

Alicia Maria Almeida Loureiro

**O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Belo Horizonte

Mestrado em Educação da PUC/Minas

2001

Alicia Maria Almeida Loureiro

**O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Casasanta Peixoto

Belo Horizonte

Mestrado em Educação da PUC/Minas

2001

Dissertação defendida e aprovada, em 20 de dezembro de 2001, pela banca
examinadora constituída pelos professores

Ana Maria Casasanta Peixoto

Sandra Loureiro de Freitas Reis

Wolney Lobato

Dedicatória

A meus pais, Amauri e Anésia, pelos exemplos de amor e dedicação.

A meus filhos Izabela, Juliano e Cristiano, pela compreensão e alegria de viver.

A meu esposo Marcus Vinícius, pela generosidade e confiança depositadas.

A meus irmãos Angela, Amauri, Aramis e Amilcar, pela torcida calorosa.

A todos que, como eu, amam e acreditam que o ensino da música merece um lugar na escola, lugar da alegria compartilhada.

Agradecimentos

Aos professores do mestrado, pelo carinho, amizade e empenho que trouxeram novos conhecimentos e a possibilidade para a realização desse trabalho.

À professora Maria Inêz Salgado de Souza, pelos momentos iniciais deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de companheirismo partilhados.

À Tida Carvalho, pelo cuidadoso trabalho de revisão ortográfica.

Ao Hércio, pela dedicação no trabalho da formatação desse trabalho.

À Rosana, pelo trabalho de transcrição das fitas.

À Soraia, pela colaboração na normalização bibliográfica.

À Maria Luíza, pela síntese deste trabalho para o francês.

À Valéria, secretária do mestrado, pelo carinho e paciência sem limites.

À Regina Lúcia, pela amizade e apoio que amenizaram os momentos difíceis durante esse percurso.

À tia Lais, pela confiança e colaboração no início desse trabalho.

À Neuza Loureiro, pela convivência e amizade, que geraram força e incentivo.

Ao prof. Sérgio Rafael do Carmo, Diretor da Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos da SEE/MG, pela gentileza no envio, em sua totalidade, do “Projeto *Música na Escola*”.

Aos professores Sandra Loureiro de Freitas Reis e Wolney Lobato, pelo tempo dedicado à leitura e apreciação desse trabalho.

A todos os amigos, que de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse sonho.

Agradecimento Especial

A professora Ana Maria Casasanta Peixoto, competente orientadora, pela paciência e empenho dedicados durante o Curso de Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

“Dessa forma, o ensino da música – e também, em muitos casos, sua ausência – tem um papel exemplar, por revelar que, onde a escola desiste, abandona o terreno, as disparidades de desempenho são terrivelmente mais violentas; é então que se sente necessidade de justificá-las com base num substrato natural. (...) Um ensino renovado da música em toda a duração e em todos os tipos de escola tornar-se-ia, ao contrário, exemplar, estabelecendo que todos são capazes de sentir uma emoção artística e ter uma prática artística, mesmo se, como nas outras matérias, diferentes indivíduos progridam por caminhos diferentes.”

Georges Snyders

SUMÁRIO

RESUMO	9
RÉSUMÉ	11
ABSTRACT	13
1 INTRODUÇÃO	15
1. Aportes teórico-metodológicos.....	27
2. Perfil da amostra.....	33
3. Forma de apresentação.....	35
2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA FUNDAMENTAL: UMA INCURSÃO HISTÓRICA	36
3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	75
3.1 Antecedentes da pesquisa em educação musical.....	75
3.2 O desenvolvimento da pesquisa em educação musical.....	81
3.3 A importância da pesquisa em educação musical e a sua relação com as demais áreas da música.....	86
3.3.1 A educação musical e as sub-áreas da música.....	86
3.3.2 Relação com outras áreas do conhecimento.....	95
3.3.3 A pesquisa em educação musical: perspectivas atuais.....	97
4 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: DA ABORDAGEM TEÓRICA À PERCEPÇÃO DE ATORES	108
4.1 Valores e justificativas: o sentido e o significado da educação musical.....	108
4.1.1 Na abordagem teórica.....	108
4.1.2 Na percepção de atores.....	126
4.1.3 Educadoras musicais.....	127
4.1.4 Professoras/Diretora.....	131
4.2 Outros aspectos que devem ser considerados na educação musical.....	137
4.2.1 A música no currículo do ensino fundamental.....	138
4.2.1.1 Na abordagem teórica.....	138
4.2.1.2 Na percepção de atores.....	145
4.2.1.3 Educadoras musicais.....	146
4.2.1.4 Professoras/Diretora.....	152
4.2.2 A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar.....	157
4.2.2.1 Na abordagem teórica.....	157
4.2.2.2 Na percepção de atores.....	171
4.2.2.3 Educadoras musicais.....	171
4.2.2.4 Professoras/Diretora.....	178
4.3 O papel e a formação do educador musical.....	183
4.3.1 Na abordagem teórica.....	184
4.3.2 Na percepção de atores.....	194
4.3.3 Educadoras musicais.....	194
4.3.4 Professoras/Diretora.....	203
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207

6 CONCLUSÃO.....	212
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215
ANEXOS.....	236

RESUMO

O trabalho em foco pretende provocar e suscitar, em quem possa lê-lo, a percepção indispensável e necessária para o entendimento do processo e da dinâmica do fenômeno musical dentro das instituições escolares de ensino fundamental. Dessa forma, este trabalho torna-se relevante para nós, uma vez que o nosso interesse pela educação como um todo e, em particular, pela educação musical, nos estimula a uma reflexão sobre o momento atual da prática musical na escola de ensino fundamental de nosso país.

A abordagem do tema através da confluência de dois caminhos: o da pesquisa bibliográfica e o da pesquisa de campo - essa realizada junto a especialistas na área e a professores de música em escola fundamental da rede pública - possibilitou-nos o entendimento de uma ação educativa musical praticamente inexistente dentro do contexto escolar. A reflexão teórica, a partir do material escrito sobre Educação Musical, revelou-nos uma acentuada desarticulação entre o “falar sobre música” e o “fazer musical”, o que acabaria por apontar, sob a ótica de atores envolvidos no trabalho de campo, para o uso e funções inadequados da prática musical, em desarmonia com a realidade do aluno e dissonante com o contexto sociocultural brasileiro.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, estudamos o caminho percorrido pela música na educação escolar e na formação do indivíduo ao longo da história.

No segundo capítulo, partindo da questão da Educação Musical como área de conhecimento, abordamos os antecedentes da pesquisa em Educação Musical no Brasil e como esta área da Música vem se desenvolvendo, principalmente a partir de 1980, data da criação do primeiro Curso de Mestrado em Música no país.

O terceiro e último capítulo constitui um estudo dos principais elementos que compõem a Educação Musical. Assim, refletimos sobre o ensino da música principalmente como prática educativa nas séries iniciais da escolaridade. Assim, suas funções e significados, a questão curricular e metodológica e a formação do professor, fazem parte dessa análise.

Este trabalho, que não pretende propor qualquer metodologia para o ensino da música, busca, unicamente, um melhor ensino e uma ampliação da apropriação do conhecimento musical para crianças e jovens que freqüentam as escolas, em todos os níveis de escolaridade básica, dentro do atual sistema educacional brasileiro.

Finalmente, a pesquisa, longe de ter caráter definitivo e conclusivo, se propõe apenas a defender a possibilidade de o ensino da música constituir-se como um saber escolar necessário e importante para a cidadania, enriquecendo as experiências individuais e coletivas, tornando-se essencial para a realização plena do ser humano.

RÉSUMÉ

Ce travail a comme but de provoquer et de susciter chez le lecteur la perception indispensable et nécessaire à la compréhension du processus et de la dynamique du phénomène musical dans les institutions scolaires de l'enseignement fondamentale.

Ainsi, il devient important pour nous, puisque notre intérêt pour l'éducation en sa totalité et en particulier pour l'éducation musicale nous stimule à une réflexion sur le moment actuel de la pratique musicale à l'école de l'enseignement fondamental de notre pays.

L'abordage du thème faite à travers la confluence de deux chemins: celui de la recherche bibliographique et celui de la recherche sur champ, réalisée auprès des spécialistes dans ce domaine aussi des professeurs de musique dans l'école fondamentale du secteur public, nous a permis la compréhension d'une pratique éducative musicale pratiquement inexistante dans le contexte scolaire.

La réflexion théorique, à partir du matériel écrit sur l'Education Musicale nous a relevé une forte désarticulation entre "le parler sur la musique" et "le faire du musical" ce qui viendrait signaler, sur l'optique des auteurs engagés dans le travail du champ pour l'usage et fonctions inadéquates de la pratique musicale, en désaccord avec la réalité de l'élève et dissonant avec le contexte socio-culturel brésilien.

Le travail est défini en trois chapitres. Dans le premier, nous avons étudié le chemin parcouru par la musique dans l'éducation scolaire et dans la formation de l'individu tout au long de l'histoire.

Dans le deuxième chapitre, partant de la question de l'Education Musicale comme sujet de connaissance, nous avons abordé les premiers chercheurs en Education Musicale au Brésil et comment la recherche en musique s'y développe surtout à partir de 1980, date du premier Cours de Maîtrise en Musique dans le pays.

Le troisième et dernier chapitre est constitué d'une étude des principaux éléments qui composent l'Education Musicale. Ainsi, nous avons réfléchi sur l'enseignement de la musique, surtout dans la pratique éducative au début de la scolarité: ses fonctions et signifiants, la question du curriculum et de la méthodologie, la formation de l'enseignant y font parti.

Ce travail n'envisageant pas la proposition d'aucune méthodologie pour l'enseignement de la musique, a comme seul but l'élargissement des connaissances en musique

aux enfants et adolescents de tous les niveaux scolaires considérés de base par le système éducatif brésilien, à travers un enseignement plus efficace.

Enfin, sans avoir la prétention ni de définir, ni de conclure, cette recherche ne fait que proposer la défense de la possibilité de l'enseignement musical comme un savoir scolaire nécessaire et de grande importance pour les citoyens qui auraient leurs expériences individuelles et collectives enrichies, ce qui en eux la pleine réalisation de l'être humain.

ABSTRACT

This project in focus intends to stir up and provoke, in who may read it, the indispensable and necessary perception for the understanding of the process and the dynamic of the musical phenomenon inside the elementary educational institutions. This way, this work becomes relevant to us since our interest in education as a whole and in particular in musical education stimulates us to reflect about our current moment related to the musical usage in the elementary school in our country.

The theme's approach embodies the confluence of two ways: the bibliographical research one and the field research one, developed with the assistance of specialists in the area of music teachers in the public elementary school, made possible the understanding that the musical educational practice is almost non-existent within the school context. The theoretical reflection based on the written material about musical education revealed us an extreme disconnection between "talking about music" and "the making of music" which would end up, through the eyes of agents involved with the field work, pointing to the musical practice's inappropriate use and function, in disharmony with student's reality and dissonant with the Brazilian social-cultural context.

This work is divided into three chapters. In the first one, we study the music's trajectory in school education and in the formation of the individual along the history.

In the second chapter, based on the matter of musical education as an area of knowledge, we broach the preceding results of the research in musical education in Brazil and how this area has been developing, mainly from 1980 on, date of the creation of the first master course in musical area in the country.

The third and last chapters constitute a study of the main elements that compound the musical education. We reflect about the teaching music mainly as an educational practice in the first grades in school. Its purpose and meanings, the school curriculum matter, the methodology and teacher's formation take part in this analysis.

This project doesn't intend to propose any methodology for the music teaching but wants exclusively a better teaching and to enlarge the acquisition of musical knowledge by children and young learners who attend schools, in all levels of basic education in the present Brazilian educational system.

Finally, this research distant from having a definite and conclusive character, only proposes to defend the possibility of constituting teaching music as a necessary school knowledge which is important for the citizenship, enriching the individual and collective experiences and becoming essential to the human being's absolute fulfilment.

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pela Educação Musical surgiu desde a época em que, no antigo Conservatório de Música, hoje Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, eu era aluna de graduação do Curso de Música-Piano. Antes mesmo de concluir o curso, já me iniciava no magistério, lecionando as primeiras aulas particulares de piano, as quais se estenderam por muitos anos. Paralelo ao curso de Piano, cursei Psicologia em uma instituição particular em Belo Horizonte para, em seguida, concluir os cursos de Licenciatura em Música e Especialização em Educação Musical, ambos na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, e o curso de Especialização em Psicologia Escolar na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Na minha trajetória lecionei no ensino infantil, fundamental, médio e superior. Esse percurso foi ainda enriquecido por outras experiências bem significativas. Em 1993, tive a oportunidade de lecionar música para as crianças internas da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), de Belo Horizonte.

Com crianças na faixa de 7 a 14 anos, no início, resistentes e desconfiadas, foi desenvolvido um trabalho de vivência musical através do canto coral. A maioria dessas crianças e adolescentes freqüentava a escola regular durante o dia (alguns pela manhã e outros à tarde) e, à noite, eram recolhidos em seus alojamentos (havia o alojamento feminino e o alojamento masculino, porém dentro de um mesmo prédio).

Nossos encontros ocorriam duas vezes por semana, com duração, aproximadamente, de uma hora cada um. Trabalhava em parceria com o maestro Andersen Viana (idealizador do projeto) e, mais tarde, com o maestro Cláudio Simões, que eram responsáveis pela regência do coro, enquanto o acompanhamento musical ficava sob minha responsabilidade, utilizando-se de um teclado que, por si só, já era fonte de estímulo e motivação para aquelas crianças.

Além do trabalho musical, algumas interferências eram necessárias e pertinentes no que dizia respeito à educação destas crianças, no sentido amplo da palavra. Frequentemente pedíamos que nos entregassem pedras, pedaços de pau, estiletes feitos com cabos de garfo ou colher, do mesmo modo que eram solicitados, por exemplo, a abotoarem a camisa ou tirar os pés de cima das mesas. Nos primeiros contatos, mostravam-se agressivos e hiperativos,

aparentemente difícil de serem controlados; entretanto, com o tempo, pudemos perceber que estávamos diante de crianças e adolescentes extremamente carentes e que, sob uma agressividade aparente, se escondia um ser humano aberto a uma boa conversa e a alguns minutos de atenção.

Com o tempo, fomos ganhando confiança e credibilidade e, dessa forma, o trabalho foi se desenvolvendo e mostrando resultados. Usávamos, preferencialmente, músicas do repertório folclórico, pois nele encontrávamos canções curtas, de fácil apreensão, além da riqueza rítmica e melódica, importantes para a construção do conhecimento musical e a valorização da nossa cultura.

Em pouco tempo tínhamos um grupo que freqüentava assiduamente os nossos encontros, embora não houvesse a obrigatoriedade de freqüentar as aulas. Além disso, a cada encontro, deparávamos com crianças recém-chegadas ou, sentíamos a ausência de outros, ou porque fugiram ou porque haviam retornado às suas casas.

O certo é que, apesar das dificuldades, o trabalho prosseguia e os resultados começaram a surgir. Com a utilização da música, a princípio, como estratégia de aproximação, o receio e a tensão foram sendo substituídos pela amizade e confiança recíprocas.

Com o apoio da diretoria pedagógica na ocasião, foi possível providenciar uniformes e sapatos para todas as crianças, sem dúvida um outro fator de satisfação para os participantes do *Coro Pedagógico da FEBEM*. Algumas apresentações foram realizadas, dentro e fora da Instituição, inclusive junto à Orquestra Jovem do Palácio das Artes, na capital mineira.

Se, no início do trabalho, encontramos apreensão e desconfiança, naquele momento já havia uma maior aproximação entre as crianças e os educadores. O mais importante foi a crença no trabalho e na possibilidade de reintegração social e na valorização do indivíduo, resgatando a cidadania e recuperando a auto-estima. Era preciso superar as dificuldades, pois muitas daquelas crianças carregavam consigo uma história de vida marcada pela violência, desrespeito e abandono familiar e social.

Durante um ano e meio, um processo de musicalização foi desenvolvido com o objetivo principal de proporcionar a interação e a comunicação das crianças com a música, buscando estimular a percepção, expressão e aquisição dos significados dos códigos musicais e sociais. Este trabalho só foi interrompido porque, na época, o Estado alegou falta de verbas para a sua continuidade.

Mais adiante, em 1996, fui convidada para lecionar música numa escola, também em Belo Horizonte, cuja clientela atendida era formada por alunos portadores de necessidades especiais. Por mais de três anos trabalhei nessa escola, com alunos desde a primeira série do ensino fundamental até a segunda série do ensino médio.

Dentro do processo didático-pedagógico que buscamos desenvolver, a ênfase estava no estabelecimento de uma ponte que permitisse a comunicação entre o aluno e a música. Fazer do trabalho de Educação Musical uma fonte de enriquecimento pessoal e de prazer, despertando no aluno suas potencialidades e ajudando-o a desenvolver o sensorial e o afetivo, o fisiológico e o espiritual foi o nosso objetivo.

Durante o processo de construção do conhecimento musical, partimos do pressuposto de que é melhor aprender, construir ou adquirir novos conhecimentos se for através do prazer, da estimulação e da vivência. Com uma clientela bastante diversificada, tanto no aspecto clínico, quanto no sociocultural, o ponto de partida foi conhecer a realidade de cada aluno. Diferenças e dificuldades foram respeitadas, entretanto, estava assegurada a igualdade no acesso à linguagem musical e à oportunidade de receberem uma educação musical comprometida com a realidade e individualidade de cada um.

Podemos afirmar que, de um modo geral, sempre estiveram motivadas durante o trabalho desenvolvido. Se antes encontramos indiferença, estranheza em relação às aulas de música e à proposta de trabalho apresentada, ao final do período, a maioria destes alunos mostrava-se motivada e interessada, superando nossas expectativas.

Foi possível, então, criar e estabelecer laços fortes com a música, o que gerou, dentre tantas realizações pessoais e coletivas, a formação de um grupo fixo para atividade do canto coral, que contou com o apoio de familiares bem como da direção da escola. Várias apresentações foram realizadas, dentro e fora do contexto escolar, dentre elas, duas apresentações junto com a Orquestra Jovem do Palácio das Artes, casa de espetáculos na capital mineira.

Entretanto, o meu interesse pela educação musical aumentou quando, ainda aluna do curso de Licenciatura em Música, pude perceber que era bastante reduzido o número de alunos matriculados neste curso e, conseqüentemente, seriam poucos os professores em condições de atuar no sistema regular de ensino. O estranhamento sentido naquele momento se

agravou quando, em 1994, fui lecionar Prática de Ensino de Música na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Embora tivesse lecionado em escolas de diferentes níveis, a realidade mostrava a dificuldade de encontrar escolas do ensino fundamental e/ou médio, quer públicas ou privadas, onde a disciplina *Música* estivesse inserida em seus currículos escolares, fato que dificultava a realização do estágio obrigatório para a conclusão do Curso de Licenciatura.

A situação com a qual nos deparamos mostrava que, embora a Música fizesse parte minimamente do currículo, integrando, juntamente com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina Educação Artística, criada pela Reforma de Ensino, através da Lei nº 5692/71, ela não se encontrava na proposta curricular da maioria das escolas.

Foram as evidências da desvalorização da Música no interior das escolas, mais os longos anos de experiência docente como professora de música que me levaram a procurar o curso de mestrado e a desenvolver um estudo sobre o ensino da música, mais especificamente, sobre suas possibilidades e perspectivas como disciplina atuante dentro dos atuais currículos escolares no Brasil.

É prática comum nas escolas, principalmente nas séries iniciais, ouvir música na entrada e saída do período escolar, no recreio, e ainda, de forma bastante acentuada, nos momentos de festividades que obedecem um calendário com datas a serem comemoradas pela comunidade escolar.

A busca de novas estratégias e metodologias que pudessem otimizar a prática da música em sala de aula foi uma constante durante o meu percurso como educadora. A sua presença durante o processo de ensino-aprendizagem nos levou à procura de respostas ou explicações que pudessem atenuar as situações confrontadas.

Neste sentido, podemos afirmar que a música está presente no cotidiano escolar de nossas crianças e jovens. Ela está presente em todo e qualquer lugar, pois vem ocupando cada vez mais espaços no cenário social da vida contemporânea. Porém, embora a música esteja presente no cotidiano da escola, questões precisam ser esclarecidas para entendermos o porquê da ausência do ensino sistemático da música e o lugar que vem ocupando no cenário educacional brasileiro.

Com o avanço da tecnologia e com a rapidez da informação é possível conviver com diferentes formas de expressões artísticas, seja através da mídia ou pela participação ao vivo, em eventos culturais que ocupam os espaços, continuamente, em nossas cidades.

Importa frisar que os fatos e as informações não param de acontecer, porém vem tirando de nossas crianças e jovens o tempo necessário para a sua assimilação ou rejeição por via da crítica ou da reflexão. Da mesma maneira que as informações são aceitas e assimiladas, estas são rejeitadas ou passam despercebidas, pois estão à mercê do momento, das circunstâncias e de modismos.

Levando-se em conta essa nova maneira de apreender e assimilar a realidade, uma reflexão sobre a atual prática pedagógica musical pode ajudar a esclarecer o valor da Educação Musical dentro do contexto institucional. Pode, ainda, destacar a importância de estabelecermos uma relação pedagógica com crianças e jovens que propicie a sua aproximação e o gosto pelo fazer musical. Precisamos considerar as experiências, necessidades e linguagens de cada um. Por outro lado, devemos estar abertos às novidades, sem contudo desprezar o que precisa ser preservado.

Alunos desinteressados, com pouca concentração e baixo comprometimento, apresentando superficialidade em suas relações com o ensino-aprendizagem precisam ser incitados a experimentar formas de apreensão da linguagem musical, mesclando estilos e procedimentos, proporcionando maior abertura para o diálogo e o fazer musical, aliando experiências e vivências com as possibilidades do encontro com o novo.

Ao lado disto, minha própria experiência, trabalhando com a música em projetos especiais destinados a crianças “de risco” e a crianças portadoras de necessidades especiais, mostraram o potencial da música no processo de integração social e de construção da identidade.

Programas como estes em que participei, vêm ganhando corpo na sociedade. A reportagem publicada no Jornal *Folha de S. Paulo*, Caderno Cotidiano, do dia 11 de setembro de 2000, de responsabilidade de Fernanda Krakovics, sob o título “*Música ajuda na alfabetização de crianças*” diz, em seu primeiro parágrafo, que

“a música é cada vez mais usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças carentes. Projetos que envolvem a música na integração social se espalham por todo o país e são exemplos de sucesso”.

Segundo a Assessora de Comunicação do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), em Brasília, Florraine Bauer,

“a música atrai a criança, serve de motivação, deixa-a mais atenta e é um instrumento de cidadania, contribuindo para a elevação de sua auto-estima. A isso se deve o grande número de projetos de educação através da música no Brasil e seu sucesso.”

Ainda na mesma reportagem, a diretora de cultura da Didá Escola de Música, em Salvador, Vivian Queiroz, diz que *“a rotina das oficinas de percussão, teclado, bateria, canto e instrumentos de corda desenvolve nas crianças e adolescentes, sem que eles percebam, valores como disciplina e integração.”* Segundo Vivian, a música está presente, desde muito cedo, no cotidiano das crianças e, por isso, *“elas (as crianças) têm uma sensibilidade musical impressionante, em grande parte porque acordam e dormem ouvindo música.”*

Outra iniciativa de educação através da música acontece na escola Centro Educacional Daruê Malungo, na cidade de Recife. Lá, além das aulas de percussão e de outras oficinas culturais, são oferecidas aulas de alfabetização onde o método de ensino, porém, é baseado na música.

Segundo a diretora Vilma Carijós, *“aqui o ‘a’ é de atabaque, e não de avião, o ‘b’ é de berimbau e o ‘c’, de caxixi. Também utilizamos como texto letras de música”*. Acredita que, desta forma, facilita a aprendizagem dos alunos *“por fazer parte da vida deles.”*

Há um outro projeto, intitulado “Música na Escola”, parceria da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro com o Conservatório de Música Brasileira, que também trabalha a música em classes de alfabetização. Esse projeto envolve os professores da rede municipal de ensino que, depois de freqüentarem oficinas de capacitação em que têm aulas de voz, construção de instrumentos e cultura popular, aplicam o que aprenderam em salas de aula.

Segundo o educador musical Sérgio Henrique Alves de Andrade, a música não está na escola como uma atividade recreativa, mas sim na construção do conhecimento. Ele vê como primordial no projeto, o resgate cultural, e ressalta que

“as crianças geralmente não têm acesso à música popular, à diversidade de ritmos. Quando levamos isso para a sala de aula, elas se interessam.”

Além destas três iniciativas que acreditam e vêm na música a possibilidade de reintegração social e construção do conhecimento, a reportagem enumera outros nove projetos espalhados por vários pontos do país. Entretanto, vale ressaltar, são projetos isolados e que visam, principalmente, crianças carentes e/ou de risco. Isso não significa que projetos como esses não possam servir de exemplo e de parâmetro para uma política educacional mais comprometida com a educação infantil e o ensino fundamental e que pudessem ser disseminados para todas as escolas do ensino fundamental e médio de todo o país.

Outro projeto que se utiliza da música como complementação da atividade pedagógica é desenvolvido na Escola Estadual Sandoval de Brito, que funciona dentro da área da Fundação Helena Antipoff, na cidade de Ibirité, em Minas Gerais.

Iniciado em abril de 2000, com vinte alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, o trabalho de educação musical não foi menos difícil do que outros mas, segundo Sara Maciel de Assis, uma estudante de Música da UFMG, já pode contabilizar uma série de avanços.

Em reportagem ao *Escola Sagarana*, nº 4, p.10, de outubro de 2000, Informativo da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Sara conta que já tem um grupo de percussão com doze meninos e um coral já em formação, ganhou o respeito de todos eles, lidera o grupo e observa avanços de cada um no aprendizado, pois as *notas vermelhas* já desapareceram.

Sara conta também que sua estratégia inicial de aproximação foi utilizar as músicas que faziam parte do repertório cotidiano das crianças. Hoje, segundo ela, as crianças já estão abertas para ouvir música chinesa e conhecer um pouco da cultura de outros povos, além de executarem músicas populares, folclóricas e até clássicas.

Com histórias de vida ligadas à violência e abandono, Sara optou pelo trabalho do *Olodum*, pois imaginou que o ritmo e as batidas fortes poderia ser uma alternativa para canalizar a agressividade, direcionando-a para a criação e a arte. Agora, diz Sara,

“os meninos dirigem sua agressividade contra o bumbo, esgotam a energia negativa fazendo som, ocupam a cabeça, aprendem a ouvir, atuam em conjunto, cooperam entre si.”

Considera-se e reconhece-se que *“há uma enorme carência de atividades musicais adequadas às crianças nas escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais”* e que tal situação se deve *“à pouca atenção dispensada à educação musical nos cursos de formação de professores para o ensino fundamental”* e ainda que, como conseqüência, *“a música não faz parte dos currículos escolares de maneira efetiva e, quando ocorre, restringe-se apenas à reprodução mecânica de músicas veiculadas pela mídia ou músicas ditas “pedagógicas”, que reproduzem melodias com letras adaptadas a situações de momento e gestos estereotipados.”*

A partir deste reconhecimento e com esta visão da situação atual do ensino de música nas escolas, em janeiro de 1997, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais mostrou-se empenhada em implantar, gradativamente, o ensino da música nas escolas públicas da rede estadual.

Sob o título “Projeto Música na Escola” tal proposta coloca que

“a razão que justifica o ensino de música nas escolas é oferecer a todas as crianças, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e seus elementos, próprios de todo ser humano: audição, expressão rítmica e melódica, sensorialidade, emotividade, inteligência ordenadora e criatividade.”

E, ainda na sua justificativa, vem afirmar que a musicalização visa,

“através da vivência e compreensão da linguagem musical, sua organicidade e articulações, abrir canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções e consolidando a formação da personalidade.”

Elaborado por um grupo de professores-músicos, esta proposta apoiou-se em aspectos fundamentais de propostas pedagógicas já consagradas de educadores como Kodaly, Dalcroze, Willems e Orff, além de outras, mais recentes, como as de Schafer, Gainza, Paytner e Swanwick que, como as demais, são de autoria de educadores estrangeiros. Contou ainda com a experiência profissional dos membros da equipe.

Diante do desafio de levar o ensino da música a todas as crianças, e mediante o grande número de escolas da rede pública estadual, o projeto previu a implantação de um Piloto que atenderia, a princípio, um grupo de escolas de Belo Horizonte.

O processo de seleção considerou as características sócio culturais diferenciadas, a partir de pesquisa conjunta realizada pela PLAMBEL e Fundação João Pinheiro. Foram

contempladas vinte escolas, de diferentes regiões de Belo Horizonte, envolvendo não só as mais tradicionais, como também aquelas de recente formação, possibilitando, dessa forma, a evidência das particularidades e diversidades sociais e culturais

A prioridade do Projeto *Música na Escola* foi musicalizar professores de 1º ciclo do ensino fundamental

“por acreditar que a vivência da música e a apreensão da linguagem musical são fundamentais no momento da alfabetização, favorecendo o contato com a dimensão abstrata, com as formas simbólicas de codificação/ decodificação e a estruturação de conhecimentos.”

Este trabalho junto às professoras regentes nas quatro primeiras séries do ensino fundamental buscou oferecer-lhes uma formação básica e capacitação para que pudessem atuar como agentes musicalizadores em suas próprias classes.

Este Curso de Musicalização, composto de três níveis apoiou-se, estrategicamente, num plano didático e num conjunto de materiais-suporte especialmente construído para esse fim.

Os dois primeiros níveis tiveram duração total de dois semestres, ministrados em 1997 e 98, com carga horária de 60 h/a e 40 h/a, respectivamente; o terceiro, com duração de 1 ano, transcorreu num total de 120 h/a.

O primeiro nível teve como alvo a Formação Musical dos professores, através da estimulação do processo de vivência de cada um, com ênfase na memória, na potencialidade expressiva e no processo de conhecimento musical.

O nível 2, de Orientação Didática e Supervisão, teve como objetivo *“propor planejamentos didáticos a serem trabalhados nas aulas do projeto e aplicados, em seguida, pelas professoras em suas salas junto aos alunos.”* Nesse nível intermediário, as professoras alfabetizadoras ministram aulas em suas respectivas escolas, sob supervisão dos professores e monitores de música e buscam *“a transferência e apropriação progressiva de responsabilidade didática.”*

Completando o Curso de Musicalização, o nível 3 objetivou um maior aprofundamento e capacitação dos professores alfabetizadores, através da integração da vivência musical com a prática didática.

Esta fase foi direcionada apenas para professores regentes selecionados nos níveis anteriores.

“Estes professores obtiveram um contrato especial para um segundo turno de trabalho, que lhes possibilita atender cada um mais 14 turmas de alunos, distribuídas em escolas estaduais de Belo Horizonte. Isto viabiliza o oferecimento de uma aula semanal de atividades musicais (de 50 minutos de duração) para 1.008 turmas, atendendo aproximadamente 30.000 alunos (Kater et al., 1998, p.117).

O Projeto *Música na Escola*, buscando dar suporte ao processo de formação e capacitação musical, possibilitou, ainda, formação musical específica a 40 supervisores que trabalham com turmas do *Programa de Aceleração da Aprendizagem*, a realização de Atividades de Aperfeiçoamento (cursos, seminários, oficinas), além de elaborar e confeccionar um conjunto de materiais didáticos de apoio para os professores alfabetizadores.

Com a finalidade de ver multiplicadas as ações do projeto a nível estadual, com a implantação gradativa do ensino de música nas escolas públicas estaduais, o projeto *Música na Escola* incluiu em sua proposta de trabalho, os 12 Conservatórios Estaduais de Música, vinculados à Secretaria de Estado da Educação, como *instâncias multiplicadoras*.

Coube a cada um dos Conservatórios, por intermédio de uma equipe de professores, a exemplo do ocorrido na região metropolitana de Belo Horizonte, treinar professores alfabetizadores da rede pública, da própria região.

Em parceria com a Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, realizaram 40 *oficinas de Cultura/Educação Musical*, 3 *Seminários de Educação Musical* com a finalidade de

“estimular a reflexão sobre os tópicos fundamentais da educação e aprimorar e intensificar as questões relativas à educação musical” e “proporcionar atualização de formação e trocas de experiência entre todos os participantes de Belo Horizonte e dos 12 Conservatórios.”

Para o Secretário da Educação de Minas Gerais, Murílio Hingel, *“é preciso que haja uma aproximação entre os Conservatórios e as escolas públicas. Eles têm que ser agências de desenvolvimento no campo da música, têm que se abrir à comunidade”* (Escola Sagarana, nº 4, p.10, Outubro de 2000). É com esse objetivo que a Secretaria da Educação vem

realizando encontros e reuniões técnicas entre os conservatórios estaduais de música instalados em Minas Gerais.

Segundo pesquisa coordenada pelo diretor da Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Sérgio Rafael do Carmo, o estado de Minas Gerais têm 12 Conservatórios, com 25.761 alunos e 864 professores.

“Há Conservatórios com sede própria, outros alugados, alguns muito bem instalados, outros menos, mas todos têm condições para realizar um trabalho exemplar”, afirma o Secretário Murílio Hingel.

Já atendendo ao objetivo da SEE de MG, o Conservatório Lorenzo Fernandez, da cidade de Montes Claros, que hoje atende 3.800 alunos diretamente, pretende chegar a 21.000 alunos indiretamente. Segundo a diretora Rachel Tupynambá, *“o dia-a-dia é de busca de alternativas metodológicas para se trabalhar com o máximo de pessoas possível.”* No momento, 17 escolas da cidade participam de projetos que levam os profissionais do Conservatório às escolas, as escolas ao Conservatório e o Conservatório às ruas da cidade.

Um projeto como este afirma a importância do ensino de música no âmbito da escola regular e, de igual modo, vem apontar que na prática há uma carência de propostas e de realizações não só na rede pública de ensino, como em todas as instituições de ensino de escolaridade básica.

A princípio parece-nos que todo procedimento para a implantação de projetos como este está condicionado a um momento político específico o que, na maioria das vezes, não consegue se manter por mais de uma administração pública, o que vem gerar descontinuidade, a desvalorização da disciplina e, conseqüentemente, o vazio musical dentro do contexto escolar.

A importância da música na formação da cidadania se torna mais importante neste momento em que a

“a globalização, em sua tendência a tudo igualar, vem rompendo as tradições e derrubando fronteiras. Não sendo possível escapar à sua lógica, inserida nas redes da informática, que arquitetam nossas vidas, não havendo outro remédio senão navegar nas águas globais, é indispensável contar com uma bússola e uma âncora. A bússola: a informação, o conhecimento tanto a nível individual, como coletivo, a educação. A âncora – saber quem somos para não nos perdermos” (Peixoto, 1998, p.6).

A música, enquanto experiência cultural vivenciada por nossas crianças, possui um enorme potencial neste sentido.

Dentro deste quadro, levando-se em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e o novo perfil de cidadão que hoje se espera, o momento é de redefinição do ensino de música.

Segundo os PCN

*“(...) As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior.” (PCN, **Arte**, Introdução, 1998, p.19).*

Desta forma, uma análise é fundamental para se redimensionar o papel da música na escola e buscar as condições necessárias para que possa vir a ter um papel e um valor significativo no processo de educação escolar.

Uma das questões que envolve este trabalho é saber, com clareza, o que consideramos como educação musical e qual o seu papel na educação formal dos indivíduos.

Desde que o ensino de música deixou de ser obrigatório nas escolas (com o fim do Canto Orfeônico e, mais tarde, a sua inclusão na Educação Artística) esta área de conhecimento vem sendo desprestigiada, ou mais do que isto, excluída do currículo escolar.

Atualmente, sabemos que poucas escolas incluem em seu currículo a disciplina Música. Quando há, o que encontramos é o uso excessivo da prática do cantar. Canta-se demais, de modo inconsciente e mecânico e, o que é ainda pior, sem levar em consideração a realidade do aluno, levando-o, cada vez mais, a distanciar-se do prazer do fazer musical.

Portanto, para que tal situação possa ser invertida acreditamos ser necessário, *a priori*, trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e experiência, valorizando suas habilidades e potencial criativo e integrando, sempre que possível, o conteúdo musical aos demais conteúdos desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo.

Por essas razões, buscamos, ao longo do curso de mestrado, elementos que nos ajudassem a compreender as razões da desvalorização da música em nossas escolas, o porquê de sua ausência enquanto disciplina e a desenvolver o presente estudo sobre a Educação Musical na escola fundamental, suas possibilidades e perspectivas enquanto disciplina.

