**In: FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical. Temas Selecionados*. Curitiba, Editora CRV, 2013.**

# CARACTERIZAÇÃO DA DIDÁTICA MUSICAL

**JOSÉ NUNES FERNANDES**

O campo da didática sempre foi pensado na área da Educação, sendo uma área da Pedagogia. Atualmente, com as recentes modificações nos sistemas escolares e também na área de formação de professores, vê-se claramente o aparecimento de um interesse cada vez maior pelos educadores musicais em temas relacionados à didática. Esse maior interesse teve seu início na década de 1990[1]. Hoje existe uma resignificação da didática, que aponta para uma visão do ensino enquanto prática social.

Não podemos negar que historicamente a didática tem um conteúdo instrumental, normativo e busca ser pretensamente neutra. Ao negarmos isso, negamos a própria existência da didática. A didática, historicamente vista, é um campo prescritivo, abrangendo um conjunto de normas, recursos e procedimentos que guiam e informam o processo de ensino. A didática é um campo de aplicação de outras áreas, como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, entre outras, que lhe apresentam estudos sobre os problemas de ensino e aprendizagem. Hoje, podemos dizer que a natureza e o objeto do ensino da didática sofreram modificações e que, a partir da década de 80, no Brasil, as discussões passam a focalizar a natureza, o objeto de estudo e o conteúdo da didática (DAMIS, 1999). Para justificar isso, devemos ligar esses aspectos a uma concepção de escola e de educação, de homem e de sociedade que fundamentam o processo de ensino.

Sem dúvida, o enfoque no conteúdo técnico acentuado ganhou uma forte relação com a prática social. A didática hoje está centrada basicamente nas possibilidades de contribuir para a transformação ou mesmo conservação de uma determinada realidade. Historicamente a didática pode ser vista como a arte de ensinar, ensinar para diferentes sujeitos e com diferentes enfoques. Mas a didática não pode significar apenas o aspecto técnico da metodologia de ensino. Essa exclusividade desvincula o "como" do "para quê" e "para quem" ensinar. Um enfoque crítico a este

[1] Daí, grande parte dos autores utilizados como base da reflexão deste texto ter sido produzida na década de 1990. São livros "clássicos" da didática.

tipo de didática apareceu nessas últimas décadas, é crítico também em relação a uma crítica social, uma didática que foge do capitalismo e situa a educação como mediadora das relações sociais. A didática, então, pode contribuir com a compreensão crítica da realidade, vinculando os meios aos fins sociais da educação. As relações sociais determinam os objetivos, conteúdos, metodologia e recursos, ajudando a transformar a prática pedagógica da escola, já que articula o conteúdo do ensino a uma prática social.

## Didática da Música no Brasil

No Brasil, desde 1930, a disciplina Didática foi incluída nos cursos de formação de professores, sob o nome de "Metodologia do Ensino Secundário", sendo instituída como curso e disciplina em 1939 e já em 1941 era considerada "um curso independente, realizado após o término do bacharelado" (VEIGA, 1999, p.30). É na mesma década de sua instalação - década de 30 - que o processo de transformação do ensino da música no Brasil inicia um longo percurso de mudanças e transformações com as propostas de Gomes Júnior, Villa-Lobos, Sá Pereira e Liddy Mignone (FUKS, 1991).

Este período, especificamente de 30 a 45, foi um período de efervescência para a educação brasileira. Segundo Saviani (2008), a concepção humanista tradicional de educação voltada para uma elite rica e talentosa começava a ceder lugar para a concepção humanista moderna, existencialista e, portanto, ativista, chamada de Escola Nova, a qual defendia uma educação democrática. Contudo, o maior mérito escolanovista foi deslocar o foco da atenção, na educação, para a criança e seus processos de desenvolvimento numa prática totalmente ativista, em oposição ao verbalismo, à passividade e ao virtuosismo da Escola Tradicional (FUKS, 1991).

O ideário da Escola Nova foi absorvido pelo professor brasileiro, que, por não ter bases e nem meios para sua efetivação, começou a acentuar o caráter prático-técnico do ensino aprendizagem (VEIGA, 1999). Instala-se aqui uma ênfase nos métodos a serem usados. Esses, por sua vez, traziam intensa e extensa fundamentação psicológica, psicopedagógica e, no caso da educação musical brasileira, também um caráter nacionalista (FUKS, 1991). Tudo isso, sem dúvida, ocasionaria uma preocupação com a formação do professor e não somente com o músico. Nessa época de implantação do ideário escolanovista, surgiram importantes cursos de formação de professores especialistas nas "novas" metodologias do ensino musical, como os da

SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), do CBM (Conservatório Brasileiro de Música) e da Escola Nacional de Música (Fuks, 1991).

Nas décadas de 60/70, ocorreu um processo de articulação entre as correntes escolanovista e tecnicista (gerada pela ênfase escolanovista nos métodos). Na educação musical escolar, o processo não ficava longe disso, pois as exigências da Lei 5692/71 traziam para a escola um professor que tecnicamente deveria ser polivalente em várias linguagens artísticas: especializar-se em uma delas, dominar todo o aspecto didático geral e específico, ainda demonstrando essas "qualidades" através de planejamentos eficientes. Aqui, instala-se uma situação que tem duas faces. O professor de música era "convidado" a adotar um tecnicismo pedagógico e ao mesmo tempo adotava o processo da livre-expressão, retirado dos cursos de Arte-Educação oferecidos na época (FUKS, 1991). O professor de música, ou adotava uma postura tecnicista em função dos métodos ou demonstrava rejeição ao planejamento, prezando assim os significados contraculturais das práticas da livre-expressão, que exerciam força contrária.

É importante reconhecer que as propostas metodológicas originalmente baseadas nos princípios do Movimento Arte-Educação estavam solidamente fundamentadas em pressupostos psicológicos e filosóficos. Essas práticas eram chamadas de Oficinas de Música e, como as das artes plásticas, sofreram um processo de generalização no meio educacional a partir da Lei 5692/71, quando se adotou um modelo americano de artes integradas sem as devidas condições de preparação de um corpo docente que desse conta de tantos aspectos ao mesmo tempo (BARBOSA, 1982).

Na década de 80, apareceram os primeiros questionamentos da prática escolar depois da implantação da Lei 5692/71 e da grandiosa quantidade de pareceres e indicações que a acompanharam. Surgem movimentações em torno de questões educativas, da avaliação da realidade e do retorno aos fundamentos básicos da educação musical. Inaugura-se, então, uma corrente que se afina com a "Pedagogia Crítica" (VEIGA, 1999, p.40), perseguindo um ideal que vai além dos métodos e técnicas, buscando uma integração poderosa entre a escola e a sociedade, a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, compreendendo o professor e o aluno como seres socialmente definidos. Surge uma didática que procura ser mais coerente com a

> nossa realidade educacional, ao analisar o que é realmente o cotidiano da aula e o ideário pedagógico (...) neste sentido, a didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneismo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas através do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola (VEIGA, 1999, p.40).

**Características da didática musical no Brasil**

Caracterizar a didática musical implica tentar identificar qual a concepção filosófico-educacional compartilhada pelo professor de música e daí descrever em linhas gerais os aspectos básicos referentes aos pressupostos teóricos e metodológicos. Identificar as concepções de educação musical existentes na escola é entender que nela coexistem várias práticas (FUKS, 1991) e, consequentemente, várias tendências. Tendo em vista que a literatura[2] comprova que muitas tendências estiveram ou estão presentes nas escolas em vários lugares do país, é fácil traçar um paralelo da Inglaterra com o caso brasileiro, tendo como base a classificação das tendências do ensino da música apontadas por Swanwick (1988). O autor mostra a existência de três teorias: a Tradicional; a "Centrada na Criança" - chamada aqui de Escolanovista - e a última que denominamos de Contextualista. No caso brasileiro, verificamos uma semelhança e tentamos caracterizar cada uma das concepções de educação musical, incluindo a categoria Criativa, pois discordamos da classificação de Swanwick (1988, 1993), que considera que a teoria Escolanovista engloba desde Orff até as Oficinas de Música. A nosso ver, as Oficinas pertencem a uma teoria distinta, principalmente por seus princípios fundamentais e sua nova estética; daí separarmos as oficinas dentro de uma tendência Criativa (FERNANDES, 1997, 1998).

**a) Tendência Tradicional da Educação Musical**

É a mais aceita e a que tem maior valor para a maioria dos professores. Implica diretamente no processo de execução musical (tocar ou cantar) com fins de transmissão da tradição musical erudita ocidental. Segundo Swanwick (1988), esta

[2] Fernandes, 1993, 1996b; Fuks, 1991, 1993; Manso, 1985; Tourinho 1993.

teoria despreza todo material de *qualidade questionável*, isto é, a música popular e a música étnica e, geralmente, a contemporânea erudita também, levando a quase uma exclusividade clássico-romântica. A concepção tradicionalista da educação musical, resgata um professor mais músico do que educador, privilegiando o aspecto competitivo e a determinação, oferecendo recompensas e oportunidades aos que se sobressaem. Segundo o autor, tal concepção tem conquistado grande parte dos pais dos alunos e da equipe escolar, por sua efetiva função social e pela facilidade de avaliação, já que o aprendido é demonstrado claramente. Aqui temos, então, o que Swanwick (1988) chama de educação musical "receptiva" que também possui méritos reconhecíveis como o saber, a continuidade, a tradição, a habilidade e a qualidade[3].

A teoria Tradicional impõe métodos e materiais enfatizando somente o "como fazer" e o "que fazer", negligenciando o "porque fazer" (SWANWICK, 1988). Isso ocorre pela imposição de uma verdade absoluta: a transmissão e o cultivo da música tradicional erudita é a verdadeira função da educação musical. Nós consideramos que essa não é a única e exclusiva função da educação musical, nem deve ser colocada em primeiro plano. Portanto, a teoria tradicional erra, entre outras coisas, por não estabelecer significação quanto ao vínculo dos materiais musicais com a comunidade à qual pertence e, consequentemente, com o aluno. Muitas vezes, os procedimentos são os mesmos para crianças e adultos: prática e técnica instrumental/vocal, ensaios exaustivos e apresentações mecanizadas (SWANWICK, 1988). O professor é o detentor do conhecimento, o músico. O aluno é o aprendiz do mestre, que deve estudar horas-a-fio de exercícios técnicos e músicas totalmente sem significado para ele. Os recursos usados são o manual, o método instrumental, as regras harmônicas, as formas universais, os instrumentos tradicionais. Muitas vezes, há também o uso da autoridade e ocorre incoerência entre desenvolvimento e metodologia.

