

# ***Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais***

Fernando Stanzione Galizia

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
fernandogalizia@gmail.com

**Resumo.** Este texto tem como objetivo discutir e oferecer reflexões sobre o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio, e suas implicações na formação dos professores de música. Os argumentos aqui apresentados giram em torno da premissa de que a música ensinada nas escolas poderia ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia. São identificadas duas características na música que os alunos vivenciam fora da escola que fazem com que os professores escolares não as levem em consideração: o fato de pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa e, portanto, de não terem valor artístico para os professores; e serem produzidas e distribuídas digitalmente, o que exigiria conhecimentos sobre novas tecnologias por parte dos professores. Por fim, é importante ressaltar que essas reflexões não têm a intenção de oferecer uma metodologia de ensino de música definitiva ou única para todas as escolas do Brasil, devido à vasta diversidade cultural e musical que o país possui.

**Palavras-chave:** educação musical, ensino fundamental e médio, música e tecnologia

**Abstract.** The aim of this text is to discuss and offer thoughts about music education in primary and secondary schools, and its implications for the training of music teachers. The arguments presented in this text focus on the fact that the music taught in schools could be based on the music students experience in their everyday lives. The music students listen to outside the classroom has two characteristics that lead teachers to disregard it: the fact that most of this music belongs to the cultural industry and to mass technology, and therefore, in their point of view, does not hold artistic value, and the fact that it is produced and distributed electronically, which would demand from teachers knowledge about new technology. Lastly, it is important to highlight that these reflections do not intend to offer a definite or single method of teaching music for all the schools in Brazil, considering the wide cultural and musical diversity found across the country.

**Keywords:** music education, primary and secondary education, music and technology

## **Introdução**

A Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, torna o ensino de música obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio. Essa lei altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passa a vigorar com o acréscimo do § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas

não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008a).<sup>1</sup> Apesar de poder ser considerada um grande avanço para a educação musical, assim como Sobreira (2008) acreditamos que o assunto mereça mais discussões por parte dos educadores musicais, principalmente nos periódicos e anais da Abem, uma vez que diversas dúvidas e preocupações surgiram após sua

<sup>1</sup> O artigo 26, § 2º da LDB diz que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996).

aprovação. Uma delas diz respeito ao explicitado no artigo 3º da lei, que prevê que “os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei” (Brasil, 2008a), o que significa, na prática, três anos para que se defina que tipo de educação em música queremos oferecer em nossas escolas e para que sejam formados profissionais em número suficiente para suprir essa demanda.

Este texto tem como objetivo discutir e oferecer reflexões sobre estas questões: que tipo de educação musical queremos (ou devemos) ministrar em nossas escolas de ensino fundamental e médio? Quais as implicações de tal decisão na formação dos professores que irão trabalhar com esse conteúdo? Os argumentos aqui apresentados giram em torno da premissa de que a música ensinada nas escolas deve ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia. Para tal, discutiremos como os alunos de nível fundamental e médio fazem e vivenciam música hoje, quais músicas ouvem e como as selecionam e como a educação musical e os professores de música poderiam se adequar ou levar isso em consideração.

A partir dessas questões, identificamos duas características na música que os alunos vivenciam fora da escola que fazem com que os professores do ensino fundamental e médio não as levem em consideração. A primeira diz respeito ao fato de pertencerem, em sua maioria, à indústria cultural e às tecnologias de massa e, portanto, de não terem valor artístico. A segunda característica é serem, também em sua maioria, produzidas e distribuídas digitalmente (por meio de *softwares*, instrumentos virtuais ou sintetizadores e a internet), exigindo conhecimentos sobre novas tecnologias dos educadores musicais. Além de discutirmos e refletirmos sobre essas duas características da música vivenciada no cotidiano por alunos do ensino fundamental e médio trataremos também das implicações dessas características na formação de professores e no ensino de música nas escolas.

Por fim, é importante ressaltar que essas reflexões não têm a intenção de oferecer uma metodologia de ensino de música definitiva ou única, pois assim como Penna (2007), acreditamos que não é possível fazer um currículo único para todas as escolas do Brasil, devido à vasta diversidade cultural e musical que o país possui.