Para que o ensino de música chegue a ser um veículo de conhecimento e contribua para uma visão intercultural e alternativa frente à homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessário partir de uma idéia clara, concreta, que viabilize ações conectadas à vida real. A intencionalidade dirigida e coerente com o universo dos alunos pode levar à integração de capacidades, modos pessoais de pensar, sentir e agir na busca do conhecimento global, novas experiências e vivências.

1. 1 Aportes teórico-metodológicos

Buscar o sentido e o significado da educação musical no ensino fundamental levou-me a abordar o objeto através da confluência teórica, tomando como base, principalmente, a produção dos pesquisadores envolvidos com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), com o trabalho de campo, onde quatro professoras e uma diretora de uma escola da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais foram entrevistadas sobre o ensino de música na escola fundamental, sua concepção e percepção, a partir de seu envolvimento no Projeto “Música na Escola”, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, no período de 1997-1998. Decidimos também ouvir duas professoras de música, especialistas em Educação Musical, por julgarmos importantes suas experiências e práticas docentes para a análise em questão.

Para nós, são duas realidades significativas, o discurso e a prática, uma vez que percebemos uma dissonância entre o ensino da Arte (Música), que está instituído e garantido legalmente, com o fazer e ensinar música, enquanto disciplina, dentro do contexto escolar mais restrito, ou seja, dentro das salas de aula.

O quadro bastante desolador do ensino da música na escola fundamental, com pouquíssimos professores de música atuando de forma efetiva e educativa, e com milhares de alunos distantes do contato prazeroso e relevante do fazer musical, levou-nos a refletir sobre esta prática e sua complexidade dentro do cotidiano escolar.

O nosso testemunho enquanto educadores musicais, interessados e motivados a entender a atual situação institucional do ensino de música – quase ausente e desvalorizada no nosso entender – nos levou a formular os seguintes objetivos norteadores do nosso estudo:

1. o sentido e o significado da educação musical;
2. os aspectos a serem considerados na educação musical enquanto disciplina nas escolas de ensino fundamental;
3. A formação e a prática pedagógica do professor de educação musical.

A partir destes objetivos, surgiram questões fundamentais, como:

1. Qual o sentido e o significado da educação musical?
2. Que aspectos devem ser considerados na educação musical?
3. Qual é o lugar que a educação musical ocupa no atual currículo do ensino fundamental?
4. Quem é o educador musical? Qual o estado atual da sua formação pedagógica?
5. Quais as possibilidades e limites para a educação musical enquanto disciplina nas escolas de ensino fundamental?

O ensino da música como disciplina inserida no currículo da escola fundamental apresenta-se hoje como uma área de conhecimento onde a diversidade de funções e a variedade de abordagens impede a construção de uma prática educativa democrática, abrangente e formativa.

Diante da realidade brasileira, a educação musical a nível de ensino fundamental não apresenta uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades de acesso irrestrito à prática musical, onde se articulam experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino. A educação musical requer novas propostas, novas possibilidades de intervenção educativa, pois é nessa fase da escolaridade que se dá a formação e o desenvolvimento de habilidades importantes para o desempenho futuro do indivíduo.

Essa situação de marginalidade levou-me a explorar, dentro da perspectiva educativa, o ensino da música como um campo de conhecimento onde as relações entre

ideologia, valores e práticas sociais incorporam uma concepção de arte que é refletida dentro de uma instituição como a escola.

Inicialmente, buscamos o apoio da literatura diversificada para entendermos as raízes históricas do ensino musical, enfatizando nossa análise nos momentos e acontecimentos mais importantes, como o movimento do Canto Orfeônico, ocorrido nos anos 30, a reforma de ensino que transformou e diluiu, na década de 70, o ensino de música na disciplina Educação Artística e, por fim, uma análise do atual momento da prática musical na escola fundamental.

Neste primeiro momento, ainda na pesquisa bibliográfica, foi providencial a leitura específica sobre a educação musical brasileira, entendida aqui como área de conhecimento, com a intenção de discutir como as investigações teóricas têm dado e podem dar subsídios para a educação musical na contemporaneidade. Estabelecemos o diálogo com pesquisadores da área da música, o que nos possibilitou relacionar os acontecimentos relevantes no contexto social mais amplo com a atual realidade do ensino da música, principal foco deste estudo.

Numa segunda etapa, verificamos como se dá a prática musical cotidiana nas escolas, apontando elementos importantes que podem viabilizar, através de uma reflexão mais profunda, um diálogo mais caloroso entre os enunciados teórico-metodológicos e uma real e significativa ação pedagógica musical na atualidade.

Para a realização deste estudo foram consultados um total de 200 artigos publicados no período de 1988 a 2001, em periódicos selecionados com base nos critérios de expressividade e especificidade, levando-se em consideração a relevância da instituição divulgadora e sua circulação nacional. Foram também consultados livros de pesquisadores brasileiros, não apenas da área da Educação Musical, mas também de pesquisadores que tratam da educação no sentido mais amplo, considerando a sua significação para o estudo em questão, dentro da realidade educacional do país.

Os temas mais enfatizados nos artigos foram: a Universidade e a pesquisa em Educação Musical, o ensino de Música no Brasil, a Educação Musical como disciplina na escola de ensino fundamental, o papel e a formação do professor de Música, teoria e prática em Educação Musical, currículo para o ensino da música na escola fundamental, cultura e interdisciplinaridade, processos cognitivo-musicais. Percebe-se que os estudos estão voltados para uma área bastante abrangente, o que vem demonstrar que há, atualmente, de maneira geral,

um interesse com aspectos amplos e variados da Educação Musical, revelando a preocupação entre pesquisa e transformação social, o conhecimento científico e o saber escolar.

Em linhas gerais, a consulta do material produzido sobre a Educação Musical enfatiza a necessidade de articulação entre teoria e prática. Ademais, focaliza e revela em seu conteúdo as dimensões acadêmicas, culturais e sociais para referenciar a ausência de políticas públicas educacionais e que, conseqüentemente, vem gerando o silêncio musical que impregna a escola básica.

A análise da situação do ensino de música na escola fundamental foi feita a partir de pesquisa realizada numa escola da rede pública estadual de Belo Horizonte. Situa-se em um bairro da periferia, cuja clientela atendida é de baixa renda. Essa escola, fundada em 1968, conta atualmente com duzentos e oitenta alunos, da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, distribuídos em onze salas. Funciona em dois turnos, manhã e tarde. O corpo docente é formado por quinze professoras, sendo que onze são regentes de classe, três são agentes funcionais (estão fora da sala de aula e sua função é de auxiliar os professores regentes como, por exemplo, na confecção de material didático, nas atividades festivas, etc.) e uma é eventual (entra na sala de aula para substituir outra professora).

Sua escolha se deu em decorrência de três fatores: o primeiro, por atender à proposta inicial desse trabalho, ou seja, a de entender, no momento atual, o ensino da música na escola de nível fundamental e, para tal, precisaríamos de uma escola onde o ensino da música estivesse presente, embora com menor intensidade que na época de sua participação no projeto. O segundo fator, que nos pareceu relevante, deve-se à inclusão dessa escola no projeto *Música na Escola*, uma tentativa do governo do Estado de Minas Gerais de retornar com o ensino da música nas escolas públicas estaduais. De um total de dezesseis escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, sorteadas para participar da primeira etapa do projeto *Música na Escola*, denominada de *Projeto Piloto*, no período de 1997-98, a escola em questão foi a única, na época da pesquisa de campo, que ainda reunia em seu corpo docente a maioria dos professores que participou desse projeto. Segundo a diretora, por ocasião da participação da escola no projeto, todas as professoras, sem exceção, foram incentivadas e liberadas para participarem do projeto. Na época, a escola contava com dezoito professores, e a participação foi total, inclusive com a presença da diretora. Um terceiro fator levou em conta a possibilidade de relacionarmos uma concepção de educação musical apresentada em uma proposta criada por um grupo de

educadores artístico-musicais, com uma base teórica bem fundamentada, com a viabilidade dessa prática através da capacitação de professores regentes para um trabalho de musicalização nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Vale ressaltar que do total de dezoito professoras regentes em exercício na escola, todas participaram da projeto *Música na Escola*, sendo que seis ainda permanecem na escola, inclusive a diretora que, atualmente, cumpre seu segundo mandato (2000/2003). Esse foi um fator determinante na escolha.

De acordo com a proposta apresentada à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o projeto tem como meta

“a implantação de um processo contínuo de interação entre a alfabetização e a educação musical, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Esse processo terá sua culminância no quinto ano escolar, quando os estudantes poderão se aprofundar em seus conhecimentos e práticas musicais” (Projeto Música na Escola – Proposta de prestação de serviços, Belo Horizonte/MG, fev. 1997).

Desde a implantação da Lei 5692, de 1971, o ensino das Artes ainda se depara com o problema da formação e preparação de professores para atuar nos diversos níveis da escolaridade básica. Os professores de Educação Artística, que por força da lei tiveram uma formação polivalente, pouco puderam contribuir para consolidar o ensino da música nas escolas públicas, tornando-a, desta forma, uma prática irrelevante com características de atividade festiva e recreativa.

Atualmente, mesmo com a obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis da educação básica, a situação ainda não mudou. Parece-nos que, com um número bastante reduzido de professores formados e habilitados em Educação Artística e em Licenciatura/Música não haveria condições de atender à demanda da rede pública de ensino.

Esse projeto, que buscou implantar o ensino de música nas escolas públicas da rede estadual, capacitando *professores alfabetizadores e de educação artística para o trabalho de educação musical, com aplicação, nas escolas, dos conhecimentos adquiridos pelos professores durante a fase de treinamento; visando planejamento da irradiação gradativa do projeto para toda a rede estadual, e, ainda, contando com a integração dos conservatórios estaduais ao*

projeto, visando a formação de professores de música que atuarão em suas regiões não teve melhor sorte.

Embora tenha atingido parte dos seus objetivos, ou seja, *implantar gradativamente o Planejamento Global, elaborado em 1997, para o ensino de música nas Escolas Públicas Estaduais*, por meio dos professores alfabetizadores da rede pública estadual e, como previa o *Módulo II, por meio de treinamentos intensivos de professores nos ‘Núcleos Especiais de Educação Musical’, implantados nos 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música*, esse projeto não atingiu o seu objetivo maior, voltar com o ensino da música nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

Nossa intenção não foi generalizar a participação desses professores no projeto ante a totalidade dos professores e escolas participantes, mas sim contribuir para o entendimento e esclarecimento da situação do ensino da música, enriquecendo a temática em questão.

As entrevistas ocorreram em horários de aulas especializadas, horário livre para o professor regente. O local escolhido foi a sala dos professores onde, vez ou outra, éramos interrompidos por outro professor ou aluno que entravam na sala, até mesmo porque desconheciam a minha presença na escola.

Os educadores musicais foram escolhidos devido à sua atuação em escolas de música, responsáveis pela formação do futuro educador musical. A intenção foi buscar nesses profissionais, através da larga experiência com a educação musical, o entendimento do porquê o educador musical formado pelas escolas de música não chegam às escolas. Essa situação é, no mínimo, intrigante. Entrevistá-los, assim como analisar a produção teórica, tinha uma finalidade: buscar e captar o que há de comum e de diferente nos discursos.

Não houve qualquer dificuldade para agendar as entrevistas com esses profissionais. Desde o primeiro contato mostraram-se simpáticos e disponíveis em colaborar com o estudo em questão, ressaltando a sua importância e contribuição para a área de conhecimento da música. Os encontros ocorreram nos domicílios dos entrevistados, em clima informal, muito devido ao convívio de muitos anos como parceiros na Escola de Música da UFMG e de outros encontros.

Abordando o objeto a partir de uma fundamentação teórica, a preocupação inicial encontrou-se na sistematização do conhecimento, dos conceitos para facilitar uma comunicação lúcida e efetiva do trabalho. Outra preocupação presente neste trabalho foi o respeito ao interlocutor, autores e entrevistados, cuja história de vida está, direta ou indiretamente,

relacionada à problematização do ensino de música na escola de ensino fundamental. Para um melhor entendimento e coerência do texto, servimo-nos do uso das aspas para citação de autores e transcrição das entrevistas, respeitando o anonimato do entrevistado.

O caso dessa escola e a maneira como esta e seus professores lidam com a música e as articulações com a produção teórica evidenciaram que o ensino da música ainda está impregnado de práticas conservadoras, onde predomina o ensinar cantando, um “cantar” bem distante da realidade dos alunos e da realidade sociocultural como um todo.

1.2 Perfil da amostra

As professoras regentes são formadas em nível de 2º Grau – habilitação Magistério. Esse curso destina-se a preparar professores para lecionar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Sua formação é polivalente, centrada nas disciplinas que constituem o núcleo básico do currículo (Português, Matemática, Ciências, Geografia e História).

Em algumas escolas, o currículo inclui algumas atividades relacionadas à música, embora associadas à recreação. Na maioria das escolas de ensino fundamental, sua atuação se reveste desse caráter multidisciplinar, o que não ocorre na escola investigada onde, a partir da 3ª série, observa-se uma especialização, ficando as disciplinas Português, Geografia e História a cargo de uma professora, e Ciências e Matemática sob a responsabilidade de outra.

A centralidade ocupada pelo ensino da leitura e da escrita na escola fundamental determinou que no Projeto *Música na Escola*, elas fossem designadas como professoras *alfabetizadoras* quando, de fato, essa figura não existe nos quadros do magistério público.

Dessas professoras, apenas uma possui formação universitária, sendo bacharel em Pedagogia, com habilitação em Supervisão. Essa professora é também especialista em Inspeção Escolar.

Todas elas possuem larga experiência em sala de aula (entre dez e vinte anos). Três atuam na escola a um longo tempo (entre seis e doze anos), atuando sempre na regência. Apenas uma se encontra na escola apenas há um ano, exercendo a função de professora eventual.

Nenhuma delas possuía algum preparo formal para atuar na educação musical, embora duas tivessem alguma experiência, adquirida na organização de corais na Igreja ou em

outra escola. A música está presente no cotidiano de todas elas. Dessa forma, embora nenhuma “arranhe” qualquer instrumento, uma canta no coral da Igreja, outra a utiliza como pano de fundo para outras atividades:

“eu ouço mais música do que assisto televisão... porque a música, você põe no rádio e vai fazendo alguma coisa” (Professora A).

E, apesar do excesso de trabalho e das dificuldades financeiras, sempre que possível assistem a shows:

“O último que eu fui, foi o do Milton Nascimento e do Caetano Veloso, no Palácio das artes. Foi ótimo. Um show de duas horas e meia que ninguém viu passar” (Professora A).

“Uê, a última vez foi no mês passado, a gente foi no teatro, no Casanova. E essa semana agora, este final de semana, a gente vai no Kart, na Pampulha, sabe. É um show musical.” (Professora C).

Uma delas tem na música um projeto para o futuro:

“Já falei, quando eu aposentar eu quero cantar no coral da Igreja” (Professora A).

As preferências musicais variam muito, vão desde música erudita até a folclórica, passando pela popular (nesse quadro se destaca a sertaneja), e pela religiosa.

O projeto *Música na Escola*, apesar de ter sido imposto, foi bem recebido pelas professoras, sendo que nenhuma delas manifestou qualquer reação ao fato de ter partido de cima para baixo, pelo contrário, ele foi considerado prazeroso. Com a mesma “naturalidade” que aceitaram o projeto, assistiram o seu fim: *“...o governo mudou, o projeto acabou.”* (Professora D), uma vez que já estão habituadas à descontinuidade das políticas públicas para o setor educacional.

Apesar de verem com pesar mais essa interrupção: *“... foi uma pena”* (Professora D), não demonstraram qualquer indignação em relação a esse fato. Embora tenham notícia da presença da música nos PCN, não relacionam o Projeto *Música na Escola* às novas diretrizes em relação ao currículo. Ele foi recebido como uma estratégia para o combate à violência na escola, tendo por isso *“atingido as escolas da periferia, ...prá tirar a agressividade, prá colocar as crianças mais calmas”* (Professora D), e como recurso para aumentar a produtividade do

ensino, “*prá ajudar na alfabetização*”, o que constitui uma “*marca da administração Mares Guia*” (Professora B).

Com a mesma naturalidade que assistiram a seu início e a seu término, aguardam que o governo tome novas iniciativas para garantir a presença da música na escola.

O perfil dos aqui denominados “educadores musicais” é bem diferente, pois têm formação específica em Música, possuindo doutorado e produção científica na área. Atuam na formação de professores, em nível superior, no âmbito de uma universidade pública federal; participam de entidades ligadas à cultura, gozando de renome na área.

1.3 Forma de apresentação

Tendo em vista a preservação de sua identidade, as integrantes da amostra foram assim identificadas:

1. Professoras regentes – letras A, B, C, D
2. Professora regente, atualmente no exercício de direção – Diretora
3. Educadoras Musicais – números I e II

1 A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA FUNDAMENTAL: UMA INCURSÃO HISTÓRICA

“ Sem dúvida, tudo o que fazemos, deve assentar sobre os alicerces da tradição, pois muito do criado por nossos antepassados continua sendo viável, mas não será simplesmente talhando pedras de ruínas de nosso passado que conseguiremos o material de que necessitamos para a construção da cultura planetária em preparação ”

(Hans J. Koellreutter, 1993).

A música vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, seja no moral e no social, contribuindo para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de cidadania.

A palavra música vem do grego – “Mousikê” – e designava, juntamente com a poesia e a dança, a “Arte das Musas”. O ritmo, denominador comum das três artes, fundia-as numa só. Como nas demais civilizações antigas, os gregos atribuíam aos deuses sua música, definida como uma criação e expressão integral do espírito, um meio de alcançar a perfeição.

A paixão dos gregos pela música fez com que, desde os primórdios da civilização, ela se tornasse para eles uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Desde a infância eles aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar. O músico era visto por eles como o guardião de uma ciência e de uma técnica, e seu saber e seu talento precisavam ser desenvolvidos pelo estudo e pelo exercício. O reconhecimento do valor formativo da música fez com que surgissem, neste país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música. Assim, a música requer uma instrução que ultrapassa o caráter puramente estético; torna-se uma disciplina escolar, um objeto de mestria, proporciona a medida dos valores éticos, torna-se uma “sabedoria”.

Pouco a pouco, “mousike” passou a abranger tudo o que concernia ao cultivo da inteligência, assim como “gymnastike” resumia tudo quanto se referisse ao desenvolvimento físico. Receber uma educação musical não significava, portanto, aprender a tocar piano, violino, ou fagote, mas estudar a fundo todas as artes liberais, a escrita, a matemática, o desenho, a declamação, a física e a geometria, saber cantar num coro e tocar perfeitamente pelo menos um instrumento.

Para os gregos, a educação era concebida como a relação harmoniosa entre corpo e mente e seu objetivo era preparar cidadãos para participar e usufruir dos benefícios da sociedade. Na visão dos gregos, a educação possuía uma função mais espiritual do que material. Seu principal objetivo era a formação do caráter do sujeito e não apenas a aquisição de conhecimentos. Por isso, buscavam uma educação plena, vinda de dentro do aluno e baseada não apenas nos livros, mas na experiência de vida de cada pessoa. Nessa perspectiva, a educação se constituía no estudo da ginástica e da música. Pela música e pela ginástica, buscava-se o equilíbrio entre a mente e o corpo, buscava-se um universo equilibrado – “ginástica para o corpo, música para a alma”. Proporcionando, uma e outra, a purificação da alma (mente) e do corpo, estas disciplinas assumem, nesse quadro, o caráter fundamental na formação daqueles que seriam os “guardiães” do conhecimento.

Acompanhando o desenvolvimento do pensamento grego, a disciplina música se expandiu e passou a incorporar a poesia e as letras. Poeta e musicista constituíam-se numa mesma pessoa.

“A poesia, o drama, a história, a oratória, as ciências, e a própria música estavam incluídos na extensão do termo música. Os poemas, compreendidos e memorizados, eram entoados com acompanhamento da lira. Portanto, mais importante do que a destreza técnica era o saber improvisar um acompanhamento em harmonia com o pensamento expresso no trecho recitativo. Por ser ensinado com música (o ritmo facilitava a memória), o ensino era atraente, agradável” (Bauab, 1960, p.58-59).

A Grécia desenvolveu, dentre outras coisas, um dos elementos mais importantes do pensamento musical: o raciocínio matemático. Esta relação entre a matemática e a música se deve ao matemático Pitágoras, que ampliou suas descobertas para a dimensão da acústica sonora. Segundo Pitágoras, matemática e música eram parte uma da outra, e nessa relação estava a explicação para o funcionamento de todo o universo. A música é então considerada fonte de sabedoria, sendo considerada indispensável à educação do homem livre.

As idéias de Pitágoras exerceram considerável influência sobre o pensamento grego, servindo de fundamento às doutrinas de Platão. Para este pensador, a primeira coisa a fazer é formar espiritualmente o homem na sua plenitude, entregando-lhe em seguida o cuidado de velar pessoalmente pelo seu corpo (Jaeger, p.547, *Livro Terceiro*, 1986). Segundo o filósofo, a

música pode introduzir no espírito do ser humano o sentido de ritmo e de harmonia, pois uma pessoa corretamente educada na música, pelo fato de a assimilar espiritualmente, sente desabrochar dentro de si, desde a sua mocidade e numa fase ainda inconsciente do desenvolvimento, uma certeza infalível de satisfação pelo belo e de repugnância pelo feio. Além disso, a educação musical é vista por Platão como pré-requisito ao conhecimento filosófico, que sem a base da cultura musical ficaria flutuando no ar (Jaeger, p. 546, *Livro terceiro*, 1986). Por isso ele reconhece a primazia da música sobre as outras artes, uma vez que, a seu ver, são o ritmo e a harmonia os que mais fundo penetram no íntimo da alma, e os que dela se apoderam com mais força, infundindo-lhe e comunicando-lhe uma atitude nobre (Jaeger, p.546, *Livro Terceiro*, 1986).

O efeito sedutor da música é encarado com receio pelo filósofo. Segundo Reis (1993, p. 58),

“a música poderia exercer sobre o homem poder maléfico ou benéfico, por imitar a harmonia das esferas celestes, da alma e das ações. Com seu encanto sedutor, poderia conduzir perniciosamente o homem, através de um complexo de emoções não recomendável, como também teria condições de realizar o inverso, contribuindo, de modo eficaz, para a educação da juventude. Daí, a necessidade de se colocar a música sob a administração do Estado, sempre a serviço da edificação espiritual humana, voltada para o bem da polis, almejada como cidade justa.”

Para se garantir que a música possa cumprir o importante papel que dela é esperado na formação da juventude não basta que ela fique aos cuidados do Estado. Seria preciso ainda uma atenção especial aos mestres da música, considerados mestres especiais, responsáveis pelo desenvolvimento dessa disciplina.

Nesse processo, alguns cuidados faziam-se indispensáveis. Em primeiro lugar, a música não deveria ser praticada de modo desinteressado, mas de forma a tornar mais suave e atraente o ensino, muitas vezes árido, da matemática, da história e de outras disciplinas. Sua seleção deveria ser adequada à idade dos discípulos, iniciando-se pelas canções (*berceuses*), passando depois para os hinos guerreiros e religiosos. Para os jovens entre 14 e 16 anos, Platão aconselhou a prática de apenas dois gêneros de música: a música violenta e adequada à guerra, e a tranqüila, propícia à prece e à concentração. Depois dos 16 anos, até o resto de suas vidas, os indivíduos continuariam a freqüentar apenas os cantos corais e os jogos comunais.

Além de bem selecionada, a música deveria ser bem dosada, uma vez que em demasia poderia se tornar prejudicial – “*ser simplesmente atleta é quase ser um selvagem – e ser meramente músico é dissolver-nos e abrandar-nos além do conveniente*” (Platão, *A República*, cit. Bauab, 1960, p.68).

O ensino da música se desenvolvia em níveis, de acordo com a idade dos alunos. Dos 7 aos 14 anos, fase inicial dos estudos, a educação ficava a cargo dos mestres especiais e seu conteúdo previa ginástica e música, compreendendo conhecimentos de poesia, história, drama, oratória e ciência. A maior parte do tempo era destinada ao ensino da música, que incluía a aprendizagem dos fundamentos da Teoria Musical, Princípios do Som e de sua grafia e as leis que regem a construção melódica e rítmica.

O segundo nível da educação musical iniciava-se pouco antes dos 20 anos e terminava aos 30 anos de idade. Nessa etapa, as disciplinas astronomia, gramática, aritmética e música compunham o “*Quadrivium*”, ou estudos das disciplinas “científicas”. O conhecimento musical nessa fase, mais teórico, pode ser entendido como o estudo do *Ethos* musical.

Para concluir a educação musical, havia um terceiro nível, que se estendia por mais cinco anos, levando o aluno ao estudo da dialética. Estudava-se Filosofia apenas aqueles que se revelassem mais capazes para uma educação mais apurada, os demais seriam militares.

Com a invasão do Império Romano no mundo grego este quadro se altera, pois a “sensibilidade”, as emoções e o sentimento de humanidade, características dos gregos, não se adequavam à formação dos soldados romanos, que eram educados para serem duros, rígidos, disciplinados e severos. O povo romano foi, por natureza, guerreiro e rude. Por muito tempo, seus ideais e propósitos restringiam-se à conquista do mundo e ao domínio dos povos conquistados. Entretanto, sob a influência grega, as artes e as letras começaram a florescer em Roma.

Com o tempo, por influência da cultura helenística, a educação musical vai ganhando espaço entre os romanos passando, porém, a ser estudada como “ciência”, como um saber científico, privilegiando seu aspecto teórico, em detrimento do conhecimento prático. É o início do rompimento da visão integrada da música, ou seja, da cisão entre a “música com a mente” e “música com o corpo”. Segundo Beyer (1999, p.25),

“a cultura romana aceitava muito mais a modalidade do conhecimento musical como saber científico, porém rejeitava a modalidade desse conhecimento como saber prático.”

Durante a Idade Média, a Igreja Católica demonstra grande interesse pela música incluindo-a nos cultos cristãos, pois acreditava que a música fosse capaz de exercer forte influência sobre os homens. A Igreja encorajou o estudo e o ensino da música como uma disciplina teórica inserida no domínio das ciências matemáticas, por isto ela se situa ao lado das disciplinas aritmética, geometria e astronomia.

Os representantes da Igreja prestaram um valioso apoio à investigação e ao ensino musical. Fundaram capelas, colégios, academias, bibliotecas, conjuntos polifônicos e instrumentais estimulando a formação de compositores, cantores, concertistas e musicólogos. A *schola cantorum*, criada e dirigida por S. Gregório Magno, desenvolveu o ensino do canto como recurso de exaltação à paixão religiosa. Nela, padres e missionários aprendiam a música religiosa católica, que deveria ser levada a todos os lugares do mundo.

Gregório Magno, papa de 590 a 604, deu ordenação definitiva ao rito, portanto, ao canto litúrgico. Elaborou dois livros, intitulados *Antiphonarium* e *Cantatorium*, que continham os melhores cantos e os novos hinos, segundo a ordem das festas e cerimônias, e que deveriam servir de norma a toda Igreja Católica.

Em sua homenagem, estes cantos, expressando a palavra de Deus, receberam o nome de *canto gregoriano* ou *cantochão*. Nessa perspectiva, as canções, emitidas a uma só voz e compostas a partir de uma única linha melódica, assumem o caráter de oração cantada, símbolo da fé cristã.

Até por volta do ano 1000, a música monódica e religiosa, era utilizada não só para efeito de ser ouvida, mas também para dar ao culto religioso um clima consonante, valorizando mais o cantor do que o *musicus*. O primeiro, associado ao saber musical do “bem modular o som”, dá prioridade à atividade do “corpo”, trabalha a prática musical, servindo aos cultos cristãos; o segundo enfatiza o saber musical que “fala” de números, continua buscando as relações entre a música e as disciplinas científicas, priorizando como ideal o funcionamento da “mente”. Para uma educação musical voltada para a prática, era nas escolas – em mosteiros e em catedrais – que se aprendiam salmos, notas, canto e gramática.

De acordo com Beyer (1996, p.226),

“isto ocorre em virtude da importante função que a música desempenha nos cultos cristãos. A Igreja centraliza todas as relações da vida dos indivíduos na época, e considera-se que a música seja capaz de influir fortemente sobre as pessoas. Assim, os cultos apóiam-se amplamente sobre o recurso musical. Nesta perspectiva, a música como prática possui muito maior funcionalidade do que a teórica (...). Embora seja prática, não há um fim performático na música.”

Durante a Idade Média, a música recupera a sua natureza de linguagem expressiva de sentimentos humanos. Foi a fase de expressão, sem finalidade performática, restabelecendo-se a dialética da música, pautada no ideal grego, como ciência e como arte. Ocorre o renascimento da melodia, e com ela as primeiras manifestações polifônicas, ou seja, surgem as primeiras tentativas para cantar a duas ou mais vozes, simultaneamente, em livre união com o contraponto e a harmonia.

Ao lado da polifonia religiosa, cujos cantos religiosos se distinguiam pela seriedade e transcendência, desenvolvia-se a música popular, de caráter modal e profano. Apesar da oposição da Igreja, surgem os trovadores cortesãos e os menestréis populares. A canção trovadoresca, com acompanhamento musical, composta por nobres músicos, cavaleiros durante as grandes cruzadas, expressava sentimentos de amor e saudades, além dos feitos heróicos das guerras.

Segundo Andrade (1944/87, p.60),

“... havia desde muito na Europa continental uma espécie de cantadores estradeiros, classe rebaixada, vivendo de ciganagem, praticando por toda a parte feitiçaria, crimes e doce música. Eram os Histriões (Jograis, Menestréis), tocadores de instrumentos populares como a Viela (Fiedel), a Rabeca, o Tambor basco, flautas, Cornamusa. Crescidos em importância quando os trovadores apareceram e principiaram se utilizando deles como acompanhadores, os menestréis chegaram a possuir escolas musicais chamadas Escolas de Menestria.”

De acordo com este autor (1944/87, p.62),

“mui provavelmente por influxo da quotidianidade musical profana que os menestréis davam às cortes e castelos, é que os nobres, sem nada que fazer, principiaram inventando cantigas também (séc. XI a XIII). Estes foram os Trovadores (Troubadours, Trouvères) da França, e da Alemanha (Minnesaenger), a cujo exemplo se formou o trovadorismo

européu, fixador de línguas, influenciador de música, primeiro reflexo étnico das nações na música do Cristianismo.”

O humanismo renascentista tenta recuperar os valores da cultura greco-romana, neles buscando inspiração para o movimento de libertação do homem e da razão humana, que acompanhava a expansão científica e geográfica, o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia. Floresce, então, um novo espírito e uma nova cultura marcada pelo individualismo e pelo antropocentrismo, abrindo caminho ao cultivo das ciências, letras e artes.

Neste clima de efervescência cultural, protestos no mundo católico vieram perturbar a vida religiosa. A música religiosa ganha novo impulso com a Reforma Protestante.

Liderada por Lutero, a Reforma Protestante tem raízes intelectuais no humanismo. Ao conferir ao homem a responsabilidade pela sua fé, e ao ver na leitura da Bíblia a fonte dessa fé, o protestantismo defende a necessidade de colocar todos os fiéis em condições de salvar suas almas mediante sua leitura. Neste sentido, Lutero apela para as autoridades públicas, insistindo na necessidade da criação de escolas. A educação preconizada por Lutero visava, basicamente, à catequese do povo. Em função de sua importância nos cultos religiosos, a música ocupa lugar de destaque nas escolas protestantes. Nelas, as crianças aprendiam não só a cantar, mas recebiam noções de escrita musical.

Para reagir à difusão do protestantismo, a Igreja Católica toma uma série de medidas visando deter a heresia e angariar novos adeptos. Neste momento, destaca-se a criação da ordem dos jesuítas que, ao contrário das demais congregações religiosas, dedicou-se à catequese, através do púlpito e das escolas.

Para fazer face à investida protestante no campo da educação, os jesuítas criam escolas, destinadas à educação da juventude leiga. Seus colégios, primorosamente organizados, ofereciam uma educação nos moldes exigidos pela sociedade da época, formando o homem culto, o homem letrado, conhecedor dos clássicos e capaz de falar e escrever em latim, mas submisso ao rei e ao papa.

A música foi um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas no processo de escolarização da juventude européia, com vistas à formação do bom cristão. Além de constituir uma disciplina, estava presente no currículo das escolas, enriquecendo as festas e os cultos religiosos. Graças à influência dos protestantes e dos católicos, sobretudo dos jesuítas, a

educação musical nas escolas até o final do séc. XVIII foi praticada com fins estritamente religiosos.

A visão da música livre dessa finalidade surge em Pestalozzi e Froebel. Herdeiros de Rousseau, eles defendem uma educação baseada no respeito à natureza humana, às suas necessidades e interesses. E enfatizam a importância da sensibilidade no desenvolvimento da razão. A experiência é vista por eles como pré-requisito para a aprendizagem. Por isso, ambos defendem um ensino baseado em métodos intuitivos que, colocando o aluno em contato com a realidade, desenvolvia-lhes o senso de observação, análise de objetos e fenômenos da natureza e a capacidade de expressão. A ênfase à sensibilidade no processo de construção do ser humano abre caminho para uma educação musical mais voltada para a prática que para a teoria, ensejando a construção de materiais didáticos com essa finalidade.

Pestalozzi e Froebel iniciam assim um movimento de oposição à tradição secular, dominante no ensino da música, que se concretiza no século XX, com os trabalhos de Orff, Dalcroze, Kodály, Willems, Gainza, Martenot, Schafer. Esses autores, tomando como base as idéias de Pestalozzi e Froebel, propõem uma nova metodologia para o ensino da música onde o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e perceber consciente, o ato de improvisar e criar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social oportunizariam a experiência concreta antes da formação de conceitos abstratos.

Essa nova proposta para o ensino da música ressalta a importância da prática livre experimental, em detrimento da transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, fazendo emergir a valorização do processo natural de desenvolvimento artístico-musical. É a ação do sujeito sobre o objeto. O reflexo dessas propostas metodológicas afetaram inicialmente o “status quo” dos tradicionais conservatórios de música. Objetivando trazer modernização na maneira de musicalizar crianças, preocupando-se com as diferenças individuais dos alunos, tais propostas foram encontrar espaço, no Brasil, nos centros alternativos para o ensino da iniciação musical, criados sob os auspícios de Liddy Chiaffarelli e Antônio Sá Pereira, em final da década de 30.

O ensino da música no Brasil remonta aos primórdios do processo de colonização, iniciando-se com a vinda dos jesuítas. Essa ordem religiosa surge na Europa em meio às lutas religiosas deflagradas pela Reforma Protestante. Constituindo-se numa legião em defesa da Igreja Católica, os jesuítas elegeram a educação como uma de suas armas de combate à heresia.

Chegando ao Brasil em 1549, abriram as primeiras escolas e aqui se estabeleceram. Por dois séculos os inicianos foram praticamente os detentores do sistema educacional vigente na Colônia. Seguiram a marcha da expansão colonizadora portuguesa em todas as direções, fundando missões, abrindo escolas. Estas, muitas vezes, precediam o desenvolvimento da localidade, quando não surgiam com elas.

A primeira missão dos jesuítas, em terras brasileiras, foi a catequese dos indígenas, conforme atestam os documentos da época, como a carta do Pe. Aspilcueta Navarro, de 28 de março de 1550:

“Aprove a Deus que chegassem os padres mandados daí, e esperamos que façam grande fruto com os selvagens como fariam outros se tivessem muita caridade e castidade de par com as forças temporais para suprir as necessidades de tantos. As letras são o menos necessário, bem que, entre os cristãos e entre os mesmos gentios conversas, sejam as letras precisas para a solução de casos diversos que entre eles se dão.” (Rodrigues, Francisco. *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal*. Porto, 1931, p.287).

A evangelização dos nativos exigiu dos jesuítas uma atuação diferente da que desenvolviam nos colégios europeus, que acolhiam a elite da sociedade européia da época e ofereciam o que hoje poderíamos chamar de ensino médio.

Entre os recursos utilizados destaca-se a música, em função da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística. Eram eles músicos natos que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração a nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas.

Segundo o relato do viajante Jean de Léry, chegado ao Brasil em 1557,

“Essas cerimônias duraram cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos selvagens não cessaram de dançar e cantar de um modo tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música. Se, como disse, no início dessa algazarra, me assustei, já agora me mantinha absorto em coro ouvindo os acordes dessa imensa multidão e sobretudo a cadência e o estribilho repetido a cada copla: Hê, he ayre, heyrá, heyrayre, heyra, heyre, uêh. E ainda hoje, quando recordo essa cena, sinto palpitar o coração e parece-me a estar ouvindo” (Mignone, 1980, p. 45).