Tal teoria preserva o lado cognitivo, descartando qualquer desvio na aquisição de um saber "universalmente" reconhecido. Utiliza-se fortemente a cognição, a memória e o pensamento convergente - a repetição e a imitação. Trabalha-se por leitura de códigos convencionais, individualmente, com materiais prontos e indiscutíveis, que obedecem a padrões modais, tonais e até atonais.

---

[3] O saber tradicional, considerado como sendo o mais científico, pois é extremamente acadêmico, as habilidades virtuosísticas necessárias e a qualidade dentro dos padrões eruditos/tradicionais.

**b) Tendência Escolanovista da Educação Musical**

Na década de 30, como já mostramos, a educação musical passou a incorporar princípios fundamentais do movimento Escola Nova. O ensino da música, que era uma mera "transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se paulatinamente num ativo intercâmbio de experiências" (GAINZA, 1988, p.104). Isso aconteceu com o deslocamento da preocupação da disciplina para o educando e seus processos de desenvolvimento. A ênfase na concepção escolanovista fez surgir no Brasil inúmeras metodologias que valorizavam a educação infantil através de processos ativos. Nessa linha, no caso do Brasil, enquadram-se os trabalhos já citados de Gomes Júnior, Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Mignone e Gazzi de Sá.

Segundo Swanwick (1988), a teoria Escolanovista enfatiza a "qualidade de 'expressão', 'sentimento' e 'envolvimento'", deslocando a visão do aluno como *herdeiro* para o aluno como *participante* ativo, explorador e descobridor. A teoria escolanovista trouxe para a educação musical uma maior preocupação por parte do professor em estar mais atento para o que é feito pelos alunos. Ele também preserva os aspectos afetivos, cognitivos, o pensamento convergente e divergente e a avaliação quanto os faz obrigatoriamente primeiro por audição. Para posteriormente inserir a leitura de códigos convencionais. A metodologia usada sempre é grupal, com materiais a serem parcialmente estruturados e materiais já estruturados, associando elementos de outras linguagens, como a criação de texto, a representação teatral, a representação visual, o gesto e o movimento (SANTOS, 1986).

O material musical básico é o folclore e *músicas pedagógicas* criadas, abrangendo a música tradicional (tonal e modal) e as fontes sonoras corporais, vocais e instrumentais (com instrumentos tradicionais adaptados ou criados com fins didáticos).

O professor assume o papel de orientador, mas quase sempre exercendo a função de *recreador*, pois a *criança* é quem define as regras. Inicia-se aqui a preocupação do professor em adquirir e/ou preparar os mais diversos materiais e recursos didáticos (jogos, brincadeiras, recursos audiovisuais, instrumentos musicais específicos). O ideário escolanovista foi amplamente absorvido pelos professores, causando o deslocamento da atenção - pela ênfase dada ao aspecto metodológico - para uma didática tecnicista.

**c) Tendência Criativa da Educação Musical**

A teoria Criativa desenvolveu-se no Brasil com o movimento das Oficinas de Música, nas quais o ensino criativo tem maior importância do que o ensino repetitivo/imitativo. Essa teoria privilegia aspectos e procedimentos da música contemporânea erudita e foi desenvolvida no Brasil a partir da década de 60 primeiramente no Rio de Janeiro, em Salvador e em Brasília (Fernandes, 1993). Essa proposta se localizava, inicialmente, nas universidades e institutos de música, mas em Brasília esteve comprovadamente presente na escola regular e, além disso, os currículos estabelecidos para os Cursos de Licenciatura em Educação Artística foram elaborados incluindo esta proposta (FERNANDES, 1993, 1997). Então passamos a considerar a sua provável existência nas escolas brasileiras, mesmo que deturpada.

O aluno passa a ser tratado como inventor, improvisador, compositor, necessariamente apresentando uma expressão própria, que deve ser valorizada ao máximo. Esse fato gera uma mudança no papel do professor, que deixa de ser um diretor musical, um recreador ou um técnico, para ser um estimulador do processo de desenvolvimento da expressão pessoal do aluno, questionando, informando e ajudando os alunos a se expressarem criativamente. Nota-se, aqui, a importância dispensada ao processo de aprendizagem, centrado em procedimentos da composição. Agora, *interpretar*[4] não basta. Como nas artes plásticas, a educação deve estimular a criação através da composição de obras (escolares), dentro de novos padrões estético-musicais. Tal fato fez com que ocorresse uma contemporaneidade entre metodologia e linguagem musical. Isso se deu porque, no decorrer da história da educação musical - desde o início do século XX, com o dito Modernismo da educação musical (FERNANDES, 1993, 1997) -, as metodologias geralmente não apresentavam contemporaneidade com a música erudita produzida naquele instante. Mas essa aproximação não proporcionava satisfação total ao aluno. Trazia consigo o prazer associado ao fazer imediato, mas faltava ainda alguma coisa.

A criatividade nessa concepção é uma herança direta das idéias ativistas da Escola Nova, inspiradas pela contracultura, apoiadas em teorias da Arte-Educação e pela arte contemporânea. A metodologia escolanovista inclui um "conjunto de idéias,

[4] Entendido como o ato de executar (instrumento/voz).

exemplos e sequências pedagógicas". Na concepção das oficinas, tudo isso é substituído pelo "princípio pedagógico, pelo objetivo, pela tendência", não existindo possibilidades limitadas, semiestruturadas ou fixas (GAINZA, 1988, P. 105). Cria-se desde a fonte sonora até o próprio estilo, valoriza-se a integração com elementos de outras linguagens, usam-se notações musicais diversas. Toda e qualquer música pode ser utilizada, desde que de forma não repetitiva, mas sim ilustrativa[5], ou ainda como fonte inspiradora de outras criações. Essa concepção enfoca a expressão, o sentimento e a criação, mas está sujeita a um grande risco: a "'inobjetividade'", além de necessitar de professores extremamente sensíveis aos produtos musicais dos alunos (SWANWICK, 1992).

A avaliação dentro desses moldes, deve acontecer no momento em que o produto for feito e de forma coletiva, i.e., uma auto avaliação do grupo. Aqui aparece um outro risco dessa teoria: o nível de consciência do grupo influencia diretamente na qualidade da avaliação. Esse é um fator complicador em termos de progressão e de currículo.

**d) Tendência Contextualista da Educação Musical**

Essa teoria introduz um novo conceito de escola: a escola hoje deve considerar as inúmeras influências externas que recebe do seu meio, inclusive no que se refere às suas diversas culturas simultâneas, à educação voltada para a terceira idade e à veiculação feita pela mídia de diversos elementos culturais distintos, inclusive a cultura musical afro-americana[6]. Especificar o que é comum na tradição da escola de cada comunidade, e também identificar as ocorrências de intervenções de outros elementos e o grau de aceitação/rejeição, torna-se relevante. Muitas vezes, dentro de uma mesma sala de aula, existem diferentes gostos, diferentes quereres e diferentes culturas musicais.

A teoria em questão, segundo Swanwick (1988), busca ajudar os alunos a estabelecerem raízes culturais dentro das novas tradições das músicas Afro-Americanas espalhadas por todo o mundo ocidental através da mídia. Mas o professor

---

[5] Como fonte de exemplificação de objetos musicais, trechos, passagens, formas e estilos.

[6] Swanwick (1988) diz que com a mídia acontece um "processo de troca e transplantação culturais" (p.15). No caso brasileiro o próprio samba poderia aí ser incluído, junto com o pagode e as tendência internacionais adotadas (*rap, funk, funk-melody, charm).*

não pode negligenciar a tradição (com a qual o aluno convive simultaneamente). Além disso, torna-se importante verificarmos até que ponto a música da mídia pode ser aprendida informalmente fora da escola, não merecendo um lugar na aula de música. Por outro lado, só com essa ligação da música usada na aula com a música culturalmente vivida é que a educação musical começou a "ter relevância para os alunos no século XX" (SWANWICK, 1988, p. 15-16).

Acreditamos que tal concepção é compartilhada por alguns autores brasileiros como Conde (1978), Conde e Neves (1984/85), Madureira [s.d.] e Santos 1990, 1993). Na década de 80, a educação musical tem procurado considerar a "concretude histórico-social do aluno" (SANTOS, 1990, p.43), devendo partilhar plenamente do fato social em contrapartida aos conteúdos impostos, à fragmentação e à livre-expressão sem formação de conceitos (*o valetudismo*), numa abordagem "crítico-reflexiva dos conteúdos", na qual "os conteúdos guardam estreita relação com as vivências sociais, com os fenômenos sociais", impondo uma "realimentação sensível-estética no processo pedagógico" (SANTOS, 1990, p. 33). Tal concepção não possui uma proposta metodológica fechada como modelo a ser adotado, apenas explica o "mecanismo de funcionamento da escola e se empenha em mostrar as necessidades da escola existentes na sociedade capitalista" (SAVIANI, 2008, p. 34). Na educação musical, essa tendência se consolida em grande parte defendendo a adoção de princípios derivados dos processos de educação musical não-formal presentes na sociedade (SANTOS, 1991; CONDE E NEVES, 1984/85), além de tentar centralizar a metodologia em um princípio de adoção do "fato sociocultural como fonte geradora do processo de construção do conhecimento" (SANTOS, 1990, p. 42) e do planejamento participativo (LOPES, 1999).