### Indústria cultural e cultura de massa: implicações na educação musical

Alguns autores, como Mota (2003) e Penna (2005, 2006), já apontaram que as músicas que os jovens vivenciam hoje não são objeto de reflexão e estudo em sala de aula escolar, contribuindo para que haja um afastamento entre a música trabalhada na escola e a música ouvida, tocada, composta, gravada e disponibilizada fora dela. Segundo Lazzarin (2004), as músicas vivenciadas pelas crianças do ensino fundamental e médio são apenas objeto de análise em universidades, mas não se constituem em música “séria”, ou seja, que deva ser trabalhada em sala de aula nas escolas. Com isso, o autor quer dizer que as músicas vivenciadas pelos alunos em seu dia-a-dia são objeto de estudo válido para pesquisas universitárias,<sup>2</sup> porém essas mesmas músicas não se constituem em objeto pedagógico válido pelos professores do ensino fundamental e médio.

Pode-se notar a tensão entre os elementos musicais, com a qual a EM [educação musical] lida, no estabelecimento do que é considerado música “séria”. Um é a reserva e a desconfiança da sensualidade dos tons e dos ritmos, considerados perigosos e subversivos. Outro, a preferência pela música simétrica, ordenada, que tem seu reflexo na relação dos modos com o caráter, sendo poderoso instrumento de educação moral. (Lazzarin, 2004, f. 14).

O autor afirma ainda que, a partir do século XVIII, a arte se aproxima da lógica, valorizando-se seus aspectos abstratos e formais, culminando no afastamento da obra de arte da vida cotidiana. Essa concepção teria influências até hoje em dia, privilegiando-se os aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos sensoriais. A apreciação da obra de arte, então, passa a ter um caráter intelectualizado. Lazzarin (2004, f. 17) define assim o termo “experiência estética musical”:

[este termo] é usado, neste trabalho, para caracterizar um conjunto de condições únicas de produção, execução e recepção musicais, surgido em meados do século XVIII, tendo por base o conceito de obra de arte musical. Suas características principais são o afastamento da obra de arte da vida cotidiana (desinteresse) e a autonomia em relação a uma referência ou significado exterior.

A maioria das músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia não é considerada, pelos professores escolares, “obra de arte” segundo a definição apresentada por Lazzarin (2004), mú-

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, Benedetti e Kerr (2008).

sica “séria” ou ainda moralmente aceitável para o ambiente escolar. Essas músicas são, então, afastadas da prática pedagógica de sala de aula. A justificativa dada para esse afastamento são a lógica da indústria cultural e das tecnologias de massa.

As tecnologias de cultura de massa são consideradas “homogeneizantes”, pois permitem a transmissão de uma obra artística de forma mecânica e a um grande número de pessoas, sem levar em consideração suas características pessoais. Walter Benjamin, em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (Benjamin, 1966), afirma que a reprodução mecânica das obras de arte acarreta na falta de críticas ao convencional, enquanto o novo é criticado com aversão. Em 1947, Theodor Adorno e Max Horkheimer, em sua obra *Dialética do esclarecimento* (Adorno; Horkheimer, 1999), cunham o termo “indústria cultural”, que se refere, basicamente, à transformação da cultura em mercadoria, ou seja, ao fato de as obras de arte passarem a ser criadas em função do lucro que geram e não por sua qualidade estética e técnica.<sup>3</sup>

Anderson (2006) utiliza os termos “abordagem de portfólio” e “mentalidade movida a hits” para unir esses conceitos, ao afirmar que as músicas consumidas pelos jovens e adolescentes possuem um alto custo de produção, advindo assim sua necessidade de certeza de lucro. As grandes gravadoras e distribuidoras adotariam então uma postura de homogeneização de grandes hits, garantindo a certeza de lucro e utilizando as tecnologias de cultura de massa para sua transmissão e perpetuação do modelo. Anderson (2006, p. 37) se refere dessa forma aos filmes, porém estendendo suas palavras à música:

Nesse sentido, esses negócios precisam desesperadamente de sucessos [...] se não recuperarem o dinheiro neles investido várias vezes, não estarão cumprindo a missão de sustentar o resto do portfólio. Produzir um hit não é exatamente o mesmo que produzir um bom filme. Há coisas que se fazem e não se fazem no esforço para atrair dezenas de milhões de pessoas para as bilheterias.