Ligada a rituais de magia, à religião, a música revelava-se através da expansão instintiva do som, da cadência rítmica, porém mostrava a simplicidade na melodia e nos instrumentos musicais. Sua aprendizagem ocorria através de suas práticas nos rituais e na comunicação com as divindades veneradas. Os padres jesuítas dela também se apropriaram. Trabalhando na catequese e aculturação dos indígenas, eles usaram a música para comunicar sua mensagem de fé, ao mesmo tempo em que buscavam uma aproximação com o habitante nativo.

De acordo com Beyer (1994, p.102), os jesuítas

“trouxeram ao elemento indígena um repertório vigente naquela época na Europa. Ou seja, os jesuítas educaram os indígenas musicalmente para o desempenho musical destes nas missas.”

Para os jesuítas, as manifestações artísticas dos silvícolas nada mais eram que rituais de magia. Assustados com seu caráter pagão, os inácianos desenvolveram um intenso trabalho visando sua eliminação. Através do cantochão e dos autos – pequenas peças teatrais de teor moral e religioso – que os índios encenavam cantando, dançando e acompanhando com instrumentos musicais, os jesuítas conseguiram destruir a música espontânea e natural dos nativos, fazendo com que essa perdesse, gradativamente, suas características. O pouco que escapou da obstinação civilizatória dos jesuítas foi assimilado pela música popular dos nortistas e nordestinos.

A importância atribuída à música na catequese fez com que ela integrasse o currículo das Escolas de Ler e Escrever. Segundo Serafim Leite, no Seminário dos Órfãos, criado em 1759, os jesuítas ensinavam além da gramática e do latim, música e cantochão. Para isso, chegaram a criar uma cartilha musical, denominada Artinha, usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical, ao mesmo tempo em que se processava a alfabetização, datando dessa época o tratado do solfejo intitulado “Escola de Canto de Órgão”, do baiano Caetano de Melo de Jesus.

Outra manifestação da presença da música nas escolas e nas festividades desenvolvidas pelos jesuítas são, como já foi mencionado, os Autos. Já na inauguração do Colégio dos Meninos de Jesus, em 1553, foi levado o Auto “Mistérios de Jesus”, o primeiro drama sacro a ser encenado no Brasil. Seu autor, José de Anchieta, chega ao Brasil em 1553, na companhia de mais dois padres e quatro irmãos. Viajando por todo o território brasileiro, criou

nas aldeias por onde passou as “Escolas de ler, contar e tocar alguns instrumentos”. Aprendendo a falar a língua dos índios chegou a escrever uma gramática na língua tupi-guarani, intitulada “Arte de Gramática da língua Mais Usada na Costa do Brasil.” Teve o cuidado de traduzir para o tupi as orações e textos úteis à catequese, além de escrever e musicalizar peças teatrais para serem representadas pelos índios. Escreveu e dirigiu a primeira peça de teatro encenada no Brasil. Estas peças, de caráter educativo, chamavam-se AUTOS e tinham como objetivo difundir a moral e a religião. Apesar de não ser músico, Anchieta se interessava pela música, uma vez que os seus AUTOS eram cheios de cantos e incorporavam manifestações da cultura indígena, como por exemplo o boi-ta-tá.

À medida em que uma elite de brancos e mestiços aqui ia se formando, os jesuítas iniciam um novo modelo de educação, nos moldes do desenvolvido na sociedade européia, ou seja, uma educação humanista, baseada nos princípios da *Ratio-Studiorum* (Ordem dos Estudos)¹.

Funcionando em regime de internato, os colégios controlavam rigorosamente seus alunos. Desta forma, além das aulas, participavam eles de cerimônias religiosas e outras festividades, em que o canto, sobretudo o cantochão, estava sempre presente. Juntamente com a palavra, o canto era um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas para cativar os alunos e fortalecer-lhes a fé.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, introduz mudanças no sistema escolar brasileiro. Após um período de desestruturação, ocasionado pelo fechamento dos colégios inacianos e pela demora, por parte da Coroa, em assumir seus compromissos em relação ao ensino, a educação brasileira começa a sentir os efeitos dos novos ventos que atingem o cenário educacional português.

Ao lado da escola religiosa, mantida por outras ordens (carmelitas, franciscanos, capuchinhos, etc.), surge a escola leiga (aula-régia). Essas escolas, apesar de incorporarem outras disciplinas, compatíveis com o momento histórico, preservam as marcas da tradição jesuítica. Dessa forma, nelas a música continua presente, com forte conotação religiosa, muito

¹ Estabelecia a *Ratio Studiorum* os *studia superiora* e os *studia inferiora*. Os primeiros compreendiam os estudos de filosofia, com exegese, moral e casuística para os que se destinavam ao sacerdócio; e os de filosofia, abrangendo aulas de ciências exatas, dentro do empirismo rudimentar da cosmologia da época, para os que se destinavam às carreiras liberais. Os segundos, *studia inferiora*, correspondiam ao atual curso secundário, abrangendo as classes de Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior.

ligada às características e formas européias, conotação esta que se faz presente em toda a produção musical do período colonial. Embora seu valor artístico seja uma incógnita, pois pouco restou desta época, nela é evidente a influência do canto gregoriano, presente não só nas canções dos índios (que nesta época já não era ouvida no Brasil) e dos negros, mas sobretudo nas dos portugueses e espanhóis. O canto gregoriano impregnou de tal forma a nossa música que, por isso, foi *“justo que desse a primeira manifestação elevada da criação brasileira. Deu. Foi o padre José Maurício”* (Andrade, 1944/87, p.156, 9ª edição).

A música brasileira sofreu ainda a influência dos negros. Chegando ao Brasil como escravos, os negros trouxeram consigo instrumentos de percussão, como o Ganzá, a Cuíca, o Atabaque, porém cantavam e dançavam embebidos pelos sons e ritmos de sua pátria distante.

Em contato com os índios e portugueses, os negros começaram a criar música e arranjos instrumentais bem característicos, embalados pelo ambiente que aqui encontraram. Podia-se ouvir sua música nas festividades públicas, na Igreja e nas casas das pessoas influentes da época.

Ainda no século XVIII é criada, no Rio de Janeiro, uma escola de música para filhos de escravos, de onde saíram talentosos músicos instrumentistas e cantores. Dentre eles estava o Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830). Filho de escravos, músico nato, tocava diversos instrumentos. Compôs inúmeras obras sacras e profanas, de caráter erudito, cujo estilo se assemelhava ao de autores europeus da primeira metade do século XVIII.

Desta forma, das melodias curtas, do ritmo bem marcado, onde a palavra e a dança se misturam a vários instrumentos de percussão, surge o “samba”, dança originariamente africana. Com a mistura de diversas tendências musicais, viajando pelo tempo, esta dança veio a se concentrar nas favelas do Rio de Janeiro com características tipicamente brasileiras.

Analisando o movimento da música e a riqueza de suas manifestações em nossa sociedade, Bauab (1960, p.192) afirma que

“o brasileiro sempre deu para a música. Gostou sempre de tocar, de dançar, de cantar. É natural que, desde cedo, a música se tivesse cultivado entre nós. Sambava-se ao tam-tam dos atabaques nas senzalas, e nas casas grandes, ouvia-se a viola e depois o cravo. Na

Igreja, é que se cultivava música com mais apuro, porque os padres a sabiam melhor.”

Apesar de seu caráter eminentemente religioso, ainda no período colonial, a música brasileira começa a apresentar sinais de secularização. Isto se deve à descoberta do ouro e das pedras preciosas nas Capitanias das Minas Gerais, no século XVII, o que imprime um novo caráter à nossa cultura.

Em torno das minas ergue-se uma sociedade urbana, muito diferente daquela que se organiza em torno dos engenhos. A prosperidade econômica faz surgir nas vilas e lugarejos mineiros um clima favorável à cultura, atraindo músicos, o que torna o período compreendido entre 1750 a 1810 um momento significativo na vida musical brasileira. Conhecedores da música de câmara européia, familiarizados com as cantatas, sonatas e rondós, e demonstrando muita facilidade na composição de melodias, esses músicos fazem de Minas um importante foco da música colonial.

É notável a presença da música na vida cotidiana mineira de então, não só nas igrejas como em outros tipos de festas sociais e militares. A música estava nas casas contando com a participação de pessoas da família e até mesmo de escravos. Formavam-se trios, quartetos, quintetos que animavam os saraus elegantes ou as serenatas românticas pelas ruas em noites enluaradas.

O esgotamento da produção do ouro em Minas Gerais e os problemas políticos dão início à decadência e ao fim do profissionalismo musical. Esses fatos coincidem com a chegada da família real ao Brasil, a 22 de janeiro de 1808, trazendo com ela aproximadamente quinze mil pessoas, dentre elas músicos, intelectuais e artistas.

A presença da Corte no Brasil estimula o desenvolvimento de um processo de modernização, sobretudo no Rio de Janeiro, sede do governo real. Neste quadro surgiram algumas instituições no campo cultural, tais como Academias Militares, Biblioteca Real, cursos superiores e a Escola Nacional de Belas Artes. A atividade musical ganha, assim, uma nova expressão.

Surgem a Capela Real, orquestra de música erudita, que contava com 100 músicos instrumentistas e 50 cantores, e uma orquestra que tocava e cantava músicas populares, constituída por músicos negros. Padre José Maurício, considerado o maior músico da época, foi nomeado, então, Inspetor Geral dos Músicos. Mulato brasileiro, músico talentoso, Padre José

Maurício era possuidor de uma imensa cultura. Trabalhando com afinco, dividiu sua vida entre o magistério e a composição. Dentre suas inúmeras composições sacras e profanas estão missas, um Réquiem e, pouco antes de morrer, escreve um tratado de contraponto e harmonia. No entanto, a maioria de suas obras se perdeu.

Datam ainda desta época o aparecimento de grandes teatros e as óperas. O país se “modernizava” e a vida cultura e musical no Rio de Janeiro prosseguia agitada.

Com a volta de D. João VI a Portugal, em clima de tensões políticas, as atividades culturais sofrem um abalo. A Capela Real perde a sua força e, em conseqüência, a música religiosa cede espaço à música profana. Bandas e orquestras se espalham por toda a parte. Surge o reinado da ópera, que movimentava a vida social do Rio de Janeiro. Abrem-se salões para a sociedade elegante que começava a se despertar para o requinte, o bom gosto e a sensibilidade artística.

O país passa, então, um período de inquietação. O momento é pouco propício para a arte. Apesar disso, alguns centros artísticos foram surgindo, onde a música continua a ser cultivada.

Em contrapartida, cresce o número de professores particulares, o que preenchia a ausência de escolas especializadas para o ensino de música. Além disso, foi grande a presença do piano nas famílias de classe média alta, onde o estudo desse instrumento passou a fazer parte de uma boa educação, principalmente para as moças.

A Independência, em 1822, e a necessidade de imprimir ao país uma feição jurídica, determinou a convocação, por parte do Imperador Pedro I, de uma constituinte em 1823. Nos debates sobre o perfil da nova nação, a educação ocupa lugar importante.

A implantação de um sistema de educação no país dependia da criação de uma rede de escolas e da formação de professores. Em 1835 é criada, em Niterói, a primeira Escola Normal. Em 1847, esta escola é fundida ao Liceu Provincial, o que possibilitou uma formação diversificada, visando a preparação de professores para o ensino preliminar e médio. Seu currículo, inicialmente muito simples, é enriquecido com a inclusão de novas disciplinas, entre elas a música.

A função da música nas instituições que formam professores revela-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem à sociedade.

Fuks (1994, p.164), ao analisar o universo dessas escolas encontrou

“uma prática musical que ocorre paralelamente às aulas de música, da qual quase toda a comunidade escolar participa. Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças.”

Segundo esta autora (1993, p.140 in Beyer, 1994, p.103),

“a letra possuía mais uma função socializadora, uma função até disciplinadora na escola. O canto, como elemento agradável para a maioria dos alunos, servia muito bem para transmitir de uma forma sutil o código moral e ético, possibilitando a manutenção de valores existentes na sociedade.”

O repertório musical e a simplicidade do seu fazer musical transmite, de forma subentendida, idéias, valores e comportamentos, camuflando o poder da instituição. Para a escola o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desta forma, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais.

Embora a música tivesse um papel bem definido na organização escolar, sendo um componente importante de sua cultura, já naquele momento havia problemas em relação ao professor.

A forma com que o ensino da música é conduzido nas escolas é alvo de crítica. Segundo crônicas da época (Gazeta Musical, 1891, 1892, 1893, in FUKS, 1991, p.29), os (professores) mais antigos não sabiam música e os mais novos lhe atribuíam pouca importância. Entretanto, apesar do despreparo do(a) professor(a) e do descaso pela música, era de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias.

Neste período, a música se encontra presente também nos educandários masculinos e femininos, onde exerce papel importante na aquisição de hábitos sociais e no preparo para a participação em cultos religiosos. No Colégio Caraça, famoso educandário mineiro, criado em meados do regime monárquico, o currículo incluía o ensino de Música e Cantochoão. A música está presente também no Colégio Pedro II, instituição modelo no campo do ensino secundário. Nos educandários femininos, o ensino da Música incluía, além do canto, o domínio de algum

instrumento musical, visto então como indispensável às moças pertencentes às camadas dominantes.

A importância atribuída à música na educação da classe dominante fez com que fosse fundado, em 1841, o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, a primeira grande escola de música do Brasil, hoje Escola de Música da UFRJ. Segundo Mariz (1981, p.50),

“o projeto foi aprovado em 1841, mas tardou a ser posto em prática por falta de fundos. Foram feitas duas loterias e só em 1848 é que foi possível o início das aulas, com seis professores.”

Segundo seu fundador e primeiro diretor, Francisco Manuel da Silva (1795-1865), esta escola deveria ser organizada com uma sólida base pedagógica. Só assim ela cumpriria seu papel, incentivando vocações musicais, formando professores e favorecendo a educação do povo para o gosto musical (Bauab, 1960, p.227).

Dispondo para a sua manutenção de duas loterias anuais, durante 8 anos, o Conservatório se transforma, ainda em 1841, na Escola Nacional de Música. Essa escola funcionou precariamente, uma vez que os recursos a ela alocados não foram suficientes. Em 1855, ela sofre mudanças, introduzindo em seu currículo aulas rudimentares de música, solfejo, canto, ensino do órgão, de corda e, ainda neste ano, passa a integrar a Escola de Belas Artes.

Seu projeto ganha novamente fôlego com o lançamento da pedra fundamental da nova sede. Francisco Manuel ansiava por construir um prédio próprio para o Conservatório que, segundo ele, deveria abrigar também um salão adequado para os grandes concertos orquestrais. A suspensão das obras, por insuficiência de recursos e a morte de seu idealizador, fazem com que a Escola Nacional de Música cerre suas portas, só voltando a funcionar no regime republicano, com a inauguração do novo prédio, em 1872, sob a direção de Leopoldo Miguez.

De acordo com Mariz (1981, p.51),

“o Conservatório fazia, então, parte da Escola Nacional de Belas Artes, mas depois ficou autônomo, passando a chamar-se Instituto e, hoje, Escola de Música, subordinado agora à Universidade Federal do Rio de Janeiro”.

Em 1848, chega ao Brasil D. José Amet, espanhol e grande amante da música. Tinha como sonho criar um teatro de ópera nacional. Funda então, em 1857, a Imperial

Academia de Música e Ópera Nacional. Esta academia objetivava, além da apresentação de concertos, de óperas nacionais e estrangeiras (traduzidas para o português) o aperfeiçoamento dos artistas nacionais e a formação de cantores e musicistas que apresentassem reais aptidões musicais.

Com a presença de políticos influentes na sua direção, tais como o Marquês de Abrantes, o Visconde do Uruguai e de Francisco Manuel da Silva como membro do Conselho Artístico, a estréia da Ópera se deu a 17 de julho de 1857. Com o apoio do governo, várias óperas, nacionais e estrangeiras, foram apresentadas na Ópera Nacional. Foi numa dessas apresentações que surgiu Antônio Carlos Gomes, jovem aluno da Imperial Conservatório de Música. A ópera “As Bodas de Joazinha”, do espanhol Martins Allu, com libreto de Machado de Assis, incluía no final a ária de Carlos Gomes que, ao ser aplaudida com entusiasmo, já dava sinais do despontar de um grande e virtuoso músico, e que o lançaria no cenário nacional e internacional.

A má administração da Academia e o fim do apoio governamental determinam seu fechamento em 1864.

O final do século XIX é marcado por mudanças nos planos cultural, social, político e econômico, culminando com a Proclamação da República, em 1889. A instituição do novo regime marca o início de uma nova fase no ensino das artes, até então profundamente marcado pela influência européia.

O Rio de Janeiro, então capital do país, foi um dos principais focos de difusão de modelos e práticas de ensino musical para o Brasil. Segundo Freire (1996, p.187-201), a educação musical do século XIX apresenta duas vertentes principais: a do ensino formal, praticado dentro do contexto escolar e a do ensino informal, em oposição ao primeiro, praticado fora dele.

O ensino de música no Imperial Conservatório de Música e no Instituto Nacional de Música, baseava-se no paradigma técnico-linear, onde a prioridade estava em preparar eficientemente indivíduos para o desempenho de funções específicas, como atuar na igreja e no teatro.

Segundo Freire (1994, p.150),

“seu currículo original constava das seguintes disciplinas: rudimentos preparatórios e solfejos; canto para o sexo masculino; rudimentos e

canto para o sexo feminino; instrumentos de corda; instrumentos de sopro; harmonia e composição. Este elenco de disciplinas remetia, clara e objetivamente, aos objetivos propostos – à capacitação técnica de artistas para suprirem as exigências do Culto e do Teatro.”

No enfoque técnico-linear, que percorreu todo o período imperial, os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos a partir de uma visão essencialista que privilegiava o “talento”, a vocação, o “dom”, atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista.

Quanto ao ensino informal, seu universo era bem diversificado e heterogêneo, uma vez que preparava pessoas para atuar nos espaços não formais, como nos salões e salas da sociedade carioca da época. Atingindo pessoas de nível social diferenciado, a educação informal colaborou para promover um intenso e agitado movimento musical, expressão diferencial das últimas décadas do século XIX.

Com o advento da República, a vida musical amplia-se e diversifica-se. Surgem sociedades e clubes, que promoviam concertos mensais a seus associados, onde eram apresentadas obras de compositores europeus, sempre muito valorizadas. Segundo Mário de Andrade, a composição brasileira continuava sistematicamente internacional, apesar de se concentrarem, no Instituto Nacional, os mais importantes compositores do país (ANDRADE, 1965, p.29-30, *in* FONTERRADA, 1993, p.73).

Nesta mesma época, como já foi mencionado, o Conservatório é transformado no Instituto Nacional de Música, passando a oferecer ensino profissionalizante na área. No mesmo período, são criados outros conservatórios e escolas de música no país. Entre eles se destaca o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906, considerado por Renato de Almeida “*uma das mais perfeitas escolas de música do país*” (ALMEIDA, 1926, p.214-218, *in* FONTERRADA, 1993, p.73).

No início do século XX o ensino da música na Europa sofre mudanças. Influenciados pelo movimento escolanovista, em expansão na Europa, músicos e pedagogos como Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica, Jacques Dalcroze (1865-1950), na França, Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, Maurice Martenot (1898-1980), na França, Zóltan Kódaly (1882-1967), na Hungria, Violeta Gainza, na Argentina, desenvolvem propostas inovadoras para o ensino da música, como uma alternativa para a escolarização de crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas.

No Brasil, esse movimento ganha corpo graças a intensas mudanças no plano político, social e econômico, que culminam com a Revolução de 30. O projeto de modernização da sociedade brasileira, inaugurado com a Revolução, tem na escola um de seus alicerces. A nova escola, capaz de formar o cidadão brasileiro para a sociedade industrial em vias de implantação no país, alicerçando-se nos princípios da Escola Nova, afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança e recomendava a livre expressão infantil.

No mesmo período, João Gomes Júnior, introdutor da mansolfa no Brasil, realiza um importante movimento em São Paulo, visando imprimir uma nova orientação ao ensino da música nas escolas públicas em São Paulo. Inspirado nas idéias do francês Jacques Dalcroze e em observações realizadas em escolas da França e da Suíça, Gomes Júnior propõe um novo modelo para o ensino da música, em que se destaca o canto coletivo, organizado a várias vezes, com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais.

Sua visão sobre a educação musical é apresentada no livro *O Ensino da Música pelo Methodo Analytico*, publicado em 1915 em parceria com Carlos A. Gomes Cardim.

Embora o trabalho desenvolvido por Gomes Júnior tenha se limitado ao estado de São Paulo, suas idéias são incorporadas pelo governo brasileiro, que vê no canto um recurso importante na formação da cidadania e na construção da nacionalidade.

Em 1922, a Semana de Arte Moderna denuncia a situação das artes no Brasil que, influenciada pelo conservadorismo europeu, colocava em planos opostos a música do presente e a música do passado. Marco na vida artística cultural brasileira, a proposta renovadora da Semana de Arte Moderna trouxe novas maneiras de se entender o fazer artístico, propondo uma redefinição do ensino de arte, contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança.

Mário de Andrade, figura de destaque desse movimento, exerceu grande influência sobre toda uma geração de músicos com suas reflexões sobre as relações da música com as artes visuais e literárias e com a História do Brasil. Segundo ele, a música deveria exercer uma função social.

Nesse contexto surge a figura de Heitor Villa-Lobos, cuja música tem raízes na tradição folclórica. Quando introduziu na música as funções descritiva, folclórica e cívica,

Villa-Lobos estaria, na verdade, fundamentando a prática educacional criada por ele, ou seja, a prática do Canto Orfeônico em todas as escolas públicas do país.

A proposta de Villa-Lobos se aproxima muito da veiculada por Gomes Júnior em seu livro “*O ensino da música pelo método analítico*”, uma vez que para ele também o ensino da música consta de Teoria Musical e Canto Coletivo. Ambos realçam, em seus projetos, a maneira de se conduzir este canto.

João Gomes Júnior e Villa-Lobos introduzem uma nova maneira de olhar a música na escola, condizente com o ufanismo patriótico que se inicia na 1ª República e atinge seu ponto alto no Estado Novo.

O clima de nacionalismo dominante no país, a partir da Revolução de 30, fez com que o ensino da música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país.

Através da intervenção e da ação de três músicos-educadores modernistas, Heitor Villa-Lobos, Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira, intencionava-se alcançar de forma ampla todos os educandos do país, numa demonstração de suas preocupações com a educação, principalmente com a educação musical.

Embora tenham sido idealizadores dessa mudança, esses educadores introduziram duas metodologias para o ensino da música a serem desenvolvidas em instituições diferentes: o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical. Villa-Lobos implementaria o Canto Orfeônico na rede das escolas públicas do país objetivando, por intermédio de um trabalho oral, musicalizar as massas escolares. Liddy Chiaffarelli e Sá Pereira introduziriam a Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música com o objetivo de formar o futuro músico. A preocupação está em atender as diferenças individuais dos alunos no processo de musicalização.

As duas propostas, aparentemente antagônicas, têm um ponto em comum: a exacerbação nacionalista. Por isso, ambas apresentam um repertório musical eloqüentemente nacionalista em sintonia com o momento político do país. Assim sendo, enquanto o Canto Orfeônico executava hinos de exaltação patriótica, a Iniciação Musical atendia a um civismo

elitista ao enfatizar canções folclóricas que procuravam retratar o país e suas verdadeiras fontes de brasilidade.

Segundo Oliveira (1996, p.66),

“Villa-Lobos, ao introduzir o Canto Orfeônico, de certa forma abriu a concepção de ensino de música tanto para crianças como para as grandes massas. Através de sua prática, pode-se perceber que a sua intenção, além de ser cívica e disciplinadora, era também de formar público e divulgar música brasileira. O processo de ensino neste período pretendia musicalizar tanto pela prática como pela teoria da música, atendendo a toda a população estudantil. Pode-se observar nesta postura, que existe uma semente de abertura do conceito de educação musical, embora silenciosa.”

Com o apoio do governo e a criação da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), a educação musical toma proporções jamais vistas no âmbito do espaço escolar. Como diretor do SEMA (1932 a 1941), Villa-Lobos dedicou-se com afinco às pesquisas sobre a educação cívico-musical, preparando textos, aulas e métodos que melhor se aplicassem às crianças brasileiras.

Desejoso de educar as massas urbanas através da música, o governo leva à frente o projeto traçado por Villa-Lobos para o ensino do Canto Orfeônico nas escolas primárias e normais, inspirado no modelo alemão, implementando-o, lentamente, durante os anos 30. Esse projeto previa, além da criação de um curso para a formação de professores especializados nessa disciplina, a criação de um orfeão artístico e de um orfeão para cada escola, a organização de bibliotecas e discotecas especializadas, bem como a realização de grandes espetáculos orfeônicos, com a participação de milhares de crianças e jovens.

Nessa perspectiva, o presidente Vargas assinou o decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, tornando o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, passando a ser, então, um dos principais veículos de divulgação do novo regime. No mesmo ano, criou o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, e o Orfeão dos Professores do Distrito Federal, *“facilitando aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos, que seriam mais tarde postos em prática nas escolas municipais”* (Villa-Lobos, 1946, p.506 in Fuks, 1994, p.175).

Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da Era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico

ao instituir nas escolas públicas o Canto Orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país.

Segundo Fuks (1991, p.119-120),

“esta massa anônima, que seria obrigada a participar das gigantescas concentrações orfeônicas da época, tornou-se o alvo desta metodologia cujos objetivos eram, segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística”.

De acordo com Contier (1998, p.22),

“o caráter disciplinador, implícito no projeto para a oficialização do ensino do canto orfeônico nas escolas, interessava aos educadores e agentes políticos, uma vez que a música poderia trazer as massas à cena política onde os políticos assumiriam o papel de sepultar a República Velha, instaurando, no lugar desta, a República Nova (1930) e o Estado Novo (1937).”

Através de grandes concentrações, dos desfiles escolares, da congregação de massas de alunos, exaltava-se o sentido da coletividade, do patriotismo e da disciplina. O Canto Orfeônico era apresentado nas exortações cívicas, transformando-se em manifestações públicas de apoio e exaltação à figura do presidente. As apresentações, verdadeiros espetáculos corais, marcavam todos os feriados nacionais: Dia da Bandeira, Dia do Trabalho, Independência do Brasil. Com dimensões gigantescas, estes espetáculos eram apresentados em estádios de futebol ou no pátio do Ministério de Educação e Cultura. Chegavam a reunir cerca de 40 mil vozes infante-juvenis e mil bandas de música num concerto no estádio de futebol do clube Vasco da Gama. Do alto de uma plataforma de 15 metros, Villa-Lobos, que tinha um poder de organização extraordinário, podia ver e comandar a multidão.

Segundo Contier (1998, p. 20-21),

“na verdade, a propaganda dirigida às massas no sentido de atraí-las para as figuras de Villa-Lobos ou de Getúlio Vargas acabou se tornando um novo recurso bastante eficaz para a sacralização do conceito de ‘brasilidade’ nos campos da música e da política. O sentido nacionalista, cívico e profundamente romântico desses espetáculos, aliado a um momento de intensa euforia, como o da queda de

Washington Luís, contribuiu para fixar a imagem de Villa-Lobos junto à crítica e ao público em geral. Durante toda a década de 30, esse novo 'marketing' ou estratégia intimamente associada à propaganda, esses espetáculos ou as declarações de Villa-Lobos às vezes bombásticas ou 'mentirosas' viraram notícia praticamente em todos os jornais e revistas do Rio de Janeiro, São Paulo e outras capitais."

Em 1936, representando o governo brasileiro, Villa-Lobos participa, junto com Antônio Sá Pereira, de um Congresso de Educação Musical em Praga. Na ocasião, Villa-Lobos, então Diretor de Educação Musical e Artística do Rio de Janeiro, faz uma conferência onde expõe de maneira enfática o seu trabalho e a filosofia que o orienta. Num dos trechos de sua fala, ele diz:

"Nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão grande quanto a música. Ela é capaz de tocar os espíritos menos desenvolvidos, até mesmo os animais. Ao mesmo tempo, nenhuma arte leva às massas mais substâncias. Tantas belas composições corais, profanas ou litúrgicas, têm somente esta origem – o povo."

Villa-Lobos afirmava que pela educação e pelo canto o país se transformaria numa grande nação. Em outro trecho de sua conferência, ele dizia:

"O Canto Orfeônico, praticado pelas crianças e por elas propagado até os lares, nos dará gerações renovadas por uma bela disciplina da vida social, em benefício do país, cantando e trabalhando e, ao cantar, devotando-se à Pátria." (Schwartzman, 2000, p.108 – Villa-Lobos, conferência em Praga. Traduzido do Francês. Arquivo Gustavo Capanema 36.02.12-A . Parte 1).

Outros projetos, objetivando a organização do ensino e a disseminação da música, em todas as formas e níveis, foram apresentados na época. Entre eles, destacou-se o projeto de Mário de Andrade (1938 e 1939), em que se encontravam as *"bases para uma entidade federal destinada a estudar o folclore musical brasileiro, propagar a música como elemento de cultura cívica e desenvolver a música erudita nacional."*

Esse projeto, redigido em papel timbrado do Instituto Nacional do Livro, sem data e sem assinatura, foi enviado ao então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, com a seguinte justificativa:

“A música é universalmente conhecida como a coletivizadora-mor entre as artes. Só o teatro se lhe aproxima como função pragmática. É uma questão especialmente de ritmo, mas este por si não tem tamanho poder como quando auxiliado pelo som das melodias. A maior parte deste poder coletivizador e cívico da música está em que, dentre as artes, ela é a única que se imiscui no trabalho. Em todas as partes do mundo canta-se durante o trabalho, canções de remar, de colheita, de fiar, etc., etc. É também a música que entra nos trabalhos militares da guerra. Pelo menos até este se tornar mecânico. Os hinários de religião, política, de civismo.” (Schwartzman, 2000., p.109 - Plano de Mário de Andrade enviado a Capanema. GC 36.02.12.)

Embora o projeto de Villa-Lobos tenha sido hegemônico, ele não foi o único no período. Outros surgiram como, por exemplo, o de Magdalena Tagliaferro, em junho de 1940, que propunha a *“reorganização do ensino musical no Brasil e particularmente da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro.”* (Schwartzman, 2000, p.110 – Arquivo GC 37.00.00/5-A-5).

A partir da Constituição de 1937, o governo, além de promover, organizar e disciplinar o ensino do Canto Orfeônico nas escolas, adota uma série de medidas visando favorecer a ampliação e a divulgação da música brasileira. Dentre estas está a integração do Instituto Nacional de Música – que passa a denominar-se Escola Nacional de Música – à Universidade do Brasil e a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, através do decreto-lei nº 4.993, de novembro de 1942, reforçando a importância da música e da formação do seu professor. O conservatório era diretamente subordinado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, objetivando, principalmente, a formação de professores de música para as escolas primárias e secundárias.

Além da formação de professores para o ensino do Canto Orfeônico de nível primário e secundário, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico deveria promover a pesquisa visando a restauração das obras de arte brasileira e, mais especificamente, promover a gravação em discos do hinário nacional e de músicas patrióticas e populares para serem cantadas por todas as escolas do país.

Fazia parte do projeto do Canto Orfeônico a especialização de professores para a sua prática e a formação, em breve espaço de tempo, de novos professores. Visando a divulgação do canto coletivo nas escolas brasileiras deixou-se de lado, na fase inicial do projeto, a formação de profissionais altamente qualificados. Desta forma, atendendo às diretrizes da

SEMA, foram criados, em diversos Estados, órgãos filiados para a implantação e divulgação do projeto visando a sua prática por todo o país.

Como Villa-Lobos e a SEMA tinham como meta a educação musical das massas escolares, colocando todos os seus alunos a cantarem, foi necessário formar professores para a prática musical de modo emergencial, uma vez que não havia número suficiente de professores de música para atender às escolas públicas. Com esse objetivo foram criados o curso de Pedagogia da Música e de Canto Orfeônico, cujo programa constava de: *Declamação Rítmica e Califonia*, destinado à iniciação do ensino musical, ou seja disciplinar a voz; *Curso de preparação do ensino de Canto Orfeônico*; *Especialização em Música e Canto*, estudo da evolução dos fenômenos musicais; *Curso de Prática do Canto Orfeônico*, tendo como objetivo, apresentar programas, processos e métodos de ensino (Contier, 1998, p.30-31).

Nos anos 30, Cursos Rápidos, com duração de um mês, foram criados pela SEMA. Segundo Fuks (1991a, p. 30),

“estes aconteciam nas férias, em quase todas as capitais do país e reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal que, possuindo um mínimo de conhecimento musical, recebiam aulas de música. Ao final do curso, (...) eram considerados aptos para dar aulas da disciplina.”

A SEMA organizou ainda um minucioso programa de canto coletivo, para orientação dos professores que, além de conter hinos patrióticos e escolares obrigatórios nas escolas, apresentava um repertório especial de canções folclóricas – Guia Prático – para serem trabalhadas nas instituições de ensino. Pela proposta da SEMA, o canto integrava um extenso calendário com datas comemorativas de caráter cívico-pedagógico, tudo dentro de um espírito de coletividade e esmerada disciplina.

De acordo com Fuks (1994, p.173),

“estes professores, forjados em somente um mês de aulas, tinham que continuar a ser orientados durante toda a sua prática pedagógica. Estabeleceu-se, então, entre os professores de música e o SEMA uma relação pedagógico-realimentadora e fiscalizadora. Objetivava-se fazer com que toda a escola pública participasse cantando das gigantescas concentrações orfeônicas que ocorriam na época. O SEMA, por intermédio desta ação centralizadora que priorizava a disciplina e o civismo, passaria a controlar o fazer musical da escola pública.”

Apesar destas medidas, o Canto Orfeônico encontrou dificuldades para a sua implantação. Além das dimensões do País dificultarem a vinda de professores ao Rio de Janeiro para os cursos do Instituto Villa-Lobos, o caráter desses cursos levava a uma formação inadequada, tornando difícil a implantação do projeto.

Com a saída de Villa-Lobos da direção da SEMA, em 1944, e com o fim do Estado Novo, em 1945, diminui a prática do canto nas escolas e, conseqüentemente, da educação musical.

De acordo com Fuks (1991, p.124), a SEMA, responsável pela formação do professor especializado em música,

“...tornou-se menos rígido em relação à orientação que dava aos professores de música e, a maioria destes, sem esta realimentação diretiva, não soube o que ensinar.”

A formação do professor é vista também por Senize (1978, p.9, in Fonterrada, 1993, p.76), como uma das causas do declínio do Canto Orfeônico nas escolas. Segundo o autor,

“ao precário treinamento assim ministrado, juntou-se por inevitável, um relaxamento nas exigências para admissão, e nos crivos de avaliação da capacidade (...). Era o início de um paulatino e arrastado emurchecimento.”

Para evitar que o canto desaparecesse das escolas e, numa tentativa de incentivar a prática do canto escolar, criou-se a “Comissão Consultiva Musical”, cujo objetivo era manter em bom nível o material pedagógico-musical adotado pelas escolas. O material, produzido sob sua coordenação, já demonstrava uma diversificação em relação à temática das músicas. Além da manutenção da estrutura hino-cívica, outras temáticas, como as que enfatizavam a natureza, a religiosidade, a figura paterna e materna, davam sinais de modernização em nossa prática musical. Porém, mesmo que a SEMA apontasse para transformações, modernizando-se, não foi possível impedir o declínio do canto escolar em nossas escolas.

Segundo Fuks (1991, p. 124),

“... pouco a pouco as escolas, principalmente as públicas, foram calando o seu canto. Mas este silêncio musical também expressava o término do modernismo, de cuja efervescência viera o brilho que a educação musical dos anos 30 e parte dos 40 tivera.”

O declínio do Canto Orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazi-fascistas. A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao Canto Orfeônico nas escolas se deve, como já foi mencionado, ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isto, a presença de escolares, em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudavam a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo.

O país se democratizava e para isso era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário. Nesse processo, embora o Canto Orfeônico continue presente sob a forma de disciplina, no currículo das escolas, ele já não possui a mesma importância.

Até Villa-Lobos, o ensino da música nas escolas tinha feição conservatorial, de modelo europeu. Por meio da prática do Canto Orfeônico, Villa-Lobos, de certa forma, trouxe uma nova concepção de ensino de música, tanto para as crianças como para as grandes massas. Nota-se que a intenção de introduzir o ensino da música nas escolas, e torná-lo obrigatório, extrapola a sua ação cívica e disciplinadora, pois objetivava também formar o público e divulgar a música brasileira. Pretendeu-se por meio de sua metodologia musicalizar não só pela prática, mas também pela teoria da música, atingindo toda a população estudantil. Não se pode negar que o Canto Orfeônico, com essa postura, lança no cenário educacional a possibilidade de uma prática musical coletiva e abrangente.