A dificuldade dessa concepção, com tamanha diversidade musical, está em identificar e definir que estilos e gêneros musicais seriam mais próprios para a utilização em suas práticas. Isso recai na formação do professor, requisitando dele habilidades, procedimentos, técnicas e estilos pertencentes a cada estilo/gênero que possa vir a ser adotado ou usado. Santos (1990, p.42), com base na teoria de Bruner, propõe que o professor selecione materiais que tragam consigo "sensação de prazer e utilidade em si mesmo". A autora diz que eles devem responder aos interesses imediatos do aluno e corresponder ao seu nível de compreensão e envolvimento; que tenham sentido semântico no grupo; e que mostrem sintaxe clara, ou seja, que as

experiências usadas estejam contidas no sistema gramatical da música do grupo. Tudo isso pode ser resumido na fala de Libaneo (1986) quando diz que

> há sempre um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência (p.44).

**e) Tendência "Pró-Criatividade" da Educação Musical**

Segundo Fuks (1991), esse tipo é encontrado nas escolas públicas desde a década de 70. Essa tendência foi denominada pela autora como "pró-criatividade". Tal "invenção" vem de uma deturpação dos métodos da Arte-Educação, que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (BRASIL, 1971) foi oficializada e, através da Educação Artística, se instalou nas escolas. A autora comenta que com a oficialização dessa concepção nos anos 70 se deu início à desinstalação do Canto Orfeônico nas escolas, que a autora chama de "'anticanto'" (Fuks, 1991).

> Os professores da escola pública se entregariam com maior segurança a um fazer polivalente, no qual a utilização, algumas vezes inadequada, de recursos plásticos e cênicos passaria a predominar nas aulas de música e a calar ainda mais os sons musicais da escola (...) pró-criatividade se constitui numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo 'laissez-faire' e que se realiza intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico escola (FUKS, 1991, p. 152).

**Aspectos do planejamento e do currículo**

Os livros produzidos na área da didática no Brasil muitas vezes não tem nos seus títulos a palavra didática, e muito menos a palavra planejamento. Na literatura escolanovista da educação musical as obras são, na verdade, programações de atividades e exemplos de exercícios, procedimentos e músicas didáticas. No Brasil, com a Iniciação Musical houve uma enorme proliferação da invenção de métodos pedagógicos de música, musicalização e instrumentos.

Um único livro brasileiro encontrado por nós sobre planejamento em educação musical, e com este nome no título, é o de Corrêa (1971), que faz uma proposta conceitual e prática, que nos leva a uma mistura do tradicionalismo com o tecnicismo pedagógico. Sua abordagem mostra que o modelo de plano básico para o professor de música deve ter os seguintes elementos: objetivos, conteúdo, técnicas pedagógicas e avaliação. Corrêa (1971) ainda abarca a área do planejamento curricular em educação musical. Sua abordagem, como já foi dito, é uma mistura com claras influências do tecnicismo, mas tem também um caráter puramente linear.

Tentando analisar como se caracteriza este campo na educação musical, necessitamos de uma clarificação do que é planejamento. Já que essa questão é básica na didática.

O planejamento não é básico somente na área da didática, ele é fundamental também na vida humana. Na vida diária enfrentamos situações que exigem planejamento já que ele organiza e disciplina a ação humana. O planejamento implica em predizer o que pretendemos fazer, como, para quê e para quem. O planejamento é a "*previsão metódica* de uma ação a ser desencadeada e a *racionalização dos meios* para atingir os fins" (TURRA et al, 1996, p.13, grifos do original). Necessita-se, pois, de uma série de estudos auxiliares para que se estabeleçam as diretrizes, mas dentro de uma flexibilidade verdadeira. Nega-se hoje o plano absoluto e imutável. O planejamento é um dos fundamentos de toda ação educacional, é uma forma de organização. Existem três níveis ou tipos básicos de planejamento: o educacional, o curricular e o de ensino.

O planejamento educacional é feito em nível nacional e podemos pressupor que existe em nível municipal e estadual. É relativo às legislações governamentais de educação, que preveem a estruturação e o funcionamento da totalidade do sistema educacional. O planejamento curricular deve articular o conhecimento em nível escolar com o planejamento mais amplo e com uma determinada comunidade. Torna-se uma previsão da ação global da escola e expressa sua linha filosófica, social e psicológica.

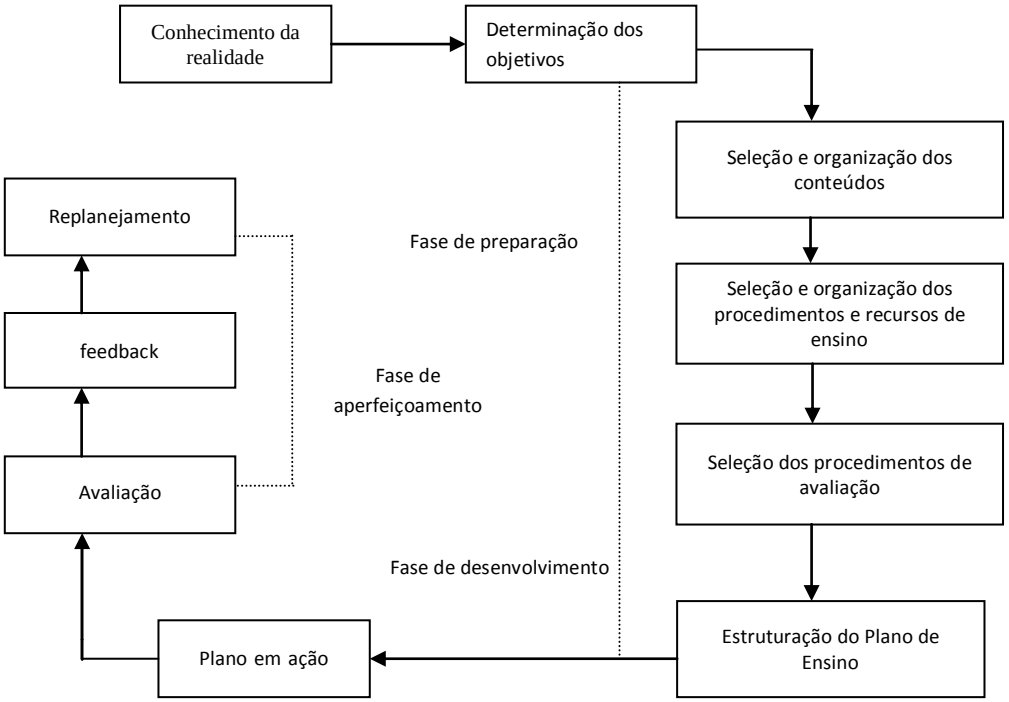
O planejamento de ensino é feito pelo professor (ou equipe de) e é integrante do planejamento curricular, seu desdobramento em nível de série, curso, unidade, aula ou atividade, sendo então uma atividade direcional, metódica e sistemática do professor junto aos alunos (TURRA et al, 1996). O professor tem obrigação de ter um

plano de ensino para ter uma boa atuação. O planejamento de ensino busca fazer uma previsão dos resultados esperados e dos meios necessários. Para muitos autores a eficácia do ensino depende da sua organicidade, coerência e flexibilidade em termos de planejamento. Essa afirmação fere os educadores que se posicionam contra a previsão de métodos e técnicas, achando-a desnecessária e inútil, e que somente o aspecto social é importante e determina o ensino. Mas isso a nosso ver seria impossível. Por que "esquecer" ou ignorar esse aspecto?

O planejamento de ensino deve ser alicerçado na relação professor-aluno e o planejador, no caso o professor, deve ter consciência clara do que pode conseguir, quais recursos, ambientes, materiais, etc, mas deve considerar as reais necessidades e interesses dos alunos (TURRA et al, 1996).

São conhecidos hoje três tipos principais de plano de ensino: de curso/série, o de unidade e o de aula. O planejamento traz inúmeros benefícios, entre os quais, a prevenção das vacilações, incertezas e erros, e, talvez, o fim da arbitrariedade, oferecendo mais segurança no alcance dos objetivos. O ato de planejar tem várias fases: a preparação, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento.

**Fases e Partes do Processo de Planejamento**[7]




[7] Fonte: Turra et al, 1996.

O conhecimento da realidade é o primeiro passo da fase de preparação, para o qual o professor terá de gastar muita energia e tempo sozinho. Para isso, o conhecimento da realidade (aluno, meio e suas próprias possibilidades) faz com que possamos definir os objetivos. Muitos autores afirmam que a sondagem e o diagnóstico são ideais para o conhecimento da realidade.

A determinação dos objetivos figura como parte central, uma vez que trata-se, na verdade, da modificação do comportamento do aluno. Os objetivos são formulações claras dessas mudanças, que ocorrerão nos alunos, dentro de três domínios determinados por Bloom et al (1973), o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Os objetivos cognitivos estão relacionados ao conhecimento e habilidades intelectuais, os afetivos referem-se aos interesses, atitudes e apreciação, os psicomotores são referentes às habilidades motores. Os objetivos ainda são classificados em gerais (resultados complexos) e específicos (resultados simples e concretos).

A determinação dos objetivos abre espaço para a escolha de quais conteúdos[8] poderem ser selecionados e satisfazerem os objetivos propostos. Falar em conteúdo é falar em "o quê" ensinar, e isso é determinado pelos objetivos, pelo nível evolutivo dos alunos e pela natureza da aprendizagem. Após a seleção dos conteúdos, o professor deve cuidar de sua organização, baseada numa sequência gradual de dificuldades. Com os conteúdos[9] selecionados e organizados o professor deve estabelecer quais os procedimentos e técnicas que vai usar para colocar o aluno em contato direto com os conteúdos e alcançar os objetivos.

Os procedimentos representam a ação do professor enquanto orienta e organiza situações de ensino. O professor deve "prever experiências de aprendizagem que estimulem o aluno na formação de conceitos, ao invés de simplesmente adquirir conceitos", buscando a solução dos problemas ao invés de receber soluções prontas (TURRA et al, 1996, p.37). As atividades e experiências podem ser individuais ou em grupo[10].

---

[8] Ver no capítulo "Ensinando música na escola: metodologias, espaços e desafios", deste livro, os conteúdos da música.

[9] Ver no capítulo "Ensinando música na escola: metodologia, espaços e desafios" os quadros dos conteúdos da música usados no planejamento de ensino.