Campos (2005) critica a postura da escola diante desse cenário. Para ela:

Diante da “lógica infernal do espetáculo”, refletimos sobre as práticas musicais escolares que, influenciadas pelos meios de comunicação de massa, se caracterizam pela forte tendência à passividade e à estandardização. Nesse aspecto, a escola parece realizar suas práticas musicais sob o aspecto de “pseudo-atividades”, não proporcionando aos estudantes experiências verdadeiramente musicais [...] [cabe] à instituição escolar colocar em evidência as várias produções culturais desse sistema – com o intuito de promover nos estudantes os conhecimentos necessários para uma análise e uma crítica da produção musical de seu tempo. (Campos, 2005, p. 81).

A indústria cultural, por meio dos meios de comunicação de massa, de fato produz efeitos de homogeneização nas músicas consumidas pela maioria dos alunos escolares, deixando em segundo plano aspectos como qualidade artística e estética em detrimento da garantia de lucro, além de não incentivar posturas críticas e criativas por parte dos alunos (Campos, 2005). Porém, considerar que todas as músicas vivenciadas pelos alunos obedecem a essa lógica, não as caracterizando como “sérias” (Lazzarin, 2004) e, portanto, objeto passível de ser trabalhado em sala de aula, pode ser uma generalização falsa.

O cerne da questão pode estar em um erro bastante frequente no meio dos educadores musicais: o de confundir músicas criadas em torno das premissas da indústria cultural (desinteresse pelas qualidades artísticas e estéticas, certeza de lucro, homogeneização) com estilos musicais específicos. Axé, *techno* brega, *funk*, *rap*, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano.

Mesmo que as músicas dos alunos façam parte da indústria cultural, tal fato não justificaria seu afastamento da sala de aula. Essas músicas poderiam ser utilizadas como elementos pedagógicos de motivação ou, ainda, como exemplos da própria indústria cultural, caso esse seja um assunto trabalhado em aula. De qualquer forma, caso se pretenda criar um senso crítico e posturas criativas em nossos alunos, ignorar esse enorme

<sup>3</sup> É importante ressaltar que para essa linha de pensamento a arte autônoma e verdadeira não era considerada acessível às massas. Para esses autores, as classes populares deveriam fazer um esforço cognitivo, serem críticas, para, assim, poderem apreciá-la. Essas considerações dizem respeito à situação social e histórica na qual se encontrava a sociedade de então, pois atualmente o capitalismo vive outra etapa, onde há a valorização do consumo e da informação e se discute a interferência da mídia nesses valores. Estamos em uma sociedade pós-industrial e pós-moderna, sendo que é a partir desse momento histórico, dessas características, que se deve fazer a leitura desses autores.

conteúdo musical tão familiar a eles não teria sentido pedagógico. Sobre esse ponto, Penna (2005, p. 12) escreve:

Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo; o fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros [...] embora sejam bem-vindos estudos críticos sobre a indústria cultural, criar uma polarização entre ela e uma arte dita "verdadeira" ou "superior" é uma atitude reducionista e improdutiva, que desconsidera, inclusive, o complexo processo histórico que cerca a produção artística.

Pode haver ainda mais um motivo para o afastamento dessas músicas pelos professores, a saber, o fato de não estarem familiarizados com elas. Cada estilo musical possui seus próprios princípios de organização sonora (Penna, 2005), independentemente de seu pertencimento ou não à indústria cultural. Esse fato exige que o professor tenha familiaridade e domínio desses princípios, para que seja capaz de transformá-los em saberes curriculares.<sup>4</sup> Frequentemente o educador musical pode limitar-se somente àquilo que lhe é familiar, em termos de estilos musicais, garantindo-lhe segurança frente aos alunos. E se os professores não se sentem familiarizados com as músicas dos alunos, podemos inferir que essas músicas não são trabalhadas nos espaços de formação docente para o ensino fundamental e médio, os cursos de licenciatura em música das Instituições de Ensino Superior (IES).