A segunda metade da década de 40 assiste não só ao fim da ditadura Vargas, mas também ao término do movimento modernista, origem dos grandes momentos dos quais a educação musical fizera parte nos anos 30 e início dos 40.

Enquanto a efervescência do modernismo diminuía, já despontava no cenário artístico um outro movimento de ruptura estética – o da criatividade, que viria trazer uma nova maneira de fazer arte e, conseqüentemente, uma nova maneira de se ensinar música. Surgiam, desse modo, alguns sinais de práticas de iniciação musical cujas bases estavam nas tendências

da pró-criatividade desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone e no novo perfil de ensino que despontava para a educação musical.

Diante dessa situação, não pôde ser evitado o choque deste novo discurso com o Canto Orfeônico. A adesão dos professores de música à nova proposta para o ensino de música deveu-se ao fato de o Canto Orfeônico já não apresentar a mesma eloquência dos anos anteriores e a uma maior identidade com a nova metodologia, uma vez que não exigia de seus professores, inseguros e pouco preparados, um conhecimento específico.

Segundo Fuks (1991, p.125), *“para estes professores, era como se este novo caminho pudesse acobertar a deficiência da sua formação.”* No depoimento da professora e compositora Cacilda Borges Barbosa, entrevistada por Fuks (1991) está, certamente, o quadro que se formou diante deste novo fazer artístico-musical. Segundo esta professora, o movimento que se denominou “criatividade”, era *“na base de cada um fazer o que quiser.”* Isto explica o depoimento de outro professor, na década de 60, ao dizer que: *“não é mais preciso o conhecimento das notas musicais, agora é a época da criatividade e não é necessário saber mais nada”* (Fuks, 1991, p. 126).

Neste contexto surge uma nova maneira de ensinar, baseada numa nova estética que colocava como palavra de ordem criar, experimentar. Os professores de música entregaram-se a um fazer pedagógico-musical que, embora buscasse o novo, fundia as diversas linguagens artísticas num todo. O que na verdade se buscava era alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo, e menos o produto a ser alcançado. Esse era o propósito no qual a Arte-Educação se baseava para instituir uma nova proposta para o ensino de música.

Ao mesmo tempo em que, de um lado, especialistas apresentavam posições opostas em relação à educação musical, as escolas públicas, escolas de música e conservatórios defendiam, cada qual à sua maneira, uma postura tradicional em relação ao ensino da música nas escolas. Em outras palavras, enquanto as escolas primárias e secundárias procuram manter a prática do Canto Orfeônico, com seus hinos de exaltação cívico-nacionalista, os conservatórios e as escolas de música, numa postura conservadora, alicerçavam-se nos padrões tradicionais europeus ligados aos séculos XVIII e XIX.

Dessa forma, com exceção de algumas escolas consideradas de vanguarda, as demais se mantiveram omissas às novas propostas que surgiam para a Educação Musical.

A resistência das instituições formais não detém o movimento de renovação. Em 1948, é criada no Rio de Janeiro a Escolinha de Artes do Brasil. Nela, Augusto Rodrigues, professor e artista plástico, juntamente com um grupo de professores, artistas, cientistas e pais, lança a semente de um grande movimento a serviço de uma filosofia de educação criadora, que visava integrar a atividade artística no processo educativo que se estendeu por todo o País.

Dentre seus princípios fundamentais estavam a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito à liberdade de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando, contribuindo também para uma inter-relação harmoniosa entre as pessoas e os grupos humanos.

A Escolinha concretizou a vinculação da arte-educação a um projeto que surgia em oposição às formas predominantemente tradicionais de ensino de arte. Gradativamente, este projeto se expandiu e, em 1958, já se encontravam em funcionamento quase 20 Escolinhas de Arte espalhadas pelo país.

Augusto Rodrigues engajou-se neste novo projeto ao absorver e identificar-se com o conceito de criatividade que, lentamente, vinha ocupando espaços desde o final do século XIX, nas diversas esferas da sociedade, principalmente na Educação Musical.

Segundo Fuks (1991, p.135),

“a Escolinha constituiu-se num espaço onde eram contestadas as concepções acadêmicas do ensino das artes, onde elas deixavam de ser pensadas como exclusivamente belas, abrindo campo para as experimentações que ampliavam os limites das artes plásticas e das diferentes formas de expressão artística.”

O que ocorria, na verdade, era que a Educação Musical naquela época, estava inserida num contexto cultural no qual sobressaíam dois tipos de professores de música, ou seja, em pólos distintos encontravam-se os professores de música da escola pública e os professores de Iniciação Musical.

Os primeiros, formados pela metodologia orfeônica mostravam-se, naquele momento, aliviados, pois a SEMA havia diminuído o controle sobre eles, embora sentissem falta da assistência sistemática que recebiam dessa instituição. Apesar do conservadorismo, os demais professores, emergentes do Centro de Estudos de Iniciação Musical, criado por Liddy

Chiaffarelli Mignone, em 1952, no Conservatório Brasileiro de Música, mostravam-se em sintonia com o pensamento inovador e questionador que despontava naquele momento, ao mesmo tempo em que procuravam abandonar tudo que era considerado velho.

De acordo com Fuks (1991, p.141),

“através da criatividade, um grande contingente destes professores (ligados à SEMA) se aproveitaria desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos específicos e para afastar-se, finalmente, da situação incômoda na qual se encontravam: desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos. Eles utilizariam, também, este novo para aparentar uma ‘modernidade’, ou seja, uma certa sintonia com as mudanças que convulsionavam a vida cultural da época.”

Nessa nova concepção de arte-educação foram incorporadas propostas da Escola Nova. Tais propostas apoiavam-se na crença da espontaneidade criativa e expressiva e davam maior ênfase à atividade do aluno, que passaria a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem. Para o ensino da música, uma nova metodologia seria introduzida através de um ensino intuitivo e ativo da música, com ênfase no aluno. A fundamentação desse processo de ensino-aprendizagem encontra-se nas ciências que explicam o comportamento e o processo de aprendizagem humano, isto é, na Biologia, na Psicologia e na Sociologia.

Influenciada pelas idéias escolanovistas, a iniciação musical, segundo Fuks (1991, p. 135),

“pelas próprias características internas, passaria por um processo de metamorfose que a faria absorver este novo que (...) será fortemente marcado pela idéia da criatividade. Dentro desta atmosfera de mudanças, os educadores de iniciação musical voltar-se-iam para uma procura de formas de musicalização mais coerentes com as transformações por que estavam passando o Brasil e o mundo.”

A arte deixa então de lado o seu rigor técnico e científico para se tornar veículo de expressão humana. A música, seguindo esse caminho, cede lugar para os sentimentos, buscando a liberdade. Esse era o propósito no qual a Arte-Educação se baseava para instituir uma nova metodologia para o ensino de música.

Num primeiro momento, podemos afirmar que o ensino de música no Brasil percorreu um caminho que buscava a ampliação de seu espaço e, conseqüentemente, deixar sua

prática elitista para alcançar, através de um percurso de democratização, o interior das escolas no país.

O movimento artístico que adentrou os anos 60, representou um despontar de uma nova estética. Numa recusa ao convencional, as artes romperam com a tradição, modificando o processo de “fazer arte”, em que o artista, engajando-se numa nova proposta didática, leva a arte para as ruas, numa aproximação com as massas.

Segundo Fuks (1991, p. 146), a música desta época

“tratava-se de um complexo sonoro no qual se encontravam embaralhadas a chamada música erudita, a popular com suas divisões, a educação musical (orfeônica e de iniciação musical) e aquela que era ensinada na escola normal pública, ou seja, a pró-criatividade.”

As manifestações que buscavam o rompimento com o instituído, com a tradição, provocaram uma aproximação entre a música popular e a de vanguarda, diluindo barreiras e possibilitando, aos que se engajavam nesta proposta, vivenciarem novas formas de expressão artística.

Segundo Fuks (1994, p.168),

“esta ruptura interferiria no ensino das artes que, em nome da experimentação e da criatividade, aproximaria as diversas linguagens artísticas em uma única prática.”

Neste processo de diluição de barreiras, na busca de novas saídas para o ensino das artes, a arte-educação aproxima-se da escola pública e a música, propriamente dita, aproxima-se da dança e do teatro misturando, inevitavelmente, as linguagens artísticas.

Na década de 70, o ensino da música nas escolas sofre um novo abalo.

O processo de redemocratização iniciado com a queda do Estado Novo é rompido pelo golpe militar de 1964. A retomada do autoritarismo é justificada pela necessidade de acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país.

Como acontece em todos os regimes autoritários, a escola é alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da inculcação ideológica. Desta forma, em 1971, o governo militar promulga uma nova lei de ensino (lei nº 5692/71), imprimindo uma nova organização à educação escolar de nível primário e médio no país.

De acordo com a nova política, o papel da escola consistia na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Essa preocupação provoca alterações no currículo das escolas. Entre estas modificações, a disciplina Música passa a integrar, juntamente com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina Educação Artística, estabelecida pela lei nº 5692/71, em seu Art. 7º². As novas disposições legais imprimem um novo sentido ao ensino das artes nas escolas. Incorporando o discurso veiculado pelo movimento Arte-Educação, a música passa a ser considerada como uma entre as diversas formas de expressão artística. O que se buscava e acreditava era na possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas.

Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorre especialmente com a música, sendo comum as pessoas recordarem com saudades do tempo em que o Canto Orfeônico estava presente nas escolas.

A nova dimensão atribuída à Educação Artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional no momento e que tem como principal preocupação a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina Educação Artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então está presente na educação escolar brasileira.

Segundo Santos (1994, p. 9-10),

“embutida no currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus como uma das linguagens de ‘Educação Artística’ (...), a Música passou a atuar como ‘pano de fundo’ para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem auto-expressiva.”

Um dos problemas para a implantação do novo modelo era a ausência de professores capazes de atender ao novo perfil da disciplina. Para suprir o mais rápido possível o mercado com o profissional de Educação Artística, exige-se das instituições superiores a formação e a capacitação deste profissional, habilitando-o a exercer e assumir a nova tarefa.

² Art. 7º: *Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.*

Determina-se, então, em 1973, a criação dos cursos de Licenciatura (curta duração) em Educação Artística e de Licenciatura (longa duração) em Educação Musical e Artes Plásticas.

Segundo Penna, (1995, p,11),

“a criação dessas licenciaturas resultou, em muitos casos, na desestruturação das Escolas de Belas Artes e/ou dos bacharelados específicos em artes plásticas. (...) As licenciaturas em E. A. tornaram-se, então, o espaço por excelência para a construção e divulgação de um discurso próprio da arte-educação, discurso este voltado, na grande maioria das vezes, para as artes plásticas, por suas próprias origens.”

Penna (1994, p.20), diz ainda que a diluição de conteúdos em uma única disciplina, a Educação Artística,

“completou-se com a adoção da licenciatura curta: curso superior com a duração mínima de 1.500 hs.(contra as 2.500 hs. da licenciatura plena), que pode ser integralizado em até um ano e meio, pretendendo fornecer ao aluno embasamento em todas as áreas artísticas, suficientes para sua atuação no 1º grau.” A autora acrescenta que *“a licenciatura curta, onde a própria formação de professor é polivalente, provê o mercado com um profissional habilitado de mais baixo custo (em relação ao formado pela licenciatura plena), embora de formação mais precária”* (Penna, 1994).

Até a criação destes cursos, a Escolinha de Arte do Brasil, que até então *“tinha a idéia de trabalhar fora do sistema educacional público, tentando ao mesmo tempo influenciá-lo”* (Barbosa, 1985, p.15. in Penna, 1995, p.11) organiza o primeiro Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). Este curso foi, durante muitos anos, o único destinado à formação de arte-educadores, abrangendo todos os graus de ensino.

Sendo a única instituição a manter, de forma permanente, através de convênios, treinamento para arte-educadores, a Escolinha vai exercer grande influência na organização dos Cursos de Licenciatura voltados para o ensino da Educação Artística.

A criação dos cursos de Licenciatura curta não conseguiu implementar nas escolas a proposta prevista em lei. Segundo Penna (1995, p.13),

“esta proposta polivalente encontra sua forma mais exacerbada no modelo da licenciatura curta, que pretende formar, em cerca de dois anos, um professor capaz de atuar no primeiro grau em todas as áreas

artísticas. E obviamente a formação de um professor com esta competência, neste curto período, é praticamente impossível.”

Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Artística privilegiaram as artes plásticas. Nesse contexto, a música, devido à sua especificidade enquanto linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem.

Essa situação se torna ainda mais complexa para os professores formados em Licenciatura Plena. No caso da Música, por exemplo, ele tem uma formação específica para a música e se defronta com uma realidade que exige dele uma prática polivalente. Os problemas já se iniciam no momento do estágio em que, embora no plano legal esta disciplina devesse incluir as diferentes manifestações artísticas, na prática ela está mais voltada para as Artes Visuais.

Por isso, o educador artístico, segundo Hentschke (1995, p.32) é

“hoje reconhecido como sendo um profissional inviável, polivalente, incapaz de deter um domínio médio dos três discursos artísticos – plástico, teatral e musical.” A autora ainda ressalta que *“essa incapacidade não está vinculada ao indivíduo em si, mas à falta de acesso à formação artística durante o ensino básico e profissionalizante (Hentschke, 1995).*

Penna (1995, p.13), chama a atenção para as licenciaturas plenas. Segundo a autora,

“mesmo as licenciaturas plenas com habilitação específica em uma linguagem artística são repletas de problemas, e mostram-se insuficientes para a formação de um professor com consistente domínio dos conteúdos de linguagem (...). Essas deficiências na formação do professor, por sua vez, reforçam a adoção de práticas pedagógicas que enfatizam o espontaneísmo expressivo, desconsiderando os conteúdos de linguagem.”

Em decorrência desta proposta polivalente e na impossibilidade do professor atuar nas três áreas artísticas, o ensino da música viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e objetivos propriamente musicais.

Os cursos de Licenciatura em Música apresentam ainda alguns problemas. Um deles, já mencionado anteriormente, diz respeito à prática do estágio cujo objetivo é levar o futuro professor a conhecer a realidade educacional onde provavelmente, ao término do curso, irá atuar como profissional. As dificuldades surgem quando o aluno procura uma escola para realizar o seu estágio. Depara com um número reduzido de escolas que ainda mantém em seu quadro de profissionais o professor de música. O que encontramos geralmente é um professor polivalente para a prática da educação artística e, o que agrava ainda mais a situação, é que sua prática está mais voltada para o ensino das artes visuais.

Ao lado disso, é preciso considerar o perfil de formação desenvolvido nas escolas especializadas - Conservatórios - muito distante do proposto pela arte-educação. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores de música nas escolas fundamentais, os Conservatórios conseguiram manter relativa autonomia interna em seus cursos e preservar em seu ensino de caráter técnico-profissionalizante os conteúdos de linguagem específicos à área de música. É como se o ensino oferecido pelos Conservatórios estivesse a salvo dos problemas que assolam a educação brasileira.

Desta forma, o Conservatório segue seu modelo de escola para elite, ou seja, seu acesso é restrito e privilegia o ensino tradicional, com a adoção de conteúdos fragmentados, fixos, isolados e descontextualizados, cuja função social básica, segundo Penna (1995, p.14), está em

*“formar tecnicamente, **pelo e para** o padrão da música erudita, os profissionais para um entretenimento de elite – em outras palavras, os músicos para as salas de concerto. Ou, ainda, cumprem a função de enriquecer, através da prática musical, a formação pessoal daqueles que têm, socialmente, a possibilidade de acesso a essa forma artística.”*

Para Fonterrada (1993, p.78-79), o modelo conservatorial

“tem tido certa dificuldade em acompanhar as tendências inovadoras surgidas na prática e na composição musicais, e apresenta traços que o aproxima do ideal romântico que caracteriza a prática da música de concerto (...) Seu compromisso é com o passado, o que irá determinar a predominância de uma forma de arte reprodutora.”

Penna (1994, p.16-17), chama a atenção para dois problemas que decorrem das práticas pedagógicas adotadas, ainda hoje, nos Conservatórios. O primeiro refere-se ao descompasso entre os princípios de organização formal, concebidos de modo abstrato e encerrados em si mesmo, e o entendimento consciente do seu produto sonoro.

Outro problema refere-se à ênfase demasiada sobre a técnica. Esta, quando é encarada como finalidade em si mesma, despreza o prazer de tocar desvalorizando o “fazer sonoro” em detrimento da repetição de exercícios cuja função única está centralizada no virtuosismo de alguns poucos considerados portadores de “dom” e de “talento” para a prática musical.

Como conseqüência, as escolas especializadas, que priorizam procedimentos pedagógicos tradicionais, centrados no professor e na transmissão de conteúdos, trazem em seu bojo uma metodologia que irá surtir algum efeito apenas naqueles poucos alunos que já trazem consigo uma familiarização com as linguagens artísticas, em especial com a linguagem erudita e seus códigos restritos.

Em síntese, os conservatórios mantiveram seu perfil privilegiando o acesso e a formação daqueles que, socialmente, possuem familiaridade com o universo artístico-musical. Isso fica claro nos critérios de admissão de alunos, uma vez que tanto para acesso aos cursos de formação musical quanto para os cursos de graduação, exige-se, por ocasião do exame vestibular, uma prova específica de conhecimento da área.

Se, de um lado, dificuldades eram encontradas no ensino de música nas escolas de Iº grau, de outro lado, conservatórios e escolas especializadas conseguiam, apesar das críticas, manter seu perfil e funcionamento. Nesse quadro marcado pela ênfase na formação do músico, pouca importância é atribuída à formação de professores para o ensino fundamental. O professor, formado pelos moldes conservatoriais, tenderá na sua prática a repetir sua experiência.

O fim do regime autoritário no início dos anos 80 e o movimento pela redemocratização da sociedade traz à baila novamente a questão da escola. Após oito anos de tramitação, em meio a acirradas polêmicas, é promulgada, em 1996, uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

O texto legal, em seu art. 2º, estabelece que

“a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O novo estatuto, além de reafirmar os compromissos do Estado em relação à oferta da escola, imprime uma nova organização ao sistema escolar, visando ampliar o tempo de escolaridade obrigatória. Desta forma, o ensino de 1º e 2º graus, previstos na legislação anterior, cede espaço à educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental (antigo 1º grau) e o ensino médio (antigo 2º grau). Esses cursos são considerados etapas progressivas do processo de escolarização indispensável ao cidadão brasileiro na atualidade. Nessa perspectiva, cada uma delas deve se organizar de forma a

“garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes” (PCN, Parecer nº 04/98, Educação Básica, CNE).

Para isso, o art. 9º, inciso IV, da lei 9394/96, confere à União poder para

“estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.”

Em cumprimento a esta determinação, o MEC, no uso de suas atribuições, organizou, a partir de consultas prévias realizadas junto à comunidade escolar, os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), submetendo-os ao Conselho Nacional de Educação.

Segundo o MEC,

“a importância da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para um país como o Brasil, com grande diversidade social e cultural, além de dimensões territoriais enormes, reside fundamentalmente, na urgência de se reconhecer o princípio de equidade no interior da sociedade. Cada criança ou jovem, mesmo de locais com pouca infra-

estrutura e condições sócio-econômicas, deve ter acesso e usufruir do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (PCN, 1995, p.8).

Os PCN trazem orientações para cada área de conhecimento que compõe obrigatoriamente o ensino nas oito séries do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Históricos e Geográficos, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Física e **Artes**, nas linguagens Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. O documento trás ainda, como complemento, os chamados “temas transversais”, que devem ser articulados com o conteúdo de cada matéria e com os aspectos da Vida Cidadã. Os temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Embora não sejam obrigatórios, os PCN têm em vista

“estabelecer uma política de ensino para o país e favorecer reestruturações de propostas educacionais que preservem as especificidades locais e a autonomia das diferentes estâncias do governo” (PCN, 1995, p.8).

Do ponto de vista filosófico, os PCN se orientam pela preocupação em imprimir à escola caráter mais democrático, levando-a, assim, a proporcionar aos alunos um conjunto de práticas pedagógicas planejadas, que lhes possibilitem apropriar-se, de forma crítica e construtiva, de conteúdos sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, bem como de toda a sociedade. Sua finalidade é fazer com que a escola colabore na construção de uma sociedade mais humana, justa e feliz.

No que se refere ao ensino das Artes, os PCN, além de explicitar a concepção de arte e de cultura subjacente a esta proposta, reconstituem a história da arte na educação brasileira e caracterizam o fazer artístico.

Penna (1998, p.63), ressalta que

“toda esta primeira parte do documento, inclusive a fundamentação para o ensino da arte, é bastante marcada pela perspectiva das artes plásticas. Isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área, especialmente com as propostas da arte-educação, que procuram

dar uma função educacional mais ampla ao ensino da arte, voltando-se para a formação plena do indivíduo.”

Considerando a arte objeto de conhecimento, o documento indica os objetivos gerais, conteúdos e critérios para a sua seleção. Quanto aos conteúdos da Música, são apontados três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (produção), experiências de fruição (apreciação) e reflexão. O desenvolvimento dos conteúdos propostos dentro de cada eixo norteador irá requerer, no nosso entendimento, profissionais com habilitação na área, envolvidos em um trabalho de reflexão crítica contínua sobre sua prática.

A menção à música enquanto componente curricular não garante uma mudança na atual situação. Envolve desde políticas públicas, até um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem. Tudo isso exige uma retomada em profundidade da questão, tendo em vista um entendimento do que é educação musical.

Foram muitos anos de uma prática educacional no interior de nossas escolas com aspecto e função de atividade descartável, alijada na hierarquia das disciplinas escolares, nas indefinições quanto ao seu conteúdo escolar e na fragilidade da formação acadêmica do novo professor - o educador artístico.

Apesar de todas essas dificuldades, o momento é de mudanças, sendo propícia a retomada da música nas escolas, em virtude da filosofia humanística que orienta os Parâmetros. Ao lado disto, a escola, assim como a sociedade brasileira como um todo, se encontram em busca de sentido. Nesse processo, várias iniciativas vem se desenvolvendo com vistas à inclusão de jovens marginalizados dos direitos inerentes à cidadania. O potencial das artes nesse sentido é inegável, conforme indicam as várias experiências que vêm sendo levadas a efeito no Brasil atualmente como, por exemplo, as desenvolvidas nas cidades de Salvador, Recife, nas Escolas Municipais da cidade do Rio de Janeiro e na cidade de Ibitiré, em Minas Gerais.

Para tanto, julgamos necessário, em primeira instância, procurar saber como a Educação Musical vem sendo vista pelos estudiosos e pelos educadores musicais nas escolas. Isso porque, apesar de saber que a reversão do quadro atual não se encontra apenas nas suas mãos, sabemos que eles terão um importante papel no processo de conscientização da sociedade sobre o valor da Educação Musical.

3 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

*“O ideal seria que a **pesquisa** se incorporasse em cada indivíduo como um ‘modus vivendi’. Quando realimentada por uma atitude criativa perene, ela tende a impulsionar a ciência, a arte e a vida a uma renovação constante, rica e salutar, se devidamente equilibrada. O artista, como o cientista, é naturalmente um pesquisador, sempre em busca de novas soluções ou de diferentes formas de expressão estética, caindo mesmo, por vezes, nas armadilhas sutis da obsessão pela originalidade”*

(Sandra Loureiro, 1985).

3.1 Antecedentes da pesquisa em educação musical

A pesquisa em educação musical no Brasil toma impulso com a implantação dos Cursos de Pós-Graduação na área. Os primeiros Cursos de Mestrado em Música são criados na UFRJ em 1980 e no Conservatório Brasileiro de Música, em 1982. O 3º Mestrado em Música do país foi implantado em 1987, na UFRGS, o qual absorveu os primeiros doutores titulados em universidades dos Estados Unidos.

Além de oferecer as áreas de concentração em Etnomusicologia e em Musicologia, o Conservatório Brasileiro de Música foi pioneiro no país ao incluir a Educação Musical como área de concentração. O curso surgiu da necessidade de buscar a integração e a continuidade entre os cursos de graduação, abrindo caminhos para a produção do conhecimento na área da Música e, assim, possibilitando o avanço da pesquisa como prática científica.

Com o fluxo crescente de recém-doutores, novos cursos de Pós-Graduação são criados, como o Mestrado em Música, na UFBA, em 1990, e em 1993 dois outros cursos são criados: o Mestrado em Música Brasileira da UNI-RIO e o Mestrado em Musicologia da USP. Em 1995 foi implantado, na UFRGS, o primeiro Doutorado em Música e o segundo, em 1997, na UFBA. Outros Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Música são oferecidos no Brasil através da UNICAMP, UFMG, UNESP e UFGO.

Com a criação destes cursos, a área do conhecimento musical diversificou-se, possibilitando a ampliação do leque de pesquisas envolvendo aspectos específicos para o desenvolvimento do campo do conhecimento da área.

Em 1986, o Ministério da Educação, através de um programa especial da Secretaria de Ensino Superior (SESu), intitulado “Programa Nova Universidade”, pede às Instituições de Ensino Superior que promovam

“a inadiável renovação da Educação Superior através de uma revisão da legislação pertinente, refletindo sobre a necessidade da redefinição do papel do Estado na Educação, como um veículo que atue mais como promotor de meios e menos como um controlador e cerceador de iniciativas” (in Nogueira, 1996, p. 10).

O momento mostrou-se propício para que o Departamento de Música da UFBA elaborasse um projeto que previa a realização, durante o ano de 1987, de um Simpósio Nacional que viesse a discutir a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no país – SINAPEM.

Para Nogueira (1996, p.11),

“este Simpósio deveria elaborar uma proposta para o ensino de Música no Brasil, a qual resgatasse a valorização da Música na Educação, e promovesse o direcionamento da pesquisa na área aos objetivos acadêmicos.”

Segundo a autora,

“questionando a política cultural e educacional do Estado com relação à Música, desejávamos discutir as bases de um projeto de ensino e pesquisa para a área historicamente localizado e efetivamente comprometido com a prática da música na formação educacional do brasileiro. Nossa meta era definir uma política educacional e cultural para a área, que representasse as nossas vivências de educadores e de músicos.”

O Simpósio realizado na Universidade Federal da Paraíba, em 1987, contou com a presença do CNPq, da CAPES, da SESu, da Secretaria de Ensino de II Grau (SESG), da Secretaria de Apoio à Produção Cultural (SEAP) do Ministério da Cultura e do Instituto Nacional de Música da FUNARTE. Nele fizeram-se representar doze Instituições de Ensino

Superior (UFBA, UFMG, UFPB, UFRGS, UFPE, UFGO, UFAL, UFU, UnB, UNI-RIO, UNESP e UFRGN) e quatro Instituições de Ensino Musical de nível médio (Escola de Música Antenor Navarro/PB, Fundação de Educação Artística/MG, FUNARTE/RJ, e a Escola de Música de Brasília).

Esse Simpósio marcou a primeira discussão, em âmbito nacional, sobre a formação musical brasileira em todos os seus níveis. Durante o seu desenvolvimento surgem propostas para revisão da legislação pertinente ao ensino musical e ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o tema. O documento contendo as conclusões, encaminhado ao CNPq, solicita a criação de uma entidade que além de agregar as iniciativas em curso no país, atuasse junto aos órgãos de fomento à pesquisa, com vistas a instituir uma política de pesquisa para a área. Com o apoio desse órgão, realiza-se em abril de 1988, em Brasília, a reunião de fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Sua criação constitui-se num marco decisivo para o desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical no país.

Tendo como filosofia a valorização das temáticas brasileiras, a criação de uma bibliografia para atender ao perfil e às necessidades dos cursos de pós-graduação, e a utilização das pesquisas e seus resultados por escolas de música e por universidades, esta entidade vem buscando captar o apoio das agências de fomento à pesquisa para os projetos na área e para socializar seus resultados em encontros anuais. Essas reuniões constituem-se pois num espaço de debates e de levantamento de questões, de tomadas de posição, contribuindo decisivamente para a redefinição da área e de seu reconhecimento do ponto de vista científico. A importância da ANPPOM se torna ainda maior se levarmos em consideração que só a partir de 1984 a Música teve representação no CNPq, que até esta data só havia seis doutores na área, que a formação de doutores no exterior acontece a partir de 1990, e que o desenvolvimento de uma área sem tradição em pesquisa ocorre inevitavelmente de forma lenta e gradual.

Ainda em 1987, os participantes do SINAPEN, considerando a importância da Música no ensino das primeiras séries de escolaridade e a carência de elementos capacitados à docência de Música, solicitam aos Conselhos Estaduais de Educação a criação do Curso Técnico em Educação Musical, vinculado ao 2º Grau - Habilitação Magistério – da mesma forma que sugerem a implantação do Curso Supletivo de Qualificação Profissional em Educação Musical.

Quanto ao ensino de 3º Grau, visto como matriz geradora de recursos humanos para atuação no ensino fundamental e médio, os membros do SINAPEM elaboraram um anteprojeto para a reestruturação da graduação em Música. Na exposição de motivos que acompanha a proposta, seus autores deixam claro sua preocupação em imprimir eficiência ao ensino de música, entendida esta como um ensino voltado à formação de bons profissionais, com o propósito de promover a iniciação à pesquisa e de propiciar o prosseguimento dos estudos e o ingresso nos curso de pós-graduação. Enfatizam a necessidade de se desenvolver um ensino que leve em conta a pluralidade sócio-econômica e cultural do país e a diversidade de habilitações profissionais na área. Segundo Nogueira (1996, p.16), *“a proposta nunca foi apreciada. Seu perfil continua atual, sua importância é extrema, sua urgência vem sendo reclamada há oito anos.”* Até a data da publicação deste trabalho, ou seja, treze anos após o encaminhamento da proposta, os órgãos competentes não haviam se manifestado a seu respeito.

De 1988 até o ano de 2001, ou seja, durante treze anos de atividades, a ANPPOM, a exemplo de outras entidades congêneres, como a ANPEd e a ABEM, promoveu, em diferentes cidades do Brasil, treze Encontros Anuais. A temática destas reuniões é definida de acordo com a carência de informação ou com as tendências da pesquisa em Música e vêm estimulando a produção científica da área, contribuindo, dessa forma, para a compreensão da realidade do ensino musical e cultural do país.

A ANPPOM é pois ponto de referência para os programas de pós-graduação e para os pesquisadores da área da Educação Musical. E sua atuação mostra que, embora recente, a produção científica na área vem crescendo e seus resultados já se fazem sentir nas instituições voltadas para o ensino da Música.

Neste contexto é criada, em 22 de agosto de 1991, durante o II Simpósio Brasileiro de Música, na UFBA, em Salvador – Bahia, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Essa associação, fundada sob os auspícios da ANPPOM, tem como objetivos a promoção da educação musical e a integração dos professores da área, a realização de encontros que propiciem a divulgação de trabalhos, a realização de cursos, a discussão e a divulgação de conhecimentos contribuindo, assim, para a permanente atualização dos professores. Segundo a professora Alda Oliveira (1992, p.4), sua primeira presidente (1991 a 1995), a ABEM tem como objetivo, além dos já citados anteriormente,

“o incentivo à criação e implementação de meios eficazes para a produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de

reflexões sobre a história, os métodos de ensino e a prática da Educação Musical.”

Integrada desde 1995 à International Society for Music Education (ISME), da qual é representante no Brasil, a ABEM congrega hoje cerca de 600 associados em todo o país. Do ponto de vista de sua organização, a ABEM conta com representações regionais, encarregadas de formar núcleos, promover eventos regionais e municipais, com o intuito de debater, a partir do conhecimento produzido na área, estratégias de ação para a reversão da situação do ensino de música nas escolas e oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores que já estejam atuando ou que desejem atuar como professores de música na rede oficial de ensino. Além disso, a ABEM tem promovido encontros anuais, edita uma Revista e uma série de livros intitulados “Fundamentos da Educação Musical”, que já se encontra no 4º volume.

No seu relatório sobre as atividades relativas ao exercício das duas primeiras diretorias (1991-2 e 1993-5), a Dra. Alda de Oliveira aponta as preocupações da entidade nos seus primeiros anos de existência. Destacam-se, entre elas: o entrosamento (necessário) entre pesquisadores, professores e músicos do país; o aumento da produção científica da sub-área; o desenvolvimento da atitude crítica e reflexiva sobre os problemas atuais; a criação de núcleos de Educação Musical em algumas cidades brasileiras e a abertura para relações internacionais.

A intenção da ABEM é motivar os educadores musicais no sentido de estimular sua produção e alargar as possibilidades de intercâmbio entre os profissionais da sub-área. Nessa perspectiva, a entidade enfatiza as questões da política educativa em relação à Música e luta pela valorização das recentes pesquisas, que trazem como contribuição os esforços pela modificação do ensino de música na atual realidade brasileira, pois segundo Oliveira (1995, p.105), *“a música ainda não tem o seu lugar desejado pelos profissionais da área.”*

Em 1993 é criado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Núcleo de Estudos Avançados em Educação Musical. Sua criação representa um momento importante na consolidação da produção científica na área. Além disso, esse núcleo vem contribuindo para a sua socialização, através da promoção de Congressos, Fóruns e Encontros. Os resultados destas atividades são registrados em ANAIS, reunindo centenas de artigos que demonstram não só o crescimento da pesquisa neste campo, mas o seu compromisso cada vez maior com a realidade educacional do país.

Ao lado dessas iniciativas, outras vêm surgindo, como por exemplo, a Revista Brasileira de Música, da UFRJ, a ART: Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, os Cadernos de Estudo, publicados pela *Atravez*, em São Paulo.

Isto nos permite afirmar, como já foi mencionado ao longo deste texto, que a pesquisa em Música vem avançando e ampliando espaços para a investigação da área da Educação Musical. Mas, abordar a Educação Musical como campo de conhecimento implica, primeiramente, em ter transparente a delimitação da abrangência do seu campo como ciência ou área de conhecimento.

Nogueira (1996, p.41), numa retrospectiva da pesquisa em Música no país, ressalta que

“o marco inicial do desenvolvimento de uma atividade de pesquisa em Música consistente, definida e orientada é, portanto, o ano de 1984, quando a música passa a ter representação individual no Comitê Assessor de Artes no CNPq. Durante os 12 anos seguintes, a agência contribuiu muito para atingirmos o estágio de desenvolvimento em que nos encontramos hoje, e exerceu um papel importante na trajetória de consolidação da área.”

A partir desse momento, Nogueira (1996, p.41) distingue duas fases distintas, orientadas por políticas diferenciadas. A primeira, anterior à criação da ANPPOM (1988), típica de uma fase inicial, apresentou-se com

“projetos os mais distintos, que projetavam uma concepção ainda pouco definida sobre a atividade de pesquisa como estritamente vinculada à geração do conhecimento, e à indução de projetos centrados nos objetivos políticos definidos pela ANPPOM: a valorização das temáticas brasileiras e a criação de uma bibliografia voltada ao perfil e às necessidades dos cursos de pós-graduação em Música.”

A Segunda fase, iniciada em 1995, num momento de sedimentação da ANPPOM e, contando com o apoio da ABEM, em pleno desenvolvimento, ambas sintonizadas com seus objetivos, vem buscando o aumento gradativo do seu quadro de pesquisadores e, conseqüentemente, a consolidação e o reconhecimento da área da Pesquisa em Música no cenário nacional.

Nogueira (1996, p. 41) acrescenta que

“considerando que a representação da Música no CNPq teve início em 1984, que nessa época a área contava apenas com seis doutores, que o retorno do investimento na formação de doutores no exterior data de 1990, e que a condução de uma área sem tradição em pesquisa é necessariamente lenta, pode-se dizer que a formação de pesquisadores é crescente e regular, em ritmo proporcional à qualificação de recursos humanos.”

De acordo com Nogueira (1996, p.42), os encontros anuais das associações científicas como ANPPOM e ABEM, de temáticas centradas na carência de informação ou de acordo com as tendências da pesquisa em Música do país,

“vêm estimulando a produção científica da área, influenciando na qualidade dos trabalhos, induzindo pesquisas contextualizadas na realidade educacional e cultural do país e nas fragilidades do nosso sistema educacional, e promovendo o entrosamento entre os cursos de pós-graduação e o intercâmbio com ilustres pesquisadores estrangeiros”, entretanto *“temos que considerar que ainda há muito por fazer pela consolidação da pós-graduação e da pesquisa em Música no país, e especialmente pela pesquisa da música brasileira.”*

E não resta dúvida de que a determinação pelo trabalho da pesquisa em Música poderá ampliar o conhecimento na área, gerando resultados mais positivos, imediatos e inovadores. A atitude de pesquisar possibilita a estruturação do conhecimento e a operacionalização do produto gerado e vem demonstrar, também, uma maior maturidade e credibilidade da área.