[10] As atividades extraclasse também devem ser incluídas. Entre os principais tipos temos: revista musical, biblioteca de música, discoteca, exposições de trabalhos, corais, grupos vocais e instrumentais, semanas/dias comemorativos, visitas, audições e concertos didáticos, oficina de construção de

## Planejamento em educação musical

O planejamento em educação musical deve ter quatro condições para ser efetivo: a flexibilidade, que indica modificações possíveis perante necessidades; a continuidade, em que os conteúdos e atividades devem ser integradas com o antes e com o depois; a realidade, expressa pela adequação às possibilidades reais, ou melhor, realizáveis; a unidade, responsável pelo não isolamento de cada parte da totalidade (FREGA E CASH, 1980).

O planejamento deve proporcionar um "engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, integrando ensaios e apresentações" (SWANWICK, 1994, p.6). Além disso, o plano de uma boa prática deve incluir o engajamento intuitivo pessoal do aluno. Construir esse plano parece ser mais fácil com uma prática variada, ao invés de uma única forma de executar. Isso pode ser relacionado com o questionamento de Mills (1995): se há possibilidade de planejarmos tudo e se o planejamento não é uma mágica. Afirmamos que não, e que o planejamento é essencial para conferir o progresso do aluno, e, consequentemente, do ensino da música. Os educadores, porém, deveriam usar um planejamento que fosse direcionado para uma meta principal, que seria desenvolver os alunos como compositores, intérpretes e apreciadores. Assim, o planejamento serviria para garantir o desenvolvimento tanto da expressão como do conhecimento estético, funções primordiais da educação musical. Aqui podemos questionar: são essas funções excludentes? Acreditamos que não, uma vez que é comprovado hoje que na expressão também há conhecimento estético.

Existem dois tipos de planejamento de aulas de música. "Você pode perguntar 'o que eu quero que as crianças façam hoje?' ou 'o que eu quero que as crianças alcançam hoje?' " (MILLS, 1995, p.114). O primeiro tipo é baseado na atividade e inclui menos pensamento, o professor busca nas suas fontes músicas e exercícios e decide o que fazer. O segundo tipo, baseado nos objetivos, inclui um certo esforço cognitivo por parte dos professores. Os benefícios desse tipo de planejamento inclui o "potencial de uma experiência contribuir com o desenvolvimento musical da criança de uma maneira intencional" (MILLS, 1995, p.115). Porém, existem também situações nas quais o primeiro tipo pode ser usado, mas ele traz consigo o risco de

---

instrumentos, aprendizagem de instrumentos específicos (violão, teclado, flauta-doce) (FERRERO et al, 1979).

mais um simples lazer ou divertimento musical ou talvez uma simples ocupação de tempo.

A importância do planejamento para a educação musical pode ser vista, por exemplo, quando fazemos a escolha de um curso. A escolha depende do sistema do curso, sendo os cursos que têm planejamento claro são mais confiáveis (PAYNTER, 1982). Os bons planos são flexíveis e aparentam possibilidade de "mudanças de direção ou maneiras alternativas" para lidar com desvios e fatos inesperados" (PAYNTER, 1982, p.43). Mas a questão mais importante é que o planejamento exista, para que possa ser modificado em função dos desvios. Outro ponto relativo à importância do planejamento para a educação musical é que com atividades planejadas os alunos conseguem notar as diferenças e mudanças progressivas nas quais eles estão.

A importância do ato de planejar deve envolver também experiências de que todos os alunos possam participar e o primeiro passo é partir de um planejamento geral para um planejamento específico, mais detalhado[11] por parte do professor que deve ter certeza "sobre cada conceito ou processo no qual o trabalho será baseado" (PAYNTER, 1982, p.44). A previsão é sobre que tipo de sons os alunos produzirão e a consequência dos resultados na aprendizagem musical, incluindo o trabalho de compositores profissionais, mas sem datas e factualismos. Paynter (1982) afirma, como muitos outros autores pertencentes a sua tendência, que o planejamento deve ser preparado para o aproveitamento da experiência e das ideias dos alunos, para daí desenvolver, a partir delas, as habilidades e aspectos técnicos. Isso faz com que haja "equilíbrio entre 'direção' e 'domínio'" (PAYNTER, 1982, p. 50, grifos do autor). Assim, cada criança aprende e também desenvolve seu próprio conhecimento musical através de estruturas produzidas de suas próprias idéias.

Uma abordagem da questão do planejamento, ainda recente, mas extremamente válida é a que desenvolve o planejamento em cinco estágios:

> (1) Metas e objetivos - o que nós somos requisitados a ensinar? (2) Recursos - o que nós temos? (3) Desenvolvimento - quais serão os recursos posteriores requeridos? (4) Apresentação - como nós devemos organizar a aprendizagem e os recursos? (5) Avaliação

[11] Paynter (1982) aponta que o planejamento no mínimo deve ser semanal.

> - nós conseguimos alcançar os objetivos? (PRATT; STEPHENS, 1995, p.23).

O primeiro estágio refere-se aos objetivos amplos da educação musical, ou do currículo de música, e se relacionam com as metas globais da escola. Os objetivos são habilidades, conhecimentos e entendimentos específicos do campo musical no qual as crianças vão ser ensinadas. As metas gerais e os objetivos são transformados em experiências vivas em sala de aula. O segundo estágio, os recursos, são definidos em termos de (1) professores: as habilidades, conhecimento e experiência do corpo de professores; (2) tempo: tempo reservado para as diversas atividades do fazer musical; (3) espaço: os espaços usados para as atividades musicais e para guardar os instrumentos; (4) equipamentos: materiais usados nas aulas, *songbooks*, partituras, fitas e discos, instrumentos, equipamentos de áudio e vídeo e computadores.

O plano de desenvolvimento, ou plano de ação, é o terceiro estágio do planejamento do ensino musical, e identifica áreas em que a escola deseja ampliar sua prática musical, iniciando certas habilidades musicais ou melhorando outras. A etapa da apresentação deve proporcionar esquemas que definam as oportunidades que as crianças devam ter para desenvolver habilidades, conhecimentos e entendimento. É comum definir esses esquemas baseando-se em unidades, módulos ou projetos.

A avaliação, como último estágio, proporciona uma revisão da efetividade do planejamento. Hoje é comum, nos países desenvolvidos, que as escolas tenham programas e planejamentos de música e que forneçam uma estrutura para a ação.

O planejamento é o recurso ideal para colocar o currículo em prática, propondo experiências essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Ocorrem hoje reações a muitos programas e planos. Os programas e planos deveriam conter os campos da composição, apreciação e execução, como padrão das atividades musicais (PRATT; STEPHENS, 1995). Discussões fundamentais estão presentes aqui sobre o conteúdo das aulas. Quais estilos vão ser usados? Usaremos os padrões tonais? Quais músicas vão ser ouvidas? Essa discussão vai ser retomada posteriormente.

Existe um vocabulário padrão, um jargão, que cerca a noção de planejamento (PRATT; STEPHENS, 1995): progressão (o desenvolvimento de habilidades/conhecimentos, aumento do conhecimento musical, qualidade); amplitude

(experiência musical ampla)[12] [13]; equilíbrio ou dosagem (incorporando atividades de composição, apreciação e execução vocal/instrumental); relevância (uso de materiais que são apropriados à idade, níveis e habilidades dos alunos); continuidade (construções sobre experiências prévias); diferenciação (assegura que os alunos são tratados como indivíduos, reconhecendo cada desenvolvimento, habilidades, entendimento, interesse e motivação).

Através da elaboração de esquemas de trabalho os alunos terão envolvimento com diferentes tipos de atividades. Para crianças pequenas, os esquemas de trabalho devem conter atividades relacionadas ao cantar, tocar instrumentos simples, explorar e experimentar com sons, ouvir, apreciar e compor, integradas em aspectos da aprendizagem. Para os alunos maiores, os esquemas de trabalho podem versar sobre interesses específicos e no desenvolvimento de habilidades musicais e incentivo de estudo independente (PRATT; STEPHENS, 1995). Os esquemas de trabalho fornecerão uma estrutura-base para desenvolver o planejamento e estabelecer as estratégias de ensino (como a aprendizagem vai ser organizada), o conteúdo (que matéria-prima será usada), os processos (compreensão do ensino e das experiências) e as habilidades (procurando competências específicas ou cumprindo uma tarefa) (PRATT; STEPHENS, 1995). Essas categorias, ou distinções, sempre devem ser feitas para auxiliar o planejamento.

---

[12] Ferrero et al (1979) afirmam que devem também ser planejadas atividades extraclasse, pois elas promovem um descobrimento vocacional e cumprem um papel muito importante ao permitir que grupos reduzidos e homogêneos de crianças, com interesses comuns, participem de atividades musicais.

[13] As festas escolares também devem ser incluídas, mas sem o modelo estereotipado de ensaios repetitivos, números forçados e sem espontaneidade.