De fato, alguns autores corroboram essa afirmação. Galizia (2007) traz dados que demonstram que os cursos superiores de música em universidades públicas enfatizam um tipo de ensino denominado *modelo conservatório*. Esse termo foi cunhado por Freire (1992) para definir os cursos onde a ênfase está na teoria musical e na técnica virtuosística, focando geralmente a música europeia erudita. Esse modelo, segundo a autora, despreza radicalmente a música popular e o ensino informal, além de não levar em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor.

Portanto, se as IES, em sua maioria, ainda privilegiam a música erudita europeia na formação

dos futuros professores de música, tal fato pode contribuir para que esses professores sejam afastados das músicas vivenciadas pelos alunos do ensino fundamental e médio. O *modelo conservatório* exposto acima pode contribuir tanto para que esses futuros professores não se sintam familiarizados com essas músicas, fazendo com que utilizem apenas os estilos com que tenham mais segurança, quanto para que não as considerem músicas "sérias" ou de valor artístico suficiente para serem trabalhadas em sala de aula.

Concluindo, pode haver diversos motivos para que os professores das escolas de ensino fundamental e médio mantenham as músicas que os alunos vivenciam em seu dia-a-dia longe das salas de aula. Essas músicas podem pertencer à indústria cultural e, conseqüentemente, não serem consideradas como "obras de arte" ou "sérias"; ou ainda os docentes podem não possuir familiaridade com essas músicas. Essa distância entre a sala de aula e as músicas vivenciadas no dia-a-dia dos alunos pode ser fruto também de seu afastamento dos cursos de licenciatura em música das IES. Independentemente da razão, essas músicas possuem características próprias, estão presentes na vida dos alunos e podem ser trabalhadas de diversas formas e com diferentes propósitos em sala de aula.

### A música na era digital: implicações para a educação musical

Erivaldo Magno da Conceição, de 15 anos, vive na periferia paulistana, estuda em um colégio público noturno e passa ao menos três horas, todos os dias, em uma *lan house* no Jardim São Luís. Segundo ele: "A internet está na periferia, na classe média, em todo lugar" (Ibope, 2008). De fato, o Ibope traz a estimativa de que, em 2009, metade da população brasileira já possui acesso à internet. O Ibope também realizou uma pesquisa onde os dados revelam que há 1,5 milhão de crianças navegando na *web* (Braun, 2007).

Outras pesquisas trazem dados similares. Segundo a pesquisa Playground Digital, realizada pelo canal de TV por assinatura infantil Nickelodeon, as crianças brasileiras são as que mais usam a internet no mundo (Brasil tem as crianças..., 2007). A mesma pesquisa ainda afirma que o programa favorito da maioria das crianças pesquisadas (70%) é ouvir música.

<sup>4</sup> Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar, segundo Tardif (2002). Esse autor identifica ainda mais três grupos de saberes vinculados à formação do professor do ensino regular: os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)

Esses dados nos permitem aferir que, independentemente da classe social a que pertença, a maioria das crianças de hoje tem acesso à internet, o que significa ter acesso a inúmeras músicas de diversas culturas, além de informação sobre essas músicas em *sites*, *blogs* ou por meio de colegas em *softwares* de bate-papo. Essas músicas são baixadas da Internet, em sua maioria, de forma gratuita por meio de amigos, *sites* (como MySpace<sup>5</sup> ou outros) ou *softwares* de compartilhamento<sup>6</sup> e são reproduzidas por meio de aparelhos de MP3. Graças aos avanços tecnológicos descritos, nunca se consumiu tanta música quanto no momento histórico em que vivemos.