3.2 O desenvolvimento da pesquisa em educação musical

O desenvolvimento das pesquisas na Educação Musical em nível institucional é recente, vincula-se à chegada de profissionais com títulos de Mestre e Doutor e à criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país.

Segundo Martins (1996, p.49),

“a produção de conhecimento em educação musical tendo como alavanca o avanço da pesquisa, é resultado de uma competência musical instalada no país”.

Isto significa que, a partir de 1980, o nível de capacitação docente tem-se elevado com a implantação dos cursos de Pós-Graduação em Música no país e, especificamente, em 1982, com a criação do curso de mestrado pelo Conservatório Brasileiro de Música com a inclusão da Educação Musical como área de concentração (junto com a musicologia e a etnomusicologia).

De acordo com Martins (1996, p.50), a definição por essas áreas de conhecimento,

“ao mesmo tempo que representava uma ruptura institucional, provocava também uma ruptura epistemológica posto que não havia uma relação de continuidade entre as terminalidades oferecidas nos cursos de graduação e as áreas de concentração ora propostas. Levando em consideração o cenário acadêmico da época e as opções profissionais oferecidas pelas instituições de ensino superior, estas áreas foram escolhidas a partir do diagnóstico dos Cursos de Música que, tanto nas universidades como nas faculdades, sejam públicas ou privadas, baseavam seus cursos na formação de instrumentistas, cujo virtuosismo e desempenho individual eram objetivos maiores (...).”

A ênfase na pesquisa em Educação Musical torna-se uma preocupação institucional no momento em que, segundo Martins (1996, p.50),

“contrapunha-se à tradição de um modelo de musicalização que, dirigido quase que exclusivamente à iniciação de crianças, além de estreitar a concepção de educação musical a uma faixa etária, dava pouca atenção a outros estágios de desenvolvimento musical e às implicações decorrentes das interfaces psicológica, social e cultural que o caracterizam e distinguem.”

Outro fator a se destacar como significativo é a relação que se estabeleceria entre pós-graduação e educação musical, ou seja, a possibilidade de gerar uma nova concepção de ensino para o terceiro grau, desta vez articulada com a pesquisa. A ênfase na pesquisa viria justificar e validar a música como modalidade de conhecimento, ao mesmo tempo que tornaria viável o trânsito entre a praxis musical (mundo concreto) e a elaboração teórica.

De acordo com Martins (1996, p.50),

“como procedimento científico associado à idéia de pós-graduação, a pesquisa, inicialmente considerada elemento espúrio à área, iria gerar conflitos e discussões. Desses conflitos e discussões surgiram as primeiras fendas que, gradualmente, foram ampliando os espaços

conceituais e institucionais, criando as condições iniciais para o desenvolvimento de uma prática científica voltada para a produção de conhecimento.”

Martins (1996) menciona os estudos de Fuks (1993), que analisa as relações entre as atividades musicais e a instituição escolar tendo como base a escola normal pública; de Tourinho (1993), que investiga os *Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau*, apontando perspectivas e alternativas para analisar tais usos e funções naqueles contextos, e de Coelho de Souza (1993), propondo uma abordagem pedagógica para o uso de música popular na educação musical. Para Martins (1996, p.51),

“estes estudos são significativos porque, de forma ousada, abrem uma brecha em uma trincheira de discriminação e preconceitos que protegia tabus aparentemente indevassáveis que mantinham e reforçavam uma visão reducionista da educação musical.”

A Educação Musical como área de pesquisa ampliou o seu espaço com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991. Esta entidade, além de favorecer e estimular novos projetos, pesquisas, eventos científicos e ações editoriais trouxe, como um dos seus objetivos, o propósito de incentivar a produção de conhecimento e estimular a sua divulgação no âmbito público e institucional gerando, positivamente, a reflexão, a crítica e a construção de novos conhecimentos.

Souza (1997) aborda duas questões para o esclarecimento da situação atual da pesquisa em Educação Musical as quais, com a clareza necessária, no entanto, podem ajudar a definir o papel do pesquisador no próprio processo de pesquisa e melhor orientá-lo em sua relação íntima com o objeto de pesquisa.

A primeira questão *“refere-se aos pressupostos básicos que fundamentam a pesquisa em Educação Musical e as dificuldades em realizá-la no âmbito acadêmico da universidade”* (1997, p.49). A autora aborda essa questão afirmando que, no Brasil, a área da pesquisa em Música, embora institucionalizada desde a década de 80,

“restringe quase que a projetos individuais de pós-graduandos, sendo que na maioria das vezes estes não têm continuidade. (...) De uma maneira geral, as pesquisas na área de Educação Musical no Brasil, podem ser caracterizadas por um superficialismo na apreensão teórica

e pelos mecanismos freqüentemente usados de acomodação e de conciliação das contradições decorrentes desse modo de apreensão.”

Há um aspecto importante a ser realçado nesta questão. A partir do momento em que se pesquisa *sobre* Educação Musical, pesquisa-se *sobre* educação. Certamente, torna-se necessário um conhecimento abrangente de pedagogia e a identificação das correntes pedagógicas que coexistem na educação num sentido mais amplo para que, além do conhecimento adquirido e acumulado, possa-se chegar ao entendimento da sua prática no cotidiano da sala de aula.

Para Souza (1997, p.50),

“se pesquisa é sempre concebida para solucionar problemas, ou seja, se ela existe para melhorar a prática, a pesquisa em Educação Musical deve não só se preocupar com acúmulo de conhecimentos mas, também, com sua praticidade e valor para a didática da música.”

Naturalmente, este tipo de afirmação significa uma forma de pôr o docente em música/investigador, em contato com a prática, na possibilidade de cooperação entre o conhecimento e a aula, propriamente dita.

Sendo assim, Souza (1997, p.50) observa que a pesquisa em Educação Musical

“deve ter em vista o trabalho conjunto com professores de música e estudantes de licenciatura. (...) Deve-se combater uma saturação de teoria que não satisfaz, que exclui as necessidades de inúmeros pedagogos musicais que estão atuando em diversas regiões do país, e não desemboca em ação. A separação tradicional que a academia faz entre a teoria e a prática tem construído um mundo ‘detestável’ da prática fornecendo uma visão do trabalho do professor como sendo mais técnica do que intelectual.”

Para Souza (1997, p.50), outra dificuldade na pesquisa em Educação Musical decorre da inexperiência em coordenação e planejamento de pesquisa. Apesar de alguns pesquisadores considerarem o trabalho coletivo como *limitação à liberdade de pesquisa e controle sobre seu desempenho individual*, o certo é que, dessa forma, deixam de perceber que planejamento de pesquisa e autonomia não são excludentes e, entretanto, não comprometem a viabilidade do projeto individual e o seu caráter pessoal de investigador. E acrescenta:

“Infelizmente, trabalhar em mini-pesquisas (mini-latifúndios) onde cada um está preocupado com o seu próprio interesse, trará poucas contribuições para uma área que está se consolidando em termos de pesquisa científica. Entre as conseqüências negativas citaria a falta de continuidade aos projetos. Por outro lado, não podemos desconsiderar a carga horária excessiva de muitos pesquisadores dispendo de um tempo mínimo para a pesquisa, quiçá para discussões em grupos de trabalho ou núcleos de estudo.”

Naturalmente, esta situação mostra a necessidade da aproximação da praxis musical com os resultados da observação sistemática estimulando os docentes a avançarem em suas pesquisas. Buscar articulação entre sua própria prática existencial e os objetivos propostos, lhes permitiria um desenvolvimento constante de sua acuidade e de novas formas de apreensão do mundo. Coloca-se como objetivo fundamental, a possibilidade do conhecimento acumulado, do passado e do presente, poder contribuir com o desenvolvimento deste mesmo conhecimento no futuro. Portanto, o objeto de estudo, além de conduzir significado em si próprio, poderá e deverá ser utilizado como referência ou ponto de partida para gerar novas pesquisas, novos conhecimentos, o que representaria um avanço profissional para o docente e um ganho para a área da música como um todo.

A segunda questão formulada por Souza (1997, p.49)

“diz respeito à pesquisa na formação de futuros professores de música, pois, para a superação dos impasses no que se refere à organização da disciplina música nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio bem como à melhoria da qualidade do sistema e análise das diretrizes relativas aos parâmetros curriculares e à sua implementação, acredito que a pesquisa e, principalmente, a pesquisa em Educação Musical, possa apresentar significativas contribuições.”

Em sua análise, Souza se volta para o currículo do ensino de música ao qual é submetido o futuro professor de música. Os cursos atuais ainda são um reflexo do ensino conservatorial que os originou, ou melhor, onde as disciplinas ainda estão inadequadas para atender às necessidades da vida escolar, não correspondendo à atual realidade.

A atenção volta-se para a integração entre Teoria e Prática, quando o conhecimento produzido fundamenta a prática musical, e vice-versa. Ambas se complementam e ampliam a reflexão e a busca de soluções para os problemas desta sub-área.

Desta forma, a função da pesquisa em Educação Musical é obter maior reconhecimento da comunidade científica para a área e, em seguida, causar impacto ao priorizar questões urgentes e de relevância dentro do atual contexto educacional brasileiro. Levantar questões, sugerir propostas, preparar para uma reflexão consciente dos problemas enfrentados pelo ensino de música na escola de educação básica que, até o presente momento, mostra-se carente de solução.

3.3 A importância da pesquisa em educação musical e a sua relação com as demais áreas da música

3.3.1 A educação musical e as sub-áreas da música

A Música, enquanto área de estudo, está estruturada em quatro sub-áreas e especialidades, a saber:

Área: Música

Sub-áreas e Especialidades:

Educação Musical:

Filosofia e Fundamentos da Educação Musical

Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (I Grau, II Grau, III Grau)

Processos Cognitivos na Educação Musical

Administração, Currículos e Programas em Educação Musical

Educação Musical Instrumental (Banda, Orquestra)

Educação Musical Coral

Educação Musical Especial

Composição:

Composição Acústica

Composição Eletro-Acústica

Musicologia:

Musicologia Histórica

Musicologia Sistemática

Etnomusicologia

Teoria da Música

Práticas Interpretativas:

Música Instrumental

Música Vocal

Regência

Oliveira (1996, p.46), numa análise da situação da Pesquisa em Composição, afirmava, em 1992, durante uma Aula Inaugural proferida no Curso de Pós-graduação em Música da UFRGS, que

“o estudo de técnicas e processos composicionais utilizados e característicos da música de compositores brasileiros é ainda tarefa a ser realizada. Nada sabemos das contribuições da arte brasileira ao universo da música e, pelo sobre ela escrito, ficamos com a impressão de que tudo copiamos. Na realidade, até hoje, o compositor brasileiro é acusado de não possuir técnica e de suas composições serem vigorosas mas mal construídas.”

Entretanto, Oliveira (1996) vê essa situação se modificando, principalmente pela inclusão de representante da área de Música, com experiência em pesquisa e em pós-graduação no exterior, em Comitê Assessor do CNPq, há pouco mais de dez anos.

Para o compositor (1996, p. 47),

“este fato marca o início do desenvolvimento desejado e esperado, com o conseqüente estabelecimento de programas de pós-graduação, com o desenvolvimento de pesquisas nas diversas sub-áreas, com a publicação de periódicos, e com congressos de natureza acadêmica e científica. Entretanto, ainda enfrentamos problemas de diversas naturezas, devidos principalmente às peculiaridades, não completamente assimiladas, das sub-áreas. Entre estas, podemos identificar a existência de programas de pós-graduação no exterior, os quais, apesar da alta qualidade, são dedicados a um mercado local específico não transportável para o nosso país.”

Oliveira traça um perfil, embora primário (segundo o próprio autor) da sub-área Composição, baseando-se nos programas de pós-graduação no exterior frequentados por bolsistas brasileiros. Segundo o compositor (1996, p.47), ao traçar esse perfil, dois aspectos mais gerais foram considerados relevantes, os quais são assim resumidos:

1. Relativo ao enfoque:

- a) ênfase em teoria da música e pesquisa;
- b) balanceados em composição e pesquisa;
- c) ênfase em composição.

2. Relativo ao meio:

- a) ênfase em composição acústica;
- b) balanceados em composição acústica e eletrônica;
- c) ênfase em composição eletrônica.

Ao criticar os programas em relação ao aspecto 1 (enfoque), Oliveira (1996, p.46) ressalta que

“os produtos desses programas em geral demonstram um total desinteresse pela vida acadêmica, mesmo quando docentes de uma instituição de ensino superior. Tornam-se profissionais liberais por vocação e assalariados por necessidade.”

Com referência ao aspecto 2 (meio), Oliveira considera que o segundo caso *parece ter sido aquele a produzir melhores resultados*, sem desmerecer o primeiro e o terceiro casos, desde que *complementados com a proficiência em pesquisa*.

Concluindo, Oliveira (1996, p.47) afirma que

“o nosso especialista é treinado no exterior com equipamentos sofisticados, os quais aprende a usar com proficiência, mas sem um embasamento teórico mais geral que lhe possibilite atender as exigências de um curso de graduação no Brasil. Torna-se um compositor que sabe apenas compor para um único instrumento, ao qual ele provavelmente não mais terá acesso.”

Entretanto, Oliveira (1996) reconhece que houve avanço acadêmico da área de Música nestes últimos anos. Para o compositor, este fato é comprovado não só pela quantidade, mas pela qualidade de material produzido recentemente, o que contribui com um material referencial atualizado para as instituições de ensino superior. Além do mais, confirma Oliveira (1996), é notória a qualidade da formação dos pós-graduados nos programas de nossas instituições, o que vem aumentando, consideravelmente, a participação em eventos internacionais, gerando a absorção de novos conhecimentos e a divulgação e discussão dos resultados de pesquisas desenvolvidas em nosso país.

De acordo com Oliveira (1992, p.3),

“o musicólogo é por definição e por formação um pesquisador. Sua principal atividade é a pesquisa mesmo quando desdobre seu tempo em atividades paralelas musicais ou não. O corolário desta afirmação entretanto, de que todo pesquisador em música é um musicólogo, não é absolutamente verdadeiro e reflete uma total ignorância sobre a área. É verdade que muitas das pesquisas desenvolvidas por especialistas em outras sub-áreas podem ser consideradas musicológicas em seu sentido amplo, mas em geral os métodos e as finalidades diferem em muito dos métodos e finalidades musicológicas.”

As críticas de Oliveira (1992) são contundentes ao afirmar que, apesar de termos à nossa disposição um rico e autêntico campo para pesquisas étnicas, as pesquisas em musicologia restringem-se, quase na sua totalidade, ao enfoque histórico. Oliveira (1992, p.3) atribuiu essa situação à

“nossa visão eurocêntrica, que valoriza antes de tudo a tradição escrita da música-arte, tendo nos afastado das manifestações que nos rodeiam, mesmo considerando a grande dificuldade de obter-se em nosso país fontes originais de valor musicológico.” E diz mais: *“Não é de estranhar que muitos estudiosos brasileiros ainda dediquem seu tempo à pesquisa histórica da música dos grandes mestres mesmo sem jamais ter examinado ou tido acesso às fontes originais necessárias para este tipo de pesquisa.”*

Em suas reflexões críticas, Oliveira (1992) aponta para o fato de que até bem pouco tempo, a pesquisa etnomusicológica no Brasil esteve nas mãos de pesquisadores estrangeiros que, enquanto aqui estiveram, colheram grande quantidade de material de valor incalculável (pouco apreciado pelos nossos estudiosos) e divulgaram, posteriormente, em seus países de origem, o resultado de suas pesquisas.

Este autor ainda acrescenta que

“para o estudioso das nossas culturas musicais étnicas, as principais fontes de referência estão no exterior e em outra língua que não o português. Muitas das manifestações étnicas já não mais existentes, estão documentadas nestas fontes e, considerando a perspectiva atual, muitas de nossas manifestações étnicas hoje ativas deixarão de existir sem que possamos realizar qualquer estudo sobre elas” (1992, p. 4).

Em sua reflexão e exposição sobre o tema *A pesquisa em Musicologia*, Veiga (1996, p.54) afirma que

“a Música não é autônoma, como tantas vezes irrefletidamente se presume, mas o tipo de dependência que interessa à Musicologia é de outra ordem. Como as letras, as ciências e as demais artes, as músicas do mundo são todas elas corpos organizados de conhecimentos, empresas comuns e sociais, meios eficazes de controle e da organização social (...) A linguagem musical, peculiar e distinta das demais linguagens é, entretanto, predominantemente não-representacional (...). De regra, porém, não conduz significado em si própria, mas nas relações externas que mantém com os demais subsistemas da cultura, a que chamamos de contexto.”

De acordo com Veiga (1996, p.55), para alcançar os significados

“é necessário desenvolver modelos conceituais que assegurem pelo menos a presença dos principais parâmetros ou fatores essenciais que a envolvem. Isto é tarefa das musicologias, ou seja, dos discursos sobre música, distintos que são de músicas propriamente ditas, mas que as têm como objeto e com as quais interagem.”

Veiga (1996, p.55) vê a complexidade da área da Musicologia não como produto de uma desorganização interna, mas como resultado de sua riqueza e poder. Ele diz:

“As variáveis são demasiadamente numerosas, as teorias da mudança musical apenas parciais, podendo somente indicar como hipótese promissora a de que o estilo musical de cada música seja determinado por uma configuração única de fatores históricos, geográficos e lingüísticos. Como força determinante maior, porém, parece estar o próprio tipo de cultura da qual a música faça parte” (...) “Estamos diante de um dos universais do homem, pois não há cultura que não apresente algo que de alguma forma se assemelhe ao que chamamos ‘música’ (...) Esses universais, se existem, parecem estar em níveis profundos da psique e dos comportamentos, mais do que na superfície dos produtos.”

A musicologia, hoje, apresenta-se diversificada, tanto em assunto quanto em método. Na tentativa de delimitar seus campos de atividades, Veiga (1996, p.56) assim os descreve: o **etnomusicólogo**

“tempera sua visão de música pela abordagem comparativa de culturas musicais distintas, pelo estudo de música na cultura e como cultura, pelo indispensável trabalho de campo que o põe em contato com tradições o mais das vezes orais, que necessitam ser colhidas e transcritas, além de observadas e vividas, como base de estudos predominantemente sincrônicos e, por fim, pelo seu interesse insaciável pelas culturas musicais do mundo inteiro; (...)

O musicólogo histórico trabalha

“debruçado sobre documentos diversos e registros de notação musical, predominantemente de música artística ocidental, pacientemente buscados em arquivos e coleções, para produzir edições críticas da maior confiabilidade possível, e estudos de natureza diacrônica”;

Num terceiro grupo estão os **musicólogos sistemáticos**, formados por psicólogos de música, sociólogos de música, estudiosos da estética e da crítica musical, da acústica musical, de teoria comparativa.

Veiga (1996, p.56-57), ao acrescentar à diversidade dos discursos musicais e musicológicos à diversidade dos perfis profissionais, entende que, mesmo que tenham tido e devendo compartilhar uma formação musical básica, os diversos profissionais da área apresentam motivações e treinamentos diferenciados. Sua crítica aponta para uma

“tradição de ensino musical centro-europeu que nos atinge, canalizada pela instituição do conservatório e suas variantes, que aborda música apenas como produto, coisa a fazer ou coisa feita, música saindo da música, na melhor das hipóteses. (...) Separa-se esse produto dos conceitos que tácita ou explicitamente as comunidades têm sobre música, como tampouco se relacionam os conceitos e os produtos com os comportamentos necessários para que a música exista.”

Nestas circunstâncias, Veiga (1996, p.57) considera inadequado o transplante das idéias e seus objetos de natureza centro-européia para a nossa realidade, o que muitas vezes impede-nos de

“buscar a consciência social e artística que essa música deve conter, isto é, sua resposta a nossas necessidades. Temos assim um repertório de música ‘oficial’ a ser estudado, deixando-se tudo mais do lado de fora da escola. (...) Aliada a essa concepção atomizada, desenvolve-se paralelamente uma tendência à desescolarização, em favor de uma segregação do futuro músico em verdadeiras cafuas pedagógicas. (...)

Essa formação tão prematuramente especializada pode até ter eficácia, transformando-nos em determinados tipos de robôs musicais, mecanismos até mesmo muito sofisticados, mas dificilmente nos prepara para a articulação verbal do pensamento e para um questionamento mais aprofundado do processo musical.”

É importante frisar que o culto ao que é “de fora”, a insistência de que a música boa tem de ser a que vem de fora, ou que uma formação legitimada é aquela que procede de outros países que não o nosso, são aspectos que podem levar a uma alienação, colocando em extremos opostos a “sacralidade” musical e a ciência musical.

Dentro desse quadro da situação da pesquisa em Musicologia, onde convivem musicólogos e músicos, cientistas e artistas, conhecedores e amadores, Veiga (1996, p.57) afirma que

“chegamos, enfim, à sugestão realística de que talvez pudéssemos constatar, entre nós, um continuum de atitudes que tivesse em um extremo essa sacralidade musical e seus aspectos correlatos, e no extremo oposto a ciência musical. Executantes se situariam mais próximos da sacralidade, seguidos dos compositores, dos educadores musicais e dos musicólogos, estes mais próximos da ciência musical. Melhor seria que esse continuum se fechasse sobre si mesmo, de tal maneira que o modelo representasse a convivência dos dois aspectos salientes, em diferentes graus, mas não uma dicotomia.”

Após essas considerações, diante do entrecruzamento de tendências teórico-metodológicas com o material musical e de esforços dessa sub-área da Música em se consolidar como área de conhecimento, amplia-se o leque de possibilidades do musicólogo no Brasil. Instituições como a Universidade Federal da Bahia vem, desde 1981, somando esforços para a implantação da Etnomusicologia no país através de Jornadas anuais, Simpósios Brasileiros de Música, reunindo etnomusicólogos do país e do exterior. Acrescenta-se a este esforço a inclusão da Etnomusicologia como área de concentração do Mestrado em Música.

A pesquisa musicológica no Brasil está diante de um acervo dos mais ricos e desconhecidos do mundo, o que possibilita o crescente interesse pelo desvelamento da cultura musical do país e da credibilidade acadêmica e científica, permitindo criar o impacto desse conhecimento com outras musicologias e com as músicas do mundo.

A Pesquisa em Práticas Interpretativas, no Brasil, ainda é recente. Entretanto, a criação dos cursos de pós-graduação, e mais particularmente, a fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), em 1987, e seus Encontros Anuais, concorrem para a mudança e evolução desse quadro. Não menos significativo vem sendo o apoio dado pelas agências de fomento, principalmente o CNPq. Assim como as outras sub-áreas da Música, a das Práticas Interpretativas ainda mostra-se polêmica e de difícil caracterização.

De acordo com Gerschfeld (1996, p.60),

*“enquanto que as demais sub-áreas (em especial a de Educação Musical e a de Musicologia) já desenvolveram metodologias que apresentam algumas interfaces comuns com as metodologias das ciências humanas e da investigação histórica, adquirindo ‘status’ acadêmico e credibilidade científica, sendo inclusive organizadas como entidades independentes através de suas respectivas Associações Nacionais, a **performance musical**, por suas próprias características, continua sendo a ‘pièce de resistance’ no universo de todos aqueles que desenvolvem sua atividade musical profissional dentro da Universidade”.*

Para Guerchfeld (1997), a questão da pesquisa em Práticas Interpretativas ainda é bastante controversa e há muitos assuntos a serem debatidos. Entre eles, o autor cita a legitimação da produção artística do professor intérprete, de maneira autônoma ou, ao contrário, a atitude de resistência à pesquisa e à produção de documentos escritos e o reconhecimento das especificidades da sub-área de Práticas Interpretativas e conseqüente adaptação das normas vigentes.

Guerchfeld (1997, p.45) afirma que

“não parece claro para todos os docentes que a pesquisa em Práticas Interpretativas deve seguir os princípios básicos da pesquisa em qualquer área de conhecimento, pois na verdade existe uma conduta de

investigação científica baseada em princípios teóricos consagrados e universais.”

Para esse professor de violino da UFRGS, a grande maioria dos intérpretes não está familiarizada com esses princípios e procedimentos, acreditando ser ou por deficiências na formação (graduação), ou pela falta de uma prática continuada ou, ainda, por dificuldades ou resistências pessoais.

Em vista disto, Guerchfeld (1997, p.45) observa que

“quando nos referimos à performance musical, estamos falando de uma atividade de cunho eminentemente prático. No entanto, qualquer interpretação consistente decorre de um longo e complexo processo, de natureza inter e multidisciplinar, que abrange inúmeras etapas; as decisões tomadas pelo intérprete devem estar fundamentadas em princípios bem definidos, resultantes de suas investigações, experimentações, leituras e reflexões. A decodificação e a interpretação de um texto musical em todos os seus níveis e o preparo técnico para a realização instrumental resultam, portanto, de profunda elaboração intelectual. O intérprete transita ao natural por esses caminhos como parte integrante de sua atividade; é, portanto, e pela sua própria natureza, um pesquisador.”

É interessante ressaltar a questão polêmica colocada por Guerchfeld (1996, p.64-65), que é a que procura estabelecer critérios para definir o que pode ser considerado produção intelectual ou científica no campo das Práticas Interpretativas. O autor chama a atenção para o fato de que

“enquanto algumas universidades defendem o ponto de vista que a produção intelectual deve ser da mesma natureza em todas as áreas, outras sustentam que concertos e recitais de alta qualidade artística devem ser equiparados à atividade intelectual e às publicações dos demais pesquisadores. (...) No Brasil, essa tendência já começou a aparecer em nossas universidades, principalmente associada à questão da avaliação funcional docente, e alguns departamentos e Escolas de Música já criaram planilhas especiais onde constam essas equivalências entre a produção artística e a produção intelectual.”

Entretanto, Guerchfeld (1996, p.65) prossegue considerando que essa equiparação entre performance e pesquisa equivale a um grande “desserviço” tanto à performance quanto à

pesquisa, pois afirma que “ *essa é mais uma das racionalizações inoperantes (...) para tentar justificar a inexistência de produção ou a dificuldade de produzir intelectualmente.*”

E acrescenta:

*“Em primeiro lugar, não se pode equiparar dois processos tão diferentes entre si, já que a finalidade da pesquisa científica é **gerar** conhecimento, enquanto que a da performance é **difundir e propagar** conhecimento e, conseqüentemente, as etapas e procedimentos envolvidos são totalmente distintos (...) o desserviço à pesquisa também se configura na medida em que equiparar a produção artística à produção intelectual é reforçar nos intérpretes a resistência em colocar no papel suas idéias, e desestimulá-los a pesquisar, registrar e documentar os resultados que levam a uma boa execução e interpretação.”*

Diante de tais afirmações, podemos concluir que é na universidade que o conhecimento poderá encontrar espaço fértil para o seu desenvolvimento e que, mais uma vez, torna-se imprescindível estar qualificado e capacitado, seja para ensinar, pesquisar ou para ser um bom intérprete.

“En el campo especializado internacional le entiendo como Educación Musical a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, en la educación general y especializada o artística, que están destinadas a la conservación de los bienes culturales musicales y a la promoción de nuevas manifestaciones.

La investigación es un proceso sistemático de observación de la realidad musical (research) que – a partir de una exploración del conocimiento acumulado – define nuevos problemas y enuncia nuevas aproximaciones a verdades. El mejor destino de la investigación es – con sus respuestas – generar nuevas preguntas.

La búsqueda de lo já conocido (search) se denomina estudios y tiene como meta la formación profesional musical, o sea, el aprendizaje de lo já conocido.” (FREGA, Ana Lucia, 1996).

Esse fragmento, extraído da conferência pronunciada pela pesquisadora argentina Ana Lucia Frega, durante o IX Encontro Anual da ANPPOM, na cidade do Rio de Janeiro, em 1996, expõe com clareza e convicção sua concepção quanto ao conteúdo e a extensão da Educação Musical como área de estudo.

3.3.2 Relação com outras áreas do conhecimento

Embora ainda em base embrionária (em relação às outras áreas do conhecimento científico), a Educação Musical, “concebida não apenas como uma sub-área da educação, mas como área da música e como elemento integrador e realizador do fazer musical em suas múltiplas possibilidades” (Trope, 1995, in Martins, 1996, p.49), vem gradualmente ampliando seus espaços conceituais e institucionais, gerando discussões e condições necessárias para seu fortalecimento como área de conhecimento, com identidade própria, com o rigor e a profundidade de uma área de bases científicas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da produção do conhecimento musical.

A Educação Musical vem apresentando, através de diversas publicações, a pluralidade do conhecimento musical, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Dissertações, teses, artigos publicados em diversas revistas e as associações científicas demonstram que a pesquisa em Educação Musical vem se preocupando em desenvolver uma prática científica voltada para a compreensão do fenômeno musical, ou melhor, buscando o entendimento das relações entre o ser humano e a música, a partir dos modos de apropriação e transmissão.

Dentro da complexidade do fenômeno musical, a educação musical comporta, em abundância, infinitas variáveis que se desdobram numa intrincada rede de relações.

Souza (1996, p.82) afirma que

“pelo fato da Educação Musical tratar das relações entre indivíduos e músicas, ela divide necessariamente o seu objeto de estudo com outras áreas chamadas ‘humanas’ ou ‘sociais’, entre elas a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia, Psicologia e Sociologia, Ciências Políticas e História. Por tratar, também, dos processos de apropriação e transmissão de música, ela requer um empreendimento reflexivo em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas.”

Estes elementos constitutivos da Educação Musical

“referem-se, por exemplo, ao efeito educacional da música, ao desenvolvimento da personalidade através do manuseio ou experiência

com a música, à sua participação cultural e experiências sensoriais estéticas, entre outras.”

Dessa forma, abordar a Educação Musical sob essas várias perspectivas, sobretudo a partir de vários referenciais teóricos, não implica em uma perda de identidade da área. Pelo contrário, uma reflexão sobre a delimitação do campo de estudo da Educação Musical deve resultar num delineamento claro da fundamentação teórica e filosófica que informam nossas concepções e problemáticas.

De acordo com Souza (1996, p.82),

“ver a Educação Musical sob essa ótica, implica em aceitar a sua pluralidade. Ou seja, a complexidade do seu objeto exclui que sua análise se dê apenas por uma disciplina. À Educação Musical compete reconhecer a diversidade de abordagens, numa perspectiva interativa, e não como lugar de conflitos com pretensões hegemônicas de delimitação de fronteiras (...) o que não significa, por outro lado, passividade receptiva por parte da nossa área mas sim um desafio para confrontar as teorias e metodologias de outras ciências no que concerne a seu objeto e questões de pesquisa.”

O entrecruzamento dessas tendências teóricas com o material musical traz a possibilidade de integração de vários pesquisadores em relação a uma questão de pesquisa e a busca de soluções na interdisciplinaridade.

Dessa forma, analisar o fenômeno músico-educativo requer uma educação musical com bases científicas claras e com uma temática própria, embora não descartando o desdobramento do seu objeto de estudo com outras áreas do conhecimento científico, pois as problemáticas pedagógicas perpassam as práticas cotidianas e os contextos sociais mais amplos.

3.3.3 A pesquisa em educação musical: perspectivas atuais

A perspectiva de ver crescer o campo da pesquisa em Educação Musical no Brasil se fundamenta na concepção que coloca a música como uma atividade cultural e como área de conhecimento particular adaptada ao seu fim. Para Martins (1996), tal perspectiva tem como base aspectos significativos que buscam a compreensão da relação dialética entre o

conhecimento musical e a veiculação de idéias, princípios e expectativas inerentes à sua característica como modalidade de educação e cultura.

Hoje, a dicotomia entre o falar *sobre* música e o *fazer* música deve ser evitada, uma vez que um deve complementar o outro e tornar possível o diálogo entre o criador e o executante, entre a prática e a teoria, entre o pesquisador e o leitor interessado, entre o professor e o aluno, num enriquecimento das relações que permeiam todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Oliveira (1992, p.8),

“após a inclusão dos cursos de música nas universidades brasileiras, a docência e a pesquisa continuaram a ser dissociadas mesmo quando exercidas pela mesma pessoa. Os resultados destas pesquisas continuaram ainda sem qualquer utilização na formação do profissional músico. Talvez por essa razão a grande maioria dos textos publicados sobre nossa música à nossa disposição sejam dirigidos a um público mais geral de amadores e admiradores. As poucas publicações de cunho técnico apenas repetiram conhecimentos, àquela altura lá totalmente defasados.”

Diante das múltiplas possibilidades que encampam a área de conhecimento musical e da diversidade de temas que compõem o campo epistemológico da Educação Musical, é importante que haja uma integração entre essas áreas, visando, dentro da limitação do campo, condições inerentes e necessárias para o desenvolvimento científico que possa justificar, dentro da globalidade, os estudos e os posteriores desdobramentos de práticas seguras e coerentes com a nossa realidade.

Para esse crescimento, parece ser indispensável reunir esforços para enfrentar dificuldades inerentes à pluralidade de referenciais teóricos e a diversidade de campos de atuação que desponta para a área da pesquisa em Educação Musical. Uma leitura dessa produção revela a busca de entendimento dos problemas vivenciados pela Educação Musical e de caminhos para a sua solução.

A crise de identidade agravada a partir do movimento arte-educação, que culmina com a criação da disciplina “Educação Artística”, pela Lei nº 5692/71, é o grande “mot” dessa produção. Nesse sentido, ela aborda, sobretudo, a educação musical enquanto área de

conhecimento, o papel da música na formação do indivíduo, o valor do ensino da música na instituição de ensino regular e a formação do educador musical.

Diante da literatura musical que é produzida e publicada no Brasil, podemos verificar que, de um modo geral, as publicações mais recentes (ANAIS da ANPPOM, 1996,97,98 e ANAIS da ABEM, 1997/98) têm como eixo para as reflexões, duas bases de interesses primordiais que surgem como preocupações de grande importância para o desenvolvimento da área de conhecimento musical.

Podemos considerar como uma das bases centralizadoras a discussão e exposição de idéias, assuntos e questões da pesquisa em Educação Musical, sua delimitação enquanto área de conhecimento científico e a busca de uma identidade, do *status* epistemológico. A outra base nos apresenta problemas e assuntos de caráter mais restrito objetivando, desta forma, auxiliar na análise, na compreensão e na busca de alternativas para situações diversas que o campo da Educação Musical traz para a prática pedagógico-musical e para a educação em geral.

Desde a criação da ANPPOM e, em seguida, da ABEM, cresce o incentivo à produção de conhecimento em Música. Nos Encontros Anuais da ANPPOM e, principalmente, nos Encontros Anuais da ABEM, debates e discussões mostram o interesse pela área de pesquisa em Educação Musical como campo científico, a relevância da construção teórica como ponte entre o discurso acadêmico e a prática cotidiana, onde muito se discute a natureza do pensamento e do desenvolvimento da aprendizagem musical.

Surgem trabalhos significativos, como os publicados por Beyer (1988), *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*, como resultado de Mestrado em Psicologia Educacional, da Faculdade de Educação da UFRGS; por Fuks (1993), *Transitoriedade e Permanência na Prática Musical Escolar*, onde analisa as relações entre as atividades musicais e a instituição escolar tendo como base a escola normal pública; por Tourinho (1993), que investiga os *Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau*, indicando perspectivas e alternativas para analisar tais usos e funções naqueles contextos e por Coelho de Souza (1993), *A Função da Música Popular na Educação Musical Contemporânea*, em que propõe uma abordagem pedagógica para o uso de música popular na educação musical.

Martins (1996, p.51), ao indicar esses trabalhos, afirma que

“estes estudos são significativos porque, de forma ousada, abrem uma brecha em uma trincheira de discriminação e preconceitos que protegia tabus aparentemente indevassáveis que mantinham e reforçavam uma visão reducionista da educação musical”.

Além dos trabalhos citados acima, a ANPPOM e a ABEM, através de seus encontros anuais, vêm refletindo o incentivo pelas publicações e o desenvolvimento da área, ganhando credibilidade junto à comunidade científica.

Efetivamente, os encontros da ABEM, ao divulgar e favorecer a circulação de textos escritos, traz repercussões importantes para o leitor, seja ele aluno, docente, ou pesquisador. Embora de alcance mais limitado, cria a possibilidade da troca de idéias, de críticas e de sua legitimação.