**Categorias do planejamento em educação musical**[14]

| Categoria | Caracterização |
|---|---|
| **1. Estratégias de Ensino** | Influenciam significativamente no progresso do aluno e na motivação. Alguns professores dirigem e conduzem, outros encorajam, aconselham e facilitam. Só são efetivas se relacionam com a maturidade, habilidades e experiência dos alunos. |
| **2. Conteúdos** | São selecionados da matéria-prima das atividades musicais e variam de escola para escola e muitas vezes de professor para professor. São desenvolvidos sobre um amplo campo dos materiais existentes e na competência dos professores em usá-los. Daí a escola obrigatoriamente ter que dar acesso aos professores a canções selecionadas, peças, instrumentos apropriados às idades e música para a apreciação. |
| **3. Processos** | As atividades dependem diretamente da motivação e da capacidade de aprender dos alunos. Os processos devem assegurar que as atividades possam garantir que sejam oferecidas experiência e prática necessárias para adquirir certas habilidades musicais, tornando-se central a palavra "envolvimento", em composições, exploração, criação, seleção e organização sonora em estruturas simples, como apoio ao desenvolvimento de idéias musicais próprias. |
| **4. Habilidades** | Compreende as competências de ouvir, compor e executar através das atividades de experiência e prática. São fundamentais no fazer musical e proporcionam autoconfiança e fluência. |
| **- canto** | O cantar e o improvisar com sons vocais devem estar presentes em todas as fases do ensino, já que apoia as atividades de execução e composição. A voz deve ser usada com sensibilidade e com cuidados especiais na adolescência. |
| **- Notação** | Refere-se a diferentes tipos expressão escrita dos elementos musicais. No início, objetos tridimensionais podem ser usados para representar sons ou padrão sonoro. A notação progredirá de uma notação gráfica relativa, mas já com o início de diferenciação, sendo comum o uso de cores e outros desenhos para simbolizar diferentes timbres, para uma notação absoluta, com altura exata, dinâmica, tempo, duração, ou outros tipos de notações tais como cifras e escritas novas. Recomenda-se o uso dos sinais manuais (manossolfa). A habilidade de leitura é fundamental para o fazer musical e é uma habilidade muito relevante. |

Um problema pode ser notado no conteúdo do planejamento, que vem do conteúdo curricular. Na Inglaterra, por exemplo, quando da implantação do currículo nacional para as escolas regulares, as discussões na parte da música, centralizaram-se

[14]Fonte: Pratt; Stephens (1995).

sobre a questão do conhecimento e do entendimento (PRATT; STEPHENS, 1995). Isso porquê do fato da adoção de um conhecimento factual obrigatório (conhecimento da história da música) proporcionando um conhecimento factual ao invés da experiência musical direta. Com isso, ocorreram mudanças nas orientações curriculares e as referências específicas de mudança apontam para uma explicação do que seria o item conhecimento. Seria o conhecimento dos elementos musicais, das fontes sonoras, da comunicação na música, como ela reflete seu contexto histórico e social e como esses contextos influenciam a música e o conhecimento de caráter, estilos e tradições musicais, principalmente de como a música acontece nos diferentes lugares e épocas (PRATT; STEPHENS, 1995). Isso está de acordo com a posição de Swanwick, tanto nas proposições do Modelo C(L)A(S)P[15] (1979) como na Teoria Espiral (1988), numa tentativa de fazer o conhecimento trabalhar em função da experiência ao invés de "instruções didáticas" ou do conhecimento factual puro.

A questão da notação também deve ser discutida no campo da educação musical, uma vez que em muitas práticas musicais não se usa a notação, as coisas acontecem só auditivamente[16]. Esse aspecto vai ser definido pelo professor na sua previsão. Aconselhamos, porém, o uso de uma notação evolutiva, como na escrita alfabética, já que nossa sociedade é tradicionalmente gráfica e notacional, mas sem desprezar as experiências puramente auditivas e nem o uso de variadas notações, que

---

[15] (C) COMPOSIÇÃO: Inclui todas as formas de invenção musical, como a improvisação e não somente composições escritas. É o ato de fazer um objeto musical por reunião de sons de forma expressiva; (L) LITERATURA: A crítica aparece junto aos estudos contemporâneos e históricos de literatura da música e sobre música (história e metodologia); (A) APRECIAÇÃO: Muito mais que o simples ato de ouvir, sendo um ouvir mais amplo, já que todas as atividades musicais envolvem o ouvir (ensaiar, praticar, improvisar, afinar, etc). A apreciação, entretanto, implica na formação de um bom ouvinte e ocorre uma resposta estética. É um estado de contemplação e que não está restrito às salas de concerto, ocorrendo mesmo em qualquer lugar. A apreciação é uma atividade de relação com a música na qual nós somos absorvidos e transformados pela experiência estética. A apreciação é ponto central na educação musical; (S) TÉCNICA (aquisição de habilidades): Envolve qualquer conhecimento técnico, prática de conjunto, geração de sons eletrônicos, desenvolvimento da percepção auditiva e a fluência de leitura. É um parâmetro amplo e constante; (P) EXECUÇÃO (performance): A execução é um "estado especial de fazeres, um sentimento pela música como o de 'presença'" (SWANWICK, 1979, p.44, grifo do original). É o fazer expresso e claro que exige preparação e propicia uma característica própria para a música executada. Existe também um elemento de risco nesse parâmetro, já que a música deve ser realizada plenamente naquele instante.

[16] Quanto às explicações sobre o uso ou não da notação, devemos notar que ela é fundamental, uma vez que existe um paralelismo entre a psicogênese da notação e a sociogênese da notação, revelando os processos utilizáveis na educação musical. Ver capítulo deste livro "O uso da notação musical no ensino da música" uma reflexão aprofundada sobre tal assunto.

dependem do estilo usado. Por exemplo, as cifras de acordes são comuns na escrita da música popular e no *jazz*[17].

O ato de musicalizar em si já envolve decisões em torno de como, por quê, quem, para quê, além de decisões acerca de conteúdos, habilidades e atitudes, que o próprio fazer musical exige. O fazer determina o código, os conteúdos, as habilidades, etc. "Toda e qualquer música se estrutura a partir de princípios (...) priorizando-se ou caracterizando-se um ou outro em determinada cultura, no tempo e no espaço" (SANTOS, 1990, p.26). Os conteúdos musicais que estão envolvidos e seu domínio "se evidencia na capacidade de operar sobre eles" (SANTOS, 1990, p.18). Outros aspectos, igualmente presentes no fazer musical e que o músico vivencia antes mesmo da sua *performance* final, devem também ser considerados no planejamento de ensino: como será organizado o grupo, como vai ser o final, como será a reação do grupo e a minha reação ou seja como estará "o interesse, o prazer, o respeito, na relação individual com o fenômeno sonoro e musical, na relação com o grupo e na relação consigo mesmo" (SANTOS, 1990, p.18).

Quanto ao planejamento curricular, hoje muitos estudiosos pensam em abolir as idéias de prefixação do currículo, e que, muitas vezes, essa prefixação "invade o plano de aula e fixa uma rotina em benefício de um bom rendimento do trabalho" (SANTOS, 1990, p. 35). A autora destaca ainda que, mesmo quando se concebe que planejamentos eficientes são os que propõem atividades de leitura, escrita, canto, apreciação e criação, envolvendo "aspectos distintos da competência musical, da conduta musical" (SANTOS, 1990, p. 35), neles imperam a desconexão e a fragmentação.

O planejamento curricular inclui a seleção e a organização de objetivos, conteúdos/habilidades, atitudes, no que se refere às atividades desenvolvidas em sala e fora dela. A seleção diz da abrangência da atividade devendo não ser restrita a um único aspecto e a dosagem diz respeito ao seu equilíbrio. Ambas - abrangência e dosagem - são dependentes do aspecto contextual da escola e do aluno, incluindo ai o seu conhecimento musical.

Além da seleção, o planejamento curricular envolve a organização, o momento adequado de se trabalhar um conteúdo, considerando-se a continuidade, a integração e

---

[17] Ver capítulo deste livro "O uso da notação musical no ensino da música" reflexão aprofundada sobre tal assunto.

a derivação e seu aprofundamento. Os critérios distintos podem justificar ordenações para ajudar o professor a planeja, cada qual com sua lógica de organização.

Ainda quanto à sequência e à progressão, é comum a adoção de uma organização linear de itens de um programa de ensino, fragmentando o fenômeno musical. Para Plummeridge (1991) a estrutura sequencial do planejamento curricular deveria se basear numa teoria de desenvolvimento das operações musicais, assegurando-se a aquisição, pelas crianças, de um progresso gradativo nas atividades de apreciação, execução e criação.

Jerome Bruner (1963, p.52-54), no seu modelo de "currículo espiral", prega que devemos introduzir conceitos essenciais de uma forma de conhecimentos e retornar a eles para apropriá-los ao estágio de desenvolvimento, ou seja, a retomada de um conceito deve ser apropriada ao desenvolvimento, deve haver complexificação.

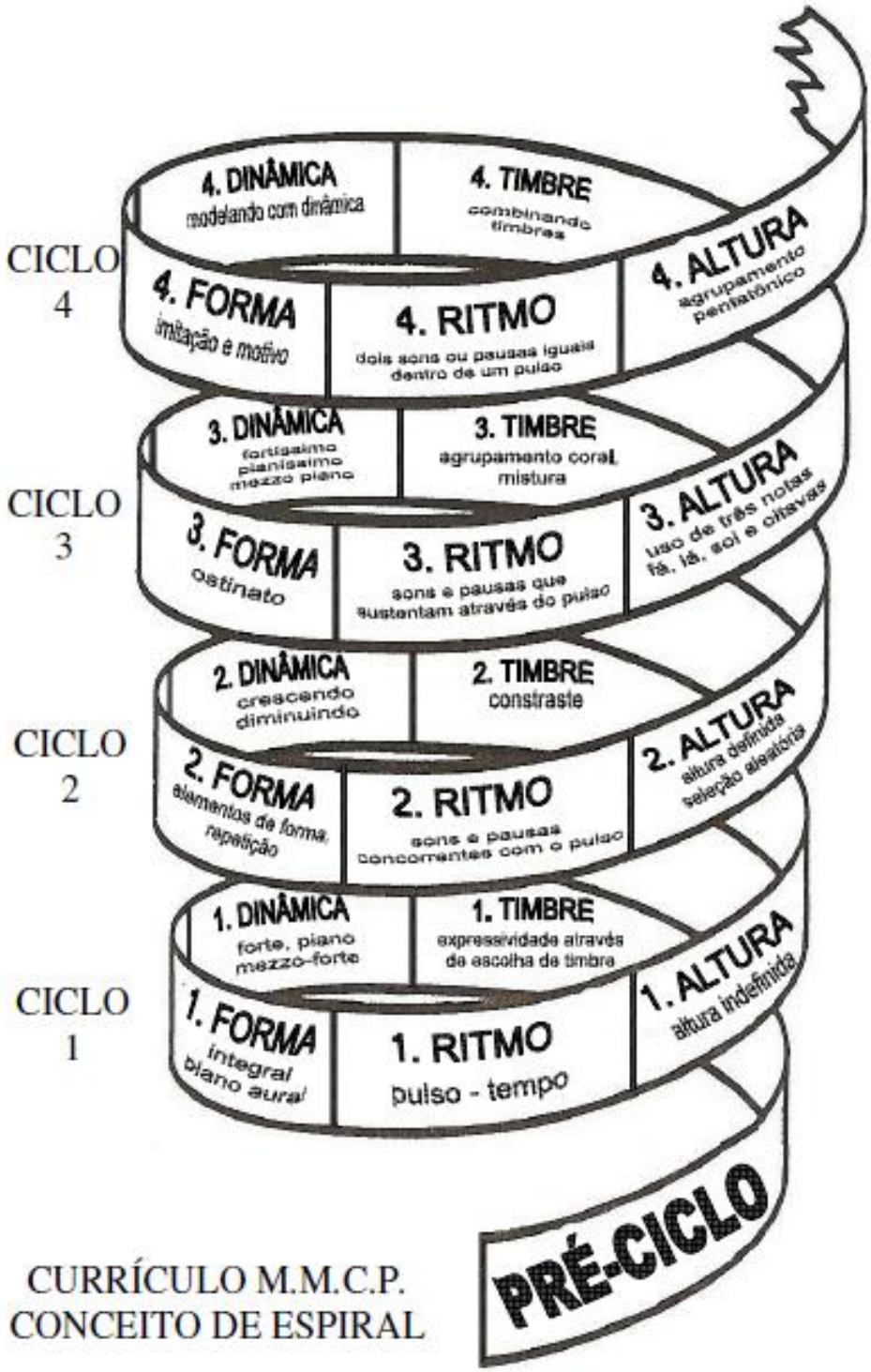
Uma tentativa conhecida de aplicação da teoria instrucional de Bruner à educação musical é o MMCP - Manhattanville Music Curriculum Program (1970)[18], que se baseia no princípio de que o "currículo espiral sempre possibilita que o aluno iniciante possa refletir, criar e explorar a música da mesma maneira que um músico faz" (MMCP, 1970, p.31), isto é, baseando-se na prática de conceitos que são desenvolvidos de forma não linear. É a escolha de uma prática na qual o aprendiz não trata com conceitos musicais isolados, focalizando a unidade e a interação dos fatores musicais.

