a lei 11.769/08 e sua implementação. *Jornal Diário de Santa Maria*, Santa Maria/RS, 10/11 jun. 2010, Caderno Mix, p.10-11.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009 – Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

BLOCH, Marc. Apologia da História, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e campo. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003a.

BORDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília, DF: MEC : SEF, 1998.

BURKE, Peter. História como Memória social. IN: BURKE, Peter. Variedades de História cultural. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Uma introdução à História. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

DAVID, C. M. Música e ensino de história. In: MALATIAN, T. M.; DAVID, C. M. (Org.). Ensino de história. São Paulo: Ed. Unesp : Pró-Reitoria de Graduação, 2006. (Pedagogia cidadã. Cadernos de formação).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996(1979).

FERREIRA, Marieta de Moraes. Aprendendo história: reflexão e ensino. / Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco – 2 ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Martins. Como usar música na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2012. 8.ed.
HERMANN, Nadja. Ética, Estética e Alteridade. IN:
<http://w3.ufsm.br/gpracioform/artigo%2001.pdf> (acesso em 15/06/2014).

HOBBSBAWM, Eric. História social do jazz. Editora Paz e terra. 5ª ed, 2007.

LE GOFF, Jacques. História. In: Enciclopédia Einaudi: memória-História. Tradução R.P. Cabral. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, v. 1, 1984.

NAPOLITANO, Marcos. História e música: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEGUS, Keith. Popular Music in Theory: an Introduction. Cambridge: Polity Press, 1999.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2.ed.rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2012. 247 p.

PINSKY, Carla Bassanesi (org.) Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2009.

RAGO, Magareth. Figuras de Foucault / organizado por Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular: história. São Paulo: SE : CENP, 2008.

SAVIANI, D. Educação e Questões da Atualidade. São Paulo: Livros do Tatu e Cortez, 1991a.
SWANWICK, K. Ensinando Música Musicalmente. Trad. De Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia; KAERCHER, Nestor (orgs.). Curso de aperfeiçoamento: produção de material didático para a diversidade. 2ª edição – ampliada. Porto Alegre: 2013.

VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. Revista História: Questões & Debates, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009. Editora UFPR.