As centenas de dissertações de mestrado e algumas dezenas de teses de doutorado, outra possibilidade na busca de resultados mais aprofundados, vêm contribuindo para o desenvolvimento da produção científica da área, ao investigar diversos aspectos, apontando os problemas e as necessidades da educação musical no Brasil.

Do conjunto dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos, os Cursos de Pós-Graduação são os locais por distinção onde as pesquisas são realizadas. De acordo com Beyer (1996, p.75), é significativa

“a quantidade de professores pós-graduados desenvolvendo linhas de pesquisa e de alunos em processo de aprendizagem para a realização de pesquisas, que culminarão com a elaboração de dissertações e teses. Não raro são agregados ainda alunos bolsistas de iniciação científica e de aperfeiçoamento, interessados em realizar seus primeiros passos no mundo da pesquisa, sendo estes candidatos em potencial para os cursos de pós-graduação, contribuindo retroativamente para um enriquecimento da qualidade dos cursos.”

A Coordenação do X Encontro Nacional da ANPPOM, realizado de 27 a 30 de agosto de 1997, na cidade de Goiânia, confirma em seu Relatório Geral a presença de 89 Pesquisadores entre Convidados e Conferencistas, Debatedores, Expositores e Participantes (...) O record de 50 convidados, vindos de todas as regiões geográficas brasileiras, justificou-se plenamente pela verificação dos seguintes dados:

Compareceram (todos) os 9 Coordenadores de Programas de Pós-graduação *stricto sensu* do país: USP, UNESP, UNICAMP, UNIRIO, UFRJ, UFBA, UFRGS, UFG,

Conservatório Brasileiro de Música. A Comissão Científica foi constituída por pesquisadores seniors da UFBA, UNIRIO, UFRGS, UFMG, UFPB. As mesas de discussões contaram com Expositores vindos da UFRGS, UFSM, UNIRIO, UFRJ, UFMG, UFG, UNB, UFBA, USP, UNICAMP, UNESP, PUC/SP, UERJ.

Esses dados revelam o interesse pela Música como área de conhecimento e refletem as múltiplas possibilidades de Programas que oferecem espaço para a investigação, articulados com a Universidade que oportuniza a discussão sobre a identidade da Música no Brasil e, reservadamente, para as questões acadêmicas e de pesquisa em Educação Musical.

Na mesma ocasião, a Profa. Ilza Nogueira, como representante da área de Música no CNPq, apresentou, junto à Coordenação do X Encontro da ANPPOM, a situação atual da área na agência. De acordo com relatório apresentado:

“a) Atualmente a área conta com 28 pesquisadores bolsistas do CNPq, sendo 23 com Bolsa de Produtividade em Pesquisa, 1 com Bolsa de Pesquisador Visitante, e 4 com Bolsa Recém-Doutor. Das Bolsas de Produtividade em Pesquisa, temos dois pesquisadores em nível I-A, quatro em nível I-B, um em nível I-C, cinco em nível II-A, cinco em nível II-B, seis em nível II-C.

b) A distribuição regional destes pesquisadores é a seguinte: 10 na região Sudeste, 8 na região Nordeste, 8 na região Sul e 2 na região Centro-Oeste. Os pesquisadores da região Sudeste se encontram na UNI-RIO (4), UFMG (3), UFRJ (2) e um está sem procedência identificada; os da região Nordeste se encontram na UFBA (6) e na UFPA (2); os pesquisadores da região Sul estão na UFRGS (7) e UFL (1 Recém-Doutor); os da região Centro-Oeste estão na UnB (1) e UFG (1). Apresentadas por número de pesquisadores em ordem decrescente, temos as instituições: UFRGS (7), UFBA (6), UNI-RIO (4), UFMG (3), UFRJ (2), UFPB (2), UFG (1), UnB (1), UEL (1).

c) Estes pesquisadores distribuem-se da seguinte forma dentre as quatro sub-áreas de Música: 8 são Compositores, 7 são Musicólogos, 7 são Educadores Musicais e 6 são Intérpretes. O confronto desses dados com a relação temática das pesquisas mostra: 1) que o número de pesquisadores da sub-área de Musicologia (5 de Etnomusicologia, 4 em Musicologia Histórica, 2 em Teoria da Música) é maior do que o número de pesquisadores com formação musicológica; 2) que as pesquisas da sub-área de Composição (8, sendo 3 na especialidade da composição acústica e 5 na especialidade da composição eletro-acústica), embora corresponda quantitativamente ao número de pesquisadores compositores, nem sempre é desenvolvida pelos mesmos; 3) que se há apenas 3 pesquisas da sub-área de Práticas Interpretativas e 6 intérpretes pesquisadores, evidentemente intérpretes estão optando

por pesquisas em sub-áreas que não são as da sua formação acadêmica e atividade profissional, quando há necessidade de incremento em pesquisas na sub-área de Práticas Interpretativas; 4) que os Educadores Musicais são os que mais tendem a relacionar sua produção com a sub-área de formação acadêmica e atuação profissional.”

Beyer (1996), ao examinar a produção do conhecimento gerado na área da Educação Musical (204 artigos publicados na década de 90, sendo a maioria escrito de 1992 em diante), observa que quanto aos temas,

“parece-me que as pesquisas eram de caráter predominantemente individual, até sendo tal fato compreensível pelo número pequeno de pesquisadores na área no início da década. Neste sentido, parece haver uma identificação muito grande entre tema de pesquisa e pesquisador, como se fossem pequenas áreas de ‘propriedade exclusiva’ de um estudioso”.

Atualmente, a tendência das pesquisas mostra um maior esforço no sentido de agilizar resultados e melhorar a qualidade dos estudos. Há um crescimento no número de pesquisadores em torno de alguns assuntos, questionando e buscando soluções para, por exemplo, o ensino da música nas escolas, para o ensino do instrumento, para o desenvolvimento da cognição musical, para questões epistemológicas da educação musical, ou ainda, questões de ordem metodológica, buscando o equilíbrio da teoria com a prática.

Martins (1995, p.14, *in* Beyer, 1996, p.77) observa que

“a inclusão dos cursos de música nas universidades brasileiras é um fato muito recente, e em geral decorreu da adoção de conservatórios já existentes. Como instituições historicamente autônomas, universidades e conservatórios percorreram caminhos e praxis distintos e que situaram a prática artística e a pesquisa em campos opostos e incompatíveis, gerando um equívoco epistemológico que tem retardado o desenvolvimento musical no país. Ainda recentes, os cursos de pós-graduação em música têm contribuído de maneira significativa para desfazer esse equívoco.”

Atualmente, vêm sendo muito difundidos projetos cujo objetivo está na integração de diversas disciplinas como uma alternativa para o momento educativo. A importância de se ter claro os limites da Educação Musical como campo científico, diz respeito à sua

especificidade frente a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Sociologia, a Antropologia, a Pedagogia e a Psicologia. Não se nega a interseção da área musical com as demais áreas acima citadas, entretanto, Souza (2001) chama a atenção para o fato de que não existe um consenso a este respeito.

De acordo com Souza (2001, p.16),

“sabemos que não há um consenso sobre o seu status epistemológico. Indagar sobre este status, que deve ter como bases a educação, a música e o sentido de música na educação, torna-se uma tarefa fundamental quando da justificativa sobre o que entendemos por Educação Musical.”

Tomando como referência a Alemanha, Souza (2001, p.16) afirma que há muito tempo este país

“debate a natureza da Educação Musical, sua especificidade face às Ciências da Educação (Erziehungswissenschaft) e Didática (Pädagogik), bem como a contribuição destas ao fenômeno pedagógico musical, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem”.

Esses debates desenvolvem-se, basicamente, em torno de duas posições: na primeira, a Educação Musical é reconhecida como área de conhecimento autônoma. A segunda reconhece a Educação Musical como área *não* autônoma.

Ver a Educação Musical como área *não* autônoma implica em vê-la de quatro maneiras diferentes. Segundo Souza (2001, p.17),

“a primeira, chamada aditiva, considera-a como uma justaposição de duas áreas: Pedagogia e Música. A Educação Musical dividiria o seu tema com a Pedagogia nos aspectos de ensino e aprendizagem, formação de professores e institucionalização da aula, entre outros. A segunda é chamada de adaptativa, por considerar que a área toma de empréstimo conceitos e teorias de outras ciências, variando de acordo com cada instituição ou visões particulares. Uma terceira posição defende uma dupla participação da Educação Musical nas áreas de Pedagogia e Musicologia. (...) Para Kraemer (1995:155), a Educação Musical – quer como área de pesquisa própria quer como disciplina da formação do professor de música – transmite uma parte dos conteúdos e materiais que são colocados à disposição pela Musicologia. Essas duas áreas têm pontos metodológicos comuns sempre que compartilham com outras disciplinas como a Antropologia, a Psicologia e a

Sociologia. O autor justifica essa posição, considerando que em procedimentos pedagógico-musicais trata-se sempre do objeto ‘música’. (...) A quarta e última posição vê uma cooperação entre a Musicologia e a pedagogia, considerando a Educação Musical uma área de interseção entre essas duas áreas.”

Continuando em sua exposição, Souza (2001, p. 17) acrescenta que

“mesmo dividindo seu objeto de estudo com outras ciências, alguns autores (Struht, 1970, 1982 e Ehrenforth, 1982) consideram a Educação Musical como uma área autônoma, tendo como objeto de estudo toda a área de relações entre os homens e as suas músicas. Isto é, existe uma tarefa que é somente sua: a tarefa básica da música na educação é tomar contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir o conteúdos e funções da música na sociedade sob as condições atuais e históricas.(...) Assim, a defesa de uma educação musical como disciplina autônoma teria como objetivo a construção de uma Teoria da aprendizagem musical, que desse mais fundamentação à prática pedagógico-musical, tornando-a menos suscetível a modismos e objetivos efêmeros, dando-lhe portanto mais estabilidade.”

O que Souza buscou examinar e tornar explícito é que esses pressupostos epistemológicos que informam a pesquisa em Educação Musical, revelam as dificuldades de se definir a natureza, o objeto e o método de estudo da área. Mas a autora concorda com Kraemer (1995, p.146) quando ele afirma que

“a Educação Musical se ocupa com relações entre ser(es) humano(s) e música(s) sob os aspectos de apropriação e transmissão. Do seu campo de estudo fazem parte toda a prática músico-educacional, que acontece nas instituições e fora dela, bem como todos os processos musicais de apropriação.”

A partir dessas considerações abrem-se caminhos para uma possível reflexão e identificação da Educação Musical como um campo fértil de conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, reconhecemos que a pesquisa em Educação Musical, não diferente de qualquer ciência social, está subordinada à disponibilidade de métodos de pesquisa bem fundamentados que garantam um desenvolvimento consciente e profundo da situação músico-pedagógica em estudo.

Souza (1996, p. 83-84) chama a atenção para os problemas metodológicos presentes na pesquisa em Educação Musical. Segundo a autora, esta questão vem desafiando os pesquisadores da área, uma vez que o caráter de cientificidade da pesquisa se define pela sua capacidade em romper com o senso comum e pela sua contribuição do ponto de vista social. De acordo com a autora, as pesquisas em Educação Musical situam-se em 3 grandes linhas: empírico-experimental, histórico-hermenêutica e social-crítica.

A abordagem empírico-experimental (Lelis Cardoso, 1935a, 1935b, 1936, 1937, citado por Souza, 1996), uma das mais antigas na pesquisa em Educação Musical no Brasil, ainda contribui significativamente para a área da psicologia da música, na medida em que enfatiza o desenvolvimento cognitivo-musical da criança (Oliveira, 1996). Estes analisam as questões de modo a que lhes seja possível organizar as condições de observação de forma a que a manipulação das variáveis possa oferecer toda a garantia possível quanto à credibilidade e confiança da informação. Nesta linha, os trabalhos de Beyer (1996) e Santiago (1996) sobre os comportamentos musicais na primeira infância, vêm contribuir para o aperfeiçoamento da metodologia da pesquisa experimental.

Nas abordagens históricas, por exemplo, o pesquisador busca o passado, é solicitado a reconstruí-lo a partir de elementos que lhe permitam compreender melhor o hoje, utilizando-se para isso da análise de fontes documentais. Essas investigações, ao estabelecerem relações da educação musical com o passado, ao situá-la em períodos históricos e contextos sócio-políticos, trazem importante contribuição para o conhecimento e compreensão da realidade atual (Fuks 1991; Freire, 1996).

As pesquisas de caráter sociocultural discutem os processos de apropriação e transmissão da música dentro da diversidade da composição social, num esforço de contextualização. Sobressaem-se por discutir temas que buscam a relação da educação musical com as múltiplas culturas, com os princípios básicos que regem o cotidiano (Souza, 1996b), a interculturalidade (Souza, 1996b), bem como os processos de apropriação e transmissão de música em diversos contextos sociais (Arroyo, 1996).

Para Martins (1996, p.49), as linhas de pesquisa desenvolvidas atualmente orientam-se, pela diversidade de interesses, de uma concepção que situa a *música como uma atividade cultural e como uma modalidade específica de conhecimento*.

Na dialética dessas duas polaridades, Martins (1996, p.49) observa que

“ações educacionais e culturais devem manter uma interdependência onde a escola, como meio de produção, difusão e distribuição de bens culturais deve nutrir-se do conhecimento gerado nela e fora dela, sendo também capaz de promover a crítica desse conhecimento.”

Segundo esse autor (ibid., p.49),

“esta perspectiva se fundamenta na necessidade de aprofundar a compreensão dessa relação dialógica na qual o conhecimento musical representa uma estrutura capaz de veicular idéias, princípios e aspirações que constituem uma modalidade de educação e de cultura.”

Como procedimento científico, voltado para a produção de conhecimento, a ênfase na pesquisa em Educação Musical veio representar um novo olhar para a musicalização, que até então estava direcionado a uma determinada faixa etária, desconsiderando o desenvolvimento musical em sua abrangência e suas implicações psicológica, social e cultural. A habilidade prática, que antes era suficiente para demonstrar capacidade e desempenho individual, cede espaço para

“funcionar como suporte para uma construção simbólica de discursos criando um trânsito epistêmico entre praxis musical e elaboração teórica.” (Martins, 1996, p.50).

Nesse sentido, Souza (1997, p. 51) acredita que

“com a pesquisa podemos ir mais longe na nossa visão crítica de reformas pretendidas na escola (...) em outras palavras, o futuro professor precisa saber realizar uma reflexão metodológica mais consciente e diagnosticar a situação músico-pedagógica na qual atuará. Se pesquisa é uma atividade cognitiva, então a experiência de pesquisa dos alunos do curso de formação de professores deve ser um exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, ouvir e para agir no interesse dos seus alunos.”

Deve-se salientar a necessidade de socialização dos resultados, tornando-os convidativos e interessantes para o leitor comum. O uso de linguagem pomposa é desnecessário para realçar a confiabilidade intelectual de uma pesquisa. Os resultados da investigação devem,

se claramente expostos em termos comuns, estar ao alcance de um maior número de professores, o que contribuiria para garantir a análise da prática educativa e estimular a busca de novos caminhos, mudanças e inovações no fazer musical da sala de aula.

A partir desse quadro da situação da pesquisa em Educação Musical, sua organização e credibilidade como área de conhecimento científico mostra-se em processo de evolução e consolidação ao focalizar temáticas de acordo com as carências da área, gerando pesquisas cada vez mais contextualizadas com a fragilidade de nosso sistema educacional e com a nossa realidade cultural e social.

4 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: DA ABORDAGEM TEÓRICA À PERCEPÇÃO DE ATORES

“A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano”

(Edgar Willems, 1970).

Há várias décadas, a educação musical se encontra praticamente ausente das escolas brasileiras. Sua ausência nos currículos se explica por vários fatores, entre os quais, merece destaque sua perda de identidade enquanto disciplina. Este processo tem seu ponto alto em 1971, com sua transformação num dos componentes da disciplina Educação Artística.

A busca de superação da pedagogia tecnicista, que orientava a educação brasileira naquele período e a atual preocupação em formar indivíduos plásticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios da era globalizada, criaram possibilidades para sua re-inserção nos currículos da escola fundamental. Trata-se, entretanto, de um processo complexo, pois envolve desde o seu reconhecimento enquanto disciplina escolar, até medidas de caráter prático, visando garantir sua implementação nas unidades de ensino.

O presente capítulo aborda essas questões, a partir da abordagem teórica sobre a educação musical e da percepção de professores e educadores musicais, que na qualidade de atores privilegiados no processo educativo, têm papel fundamental nesse processo.

4.1 Valores e justificativas: o sentido e o significado da educação musical

4.1.1 Na abordagem teórica

“Partindo da concepção de que a música é um meio de comunicação, que serve-se de uma linguagem, pode-se concluir que uma contribuição para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido, seja uma das mais importantes, se não sua mais importante função.”

(H. J. Koellreutter, 1994).

A educação musical, entendida como ciência ou área de conhecimento, não escapa de conviver e de se defrontar com constantes situações problemáticas que são peculiares ao atual momento. Diferentes práticas são propostas com a intenção de amenizar as necessidades pedagógicas musicais decorrentes da diversidade de concepções de conhecimento e de mundo. Mesmo que o ensino da música nas escolas de ensino regular esteja diluído em práticas metodológicas diversas, muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação inadequada do educador musical, a educação musical envolvida no contexto mais amplo do fenômeno *educação* não pode negligenciar-se a entender que a

“pluralidade não significa renunciar à identidade e não pode, em caso algum, justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica” (Pimenta, in Souza, 1996, p. 12).

São muitos os problemas enfrentados pela área de educação musical. Dentre eles, consideramos como os de maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental, e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar.

Para o professor Koellreutter (1998, p.40-41),

“a função da arte varia de acordo com as intenções da sociedade. Porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana, é governado pelo esquema de condições econômicas. (...) Na nossa sociedade, o conceito de ‘arte representativa’, como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada, como um ‘status-símbolo’ na vida privada de uma elite social não envolvente, não é mais relevante”.

A importância da Arte na “Era Tecnológica” se deve ao fato de ser um elemento essencial de integração do homem na sociedade, surgindo como um instrumento de desenvolvimento da personalidade, de libertação, de estímulo à criatividade, meio indispensável de educação. Nessa perspectiva, segundo Koellreutter (1988),

“a arte torna-se essencial à existência e transforma-se em instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores deste mundo construído pelo homem, contribuindo para dar forma a estes setores.

(...) A arte torna-se fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador.”

As idéias de Koellreutter são endossadas por Tourinho (1996, p. 70), segundo a qual

“as questões relacionadas a ‘valores’ da música ou das outras artes sempre foram objetos de contínuo debate e especulação tanto filosófica, quanto histórica ou sociológica. Não são questões, como todos sabem, imutáveis ou generalizáveis. Tempos, espaços, e culturas diferentes tiveram, têm e terão concepções variadas sobre música, suas funções, práticas e, portanto, valores atribuídos ou ligados a ela.”

Tourinho (1996), nesse sentido, afirma que muitas questões podem ser propostas no sentido de reforçar a necessidade de uma reflexão crítica para aprofundamento do valor e da natureza da música e de suas implicações estéticas, psicológicas, históricas, culturais e sociais na vida do indivíduo.

A autora ressalta que tal reflexão, no sentido de reconhecer os valores atribuídos à música deve partir da própria prática pedagógica, pois assim ultrapassaria o campo da idéias, dos discursos acadêmicos, impedindo a dicotomia teoria e prática, possibilitando à sociedade tomar consciência das relações entre educação formal, educação musical, indivíduo e sociedade.

Atualmente, estudos e pesquisas mais recentes podem contar com o auxílio de outras áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Etnomusicologia, a Filosofia. O desenvolvimento de tais áreas vem contribuir para uma análise mais racional e esclarecedora do por quê da Educação Musical ser importante e do por quê ela deveria se constituir como disciplina do currículo escolar. Entretanto, em tais análises, não se pode desprezar a influência da ciência e da tecnologia que, de forma acelerada e dominante, vem provocando profundas modificações em todas as áreas do conhecimento, inclusive na Arte.

Estes estudos e reflexões vêm buscando assegurar, dentro de um processo de continuidade e descontinuidade característico da educação musical, a sua legitimidade e valorização dentro do contexto educacional.

Valores atribuídos à música sofreram modificações, alterando concepções de ensino e exercendo influência sobre o conteúdo a ser ensinado. Presente em diferentes épocas e sociedades, e em diversos contextos da educação escolar, é possível perceber que os valores são subjacentes a cada tipo de sociedade, a qual se incumbe de estruturá-los e legitimá-los.

Segundo Trope (1991, p.48),

“os valores hierarquizam uma concepção de vida, de homem, de educação, de arte e de qualquer outro aspecto e apontam os caminhos do fazer educacional. Os valores existem em toda a prática escolar, independente até da própria consciência dos mesmos.”

Hentschke (1991, p.60) chama a atenção para a atual prática da música (embora irrelevante, dentro do contexto educacional brasileiro), sua forma de apresentar-se para as crianças e os jovens na fase escolar, isto é, inserida no âmbito escolar com caráter de atividade lúdica, descontextualizada de suas realidades cotidianas e *sem conseqüência ‘educativa’*, e indaga: *“Qual o valor da Educação Musical? e Qual é o seu papel na educação formal do indivíduo?”*.

A autora nos convida, a partir dessa perspectiva, a uma reflexão sobre o valor e o lugar que hoje são atribuídos à educação musical dentro da nossa sociedade. Segundo a autora, essa discussão deve sair das academias para alcançar a sociedade como um todo, conscientizando pais, professores de outras áreas e, principalmente, os alunos, protagonistas dessa educação. Para Hentschke (1991, p. 56),

“só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida como base de ação para a prática efetiva de Educação Musical.”

Hentschke (1991, p.58-60) identifica, pelo menos, cinco valores sobre os quais a prática de educação musical tem sido fundamentada ao longo dos anos. A autora aponta os valores *social, estético, multi-cultural, psicológico e tradicional* como valores e crenças que, através dos tempos, foram apontados por diversas correntes de pensamento, fundamentados em áreas diversas de conhecimento e que viriam refletir uma concepção de vida, de homem e de Arte, dentre elas, a Música.

Segundo a autora (1991, p.56),

“... faz-se necessário considerar que em toda prática educacional estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. Neste sentido, se esses valores e crenças não estiverem fundamentados, eles poderão facilmente ser transformados ou subjugados a pressões externas. A

convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos são de fundamental importância pois, com base neles, de modo consciente ou inconsciente, as práticas educacionais são efetivadas. Portanto, subscrever um valor falso para a Educação Musical como, por exemplo, transformando-a em algo lúdico e passageiro, pode não só trazer prejuízo ao educando como também para a própria Educação Musical.”

Para a autora, nesse processo de explicitação dos valores da educação musical, não basta tão somente categorizá-los. A questão está em identificá-los e torná-los coerentes e claramente definidos para a nossa sociedade nos dias de hoje. A identificação desses valores favorecerá a organização, pelos educadores, de uma prática educacional mais coerente com a realidade sociocultural além de auxiliá-los na busca de uma metodologia adequada, na tomada de decisões como, por exemplo, sobre modos de atuar e agir, definir programas e currículos, formas de avaliar, escolha de material didático.

O valor social da música é abordado por outros autores como H.J. Koellreutter, Georges Snyders, Nicolás Oriol e José Maria Parra, Marisa T. Fonterrada, dentre outros.

No que se refere à música, ou melhor, à educação pela música, dentro desta nova sociedade em fase de desenvolvimento sociocultural, onde sistemas ligados à comunicação de massa, ao desenvolvimento acelerado da tecnologia dominam o cenário nacional, surge a necessidade de fazê-la interagir com este mundo globalizado, numa tentativa de torná-la mais próxima do homem, prevenindo, desta forma, *o declínio de sua importância social*.

Segundo Koellreutter (1997, p.38-39),

“na sociedade moderna (...) a arte torna-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa-a-pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, fenômenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas e se tornam fatores hostis à comunicação. Ela se transforma num instrumento do progresso do soerguimento da personalidade e de estímulo à criatividade”. E diz ainda: “Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise.”

Além de uma prática artística, que possibilita as vivências que enriquecem a imaginação e a formação global da personalidade, a educação musical pretende proporcionar ao indivíduo a capacidade de sintetizar forma e conteúdo, como uma resposta criativa ao mundo contemporâneo.

Oriol e Parra (1979, p.10) consideram que

“el ideal del hombre plenamente apto para la vida no tiene por qué orientarse estrictamente a los valores profesionales y económicos, sino que há de incluir también su preparación para lo humanitario, lo universal, lo ético, social y artístico, porque también el hombre actual necesita vivir de acuerdo com esos valores. Cuanto más completa sea la formación de la persona mayor disposición tendrá para resolver los múltiples problemas que una sociedad en contino proceso de cambio pueda plantearle.”

E, dentre os sete princípios gerais da educação musical enumerados pelos autores está:

“Preocupación porque lo musical trascienda los estrechos límites de la Escuela e impregne el ambiente de la coletividad. En vano se esforzaría la escuela de formar el gusto de los niños, si los padres adoptan una actitud de rechazo o de infravaloración de esta tarea. La preocupación de musicalizar la sociedad y, sobre todo, el entorno social más inmediato a la escuela, resulta manifesto. Habría de darse una corriente de ósmosis musical, de tal suerte que, la sociedad penetrada de lo musical, consciente de su valor formativo, acepte y defienda la inserción de esta parcela de la educación estética en los planes de estudios destinados a la educación de sus hijos.”

A música, como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam.

De acordo com Fonterrada (1994, p.41),

“o aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste

sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical”.

Na educação em geral, e nela incluindo a música, não como música pela música, mas como instrumento de educação, sua presença pode surgir de forma dinâmica e produtiva e, neste sentido, Koellreutter (1998, p.41) acredita que

“no tocante à música na sociedade moderna – ou melhor, no tocante à educação pela música, a mais importante implicação desta tese é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No fundo, isto significa desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador.”

Em face à velocidade da evolução tecnológica, ligada ao processo de globalização que caracteriza a sociedade contemporânea, Koellreutter (1998, p.43-44), acredita que somente um tipo de educação musical é capaz de reverter o quadro de precariedade pelo qual passa o ensino musical:

“aquele tipo de educação musical não orientando para a profissionalização de músicos, mas aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe (...), as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, (...), o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores quantitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (...) Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. O homem como objeto da educação musical.”

Koellreutter, através do objeto problematizador em questão, a educação musical, nos atrai para uma revisão de valores, idéias, metodologias e práticas de ensino musical no momento da contemporaneidade. Segundo o autor (1990, p.6),

“somente o ensino da música como arte ambiental e socialmente funcional – e, portanto, enquanto arte aplicada a atividades extra-musicais, mas funcionais na sociedade – contribuirá para a conscientização do homem brasileiro e para o desenvolvimento da população. (...) A arte, e a música em particular, deverão ser o meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa a pessoa; de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, fenômenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas na vida moderna tornando-se fatores hostis à comunicação. E a educação musical deve transformar-se num instrumento de progresso, de soerguimento da personalidade e do estímulo à criatividade.”

No processo educativo musical, nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. E, nesse sentido, a música pode produzir um estado de maior flexibilidade, abrindo caminhos para um fluxo amplo de idéias, de fantasias, estreitando laços nas relações sociais, estimulando a criatividade nos indivíduos e nos grupos.

Cabe aqui ressaltar que na construção de significados musicais estão relacionadas tramas sociais que envolvem gostos, preferências, estilos de vida, ou seja, uma série de fatores simbólicos que irão determinar a inserção e o engajamento do indivíduo na sociedade.

Snyders (1992, p.136), ao questionar se

“A escola pode ensinar as alegrias da música?”, questão que dá nome ao seu livro, afirma que “é sem dúvida em música que os gostos dos jovens são mais intensos; primeiro em extensão: com o esporte, a música é a forma de cultura que toca a maioria dos jovens, na qual a maioria dos jovens investe mais tempo e mais dinheiro; em seguida em profundidade: os alunos possuem uma cultura musical mais rica, mais estruturada, têm preferências e escolhas mais firmes em música do que nas outras áreas culturais; enfim em ligação: creio que, em seu conjunto, eles gostem ainda mais da música do que dos filmes que apreciam.”

Esta afirmação nos leva a refletir e a buscar, enquanto educadores, uma aproximação da música que é aprendida, ensinada e assimilada pelos jovens nos mais diversos contextos sociais. Reconhecer os valores atribuídos à música pelos alunos deve partir do próprio cotidiano escolar, pois assim, numa ação conjunta, o professor pode superar a reprodução de idéias, normas e valores, dos modelos enraizados nos discursos acadêmicos e tentar uma aproximação com a música que os alunos levam para dentro da sala, contextualizando-a de

acordo com a sua realidade, ao mesmo tempo que aos alunos cabe viver com mais intensidade a música, enriquecendo, cada vez mais, o seu universo musical.

Buscar uma consistência e uma consciência do valor social da música para o indivíduo que a ouve e vivencia, revendo o seu lugar de *status* na sociedade é impedir o desprestígio e a ausência do ensino musical dentro das escolas.

É por isto que concordamos com Souza (1997, p.82), quando afirma que

“a aula de música só pode ter êxito se transformada numa ação significativa, o que pressupõe uma permanente abertura para o novo num diálogo permanente com a realidade sociocultural.”

A visão da música como uma prática socialmente construída, voltada para o esforço de possibilitar a compreensão, o entusiasmo e a emoção pelo fazer musical através de ações criativas e significativas para o indivíduo é compartilhada por Forquin (1982, p.82), ao afirmar que

“a educação musical, que deve ser indissoluvelmente cultural, gestual e emocional, enquadra-se numa formação global da personalidade. Com vistas a esta finalidade fundamental, a busca de recursos pedagógicos permanece indefinida; tanto quanto nos outros setores, também aqui não existem receitas infalíveis, mas apenas opções e direções mais ou menos fecundas ou esterilizadoras em função da única coisa que nos importa: fazer da música uma dimensão integrante da personalidade, uma permanente exigência da vida.”

Evocar a realidade de cada um faz parte de um processo educativo musical que tenha como objetivo a superação do senso comum e a busca da harmonia entre a música e o indivíduo, entre este e o mundo.

Atualmente, uma concepção educativa que valoriza a inclusão das disciplinas artísticas, e a música é uma delas, deve estar convencida e preocupada em desenvolver no indivíduo o interesse pela criação e apreciação estética, compreendo-a e até mesmo contestando-a, ao mesmo tempo em que busca desenvolver sua imaginação e disposição para novas atividades artísticas.

O valor estético da música vem fluindo com o tempo. Desde as primeiras manifestações artístico-musicais, a música vem trilhando um caminho e construindo diferentes

regras, valores e modos de criação e apreciação. Este olhar musical muito ainda vem refletindo sobre a educação musical que hoje é praticada dentro das escolas brasileiras.

De acordo com o professor Koellreutter (1997, p. 46),

*“a estética musical achava-se intimamente vinculada à imagem mecanicista do mundo, ou seja, um determinismo rigoroso. A partitura era vista como algo incontestável e definido, como algo inteiramente causal e lógico – ‘lógico’ no sentido da lógica racionalista. Tudo que acontecia, na obra musical bem composta, possuía uma causa determinada (...) acreditava-se que a obra musical pudesse ser descrita com objetividade (...) sem sequer mencionar o ser humano, o ouvinte, (...) os valores qualitativos dos signos sonoros e das ocorrências musicais (...) Esta estética da música, **aparentemente** objetiva, tornou-se o ideal da apreciação, da crítica e do ensino musical, estética que ainda hoje predomina em quase todos os conservatórios e departamentos universitários de música.”*

As idéias de Koellreutter harmonizam-se com as de Porcher (1982, p.14), ao afirmar que

“a visão da arte que predominava na época (e que continua a impregnar ainda hoje a maior parte do território escolar) privilegiava a inspiração, o dom, a sensibilidade imediata e espontânea, ou seja, nitidamente, toda uma coleção de conceitos vagos que têm como denominador comum o fato de se oporem a uma pedagogia do racional, da aprendizagem, do trabalho.” (...) “Desta visão decorre (...) o obscuro mas ao mesmo tempo muito claro conflito que não foi ainda superado e que se baseia em duas confusões opostas e complementares. Por um lado, predomina a idéia de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedece a leis misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância apenas secundária ou indireta.”

Para Porcher (1982, p. 15),

“se ela (a escola) mantém esta definição de atividade estética, sustenta no plano escolar as desigualdades cuja origem não é escolar; não faz senão reproduzir, de acordo com uma famosa fórmula, um sistema socialmente marcado. Se quiser promover uma verdadeira

democratização do acesso à arte, terá de propor uma outra noção de estética.”

Neste sentido, Porcher (1982, 15) afirma que *“não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão”*, ou seja, *“os meios de se tornarem sensíveis à obra de arte.”*

Com essa afirmação, o autor reitera a função da escola de garantir a igualdade de oportunidades, ou seja, proporcionar a cada criança os meios necessários de acesso à arte existente, e diz mais:

“Para liberar a criança, não basta confiar inteiramente nela, é preciso também dar-lhe os meios para a realização dessa liberdade. Sem o domínio desses meios, a pretensa liberdade não passa de uma palavra, que garante boa consciência. (...) Deixá-lo (o indivíduo) entregue a si mesmo corresponde portanto a deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar de fato as desigualdades sociais do acesso à arte” (Porcher, 1982, p.21-22).

Snyders (1992), apesar de reconhecer as dificuldades e carências que o ensino da música enfrenta no espaço escolar, principalmente quando se propõe a levar aos alunos a apreciação e a experiência do belo, procura apontar caminhos que levem a superar reações adversas e indesejáveis.

Para Snyders (1992, p.133),

“o drama efetivo e cotidiano do ensino da música é que ele dispõe de muito pouca, verdadeiramente muito pouca, utilidade para o futuro da imensa maioria dos alunos: é preciso lembrar aqui que ele não tem muita influência em seu futuro profissional, nem mesmo em seu futuro escolar, notadamente na passagem para uma classe mais adiantada. (...) Sonho com um ensino de música que responda a estas acusações dizendo que o que propõe não tem por finalidade favorecer um desempenho melhor ‘em seguida’ e que nem pretende ser um modelo reduzido de tudo o que se passará ‘em seguida’ na vida adulta, quando a juventude acabar. (...) a vida se desenvolveria no presente, seria dado valor à existência presente dos alunos. O ensino da música tem, então, um papel exemplar: precisamente porque não visa ao futuro, ao sucesso futuro, só existe e se justifica pela alegria cultural que oferece aos alunos em sua vida de alunos.”

Snyders (1992, p.24) sublinha a necessidade e a importância de mostrar e trabalhar alegrias diferentes ou, segundo o autor,

“de início, é preciso considerar a individualidade das alegrias: nem todos os alunos se sentem tocados pelas mesmas alegrias, e tampouco essas alegrias os tocam no mesmo momento. Decorre daí a necessidade de focalizar alegrias diferentes, de escutar obras de natureza dessemelhante, embora sempre de alto nível: pode-se esperar que, entre elas, o aluno encontre alguma que lhe agrade – e que talvez, a partir dela, chegue às outras.”

Dentro dessa perspectiva é sempre importante considerar o interesse do aluno, abrir espaços para que possa se expor ao grupo sem pudor e censura, sem temer que uma emoção estética vivida possa subestimá-lo, pelo contrário, mas onde suas vivências possam colaborar com o crescimento do grupo e tornar mais interessante e intenso o momento musical. Sob esse aspecto é indiscutível a importância do educador musical.

Segundo Reis (1996, p.89),

“um professor de educação musical que consiga levar seus alunos a um nível verdadeiramente elevado de percepção artística, estará preparando o seu senso crítico para perceber, com maior clareza, as mazelas da sociedade contemporânea que navega como um barco desgovernado ao sabor das vagas dominadoras e poluídas do poderoso oceano da Indústria Cultural. O esclarecimento tem de ocorrer em todos os níveis e em todas as disciplinas do currículo, mas através da Educação Artística, o aprofundamento da questão espiritual ocorre de uma forma especial, atingindo, de início, prazerosamente, a sensibilidade e daí partindo, de modo evolutivo – envolvendo sensibilidade, razão, imaginação e a própria ‘expressão’ estética do aluno – num esforço produtivo altamente motivado e gratificante, para uma reflexão cada vez mais ampla, elevada e profunda. Nesta se inclui a descoberta feita pelo próprio educando de seu potencial expressivo e criador, como indivíduo capaz de transformar o mundo, dominar a natureza e influir na alteração do rumo dos acontecimentos.”

O essencial é entrar em contato com a própria música, de modo prazeroso e interessante para o aluno, e que o professor de música esteja preparado para descobertas e improvisos.