O MMCP (1970) constitui-se de 16 ciclos; cada um abrange o desenvolvimento de conceitos musicais centrais (dinâmica, timbre, forma, altura e ritmo) e habilidades (de destreza, translativa[19] e auditiva) e desenvolve cada ciclo através de uma grande variedade de atividades de execução, criação e apreciação. Os processos são os mesmos para todos os ciclos, fazendo com que haja claramente um aumento no crescimento de uma estrutura conceitual. A nosso ver, tal estrutura é um exemplo adequado ao planejamento curricular, pois, além de fugir da linearidade tradicional, faz com que os alunos retornem constantemente, em níveis mais complexos de abordagem, os conteúdos e habilidades.

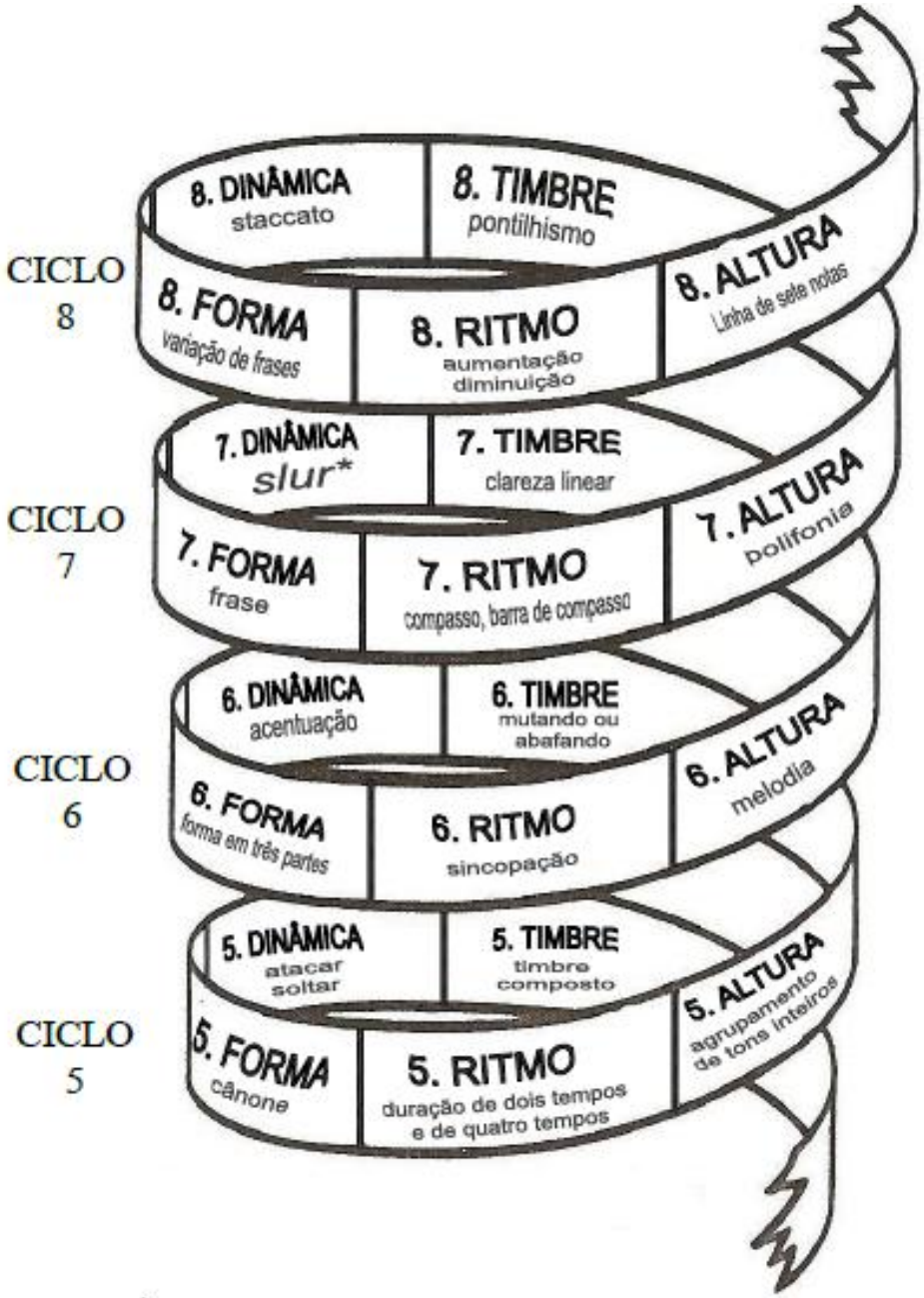
---

[18] O MMCP foi desenvolvido nos EUA de 1965 a 1970 pelo Programa de Artes e Humanidades do Conselho de Educação dos Estados Unidos.

[19] Habilidade translativa (*translative*, no original), é usada no trabalho com a notação.