Além de permitir o consumo de muita música, esses mesmos avanços tecnológicos também permitem que se produza muita música. Atualmente, as crianças e jovens têm acesso a *softwares* capazes de gravar *performances* musicais com a mesma qualidade de um estúdio profissional, além de ferramentas e instrumentos virtuais que igualmente lhes permitem recriar a execução de uma banda inteira com apenas uma pessoa. Tudo isso em sua própria casa, a um custo quase zero de produção. Segundo Anderson (2006, p. 60), hoje as ferramentas de produção musical são acessíveis a todos, pois “da mesma maneira como a guitarra elétrica e a garagem democratizaram a música popular quarenta anos atrás, o advento do computador e das ferramentas de produção estão democratizando o estúdio”.

Além disso, essas músicas executadas e gravadas pelos alunos por meios digitais também são distribuídas digitalmente, por meio da internet, em *sites* como MySpace ou outros. Como afirma Lévy (1999, p. 141), qualquer pessoa tem facilidade em colocar “na rede os produtos de sua criatividade sem passar pelos intermediários que haviam sido introduzidos pelos sistemas de notação e de gravação (editores, intérpretes, grandes estúdios, lojas)”. Sendo assim, as crianças de hoje possuem uma vivência em música que vai além dos papéis de ouvintes, intérpretes ou mesmo compositores. Os alunos das escolas de hoje exercem atividades similares às de produtores musicais, técnicos de som e distribuidores comerciais, já que podem, além de compor e executar, também gravar e distribuir suas próprias músicas na internet, quase sem custo algum.

De fato, analisando-se o trabalho de músicos

profissionais, poucos são os que não se utilizam de tecnologias e meios digitais para desempenhar suas funções. Compositores usam *softwares* de edição de partituras e sintetizadores, intérpretes utilizam instrumentos virtuais e acompanhamentos pré-gravados em mídias digitais, além de inúmeros outros exemplos. Além disso, os músicos profissionais, muitas vezes, acumulam outras funções relacionadas à música, tais como as de produtor, técnico de som ou distribuidor (ou até mesmo empresário de si mesmo). Se fazer música hoje é assim e se é assim que as crianças vivem música hoje, talvez a educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio devesse levar essa nova realidade em consideração.

A necessidade de se levar em consideração as novas tecnologias na educação musical já é um assunto bastante discutido pela área, variando, porém, o olhar sobre o uso e funções dessas tecnologias. Jesus, Uriarte e Raabe (2008), por exemplo, sugerem o uso de computadores como uma ferramenta no processo educacional, pois, além de estarem cada vez mais disponíveis nas escolas, permitiriam a simulação de situações musicais. Krueger, Gerling e Hentschke (1999) defendem que os *softwares* poderiam desenvolver musicalmente os alunos por meio de experiências práticas e do aumento de seu conhecimento em música. Pode-se dizer que esses dois trabalhos citados possuem uma posição similar em relação ao uso de tecnologias na educação musical: sugerem seu uso como ferramentas de auxílio ao professor para o ensino de conteúdos musicais.

Já outros autores, como Martins (1998), sugerem o uso de *softwares* como ferramentas para auxiliar os alunos em sua prática musical. Esses autores deslocam o papel das tecnologias do professor para o aluno, mas ainda considerando que o fazer musical é dissociado dessas tecnologias, as quais teriam um caráter de “auxílio” ao fazer musical.

A ideia defendida neste texto é a de que os alunos das escolas de ensino fundamental e médio, em sua enorme maioria, se utilizam de diversas tecnologias em sua vivência musical cotidiana, seja para tocar, compor, ouvir ou ainda gravar e disponibilizar sua própria música para outras pessoas. Sendo assim, uma vez que hoje o compor, ouvir e executar música implicam o uso de tecnologias, o ensino de música em sala de aula poderia partir da premissa de que a maioria da música, hoje, se

<sup>5</sup> www.myspace.com.

<sup>6</sup> Softwares de compartilhamento permitem a troca de dispositivos e dados entre quaisquer dois computadores que estejam conectados ao sistema ao mesmo tempo. Exemplos desses softwares são o Napster, Soulseek, Ares, entre muitos outros.

faz por meio de tecnologias, incluindo atividades além das realizadas por intérpretes, compositores e ouvintes.