Para Reis (1996, p.88),

“tudo que vier a desenvolver a percepção, a capacidade de reflexão e o senso crítico do aluno, no momento certo de cada passo da aprendizagem, certamente virá verdadeiramente enriquecer e amadurecer todo o processo. O professor deverá saber discernir com clareza, as sutis diferenças: o que é necessário e importante em cada instante da jornada pedagógica e aquilo que é inútil e descartável ou que apenas entrava o caminho. Subestimar os alunos é reprimi-los, é tolher o fluxo natural de suas possibilidades. No mesmo sentido, massacrá-los com exigências acima de suas capacidades, até à impotência, é anular a sua auto-estima, a sua auto-confiança e a predisposição para o estudo.”

Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola mas que refletem, mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

Para Hentschke (1991, p.59), o valor multi-cultural atribuído à educação musical traz como argumento básico a

“tentativa de evitar o isolamento de sub-culturas, bem como a imposição às mesmas da cultura dominante do país em que se situam, mas a fragilidade desta proposta se evidencia quando se constata que o processo de aculturação é inevitável quando as experiências extra-escolares são baseadas na cultura dominante.”

Se somos considerados por muitos como um país rico em diversidade e manifestação musical, é difícil de entender e aceitar que o ensino de música nas escolas não se encontra ainda disseminado. Se, atualmente, vivemos numa sociedade urbana e industrial, em crescente processo de desenvolvimento, onde várias manifestações culturais se propagam de modo bastante intenso, rápido e diversificado, não seria exagero imaginar que nossos alunos estariam imersos e que teriam à sua disposição uma variedade musical imensa e rica, formada por músicas de vários estilos, formas e épocas.

Entretanto, sabemos que, efetivamente, esta possibilidade e disponibilidade não está ao alcance de todos e oportuniza-se apenas para aqueles que dispõem de instrumentos apropriados para a sua apreensão e vivência.

Esse quadro ainda presente em nossas escolas vem confirmar que a função da escola continua sendo a de transmitir conteúdos de caráter extenso e elaborado, legitimados pela hierarquia dos bens culturais e, no caso específico da música, conteúdos musicais que se definem como sendo “música clássica”.

Segundo Penna (1990, p.29),

“a escola atua sobre experiências culturais já presentes, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana. São pressupostas certas condições prévias, como base para a ação escolar. A própria comunicação pedagógica é função da cultura (...). Desta forma, o ensino artístico encontrado nas escolas – inclusive nas especializadas – só pode ser eficaz para aqueles que tiveram as condições sociais necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiaridade e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado.”

Diante dessa situação, Penna (1994, p.23) coloca que o principal desafio do sistema educacional brasileiro continua sendo

“o de promover um real acesso ao saber, à cultura e à arte. (...) Encarando este desafio, a educação musical precisa buscar, como objetivo último, promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, preparando o aluno para que se torne capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente.”

Dentro dessa perspectiva, Snyders (1992, p.11) observa que

“a princípio é preciso ousar proclamar a existência da alegria cultural (...). Adquirida voluntariamente ou imposta pela escola, dirigida aos pequenos ou aos grandes, a cultura coloca uma mesma questão: que alegria esperar dela? Que alegria a cultura traz a nós, adultos, que nos propomos a proporcioná-la a nossos filhos e a nossos alunos? E que alegria podemos prometer a esses jovens, na sua vida presente de jovens, a partir dos esforços culturais aos quais os exortamos?”

E acrescenta:

“Parece-me que uma atividade se configura tanto mais como cultural – conduzindo, portanto, a uma alegria mais nitidamente cultural – quanto melhor estiver integrada a um tema essencial da vida e, assim, ao

conjunto da vida. Um passatempo torna-se mais cultural na medida em que se liga a um projeto de modificação e de enriquecimento da existência como um todo.”

E conclui: *“Procuro uma cultura interessada, interessada na alegria presente, real.”*

A importância e a relevância para a conscientização de uma educação multicultural é tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1996). Embora colocada como tema transversal, onde corre o risco de ser diluída e até mesmo tornar-se invisível, já mostra um avanço no sentido de uma proposta curricular que traz o reconhecimento da pluralidade cultural como tema que merece ser tratado no contexto da educação formal, ou seja, o ser humano como agente e produtor de cultura.

Os PCN – Arte, para os 3º e 4º ciclos apontam para a necessidade de

“procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos” (cf. MEC 1998, p.79).

Desta forma, se a finalidade dos PCN está na configuração de uma nova proposta de ensino, seus objetivos só serão atingidos se um novo modelo de escola vier a proporcionar maiores espaços para a convivência e a interação humana, buscando a compreensão dos aspectos dinâmicos e híbridos da cultura e, conseqüentemente, a valorização da cidadania plural e real, necessários para uma prática curricular dentro de uma perspectiva crítica e desafiadora.

Hentsckhe (1991, p.60) observa, em relação ao valor tradicional da educação musical, a tendência de se desenvolver

“não só determinadas habilidades em composição, execução instrumental e apreciação musical, como também requer do aluno o máximo de concentração na aprendizagem de história da música, biografia de compositores, estilos, etc. Todas estas medidas convergem para um objetivo somente: perpetuar a tradição da concepção que temos sobre em que consiste ser educado musicalmente.”

Esta tendência levou muitas pessoas a acreditarem (e, ainda hoje, continuam acreditando) que o ensino da música estava reservado às pessoas que possuíam o “dom” ou o “ouvido musical” apropriado para a prática da música. Tal estigma gerou a exclusão indiscriminada das pessoas e, conseqüentemente, possibilitou uma espécie de aversão, indisposição e um distanciamento gradativo com relação à prática musical.

Segundo Hentschke (1991, p.60),

“este princípio convergia para os objetivos da educação fundamentada na idéia de que a educação formal era a responsável pela transmissão da cultura de uma geração para a outra (...). E ao professor caberia somente a tarefa de transmissor deste conhecimento previamente selecionado.”

Além de colocar a música ou o estudo dela como condição de *status*, um privilégio que só é reservado a poucos em condições de pagar um professor particular ou de frequentar uma escola especializada, Hentschke (1991, p.60) afirma que

“esta concepção parte de certos princípios que asseveram que música significa demonstrar habilidade em ao menos um instrumento, capacidade de compor de acordo com o sistema tonal e capacidade de discriminar elementos, estilos e compositores da música. O papel do educador musical neste caso restringe-se ao de dispensador de um sistema tradicional vigente. No entanto, se tal valor for tomado como carro-chefe de práticas de Educação Musical, o mesmo pode encaminhar-nos a uma prática etnocêntrica, ou seja, limitar o repertório musical do aluno à nossa cultura ocidental, ou mais especificamente a repertórios regionais.”

O valor psicológico da música é destacado por Hentschke (1991, p.59) como um valor que, atualmente, devido à natureza do seu objeto, torna-se inevitável para a prática de educação musical.

Segundo a autora, até aproximadamente a década de 70, a preocupação de educadores musicais e de psicólogos voltava-se para *“a observação e testagem de como a música é processada pelo indivíduo e quais os efeitos psicológicos exercidos sobre ele.* Desde o início do século até esta data, as pesquisas *“estavam voltadas para a questão psicométrica em relação à música, tendo sido criados inúmeros testes para avaliar o talento e habilidade musicais.”*

Se voltarmos ao século XVIII encontraremos Rousseau que já trazia em suas idéias o surgimento da visão de educação “centrada na criança” e que defendia a experiência musical intuitiva como um precursor fundamental da alfabetização musical. Com ênfase voltada para o desenvolvimento da criança, Pestalozzi e Froebel, mesmo sem enfatizar especificamente a música, prosseguiam nesses ideais. Esses princípios educacionais serviram de base para os propósitos da teoria Progressiva, encontrando na música seguidores tais como Dalcroze, Orff e, mais tarde, já na década de 70, Paynter e Shaffer.

Os princípios explícitos na teoria Progressiva, cujos métodos priorizam a aprendizagem através da descoberta, apontam para a aquisição do conhecimento que ocorreria através da interação sujeito-objeto, isto é, o aluno deixaria de ser um simples receptor de informações, para ser visto, então, como construtor do seu próprio conhecimento. Nesse sentido, o aluno deixa de ser um simples herdeiro, um depositário de informações, e passa a ser um aluno “descobridor”, “criador”.

No momento atual, a preocupação volta-se para o aspecto cognitivo da experiência musical. A Psicologia, neste caso, vem buscando conhecer o pensamento humano, ampliando a compreensão do desenvolvimento e do comportamento, relacionando-o às outras faces do ser humano, ou seja, suas emoções, linguagem e suas habilidades.

Segundo Mársico (1982, p.22),

“o desenvolvimento musical, como todo desenvolvimento humano, parte de experiências concretas e aos poucos se orienta para o conhecimento abstrato da linguagem musical. Os conceitos musicais (...) não são adquiridos definitivamente num determinado momento. São primeiro apreendidos vagamente e depois progressivamente compreendidos e interpretados, cada vez com maior precisão.”

Isso significa que diferenças individuais existem e que nem todas as crianças atingem, ao mesmo tempo, o mesmo nível de desenvolvimento.

Gordon (2000, p.7) afirma que

“não se deve esperar ou exigir respostas musicais específicas por parte das crianças. Como no desenvolvimento da fala, o desenvolvimento musical dum criança não é imediato. Além disso, é comum na nossa sociedade que (...) a manifestação de algum desenvolvimento ocorra mais tarde do que a do desenvolvimento da fala. É importante aprofundar o mais possível o conhecimento deste processo porque, da

mesma forma que não devemos negligenciar a orientação informal da criança na música, também não devemos atrasar a sua transição da orientação informal para a educação formal. O resultado seria tão prejudicial para a criança como o de negligenciar a orientação informal musical na sua totalidade.”

A transição de uma etapa para outra mais avançada envolve um processo de integração e amadurecimento, onde circunstâncias exteriores associadas aos fatores inerentes ao sujeito, concorrem para as mudanças que se verificam no decorrer do desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo e musical.

Gordon (2000, p.7) acredita que

“as crianças em idade pré-escolar não devem ser ensinadas como se fossem jovens adultos ou mesmo crianças da pré-primária, nem se deve avaliar o desenvolvimento das suas capacidades musicais com base no que os adultos conseguem ou não fazer. As crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos. No entanto, se os adultos dedicarem o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças pequenas e se não subestimarem a sua compreensão, elas virão a sentir-se mais à vontade com todos os tipos de música numa idade mais precoce e desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão por toda vida.”

Evidentemente que a educação musical tem uma função socializadora e que vem contribuir no desenvolvimento e formação integral do indivíduo. A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música, através da criação e da livre expressão.

Considerando que a música desempenha um papel ativo dentro da educação geral do indivíduo, o conhecimento progressivo da linguagem musical deve ser dirigido no sentido de valorizar a percepção-expressão de elementos sonoro-musicais. O processo de ensino musical não é, portanto, simplesmente intelectual, mas deve ocorrer através da mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito. O uso e o domínio da linguagem musical modifica e transforma o sujeito e, através da sua imersão em um ambiente musical rico, organizado e adequadamente estimulante e receptivo, levará ao domínio espontâneo e progressivo de habilidades, ampliando o sentir e o fazer musical, benefícios culturais incontestáveis para o sujeito.

4.1.2 Na percepção de atores

O conceito de educação musical como disciplina escolar inserida no currículo da educação básica apresenta-se diversificado. Para uns, a música não passa de um divertimento ou de um adendo das festas e comemorações previstas no calendário escolar. Dentro dessa concepção, a música ocupa lugar secundário na hierarquia das disciplinas escolares e, na maioria das vezes, é ministrada pelo professor de Educação Artística ou por um professor de outra disciplina que, normalmente, encontra-se mais “disponível” ou possui maior “sensibilidade” para a música. Ensaiar algumas músicas para serem apresentadas é tarefa que *qualquer professor* tem condições de executar.

Para outros, em que a educação é concebida como agente de transmissão e conservação de conhecimento acumulado, a educação musical obedece ao processo de seriação, fragmentação e seleção de conteúdo. Nessas condições o trabalho está comprometido pela impossibilidade de diálogo e troca de experiências entre professor e aluno, impedindo a socialização do conhecimento musical e a sua apropriação de modo crítico e consciente.

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a educação musical centra-se na busca do equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento musical organizado e sistematizado, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da criatividade, imaginação e sensibilidade. Uma educação musical inserida na formação integral do indivíduo.

Nesse capítulo fixamos nossa atenção para a relação existente entre a teoria, mais especificamente a que se ocupa em analisar o ensino da música a nível de ensino fundamental, e a sua prática, através do conhecimento dessa área de ensino pelas professoras regentes de classe, agentes do processo pedagógico-musical e de educadoras musicais, agentes formadores de professores para o ensino da música.

Questionados sobre o sentido e o significado da educação musical, os profissionais entrevistados, a partir de pressupostos diferentes, foram unânimes em apontar o papel relevante da música, o valor das experiências musicais para um melhor convívio entre os atores que compõem o cenário escolar.

Entretanto, na realidade, as coisas são bem diferentes. É triste perceber que as escolas foram, pouco a pouco, se esquecendo das canções, das cantigas de roda, dos jogos musicais e substituindo-as, por músicas mecânicas, sem qualquer valor educativo-musical, sem que pudéssemos questionar, ou mesmo negar. Nesse quadro de profundo adormecimento, a música, enquanto elemento fundamental na formação do aluno, que poderia cobrir todo o período da educação básica, torna-se apenas pano de fundo no processo de ensino-aprendizagem para milhares de crianças e jovens do país.

4.1.3 Educadoras musicais

A visão das educadoras, especialistas em educação musical, a respeito do ensino da música na escola de ensino fundamental, tem muito em comum com a produção teórica e com a nossa, uma vez que elas próprias colaboram nessa produção. Procurando explicitar suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem e a música, suas idéias e suas relações com o conhecimento musical trouxeram valiosas contribuições para este trabalho, no sentido de aprofundar as leituras realizadas, suscitando novas questões e dirimindo dúvidas.

A educadora musical I realça a importância de se considerar a música inserida numa perspectiva mais ampla de educação:

“Eu penso que primeiro, você tem que ver o que é educação. O seu conceito de educação e ver, nesse caso, a música como um instrumento dessa educação. Então você tem que ver o objetivo da educação, que a gente pode sentir assim, por exemplo, partir do aluno, das potencialidades do aluno no sentido de desenvolvê-las maior, na maior amplitude possível e de forma que a música pode te ajudar a alcançar esse objetivo. Então, para mim, o objeto da educação é o ser humano. E, nesse caso, a educação musical seria a educação que utiliza a música como principal instrumento no sentido de desenvolver em sua plenitude o ser humano” (Educadora I).

Segundo essa educadora a música deve pois, ser considerada em função de seu significado no processo de humanização do indivíduo. Nessa perspectiva, a educação musical é uma dimensão de um processo formativo mais amplo que deve ser centrado no próprio homem e se revestir de um caráter dialogal:

“Educar não é impor comportamentos e conhecimentos; é amar e esclarecer, convencer racionalmente, não inculcando ilusões, mentiras, preconceitos, mas mostrando a verdade nas menores coisas e permitindo o sonho na busca do inefável. A educação é uma jornada plena de companheirismo e compreensão, de respeito mútuo, de verdade e liberdade” (Reis, 1996, p.78).

Tal como Snyders, a educadora I vê na educação um processo de conquista de autonomia, que deve ser marcado pela alegria, pelo respeito, pela abertura de perspectivas ao aluno:

“A educação genuína é a que leva o indivíduo a pensar, a analisar, a discernir, perceber as diferenças, optar, com capacidade de penetrar e entender além do que mostram as aparências. A verdadeira educação valoriza as diferenças que, entre si, geram um campo dialético de forças, levando cada homem a encontrar a si mesmo, o seu lugar e a sua vocação, na grande ‘constelação’ que seria a sociedade – na visão de Adorno – em que cada um encontrasse condições de ser plenamente o que é e, na sua individualidade, tornar-se verdadeiramente realizado, em processo de crescimento, na ética interação social entre sujeitos” (Reis, 1996, p.78).

Nesse contexto, a música exerce importante papel, por se constituir num instrumento de comunicação:

“Agora a questão da música. O que é a música? Bem, a música para mim é uma linguagem. Uma linguagem que se expressa através dos sons e das formas sonoras” (Educadora I).

E suas possibilidades são muito amplas.

“Agora, como qualquer linguagem, ela pode ser uma linguagem simples, cotidiana com toda simplicidade, uma linguagem que serve para o diálogo como também ela pode atingir uma transcendência muito grande chegando no nível do estético. Então a música, ela pode ser uma simples linguagem, mas é uma arte também” (Educadora I).

Entretanto, o potencial da música no campo educativo nem sempre é bem compreendido. Segundo a educadora I:

“Porque as pessoas em geral pensam: ‘Ah! A gente vai desenvolver a criança, a gente vai desenvolver o jovem, a gente vai desenvolver o adulto através da música.’ Então, em princípio todo mundo pensa: ‘Vamos desenvolver habilidades musicais, atitudes musicais, capacidade da pessoa colocar música na vida e fluir a música como um prazer, tornar a vida mais bela, mais agradável, mais prazerosa’. Sim, tudo isso é educação musical, quer dizer, a gente coloca música na vida das pessoas para a vida ficar mais enriquecida, mais feliz. Mas, ainda é muito mais. Por que eu acho que a questão da música, das artes em geral, e da música em especial, chega num nível que apenas a questão da filosofia vai esclarecer. Eu acho que a música fala de coisas muito mais profundas através das formas. Então eu acho que a educação musical tem como objetivo a formação e a realização do ser humano em sua plenitude, mas essa plenitude é no sentido muito mais amplo do que as pessoas normalmente pensam” (Educadora I).

Nessa perspectiva, para que o acesso e o domínio da linguagem musical possa se estabelecer é necessário proporcionar a familiaridade com experiências sonoras, estimulando a sensibilidade à música, ampliando a comunicação entre os sujeitos e entre estes e o mundo.

Essa questão é também abordada pela educadora musical II. Segundo ela, o desenvolver a *disciplina, a concentração* e a *afetividade* não é tudo, não é a essência da educação musical. A sua crítica recai na desvalorização da música enquanto forma de conhecimento simbólico, como uma linguagem *complexa, profunda, articulada, idealizada*. E isso faz a diferença, pois envolve uma outra forma de pensar, o pensar artístico, que busca o estético e a consciência crítica:

“No desenvolvimento psicológico, ela é absolutamente imprescindível, nos jogos lúdicos musicalizadores, nos jogos com regras, a imaginação que trabalha, o centramento da criança, a emotividade, a afetividade, tudo. Agora, não é só isso. Essas coisas são muito bacanas, mas ao mesmo tempo eu acho que elas jogam com a gente. Se você falar que a música é muito bacana porque ela desenvolve a concentração, a disciplina, a afetividade... É verdade, é maravilhoso. Mas, você pode substituir a música pelo xadrez para desenvolver a concentração. Você pode substituir a música pelo exército para desenvolver a disciplina. Então não é isso que faz da música algo essencial na educação” (Educadora II).

Para que a educação musical reflita a dimensão de uma linguagem, assumindo dessa forma um papel tão significativo no currículo quanto o Português e a Matemática, é preciso que ela seja entendida e praticada de uma outra forma. Segundo a educadora II:

“Eu acho que a educação musical, o centro dela é a experiência musical. A música aqui e a pessoa aqui, e aqui no meio, nessa interseção é que vai acontecer a experiência musical. É uma interseção mesmo. A gente não tem condições de atuar diretamente dentro da pessoa, mas através da música a gente atinge alguns pontos dentro da pessoa. Então eu acho que é fazer essa ponte entre a música e a pessoa. Eu acho que o objeto é a experiência musical, a música mais a experiência musical, é a interseção mesmo entre o indivíduo e a música.”

Nas palavras da educadora II está uma concepção para o ensino de música apoiada na importância da experiência musical imediata, na preocupação em despertar no aluno o prazer pela exploração, através de experiências relevantes que possam favorecer o seu desenvolvimento cognitivo e aumentar a sua suscetibilidade musical.

Swanwick (1993, p.31), que considera a música uma forma das pessoas simbolicamente articularem suas observações e experiências com outras, acredita que

“a razão de valorizarmos a música (...) depende de um reconhecimento de que música é um dos grandes modos simbólicos a nós disponíveis (...). Quando alguma obra de arte nos afeta, é mais que estimulação sensorial ou algum tipo de indulgência emocional. Estamos ganhando algum conhecimento e expandindo nossa experiência.”

Tal como Swanwick, a educadora II entende que o papel da música na educação carece do reconhecimento do seu valor como disciplina integrante do currículo escolar. Por se tratar de uma atividade profundamente humana, cultural e social, as experiências musicais tornam-se de grande valor para a manutenção emocional do indivíduo. Sua contribuição para o desenvolvimento da sensorialidade, da afetividade, das capacidades motoras e mentais é inegável:

“O objetivo é esse: proporcionar uma vivência musical bem lúdica, bem voltada para a auto-descoberta da expressividade através da música, dos sons, da criação; para uma formação também básica, bem consistente” (Educadora II).

Como Swanwick, as educadoras musicais entendem que as artes são expressões da vida. Elas não podem ser traduzidas. Uma idéia artística não pode estar distante da consciência crítica, ou seja, antes de requererem uma resposta crítica, busca-se uma resposta estética. A música, como as artes em geral, têm ênfase em todos os discursos. Está presente no ambiente, encontra-se em tudo o que fazemos, relaciona-se ao modo como podemos transmitir nossas idéias e experiências. Enfim, a linguagem musical pode proporcionar o entendimento e o intercâmbio entre o sujeito e o mundo.

De acordo com as educadoras musicais, encarar a música como uma linguagem tão importante quanto outra qualquer, capaz de contribuir para o desenvolvimento amplo do indivíduo, é um problema que envolve conhecimento, compreensão musical. É ter a consciência de que a especificidade da música está no seu entendimento como linguagem, como um sistema de sinais que pode ser vivenciado e compartilhado.

Entretanto, o uso e o significado que hoje atribuem à música no âmbito escolar evidencia uma distorção e, conseqüentemente, uma insatisfação.

4.1.4 Professoras/Diretora

Na fala daqueles que atuam na escola fundamental, destaca-se o caráter homogeneizador e disciplinador da música, sua contribuição para o bom funcionamento da aula.

Para estes profissionais, a música é importante para a escola fundamental, pois seu uso é visto como um recurso para minimizar os eventuais problemas que surgem no contexto escolar, tais como a indisciplina e a violência:

“Depois que eu participei desse projeto, nós continuamos a fazer o trabalho. Eu senti que desenvolveu muito, porque os meninos são muito agitados. Então quando a gente trabalhava com a música, no final dava aquele relaxamento, era visto como uma terapia mesmo” (Professora D).

Tomando como base as práticas musicalizadoras adquiridas durante o projeto, a música continua sendo usada com a finalidade disciplinadora:

“Depois do recreio subia, colocava as músicas e os meninos deitavam no chão. Então eles ficavam mais tranquilos. Não era mais aqueles meninos agitados” (Professora D).

“Esse ano eu não coloquei a música ainda. A sala está mais tranqüila. O ano passado eu estava com uma turma muito difícil. Aí eu colocava muita música” (Professora C).

A confiança na música como a “salvação” para reverter situações indesejáveis no âmbito escolar, expressa uma visão de educação mais preocupada em resolver problemas sociais do que com a formação da personalidade do indivíduo:

“Eu acho que a escola tem que tentar mudar essa realidade. Ampliar. Levá-la para outros caminhos, porque eles estão indo, assim... A escola deveria fazer isso” (Professora B).

A ênfase que as professoras dão à música reforça a prioridade de seu uso como solução para os problemas sócio-educativos:

“A educação musical deveria ser desenvolvida na escola porque acabaria até com essa violência. Ia trabalhar com o aluno em todos os aspectos. Mudança de comportamento, de vida mesmo, até dentro da família” (Professora D).

Na percepção das regentes, esse foi o eixo centralizador do Projeto *Música na Escola*. Talvez esta percepção derive da própria formulação do projeto que previu, inicialmente, musicalizar as crianças de dezesseis escolas públicas da rede estadual de ensino, em sua maioria da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte:

“O projeto atingia as escolas da periferia. Então eu acho que a música chegou mesmo para isso, para tirar a agressividade, para colocar as crianças mais calmas, para ajudar na alfabetização” (Professora D).

Ao mesmo tempo em que as professoras se apoia na música para dar suporte às dificuldades disciplinares, a música é muito utilizada para corrigir defasagens escolares:

“É, assim, trazer o aluno de volta. Até uma maneira de diminuir, naquela época tinha muita evasão, existia muita repetência. Era uma tentativa” (Professora C).

A valorização da música traduzida apenas no “cantar e cantar” expressa uma concepção de música entendida como um fator de equilíbrio nos momentos de infortúnio escolar. Expressa também a possibilidade, ainda que remota, de um fazer musical voltado para a alegria espontânea da criança:

“(...) a música é muito importante porque desenvolve, vai trabalhar o lado corporal e mental da criança, porque trabalha o todo da criança. (...) Ela consiste em trabalhar, desenvolver a criança, o lado da música” (Professora B).

“Acredito que a música, ela traz sobriedade, tranqüilidade. Então, quando a gente tá cantando, tá jogando, assim, expressões, tá expressando emoções. Então eu gosto muito. Acho importante” (Diretora).

“Cantar, cantar mesmo, o que tá faltando, que nem o pessoal hoje em dia não tá cantando. E colocar junto com a música as expressões corporais, assim, de acordo com a própria música. Acho que isso tira as angústias que às vezes a criança traz de casa. Conseguir viajar. Porque a música, eu sinto assim, viajar no espaço, o som é tranqüilo, dá uma tranqüilidade” (Diretora).

“Então, o ano que teve o projeto, a escola toda trabalhou. As nossas atividades de fim de bimestre, as festividades, todas foram elaboradas em cima do projeto ‘Música’. Foi muito legal. Aquele ano foi muito gostoso de trabalhar e as crianças ficaram felizes. Elas gostavam desse momento (...) eles amaram, eles viveram a rua na escola” (Professora A).

Cantar, apenas cantar, e cantar muito com as crianças. Essa visão foi reforçada pelos próprios atores, em função de suas afinidades com a música:

“Gosto tanto de música que a nossa entrada de turno é feita com música. Canta-se bastante” (Diretora).

“Gosto muito de cantar, gosto de ouvir música. Eu ouço mais música do que assisto televisão. Porque a música você põe no rádio e vai fazendo alguma coisa. Faz um plano de aula, você corrige exercício, e televisão você tem que parar para ver. Então, eu tenho muita afinidade com a música” (Professora A).

Na mesma linha de percepção, as outras professoras reforçam o papel da música na disciplina, minimizando tensões através do relaxamento, favorecendo, assim, o aprendizado das crianças:

“Eu acho que a música, ela ajuda muito. Ela ajuda na escola e ela ajuda prá vida, na questão da organização, na questão da disciplina, na questão a audição. A criança aprende ouvir melhor com a música. Eu acho ela muito importante” (Professora A).

“A música mexe com o corpo, mexe com o todo. Eu acho assim, trabalhar com música, ouvir música é dar relaxamento, coloca a pessoa mais tranqüila” (Professora D).

“A educação musical, além de ser um relaxamento para o aluno, faz bem para ele. Ajuda também na alfabetização. Espiritualmente a música faz bem. Ele aprende cantando” (Professora C).

O projeto *Música na Escola* apresentou como objetivo geral *oferecer a todas as crianças, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e de desenvolver as potencialidades próprias a todo ser humano: audição, expressão melódica e rítmica, emotividade, inteligência ordenada e criatividade.*

Entretanto, o desenvolvimento das *potencialidades* torna-se evidente na ênfase dada pelas professoras regentes ao “alfabetizar, cantando”. Esse “fazer musical” torna-se relevante à medida em que, antes de atingir o objetivo proposto em sua plenitude, ou seja, desenvolver a musicalidade da criança como um todo, as professoras regentes precisam adquirir a disciplina e o relaxamento necessários para o bom funcionamento da aula.

Além do seu potencial disciplinador e “relaxante”, a música é considerada por todas as professoras regentes como facilitadora no processo de aprendizagem. Elas encontram na música o apoio para obter melhores resultados nesse processo:

“Desenvolver a criança pelo lado da música é desenvolver também o raciocínio dela, porque com a música a criança desenvolve muito mais rápido o raciocínio. (...) A criança vai aprender com mais facilidade” (Professora B).

Nessa perspectiva, ela é um recurso importante no ensino de diversas disciplinas:

“A música, você trabalhando com a música, a criança grava muito mais. Trabalhei em sala a tabuada cantada. Eles gravaram muito melhor, eles aprenderam muito mais fácil. A aprendizagem deles é outra com a música ” (Professora B).

“A música ajuda em tudo. Ela te ajuda em português, ela te ajuda em matemática, ela te ajuda em ciências. Então eu acho a música realmente muito importante, principalmente nos primeiros passos da criança na escola” (Professora A).

Nessa perspectiva, o ensino da música, com a função de “relaxar”, disciplinar e reforçar a alfabetização do aluno, torna-se um grande aliado do professor que passa a “comandar, cantando” (Fuks, 1991).

O próprio projeto, que considera as professoras regentes como *alfabetizadoras*, enfatiza o papel da música na alfabetização

“por acreditar que a vivência da música e a apreensão da linguagem musical são fundamentais no momento da alfabetização, favorecendo o contato com a dimensão abstrata, com as formas simbólicas de codificação/decodificação e a estruturação de conhecimentos.”

Na perspectiva de seus autores,

“assim como a alfabetização não visa à prática literária, a musicalização não visa à formação de musicistas, mas sim à exploração

da musicalidade da criança e à consciência do universo sonoro que o cerca. Com isso, possibilita a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções e consolidando a formação da personalidade, mediante um processo educativo e auto-formador.”

Dessa forma, o projeto, ao colocar como meta “*a implantação de um processo contínuo de interação entre a alfabetização e a educação musical, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental*”, deixando para o quinto ano escolar o aprofundamento “*em seus conhecimentos e práticas pedagógicas*”, pode ter influenciado na ênfase dada ao canto nas práticas pedagógicas, assim descritas por Hentschke (1995, p.33):

“os poucos instantes em que se faz música se resumem a cantar e mais cantar, muitas vezes de maneira mecânica, sem que o repertório seja trabalhado adequadamente, e de acordo com as possibilidades vocais das crianças, ou mesmo sem explorar a dimensão artístico-musical desse repertório.”

Essas percepções sinalizam para uma prática musical no âmbito escolar voltada para corrigir distorções. Prioriza-se um repertório que se restringe àquele considerado relevante para as situações emergenciais dos alunos e da educação como um todo. Nessa concepção de educação e de ensino, há o impedimento da socialização do conhecimento musical mais amplo e de sua participação no desenvolvimento da capacidade crítica e perceptiva, essenciais para a transformação social.

O discurso das professoras está muito distante do discurso presente na produção científica. Nele se enfatiza a música como um instrumento de disciplina e de combate às dificuldades de aprendizagem, de memorização de conteúdos, ou como um recursos para atenuar a violência e diminuir a repetência e a evasão escolar.

As professoras ainda mantêm suas percepções no nível do senso-comum. Apesar de terem participado de um curso de musicalização, cujo objetivo era dar suporte para uma prática musical no contexto escolar, dentro da sala de aula, suas práticas ainda não demonstram consistência.

Isso pode ser explicado de diversas maneiras. Em primeiro lugar, pela própria forma como foi conduzida o projeto, ou seja, de cima para baixo, sem levar em conta as necessidades e expectativas das escolas e das professoras (como foi visto na *Introdução* desse trabalho, as

escolas foram selecionadas pela Secretaria de Educação). Ao lado disso, a própria filosofia que orientou, em que a música é apresentada como um apoio ao trabalho docente, o caráter extensivo do curso (24 meses) e as condições de sua implantação (sua frequência se revestiu do caráter de uma atividade adicional para as professoras), não proporcionaram condições suficientes para que as regentes adquirissem um conhecimento consistente na área.

Dessa forma, contando apenas com o conhecimento musical adquirido no curso, e a boa vontade, compreende-se que o uso e o significado que atribuem à música carregue ainda o peso da tradição, em que a música possui um caráter disciplinador e controlador de atitudes.

4.2 Outros aspectos que devem ser considerados na educação musical

“A pedagogia musical, como toda pedagogia, tem duplo caráter: enquanto necessita sair do estado de consciência e da constituição psicológica dos alunos, ela tem igualmente que tentar conduzi-los à sua meta objetiva. Seu problema é o da conciliação; ela não deve se resignar na adaptação à constituição pré-dada, ao Ser-assim dos alunos, nem deve colocar-lhes diante dos olhos um objetivo que fosse imóvel e abstratamente incomensurável a este estado” (Adorno, in Reis, 1996, p.95).

Em tempos atrás, não muito distante, nossas lembranças irão recordar que era comum em nossas escolas ouvir vozes de crianças cantando, enquanto se divertiam e brincavam. A música, os cantos infantis, exerciam papel fundamental nos jogos do dia a dia, estimulando a percepção e ajudando no desenvolvimento integral da criança.

Atualmente, o que encontramos são escolas que se mostram “afônicas” e como que contaminadas pelo “vírus” do som mecânico, alienadas pela música que toma conta dos corredores e que, de modo massífico e inconsciente, penetra nos ouvidos dos alunos e de quem quer que esteja no espaço escolar. O cenário antimusical tomou conta das nossas escolas.

A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reestruturação e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

Em vista disso, aspectos importantes sobre essa prática devem ser considerados. Será útil fazer face a algumas reflexões que podem ajudar a esclarecer a situação de abandono e a buscar soluções para o atual quadro em que se encontra o ensino da música no cotidiano escolar.

Nesse momento, o ensino da música só surtirá os efeitos desejados na medida em que delinearmos com clareza: 1) o que ensinar, para quê e para quem; 2) como ensinar, de modo a tornar a música viva, seu conteúdo *afinado* com a realidade do aluno e o ensino prestigiado; e 3) quem deve ensinar. Além da capacidade técnica e compreensão do fenômeno musical, a flexibilidade por parte do professor é essencial, pois ser flexível é fundamental quando da necessidade de tomada de decisões, permitindo críticas às metodologias e às próprias práticas pedagógicas diante da cultura e da sociedade na qual irá atuar.

Nesse caso, atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ter assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o a nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade.

4.2.1 A música no currículo do ensino fundamental

4.2.1.1 Na abordagem teórica

“Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo? Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhes são destinados” (Saviani, 2000, p.33).

Consideramos a importância da educação musical na sociedade contemporânea justificada pela função de promover o desenvolvimento do ser humano, não através do

adestramento e da alienação, mas através da conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética. É o caso de abriremos espaço para a liberdade da criação e a recriação do discurso musical, por meio da ação própria do sujeito sobre o material sonoro.

Para Saviani (2000, p.39), a tarefa de promover o ser humano

“significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.”

Nessa interação entre os homens, a música como mediadora, deverá ocorrer com o propósito de intensificar certas funções da atividade humana, como a linguagem, contribuindo para a formação de um ambiente rico e saudável, elevando o potencial da comunicação estética.

Ainda de acordo com Saviani (2000, p.40),

“a educação integral do homem (...) é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobrepõe, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência (...) apresenta-se como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.”

Como mencionado anteriormente, a partir do momento em que a disciplina Educação Artística passou a integrar o rol das disciplinas obrigatórias para o 1º e 2º graus, o ensino da música vem sendo sistematicamente desvalorizado no âmbito educacional. Na escola de ensino regular, principalmente nas séries iniciais do ensino básico, a música, de um modo geral, não tem ocupado o lugar que merece.

Entendemos que o ensino das Artes, e da Música, em especial, deve ser considerado na educação escolar da mesma forma que outras áreas do conhecimento como a Matemática, a Língua Portuguesa, a História, etc. Porém, por oferecer uma forma de conhecimento específico,

deve ser encarado de modo organizado, coerente, que o situa entre vivência, expressão e compreensão.

A escola é uma instituição (mas, não a única) na qual esse conhecimento pode ser instituído e adquirido. A nova LDB vem dar essa garantia enquanto torna o conhecimento artístico obrigatório no currículo do ensino fundamental e médio. O problema começa aí, a partir do momento em que passar do papel e chegar até às escolas, ser incluído no currículo e oferecido aos alunos no horário escolar requer um maior interesse por parte dos administradores escolares e dos próprios docentes, manifestando-se pela sensibilização e pelo valor do ensino da arte na escola.

Nas palavras de Saviani (2000, p.40):

“a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica.”