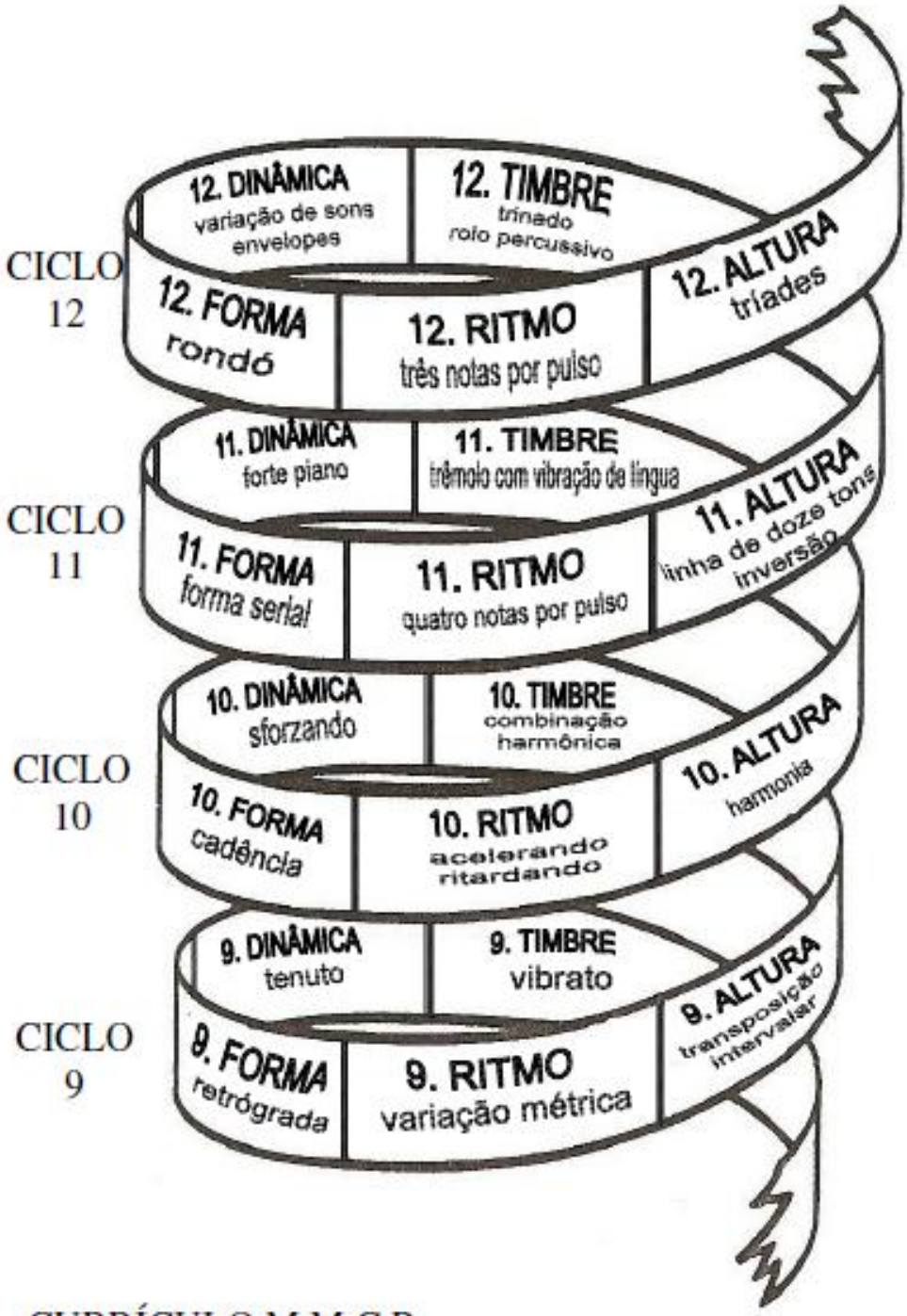



CURRÍCULO M.M.C.P.
CONCEITO DE ESPIRAL

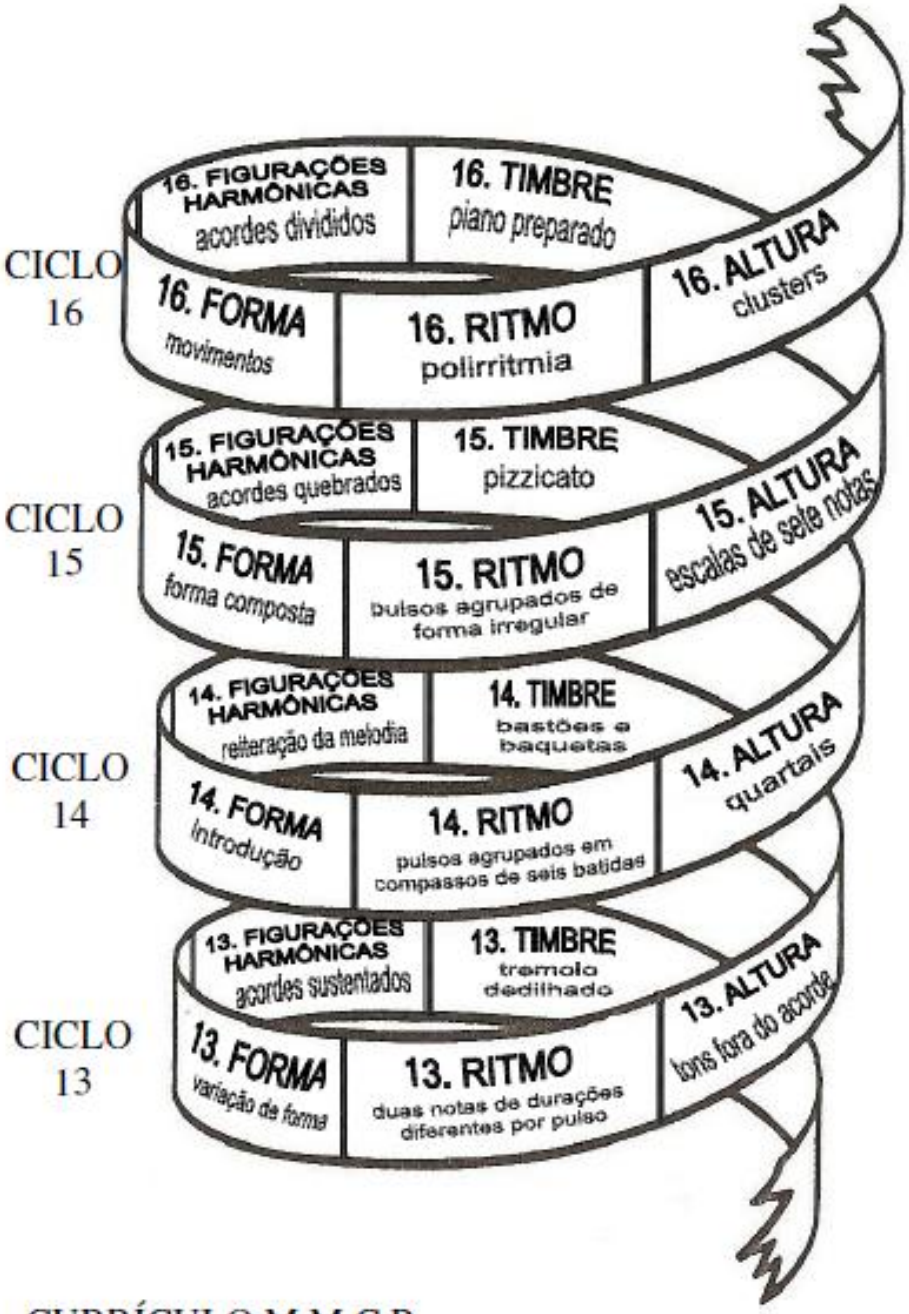



CURRÍCULO M.M.C.P.
CONCEITO DE ESPIRAL

*"slurs" são usados para conectar sons, sons cantados de diferentes alturas com a mesma sílaba, ou quando não se deseja que o som seja liso ou macio.




CURRÍCULO M.M.C.P.
CONCEITO DE ESPIRAL




CURRÍCULO M.M.C.P.
CONCEITO DE ESPIRAL

A proposta curricular em espiral do MMCP sugere que as atividades possam sempre ser consideradas como sendo as mesmas em qualquer estágio do desenvolvimento, só que em níveis mais profundos, ou seja, a criança se desenvolve musicalmente através de etapas, retomando, muitas vezes, a cada uma delas em níveis cada vez maiores de discernimento e refinamento (MMCP, 1970). As etapas eleitas pelo MMCP são:

(1) **Exploração Livre**: etapa na qual o estudante tem tempo necessário para exploração individual do material musical. O educador incentivará o estudante a descobrir o máximo que puderem a respeito do material. A partir dessa experiência o estudante será capaz de fazer suas próprias suposições e descobertas. O papel do professor é estimular os alunos a gerarem ideias e exemplos. Isso quer dizer que a cópia de um modelo dado pelo professor pode intimidar os alunos a demonstrarem suas práticas.

(2) **Exploração Dirigida**: etapa que objetiva que os alunos exponham suas descobertas. O professor deverá enfatizar através de discussão os aspectos da música que deseja trabalhar. Dessa discussão grupal surgirá mais uma atividade, que é trabalhar apenas algumas das descobertas feitas no primeiro estágio. Essa delimitação, vinda da escolha de somente alguns aspectos, possibilita aos alunos um aprofundamento no processo de exploração e um refinamento nos resultados obtidos.

(3) **Improvisação Livre**: neste estágio os alunos utilizarão os conceitos descobertos, desenvolvendo sua criatividade na improvisação em grupo. O procedimento para essa atividade (improvisação) pode ocorrer de dois modos: (a) improvisação em grupo com um líder; (b) improvisação livre em grupo (sem líder). O segundo modo só é possível se o grupo estiver totalmente envolvido com o processo de criação.

(4) **Improvisação Planejada**: é uma etapa na qual o professor proporá uma atividade, que tem finalidade trabalhar as últimas descobertas feitas por todos. Nesta etapa os alunos podem planejar como mais atenção e mais tempo os procedimentos a serem utilizados e a organização do material a ser trabalhado, refletindo assim sobre as ideias e conceitos vivenciados em outras fases.

(5) **Reaplicação**: neste estágio abre-se oportunidade para a aplicação de conhecimentos já adquiridos em outras situações. Depois de passarem por experiências criativas que exigem reflexão, decisão e solução, estando, os alunos, prontos e motivados para escutarem outros exemplos. Esta etapa gera a oportunidade de reaver os conceitos trabalhados e é mais um momento para reaprofundar os conceitos e habilidades.

A avaliação é um aspecto fundamental durante todo o processo do MMCP (1970), e acompanha todo o processo, em cada estágio do espiral, estando baseada em três aspectos: (a) analítico: identificação de características da peça; (b) crítico: julgamentos relacionados com a peça; (c) criativo: procurar ideias e conhecimentos diferentes. A avaliação, segundo o MMCP (1970), é essencial para que aprendamos a

ouvir o outro, e, assim, aprendamos a nos expressar melhor para que o outro também compreenda. Sem a avaliação as atividades de ensino e aprendizagem ficam incompletas. Sem a discussão posterior não ocorre a troca de ideias e informações. Através dessa troca é que o aprendizado realmente acontece. Essa ideia de avaliação do MMCP (1970) se afina com as propostas de avaliação de Paynter e Aston (1970). Os aspectos da avaliação serão discutidos a seguir.

**Aspectos didáticos da avaliação**

A questão da avaliação em música é complicada e muito discutida, uma vez que o termo avaliação tem muitos significados. Plummeridge (1991) adota o "modelo profissional de avaliação e desenvolvimento" (p.107) que une perspectivas teóricas e a prática da sala de aula. A avaliação em música deve apontar se os alunos estão atuando no campo estético, demostrar o crescimento do entendimento musical e o ambiente musical da escola. Diferentes técnicas qualitativas podem ser usadas: avaliação formal ou informal, reflexões críticas, observações, comentários dos alunos e gravações de aulas. O processo de ensino é um processo de ação e reação, contínuo, que é estabelecido pelo desenvolvimento previsto no planejamento, mas existem outras tradições, culturas, atitudes, práticas e políticas contrárias a esse modelo profissional exposto por Plummeridge (1991), pois não unem as perspectivas teóricas e a prática de sala de aula e nem aplicam diferentes técnicas qualitativas, reduzindo-se somente a um tipo.

Muitos autores propõem estratégias de avaliação baseadas no currículo geral do país. No caso de Ogilvie (1992), as referências se voltam à avaliação baseada no Currículo Nacional Inglês. No caso do Brasil, como seria a avaliação baseada em propósitos nacionais? Essa questão deveria ser esclarecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Área da Música (BRASIL, 1995, 1996), e suas relações com as indicações didáticas e o seu planejamento. Mas os PCN não são tidos como obrigatórios.

Para Ogilvie (1992) a estratégia de avaliação deve ser baseada nas proposições do Modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979), subdividindo-se fundamentalmente em composição, apreciação e execução. Sua proposta é coerente e tem uma unidade

organizacional, podendo servir como base para a criação de critérios para a avaliação em educação musical.