Keith Swanwick (2003), em seu modelo TECLA, propõe a existência de três maneiras de se lidar com música de forma direta: compondo, executando ou ouvindo ativamente, além de duas maneiras de se lidar com música de forma indireta: por meio de literatura sobre música e de técnica musical (exercícios de técnica instrumental, por exemplo). Em função do atual momento histórico e dos argumentos apresentados, podemos pensar que a gravação, produção e distribuição musicais também podem ser consideradas maneiras de se lidar com música, direta ou indiretamente, mas que poderiam ser levadas em consideração no ensino escolar de música, já que estão presentes no cotidiano musical dos alunos.

Em outras palavras, o ensino de música hoje pode ser pensado em função de novas tecnologias, porém não as utilizando somente como ferramentas pedagógicas pelo professor ou auxílio para a prática musical dos alunos, mas também como um conteúdo a ser trabalhado em sala. As tecnologias e a música, nessa visão, não poderiam ser dissociadas. Como afirma Araldi (2004, f. 142), “na sociedade permeada pela tecnologia, surgem novas formas de fazer e consumir música [...] o sistema digital, bem como outros meios que integram a cibercultura, acabam por fazer parte diretamente da arte pós-moderna”.

Vivenciar música hoje implica mais ações do que compor, executar ou escutar: implica produzir, gravar e distribuir. Sendo assim, a educação musical poderia extrapolar os limites da música em si e abarcar o trabalho de técnicos de som em estúdios, produtores musicais, DJs<sup>7</sup> e distribuidores. Nas palavras de Souza (2003, p. 111), “as mudanças sociais e tecnológicas trouxeram mudanças nas experiências musicais, contribuindo para outros modos de percepção e apreensão da realidade e os próprios modelos de formação musical”.

Pautar o ensino de música em tecnologias implica alguns desafios iniciais. O primeiro diz res-

peito aos gastos com tais mudanças, uma vez que diversos equipamentos eletrônicos, como PCs, microfones, *softwares* de editoração, sequenciamento e gravação, dentre outros, seriam necessários. Porém, esse não parece ser o maior entrave, uma vez que o governo federal tem como uma das metas previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) instalar laboratórios de informática em todas as 130 mil instituições de ensino público do país<sup>8</sup> (Brasil, 2007).

O segundo desafio é maior, pois implica a capacitação dos professores de música para lidar com esses assuntos. Essa capacitação envolve mudanças radicais nas metodologias e lógicas utilizadas nos cursos de licenciatura em música das IES<sup>9</sup> que, além precisarem se aproximar de estilos musicais hoje marginalizados em detrimento da música erudita europeia, deveriam trazer para dentro das salas de aula DJs, técnicos de som e produtores musicais, profissionais que normalmente não fazem parte do quadro de professores universitários dos cursos de música.

### Considerações finais

O objetivo deste artigo era refletir sobre como o ensino de música poderia ser ministrado nas escolas de ensino fundamental e médio, uma vez que a Lei 11.769/08 (Brasil, 2008a) volta a tornar o ensino de música obrigatório nesses espaços. Com isso em mente, trouxemos dois pontos que mereceriam a atenção dos educadores musicais nas discussões sobre o tema. O primeiro diz respeito à necessidade de se levar em consideração as músicas que os alunos vivenciam em seu cotidiano nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Frequentemente consideradas de menor valor, essas músicas seriam marginalizadas pelos professores, contribuindo para um cenário de desinteresse e falta de sentido pelos alunos em relação às aulas de música. Além disso, se há a intenção de implementar um senso crítico e uma postura inovadora e criativa em nossos alunos, as músicas de sua preferência poderiam ser material de trabalho musical para tal fim e para conteúdos técnico-musicais.

<sup>7</sup> Araldi (2004) aponta como uma das principais funções dos DJs a *performance* musical, que seriam as intervenções sonoras por meio de diversas técnicas e tendo o toca-discos como instrumento musical. A autora afirma ainda que, além da *performance*, os DJs também atuam como produtores musicais.

<sup>8</sup> O programa responsável pela informatização das escolas é o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) (Brasil, [s.d.]).

<sup>9</sup> O veto ao artigo 2º da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008b), que acrescentaria o seguinte parágrafo único ao artigo 62 da LDB: “o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, não torna a formação específica na área de música uma exigência para a docência desse conteúdo no ensino fundamental e médio. Porém, o mesmo artigo 62 da LDB afirma que o profissional desse espaço ainda necessita ser formado em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

O segundo ponto diz respeito à prática musical nos dias atuais. Essa prática se caracteriza por meio de novas tecnologias, seja em sua audição, composição, execução, gravação ou distribuição. Mesmo o acesso a textos sobre música se dá, prioritariamente, por meio de recursos eletrônicos. Caso se pretenda realizar um ensino de música moderno em nossas escolas, essa prática deve levar em consideração a presença dessas tecnologias. Essa postura acarreta alguns desafios iniciais, como aquisição de materiais tecnológicos

pelos escolas e formação profissional condizente para a atuação docente com esses materiais. O primeiro parece ser menor, pois a informatização das escolas públicas é uma das metas previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), enquanto o segundo exige que as IES que possuam cursos de licenciatura em música levem em consideração esses tópicos em seu currículo, trazendo para seu meio outros profissionais do meio musical, como DJs, técnicos de som e produtores musicais.

## Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).
- ANDERSON, C. *A cauda longa: do mercado de massa para o mercado de nicho*. Rio de Janeiro: Campus, 2006.
- ARALDI, J. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BENEDETTI, K. S.; KERR, D. M. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-construtivista. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 35-44, set. 2008.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: GRUNNEWALD, J. L. *A idéia do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. p. 55-95.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- \_\_\_\_\_. Governo Federal. Portal Inclusão Digital. *Governo pretende informatizar todas as escolas públicas até 2010*. 2 maio 2007. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/noticia/governo-pretende-informatizar-todas-as-escolas-publicas-ate-2010>>. Acesso em: 5 fev. 2009.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1)>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Mensagem N. 622, de 18 de Agosto de 2008. Veto parcial ao projeto de lei N. 2.732, de 2008. Brasília, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação à distância. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=136&Itemid=273>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- BRASIL TEM AS CRIANÇAS que mais se conectam a internet, revela estudo. *IDG Now!*, 29 out. 2007. Disponível em: <<http://idgnow.uol.com.br/internet/2007/10/29/idgnoticia.2007-10-29.3872868785/>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- BRAUN, D. O que as crianças brasileiras de 2 a 11 anos fazem na internet? *IDG Now!*, 28 mar. 2007. Disponível em: <<http://idgnow.uol.com.br/internet/2007/03/28/idgnoticia.2007-03-27.2041195097/>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- CAMPOS, N. P. Luz, câmera, ação e... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 75-82, set. 2005.
- FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1., 1992, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 1992. 1 CD-ROM.
- GALIZIA, F. S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- IBOPE. *O Brasil cai na rede – futuro: em 2009, metade dos brasileiros terá acesso à internet. O que isso muda?* 14 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=5&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=caldb&comp=IBOPE/NetRatings&docid=95DE9809B12D739B832574A500581976>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- JESUS, E. A. de; URIARTE, M. Z.; RAABE, A. L. A. Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 69-78, set. 2008.
- KRUEGER, S. E.; GERLING, C. C.; HENTSCHKE, L. Utilização de softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado. *OPUS: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, n. 6, out. 1999. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus6/kruger.htm>>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- LAZZARIN, L. F. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Tese (Doutorado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, M. C. O fazer musical em um contexto computacional. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed. Campinas: Nield/Unicamp, 1998. p. 192-207.

MOTA, G. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 11-16, mar. 2003.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 42-52, set. 2008.

SOUZA, J. Outras escutas da música brasileira. In: PANIZZI, W.; MIX, M. R. (Org.). *Brasil desde Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 103-113.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

*Recebido em 07/02/2009*

*Aprovado em 14/03/2009*