O esquema de avaliação de Ogilvie (1992) pretende explorar os estágios de música do currículo inglês de apreciação, execução e composição. Os requerimentos desses estágios sugerem atividades que podem ser divididas em sete categorias (reconhecimento e discriminação, resposta expressiva, armazenamento e recuperação, memorização e imitação, execução, improvisação e composição). Essas categorias contribuem para a principal área do entendimento musical, o domínio afetivo, que é visto por Swanwick (1979) como não sendo submetido ao julgamento avaliativo do professor, mas sobre o qual ele tem responsabilidade.

Para Santiago (1994) a abordagem de avaliação de Boyle & Radocy[20] diz respeito ao desempenho, a um diagnóstico do presente, às aptidões, aos interesses e aos sentimentos (inclinações) em relação às atividades musicais: (a) a avaliação do desempenho é feita por comparação entre os alunos ou em relação a critérios estabelecidos; (b) a avaliação diagnóstica serve para clarificar os alunos de nossas possibilidades musicais atuais; (c) avaliação da aptidão é extremamente benéfica uma vez que facilita a orientação vocacional; (d) a avaliação das inclinações "revela o que o aluno *escolhe* e *quer*, e não o que é capaz" (SANTIAGO, 1994, p. 141, grifos do original).

Boyle (1992) diz que a avaliação em educação musical deveria girar em torno dos dados do processo prático, isto é, da aptidão, da habilidade, do talento, da inteligência, da musicalidade e da sensibilidade musical dos alunos no processo.

Santiago (1994) indica que os testes padronizados são instrumentos precisos para coletar dados, não podendo adotar um único tipo, daí a necessidade de instrumentos alternativos para a avaliação, já que os testes padronizados não são infalíveis e as mensurações cotidianas são subjetivas. Assim, para a autora, quanto mais instrumentos avaliativos melhor, uma vez que os resultados são mais fidedignos. Isso também se afina com a questão das diferenças individuais, uma vez que elas refletem na avaliação de cada tipo. Além disso, a avaliação não deve ser encarada como instrumento de pressão ou opressão. Santiago (1994) discorda da proposta que preza a avaliação objetiva na música como responsável pela transferência da ênfase

[20] Boyle, J. D. e Radocy, R. *Measurement and Evaluation of musical experiences*. New York, Schirmer Books, 1987.

para o domínio cognitivo, uma vez que é a postura que enfatizava o conteúdo musical perante a sociedade que, na verdade, preconiza o lado cognitivo.

Mesmo com todas essas discussões, a avaliação pode-se basear em processos neo-escolanovistas ou tecnicistas. A avaliação deve ser empregada em qualquer momento e situação, sendo o "resultado da comparação entre as condutas que alguns alunos manifestam e os objetivos que se deseja alcançar" (FREGA; CASH, 1980, p.43). O aspecto avaliativo deve estar revestido de uma totalidade e uma continuidade, não esquecendo da funcionalidade e verificação da confiabilidade dos instrumentos de avaliação. As autoras mostram que a utilidade da avaliação refere-se ao professor, ao aluno e à escola, orientando o processo de aprendizagem e de ensino.

Os instrumentos e procedimentos de avaliação devem ser prescritos, pois garantem que a avaliação seja boa e coerente, com nível e conteúdo, verificando o alcance de determinados objetivos. As autoras explicam que os instrumentos de avaliação em música, chamados de provas, na sua maioria, podem ser tradicionais (um tema desenvolve-se em várias perguntas), objetivos (marcas), registro anedótico (observação de atitudes e comportamentos) de cada turma/aluno, e a lista de controle (lista de possibilidades que o professor controla). Um exemplo de lista de controle dado pelas autoras é básico: a turma é de jardim musical (habilidade de cantar) e o professor deve questionar se cada aluno controla a coluna de ar, se seu corpo está relaxado, se pronuncia corretamente, se afina, se recorda os textos completos das canções. A escala de classificação (como complemento da lista de controle) é recomendada na literatura (FREGA; CASH, 1980), mas o nível em que se encontra cada item deve ser levado em conta. Os trabalhos práticos (solfejos, ditados, transposições) também devem ser avaliados por uma lista de controle[21].

Verificamos, portanto, que entre as propostas apresentadas o modelo de Plummeridge (1991) é bastante satisfatório, mas implica em, paralelamente, estar associando à prática o conhecimento teórico. Esse é um grande problema uma vez que a teoria e a prática muitas vezes não têm ligação no trabalho diário dos professores. Embora seja necessária, essa ligação asseguraria a avaliação. Além disso, é também conveniente que o professor avalie de diversas formas, com diversas técnicas, incluindo as avaliações nas atividades de apreciação, execução e criação. Por outro lado, a

[21] A lista de controle é um tipo de instrumento didático, no qual descreve-se, aluno por aluno, o desenvolvimento de cada habilidade \ conteúdo, um tipo de protocolo diário.

avaliação deve obrigatoriamente ocorrer de forma semelhante ao ambiente natural e às atividades comuns da aula, e não um “momento” diferente, que gera grande nervosismo nos alunos.

A avaliação ideal deve ser cotidiana e ser empregada a qualquer momento e situação. O importante é que apresente continuidade, funcionalidade e confiabilidade em termos dos instrumentos usados. Para isso, a avaliação deve ser planejada tendo-se em vista o nível e o conteúdo.

A decisão de avaliar com diferentes técnicas e instrumentos garante a validade dos resultados, pois verifica diferentes aspectos de maneiras distintas. A lista de controle é a solução ideal para a avaliação cotidiana e, sem dúvida, garante o conhecimento apurado do progresso e do desenvolvimento do aluno (conteúdos\habilidades). Os critérios do Espiral de Swanwick (1988) e o modelo C(L)A(S)P (1979) são indicados aqui como critério para a avaliação do desenvolvimento e consequentemente de uma matriz didática para as atividades do professor.

**Referências**

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem. Influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1982.

BLOOM, Benjamin et al. *A taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo.* Porto Alegre, Globo, 1973.

BOYLE, J. D.; RADOCY, R. *Measurement and Evaluation of musical experiences*. New York, Schirmer Books, 1987.

BOYLE, J. David. Evaluation of Music Ability. In Colwell, R. (ed) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*.New York, Schirmer Books, 1992, p. 247-265.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (5692/71). Brasília, Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental*. Introdução. Brasília, 1995.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, Brasília, 1996.

BRUNER, Jerome *The process of education*. New York, Vintage Books, 1963, p. 52-54.

CONDE, Cecília. *"Significado e funções da música do povo na educação"*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, INEP/Sobrearte, 1978.

CONDE, Cecília; Neves, José Maria. "Música e Educação Não-formal". *Pesquisa e Música*. Nº 1. Machado Horta Editora, Rio de Janeiro, 1984/85, p. 41-52.

DAMIS, Olga Teixeira. "Didática: suas relações e seus". In: Veiga, Ilma. P. A. (Org.) *Repensando a Didática*. Campinas, Papirus, 1999, p.13-24.

FERNANDES, José Nunes. *Análise das oficinas de música no Brasil enquanto metodologia de educação musical.* 1993. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música.

_____. *Oficinas de Música no Brasil. História e Metodologia*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias, 1997.

_____. *Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ/Faculdade de Educação.

FERRERO ET AL. *Planeamiento de la ensenanza musical. Guía del maestro*. Buenos Aires, Ricordi, 1979.

FREGA, Ana Lucia; CASH, Irene S. de T. *Planeamiento de la educacion musical escolar y su evaluacion*. Buenos Aires, Division Desarrollo Musical, 1980.

FUKS, Rosa. *O Discurso do silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.

GAINZA, Violeta H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo, Summus,1988, p.104.

LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1986, p.44.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: Veiga, Ilma P. A. (Org.) *Repensando a Didática*. Campinas, Papirus, 1999, p.41-52.

MADUREIRA, Antônio J. *Iniciação à música do nordeste através dos seus instrumentos, toques e cantos populares*. Projeto de Pesquisa. Recife, CNPQ, [s.d.] (mimeo).

MILLS, Janet. *Music in the primary school*. Cambridge,University Press,1995.

*MANHATTANVILLE MUSIC CURRICULUM PROGRAM (MMCP)*. New York, Media Materials, Inc., 1970.

OGILVIE, Len. Key Stage-Struck! Assessment and class music making. *British Journal of Music Education* 9(3), 1992, p.201-209.

PAYNTER, John. *Music in the secondary school curriculum*. Cambridge, University Press, 1982.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and Silence.* Classroom projects in creative music. Cambridge: University Press, 1970.

PLUMMERIDGE, Charles. *Music Education in Theory & Practice.* London, Falmer Press, 1991.

PRATT, George; STEPHENS, John. *Teaching Music in the National Curriculum*. London, Heinemann, 1995.

SANTIAGO, Diana. Mensuração e avaliação em educação musical. *Fundamentos da Educação Musical,* Nº2. Porto Alegre, ABEM, 1994, p. 136-164.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro.

_____. Repensando o ensino da música. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, Nº1. São Paulo, Atravez, 1990, p.31-52.

_____. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, Nº2. São Paulo, Atravez, 1991.

_____. Uma educação musical face à sensibilidade urbana da presente modernidade. *Anais do VI Encontro da ANPPOM.* Rio de Janeiro, 1993, p. 120-127.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas, Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London, NFER Publishing Company, 1979.

_____. *Music, mind and education*. London, Routlege, 1988.

_____. Creativity and music education. *Art*. Revista da Escola de Música da UFBA. No. 19, ago., 1992, p. 127-137.

_____. Permanecendo fiel ao ensino da música. II Encontro Nacional da ABEM. *Anais...* Porto Alegre, ABEM, p.19-32, 1993.

_____. O ensino de instrumento enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, 4/5. São Paulo, Atravez, Nov, p.06-14, 1994.

TURRA, Clódia M. Godoy et al. 11.ed. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre, Saga, 1996.

VEIGA, Ilma Passos A. “Didática: Uma retrospectiva histórica”. In: Veiga, I.P.A.(Org). *Repensando a Didática*. 25.ed. Campinas, Papirus, 1999.

VILARINHO, Lúcia Regina. *Didática. Temas Selecionados*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1979.