Da sua proposta de ver as atividades artísticas incorporadas e expandidas pelas escolas ficou apenas o desejo e a boa intenção. Conforme o autor mesmo afirma,

“com esse dispositivo eu estava querendo contemplar todo um conjunto de atividades que permitiriam incorporar aos currículos das escolas experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais mas, infelizmente, à margem das escolas.” Tentou, mas ainda sem sucesso, reverter *“o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito freqüente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país”*.

A educação musical não poderia estar dissociada das práticas cotidianas dos alunos, uma vez que atividades musicais que envolvem o cantar, dançar, movimentar e improvisar já fazem parte do ambiente de crianças e jovens, seja no ambiente familiar ou fora dele. São manifestações de grande valor que merecem ser consideradas na formação cultural e educativa

dos alunos e, dessa forma, com reais possibilidades de constituírem uma vertente fundamental do ensino e de igualar-se às demais disciplinas do currículo escolar.

O preconceito que ainda existe em relação ao ensino de música, ao “fazer música”, levou, gradativamente, as pessoas ao afastamento de sua prática. De uma prática voltada para poucos, nascidos com o “dom” e o “talento” para a música, foi com o tempo distanciando-se do contexto escolar, não alcançando o *status* de disciplina escolar.

No caso da disciplina Música, os enfoques se direcionam para a compreensão de sua prática no cotidiano escolar. Há uma movimentação tanto em relação ao estabelecimento da disciplina acadêmica, dotada de saberes fechados e apropriados ideologicamente, percebidos desde o primeiro momento histórico, já abordado neste estudo, quanto nas reformas educativas posteriores, quando se ocuparam com a estruturação de uma “nova” disciplina escolar (mudança de nome). O que se percebeu foi a junção de conhecimentos de diferentes áreas do saber, constituindo um único espaço e tempos reservados, também limitados, até a sua inclusão, na disciplina Artes, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.

Dalben (1992, p.31) afirma que

“a organização escolar tem-nos apontado um processo de internalização de condutas, de modos de pensar e de decidir, constituindo dessa forma uma outra dimensão de currículo. Um currículo que está apoiado nas relações sociais entre os sujeitos e com ele mesmo, e que forma os traços de personalidade que fortalecerão ainda mais a própria organização que o gestou. Currículo que gesta a cultura do silêncio, da alienação, da padronização e das relações unidirecionais. Que define o privilégio de algumas linhas de pensamento, de alguns livros didáticos sobre outros e que gesta o campo do prestígio das relações de dominação x submissão.”

Tornou-se senso comum no meio acadêmico, em qualquer sistema de ensino, eleger e respeitar determinadas disciplinas cujos conteúdos são considerados de maior valor para a formação do indivíduo. Disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e outras, que constituem o núcleo comum e cujos valores são estabelecidos pela sociedade, ilustram bem como os currículos são estruturados e como são efetivadas as suas práticas no dia a dia escolar.

Dalben (1992, p.32), ao tentar exemplificar essa situação, comenta que

“podemos observar que é comum darmos maior prestígio a alguns alunos sobre outros quando estes se destacam pela conduta enquadrada

dentro dos parâmetros e normas definidas e concretizadas nos processos de avaliação escolar, avaliação, essa, concebida e desenvolvida dentro dessas mesmas relações. Ou mesmo quando analisamos uma grade curricular que define mais tempo de aula para algumas disciplinas do que para outras, podemos perceber o reflexo de relações de prestígio e hegemonia entre os diversos conteúdos e até, possivelmente, dos diversos professores que trabalham com eles.”

O ensino da música vem lutando pelo seu espaço no contexto institucionalizado. A sua prática, infelizmente, continua sendo privilégio de uma minoria que dispõe de recursos materiais e financeiros para sustentar um ensino desenvolvido em poucas escolas especializadas. A estruturação curricular da disciplina *Música* vem gerando, ao longo dos anos, questões e debates quanto à sua constituição enquanto disciplina escolar bem como quanto à sua programação enquanto prática pedagógica no interior das salas de aula.

Diante desse quadro, Hentschke (1993, p.50) afirma que

“os problemas que enfrentamos na área da educação musical vão desde a falta de institucionalização e reconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar até a falta de sistematização do ensino da música, seja este como parte do ensino formal, bem como em muitas escolas de música. Em qualquer sistema educacional há um reconhecimento no nível do senso comum a respeito do valor de determinados conteúdos na formação dos indivíduos. Estes são englobados pelas disciplinas chamadas ‘centrais’, ou do núcleo comum, e que são consideradas como ‘indispensáveis’ para a formação de uma sociedade produtora e consumidora do ‘status quo’.”

Considerar o amplo acesso que se tem à música fora da escola não justifica a sua falta no currículo escolar, uma vez que essa música chega aos nossos ouvidos sem nenhuma discriminação e consciência por parte de quem ouve. Além do mais, é negada ao aluno o acesso a uma área do conhecimento que certamente poderá levá-lo a desenvolver o potencial artístico e criador, além de permitir que esses desenvolvam uma apreciação musical crítica e consciente.

Armazenar, memorizar informações, conhecimentos estáticos e descontextualizados não são mais situações possíveis nos dias atuais. O momento atual requer a valorização da intuição, da criatividade e da livre expressão do aluno para encarar e lidar com as diversas situações do seu cotidiano, seja dentro ou fora do contexto escolar.

Sentimos a ausência da música no interior das escolas, porém, quando a percebemos, apresenta-se como uma forma de entretenimento lúdico e institucionalizado. O pequeno espaço ocupado dentro do currículo escolar torna a música uma disciplina menos importante que as demais, até mesmo dispensável dentro do rol mais amplo das disciplinas.

Segundo Snyders (1992, p.131),

“o ensino da música, evidentemente, não pretende nenhum monopólio; e mesmo o progresso em direção à emoção musical não é, afinal de contas, separável dos avanços semelhantes na literatura, nas outras artes, nem da abertura ao pensamento científico. Quero, entretanto, afirmar que o ensino da música dispõe de condições exemplares para difundir a alegria musical.”

A imposição formal por parte da escola, e mesmo por parte dos professores, leva os alunos a se tornarem meros executores de tarefas no cotidiano, silenciando-os e alienando-os da realidade exterior à escola.

Entretanto, é inegável que sua presença enquanto música incidental ou como suporte didático para outras disciplinas, pode ser percebida com certa frequência, principalmente no cotidiano das escolas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para Andries (1998, p.7),

“a música, enquanto conteúdo específico, tem estado ausente da escola regular. No entanto, enquanto música incidental ou recurso didático de outras disciplinas, ela é encontrada com relativa facilidade, principalmente em instituições de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta música que está no cotidiano escolar, contudo, não passa pela mesma seleção prévia por que passam os textos literários. Isto é, os cuidados que se têm quanto à escolha de autores, adequação à faixa etária, temática relevante, enfim, todos os preceitos que auxiliam a professora na escolha do livro a ser trabalhado, simplesmente inexistem em relação às produções musicais.”

Isso significa que para que os currículos de educação musical sejam importantes e significativos para os alunos, não implica em apenas oferecer-lhes aquilo de que eles gostam, de acordo somente com as suas preferências, mas importa também mostrar-lhes que a música pode proporcionar novas “escutas” e criar novas experiências positivas e relevantes ao seu

desenvolvimento. Assim é preciso atentar para a necessidade de explicitar e invocar novas determinações que visem a busca do resgate e da manutenção dos espaços de atuação, a sustentação do seu prestígio enquanto disciplina escolar formadora da percepção auditiva e sensorial do mundo sonoro. Além disso, a busca por um currículo inovador requer motivação no investimento de novos projetos, novas propostas e motivação na realização de atividades e atitudes que visem, principalmente, recuperar o gosto e o senso crítico musical dos alunos.

Snyders (1992, p.79) prossegue, considerando que

“a experiência mais familiar aos jovens é a da música que toma conta deles: sabem bem que a música não os prende apenas de um determinado lado, não os atinge só em um determinado aspecto deles mesmos, mas toca o centro de sua existência, atinge o conjunto de sua pessoa, coração, espírito, corpo. Ela nos agarra, sacode, invade, até impor-nos um determinado comportamento, um determinado jeito de ser. E, com frequência, os alunos vivem a música como uma pressão em direção a movimentos ritmados e cantarolares ininterruptos. (...) Daí a intensidade soberana das emoções musicais, que também faz com elas se estendam, ao vivo, de coração a coração.”

Decorre daí que, sem a música no currículo escolar, continuamos a ver um ensino musical destinado a uma minoria que aceita e preserva os preconceitos e dogmas historicamente estabelecidos, deixando a maioria das pessoas sem a oportunidade de “fazer música”, seja pela ação de compor, ou de executar um instrumento ou cantar, o que vem significar um distanciamento de ações intimamente relacionadas e possíveis de serem executadas por qualquer indivíduo.

Snyders (1992, p.79), entretanto, afirma que

“a tarefa do professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte.”

Aí se insere toda a questão polêmica a respeito da ausência da disciplina *Música* nos currículos da escolaridade básica. A insuficiência de uma planificação mais abrangente e direcionada, que englobe todo o país, empobrece a difusão e a possibilidade da informação e do

conhecimento musical, dificultando a vivência estético-musical de todos os segmentos da população.

Contudo, trata-se de superar os preconceitos e modificar as estruturas que causaram esses mesmos preconceitos. Resgatar o ensino da música no currículo escolar é defendê-lo como uma área de conhecimento sério e dotada de valor e significado. É acreditar que a escola possa aumentar a alegria dos alunos e dos que com eles convivem.

Mesmo que os PCN considerem que *“é característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”*, é necessário devolver à disciplina *Música* o seu valor como área de conhecimento específica e insubstituível. Estabelecer relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos não tem a pretensão de impor respostas definitivas, tampouco fornecer modelos prontos. A questão é também de apreciação de diferentes valores de múltiplas culturas, do meio ambiente e do cotidiano em busca da superação da ordem hegemônica (PCN-Arte, 5ª a 8ª séries, 1998, p.29).

4.2.1.2 Na percepção de atores

Há muitos anos vêm sendo fixadas premissas reguladoras dos fundamentos do ensino da música no Brasil. Nelas podem-se observar diferentes perspectivas que acabaram por gerar propostas curriculares diferenciadas.

O ensino da música através do Canto Orfeônico e da Iniciação Musical absorveu, respectivamente, o mesmo discurso modernista de musicalizar a todos, embora por caminhos diferentes: o primeiro, por intermédio da educação de massa, buscando musicalizar os alunos da escola pública; o segundo, a partir do ideário escolanovista, voltava-se para o atendimento individualizado da criança.

Mais tarde, dentro da tendência tecnicista, surge uma proposta curricular com a integração das artes e um professor que tecnicamente deveria estar preparado em várias linguagens artísticas.

Hoje, o ensino da música requer uma proposta curricular que considere as diferenças culturais, o respeito à individualidade e às experiências de cada aluno e, principalmente, as vivências musicais que os alunos levam para dentro do espaço escolar.

4.2.1.3 Educadoras musicais

“Ela é parte que nem respirar!”

Com essa frase, a educadora musical II ressalta a importância de se ter a música incluída no currículo escolar e sublinha o seu potencial enquanto prática educativa:

“Quando ela (a criança) entra para a escola, aí começa a separar. Porque, aí, a música vira uma matéria que vai acontecer tal dia da semana, tal hora. Quando ainda tem. Mas ela devia estar o tempo inteiro, o tempo inteiro” (Educadora II).

Entretanto, a educadora II chama a atenção para a seriedade da música no ensino regular. Suas reflexões apontam para o seu reconhecimento além de práticas lúdicas e tangenciais. Para essa educadora, a música deveria ser contínua, presente em todos os momentos da escolaridade:

“Mas ela (a música) devia estar o tempo inteiro, porque é uma forma de pensar que é diferente de outra forma de pensar, de outro conhecimento. Ela é única por causa disso. É por isso que ela deveria ser acessível a todas as crianças no nível que fosse possível fazer como se faz com a Matemática” (Educadora II).

A questão está em buscar especificidades possíveis e dar dimensão às suas influências e contribuições para a formação do indivíduo:

Ela é essencial porque é uma forma de conhecimento simbólico, uma linguagem tão importante quanto outra qualquer, a Matemática, as Ciências, o Português... Então, ela é uma forma de conhecimento extremamente complexa, profunda, articulada, idealizada. É uma forma

de pensar que é diferente de outra forma de pensar das outras todas que tem. Ela é única por causa disso” (Educadora II).

A educadora II vê o ensino da música no currículo escolar, junto com as outras disciplinas, como um fator de enriquecimento para o aluno:

“Na escola fundamental, o ensino da música tem que ser muito mais versátil, flexível, muito mais voltado para o social da criança, tem que estar contextualizado. Tem que ser mais ‘light’, mais no sentido de musicalizar, provocar, enriquecer a vivência, o sensorial. Tem que ir construindo paredes” (Educadora II).

Nesse sentido, a idéia da educação musical como manifestação espiritual é, ao mesmo tempo, estimulante e imprevisível:

“De um modo geral, todos dizem que a música não expressa nada, quer dizer, ela expressa, pode expressar sentimentos e emoções. Mas, ela não diz, ela diz o indeterminado (...) Porque a música, com a linguagem dela, ela cria uma perspectiva que as outras arte não têm, que quem não sabe música não vê” (Educadora I).

Na educação musical, como na vida, há a necessidade de conciliar a racionalidade com a emoção, buscar a formação do indivíduo, conciliando a emoção com o esclarecimento, dando sentido à vida:

“Eu estou tirando a seguinte conclusão: todas as linguagens artísticas, de alguma forma, estão ligadas à questão da vida, da existência, do absoluto, do infinito, das razões de todas as coisas. Cada uma, nos seus códigos específicos, nos seus procedimentos específicos vai imitar a vida, a história, a sociedade à sua maneira” (Educadora I).

Esse é um aspecto que não pode ser desconsiderado pela educação musical, ou seja, buscar na música a essência da vida. E a música pode proporcionar, através de vivências claras e profundas, experiências expressivas e conhecimentos significativos:

“Como a música imita a vida? Ela não usa palavras, ela usa de formas imitativas. Uma forma muito simples que eu posso te mostrar de como a música imita a vida e de como ela fala de coisas muito mais profundas que a gente imagina é a forma canção (uma simples frasesinha que um grupo canta e o outro começa no meio do caminho), por exemplo. Eu acho que essa forma evoca o infinito. Na verdade, a forma canção tem fim, mas você sabe que, em tese, ela pode ir até o infinito, não pára, tem um sentido eterno” (Educadora I).

O sentido que damos à vida, dará sentido ao fenômeno musical. O sentido eterno, comparado à natureza, à geração, *do avô para o pai, do pai para o filho*, pode ser também comparado com a música que evoca e expressa a sua imprevisibilidade:

“Os procedimentos que a música usa, eles imitam de alguma forma os processos da vida. Vamos imaginar a forma “tema e variações”, vamos imaginar que cada um de nós é um tema, cada dia é diferente, cada estação da vida é diferente. Então eu acho que dentro da música, a estrutura da música, a forma da música, a própria linguagem, por exemplo, a harmonia, os movimentos da harmonia, eu acho que eles têm muito a ver com os movimentos da própria alma” (Educadora I).

Entender a música como uma linguagem é entendê-la como um discurso que fala da alma, indo muito além do que se imagina:

“A melodia é um discurso, é um pensamento. Mas, é assim, um pensamento que brota diretamente da energia psíquica. Então, eu acho que, se nós estudamos música, as artes, nós estamos estudando muito mais do que as pessoas imaginam. Primeiro nós aprendemos a linguagem, usamos na nossa vida e a tornamos mais bela. Mas, através de um aprofundamento dessa linguagem você chega ao âmago da filosofia. A arte é música e, justamente há, assim, um mútuo esclarecimento. A arte esclarecendo a filosofia” (Educadora I).

Encontrar o caminho que leve à compreensão e ao esclarecimento da objetividade da educação musical é desvendar a sua identidade no contexto em que se situa. Integrada no plano da educação geral, a educação musical na escola busca proporcionar emoções e vivências de natureza estética, enriquecendo a imaginação e toda a personalidade do aluno.

Koellreutter (1997, p.58) ao defender para o ensino artístico um ensino aberto, livre de preconceitos, onde desponte o espírito criador, assim se exprime:

“Já muitas vezes disse eu: em última análise não há maus alunos, e sim maus professores e escolas ruins. A estagnação do movimento, a rotina, a sistematização rígida dos princípios, a proclamação do valor absoluto são a morte da escola. O espírito criador que, sempre duvidando, procura, investiga e pesquisa, é a sua vida (...) sem o espírito criador não há arte, não há educação. É esta uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem.”

Tal como Koellreutter, a educadora I vê a escola como o lugar para desenvolver a percepção do aluno, abordando a realidade musical a partir de uma perspectiva de ampla liberdade:

“Respeitar a liberdade e a individualidade do outro, tendo em vista o desenvolvimento da percepção, a capacidade de reflexão e o senso crítico do aluno” (Educadora I).

Entretanto, a falta de interesse, de continuidade e até um certo isolamento das práticas musicais dentro da educação escolar são questões que merecem ser discutidas. Compreendê-las, através da reflexão e da crítica é, no mínimo, uma forma de mostrar empenho e interesse na busca de um consenso entre a experiência vivida, criativa, necessária para a aprendizagem e as práticas estabelecidas e absorvidas pelo cotidiano.

O ensino da música no contexto escolar busca alargar horizontes, encontrar concepções didáticas apoiadas no cotidiano do aluno, deslocando o foco de um ensino academicista, compartimentado e arbitrário para o equilíbrio no dialético jogo entre o conhecimento e a práxis.

Béhague (1997, p.30) considera que

“a música na educação não deve ser tomada sob o prisma academicista, priorizando a proposta musical eurocêntrica, numa visão elitista ou compartimentada do fazer. Todas as manifestações musicais devem ser consideradas como parte inerente ao fazer musical, atentando-se para a nossa pluralidade e heterogeneidade culturais.”

Tal como Bérague, a educadora I fala do ensino da música no sentido de propiciar uma aprendizagem alicerçada na realidade cultural da escola e do aluno:

“... a música faz parte da cultura, é uma manifestação cultural. Então eu acho que na escola, para desenvolver o espírito do aluno, essa visão mais ampla, eu acho que ter a educação musical é muito importante (...) eu acho que a educação musical é no sentido de desenvolver a percepção do aluno (...) então a verdade é que associar as artes ao conteúdo das matérias da escola é muito mais enriquecedor para o aluno e ele fica muito mais exigente. Ele fica como se diz, com a capacidade de penetrar mais nas coisas e aí muda também a realidade dele” (Educadora I).

Bérague (1997, p.30) acredita que mais do que transmitir conteúdos pré-fixados, distribuídos em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno,

“a produção musical específica, precisa e imediata de cada comunidade precisa ser apreendida e entendida como valor em si e ponto de partida, porque do manuseio consciente e reflexivo da produção musical de cada realidade garantem-se as possibilidades de ampliação da percepção.”

Como Bérague, a educadora II acredita na importância do trabalho em educação musical a partir de experiências simples, porém com profundidade:

“Mas, o fim do caminho é a música como conhecimento simbólico e a estética é a essência da música. Então, se isso está passando longe, está passando longe da música. Então é possível se pegarmos pequenas experiências, pequenas vivências onde você vai trabalhar uma música num nível técnico acessível, mas que eles (os alunos) vão fazer aquilo de uma forma profundamente musical” (Educadora II).

O sentido dado à experiência está na qualidade e não na quantidade de práticas musicais:

“Aí, você vai trabalhando esteticamente. Vai trabalhando com estas coisas para festinha e tudo mas, ao mesmo tempo, você está fazendo

uma coisa que tenha valor musical. É possível, mas não é fácil” (Educadora II).

Tal como a educadora II, a educadora I fala da importância da música como um caminho que pode levar ao esclarecimento da realidade:

“Existe um caminho muito bonito que a gente tem que procurar. (...) Estabelecendo novos caminhos e caminhos diferentes daqueles que às vezes são apontados como os únicos possíveis” (Educadora I).

Há a possibilidade de tornar o ensino da música menos árido e mais humano:

“Olha, eu acho que na verdade é a criatividade do professor, o seu discernimento para fazer transformar um plano, um currículo que pareça tão teórico, tão seco, em coisa viva, transformá-lo em vida. Eu acho que o ideal é a gente fazer a música na escola sempre com a intenção estética. O estético no sentido do belo, porque é através do belo que você vai tocar a sensibilidade, que você vai aprimorar a sensibilidade do aluno” (Educadora I).

As implicações para a inserção do ensino da música no currículo escolar mais amplo são complexas e abrangentes. São desafios que envolvem desde as políticas públicas de educação básica em âmbito nacional até a consciência de que, como disciplina escolar, é necessário oferecer ao aluno mais do que conteúdos pré-fixados, fechados e descontextualizados da sua realidade.

A questão que inquieta, entretanto, é a homogeneização da atual cultura global e tecnológica que, por uma imposição cultural e um controle político esconde, atrás de alguns objetivos e conteúdos comuns, um único tipo de valores para o ensino das artes, ou seja, aquele do grupo social que orienta a educação do país.

A música no currículo escolar, através do espírito criativo e emancipador, busca ensinar os alunos a serem construtores ativos de um conhecimento crítico e transferível para outras situações e problemas. Ir além do conhecimento artístico, ajudando-os a interpretar e agir no mundo em que vivem, tornando cada vez melhor e mais belo. Os alunos podem criar e transformar o conhecimento, pensando em melhorar sua qualidade devida, hoje e no futuro.

Partindo dessas considerações a respeito do ensino da música como disciplina curricular na educação básica, entendemos não ser tão simples legislar e aplicar um currículo que tenha o objetivo de determinar o conteúdo que deva ser ensinado nas escolas, muito menos quando e como esses conteúdos devam ser apresentados e aprendidos pelos alunos.

Mais do que transmitir conteúdos pré-fixados, distribuídos em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno

“é necessário ensina-lhes a serem construtores ativos de um conhecimento crítico e transferível a outras situações e problemas, não necessariamente artísticos e, de maneira especial, que lhes ajude a interpretar e agir no mundo em que vivem e em suas próprias vidas” (Hernández, 2000, p.88).

É relevante, porém que, se quisermos a música inserida no contexto curricular da escola fundamental, valores precisam ser revistos e, necessariamente, precisamos reavaliar o verdadeiro papel da música e sua real finalidade educativa, sem os quais, sua prática estará condenada a permanecer fora dos muros da escola.

4.2.1.4 Professoras/Diretora

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, é possível indicar o reconhecimento do prazer de se ter a música no dia-a-dia. O *gostar muito de música* e suas vivências musicais fora do âmbito escolar revelam, de um modo ou de outro, uma afinidade com o mundo sonoro e a vontade de direcionar a sua prática para o cotidiano em sala de aula:

“Gosto muito de cantar, gosto de ouvir música. Eu gosto muito de música romântica, gosto de sertaneja, MPB, gosto muito (...) Eu ouço mais música do que assisto televisão (...) Gosto muito de show. Vou muito. O último que eu fui, foi do Milton Nascimento e o Caetano Veloso, no Palácio das Artes. Foi ótimo” (Professora A).

“Eu gosto muito da música em si, todo tipo de música, não tem uma preferência em si de música. Todo ritmo, toda a música eu gosto. E a minha relação com a música é muito boa. Gosto de cantar” (Professora B).

“Eu gosto de música clássica. Ouço habitualmente. Você conhece aquele Marcus Viana? Lá em casa, todo mundo é admirador dele... Já participei de coral, mas tocar eu não toco não. Eu participava do coral do bairro Concórdia, mas depois eu saí. Então, agora, eu participo do coral da Igreja” (Professora D).

“Eu gosto muito de música, eu ouço muito. Sou da Igreja Adventista. Ouço muita música cristã. Gostava muito de sertaneja, também. Mês passado a gente foi ao teatro, no Casanova. Este fim de semana vamos ao ‘Kart’, na Pampulha. É um show musical” (Professora C).

A experiência como “musicalizadores” possibilitou às professoras uma reflexão a respeito da importância da música como disciplina no currículo:

“Eu acho que deveria retornar a música para o currículo (...) a música deveria ser obrigatória nas escolas” (Professora B).

“Eu acho que poderia ser uma disciplina também, como a Matemática, como o Português. Como agora tem horário de Religião e de Educação Física, porque não acrescentar na grade curricular a Música?” (Professora C).

A importância da música como disciplina escolar está intimamente relacionada ao seu uso como recurso didático e disciplinar:

“Deveria ser uma disciplina, mesmo. Seria muito bom para a criança. Ia ajudar muito na alfabetização (...) acabaria até com essa violência” (Professora D).

“Eu acho a música realmente muito importante, principalmente nos primeiros passos da criança na escola (...) Acho muito importante a música como recurso didático se o professor tiver engajado no processo. Mas, se não tiver, eu acho que como disciplina também seria uma boa” (Professora A).

A inclusão da música no rol das disciplinas escolares está também associada à figura de um professor de instrumento:

“Eu acho que deveria ter um professor de música, por exemplo, ter um professor de violão. Ter um professor, não digo de piano, porque piano em si ficaria muito mais caro. Mas ter um professor de violão, professor de gaita. Ter um professor de capoeira para ensinar para as crianças expressões corporais, ensinar para a criança a música em si. Então, antigamente tinha a música, agora que não tem” (Professora B).

A música no currículo, é entendida não só como espaço de *ensinar expressões corporais*, mas como a disciplina que pode trabalhar com o ritmo, aspecto muito relevante na conciliação da alfabetização com as práticas musicais:

“Eu acho o ritmo uma coisa muito importante para trabalhar com o menino. Principalmente eu que trabalho em turma de alfabetização. A gente está começando a mexer com as sílabas complexas, aí entra a classificação de palavra quanto ao número de sílaba, quanto à acentuação tônica. Na matemática também é importante, para você contar com ritmo” (Professora A).

“O certo é você trabalhar com a música e jogar ritmo em tudo. A partir do momento que o professor coloca ritmo em tudo a criança vai aprender com mais facilidade. (...) É elaborar um currículo de acordo com a música, jogando o ritmo, jogando a letra” (Professora B).

“A música pode ajudar na disciplina. O ritmo ajuda na alfabetização, na multiplicação. Cantar uma música com ritmo, o ritmo da música” (Professora D).

A insistência pelo ritmo pode estar relacionada à necessidade de canalizar as energias dos alunos para atividades ordenadas e disciplinadas:

“Quando era eu quem dava a aula de Educação Física era só para trabalhar a música com eles, compasso, ritmo, essas coisas. Eu trabalhava muita palma, porque palma ajuda muito, é ritmo, ajuda na questão do ritmo do menino” (Professora A).

Ao lado disso, trabalhar com o movimento significa uma forma de tirar a criança da sala, de detrás da carteira:

“A criança não vai estar ali sentada, atrás da carteira. Você vai tirar, ela vai se movimentar. Porque a criança em si, ela já movimenta demais. Porque a criança saudável, ele tem que exercitar, movimentar” (Professora B).

A palavra ritmo vem do grego *rythmos* que significa fluidez. Em latim, *mov* implica “movimento” e *mot* “moção”. Do infinitivo *movere* vem o significado “mover”. O ritmo e, principalmente, a (e)moção foram associados com o movimento, na concepção dos pensadores da antigüidade.

De acordo com Willems (1970, p.18), músico e educador suíço,

“o ritmo é um elemento de vida e, particularmente, de vida fisiológica, cuja origem prática se acha no corpo humano.”

Nesse caso, conceber o ensino da música através do ritmo tem a sua razão de ser. Como elemento de vida, o verdadeiro ritmo é inato e inconsciente, revela emoções, sensações sentimentos, etc:

“Então, às vezes, tem tanta criança que tem umas dificuldades com a expressão escrita e às vezes a corporal se sai muito bem” (Diretora).

Embora a proposta apresentada pelo projeto *Música na Escola* tenha como meta *implantar um processo contínuo de interação entre a alfabetização e a educação musical, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental*, não implica, em princípio, no retorno da música como disciplina no atual currículo escolar:

“Eu acho que é mais um problema político. Não houve interesse dos políticos em colocar a música como obrigatória nas escolas” (Professora B).

“A música teria que ser obrigatória para ter um professor de música, porque o professor regente, ele não está preparado para isso. Então eu acho que primeiramente teria que ter o professor preparado, o profissional da música” (Professora B).

“Eu acho que, sempre que o governo põe no papel, não dá continuidade, não dá alternativa para a gente continuar. Porque, só preservar a música, não é só isso (...) Se não fizer alguma coisa, vai ficar esquecido” (Professora C).

Diante desse quadro, o desafio ainda continua. Na indefinição política, mais uma vez é adiada a implantação de um proposta sólida para o ensino da música no âmbito escolar. As perspectivas são desanimadoras e permitem reconhecer o descaso com uma educação musical comprometida com a democratização do acesso ao saber, à cultura e à arte.

A questão da descontinuidade entre governos é uma realidade, e é reconhecida e criticada pelas professoras:

“Foi mesmo para dar um respaldo. Depois desapareceu. O Governo foi trocado e a música desapareceu. Mudou de governo, agora não dá mais. Engavetou. E foi uma pena, foi uma pena” (Professora D).

“Então eu comecei a sentir que houve interesse dos meninos, mas só que não houve interesse do Estado em dar continuidade” (Professora B).

Em síntese, do respaldo proporcionado pelo Governo, restou apenas a desilusão:

“O objetivo do projeto em si era político, para saber se ia dar certo ou não. Se desse certo no Estado, joga na escola particular. Porque não tinha um objetivo específico. O objetivo geral para mim era esse. Colocar os professores e as crianças como cobaias no Estado para, se desse certo aquele projeto, jogaria na escola particular. Agora, o objetivo específico, eu não sei” (Professora B).

“Eles foram jogando balde de água em cima de você... Então parou, esfriou. Começou muito bem, mas depois todo mundo esfriou” (Professora B).

“Depois dessa que o Walfrido fez com a gente, eu não vejo nenhuma perspectiva na educação. Nós temos que ter esperança, a esperança é a última que morre. Nós temos que esperar tudo de bom para a educação. Mas, pelo o que a gente vê acontecer, pelo o que a gente vê falar, a

esperança da gente está indo embora, tá saindo pelo ralo” (Professora B).

“Quando eles começaram esse projeto, nós começamos alegres e eu disse: ‘Nossa! O negócio vai dar certo, agora vai para frente’. Aí, quando a projeto começou todo mundo ficou empolgado. ‘Oh!, vai ser uma coisa boa, vai dar prosseguimento’. Então, quando terminou, então foi só desilusão. Foi um balde de água fria em cima da gente” (Professora B).

A professora menciona o nome do Secretário Walfrido mas, na verdade, o projeto *Música na Escola* se deu na gestão do seu irmão, o Secretário João Batista dos Mares Guia.

“Nossa! Vai colocar música na escola, vai começar a distribuir material. Foi uma festa na entrega do diploma. Foi uma coisa de doido. O Secretário de Educação entregou o diploma para gente, na mão da gente. Ficamos empolgados, recebendo diploma, recebendo material didático. Esqueci o nome do Secretário. Eu estou com o rosto dele, um barbudo. Eu estou com o rosto dele na cabeça, mas o nome dele eu esqueci. É, então o Secretário entregou em mãos prá gente o diploma” (Professora B).

As interpretações sobre a música como disciplina no currículo escolar, enfim, revelam a complexidade que cerca o retorno, bem como o rumo incerto dessa prática no interior das escolas do país.

Enquanto isso, distante das políticas públicas estaduais, a educação musical continua ausente do currículo mais amplo das escolas de ensino fundamental e seu retorno às salas de aula como disciplina continua uma incógnita.

4.2.2 A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar

4.2.2.1 Na abordagem teórica

“Não é preciso ensinar nada que o aluno possa resolver sozinho. É preciso aproveitar o tempo para fazer música, improvisar, experimentar, discutir e debater. O mais importante é – sempre – o debate e, nesse sentido, os problemas que surgem no decorrer do trabalho interessam mais do que as soluções”

(H.-J. Koellreutter, 1997).

A educação musical que hoje é praticada em nossas escolas mostra-se como um complexo heterogêneo onde encontramos a convivência de diversas e variadas práticas e discursos. Evidencia-se, entretanto, o distanciamento da prática, presente nas salas de aula, e a teoria, produzida e circunscrita à academia.

A rigidez e a imobilidade dos sistemas e dos modelos de ensino insistem em regular todo o processo educativo, direcionando desde os objetivos até as formas de avaliação. Sugerem uma padronização nas ações que irão determinar um modo único e eficiente de respostas considerando que, para uma boa aprendizagem o essencial é a quantidade de conhecimentos transmitidos, memorizados, garantindo e assegurando, desse modo, um bom desempenho e um bom aluno.

Hoje, há uma tendência a negar e opor-se aos métodos tradicionais que por muitos anos priorizaram o talento e o virtuosismo, massacrados por uma técnica racional e puramente instrumental, desconsiderando os valores da criação e da expressão.

O preconceito de que é preciso possuir o “dom” inato para se fazer música não precisa mais existir. Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de se tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática.

Entretanto, assegurar um lugar para a música no contexto escolar público (e no particular também) não tem sido tarefa fácil. Se ela existe, é principalmente na escola de ensino infantil (embora com caráter lúdico e recreativo) e, com a progressão dos anos, perde sua força, até desaparecer por completo (o que é lamentável). Dessa forma, a educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade para a escola regular de ensino básico.

Numa sociedade em processo de globalização, surgem novas influências na produção do conhecimento e o ensino de música, imerso nesse processo, traz novos questionamentos que demandam um novo redimensionamento para os seus conteúdos curriculares.

A rigidez da escola e dos professores cerca o cotidiano do aluno levando-o a se tornar mero executor de tarefas, distanciando-o da realidade exterior à escola e silenciando-o na sua individualidade. A generalização e a uniformização vai desde hábitos, gostos, informações, preferências. Todos passam a fazer parte da massa globalizante e de uma homogeneização cultural, devido a proximidade por certos produtos, inclusive a música, sabiamente veiculados pela mídia e pelos meios de comunicação.

Segundo Penna (1994, p.23),

“os problemas de certas metodologias do ensino tradicional de música – que tratam os mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo e a técnica em si como objeto – residem no fato de que tais metodologias pressupõem uma familiarização prévia com a linguagem musical, sendo por isso, muitas vezes ineficientes. Como poderão, então, ser adequadas a clientela ainda mais carentes – comparando-se o aluno que tem condições de acesso a uma escola especializada com aquele de uma escola pública de 1º grau?”

Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, atitudes educacionais precisam compatibilizar-se com as necessidades do aluno ou do grupo tornando significativas e atraentes as práticas musicais no cotidiano escolar.

Para Koellreutter (1985, p.195), entretanto,

“não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem, desatualizadas, e se limitarem a transmitir ao aluno os conhecimentos herdados, consolidados e freqüentemente repetidos em todos os semestres através de aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor.”

Diante da atual diversidade de manifestações musicais, justificadas pelo processo acelerado da globalização, uma nova postura inspira e busca uma nova identidade para a educação musical. Suscita uma nova concepção de aprendizagem que suponha uma ação construtivista de conhecimento, deslocando o eixo centralizador dos conteúdos, para uma

organização não linear dos conteúdos, onde o aluno interage com o meio ambiente através das relações estabelecidas com o professor e com a classe.

Dalben (1991, p.19-20) entende que

“o aluno, submerso na escola como numa malha de conteúdos e metodologias desconexas, submerso num espaço onde nada escolheu, nada discutiu e onde nunca ninguém o ouviu, se vê repleto de aulas, de concepções de educação contraditórias, onde uns digladiam-se com os outros em busca também de espaços próprios.”

Não há, na verdade, um único caminho a ser seguido, que possa garantir, com segurança, a eficiência da prática da educação musical. Não há imunidade para qualquer atividade ou método. As críticas e os questionamentos devem ser encarados como essenciais e fundamentais para o aprendizado do novo, assim como um constante aprimoramento e busca de renovação.

Nesse sentido, Penna (1990, p. 80) considera que

“o mais importante é que o professor, consciente de seus objetivos e dos fundamentos de sua prática – onde a música deve ser encarada como uma produção e um meio educativo para a formação mais ampla do indivíduo – assuma os riscos – a dificuldade e a insegurança – de construir o seu caminho do dia-a-dia, em constante reavaliação.”

As atividades pedagógicas propiciadas através da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta tornando-a, dessa forma, mediadora entre o individual e o social.

Fonterrada (1997, p.7-17) vem refletir a respeito da prática pedagógica dos professores e do relacionamento que mantêm com seus alunos. As práticas pedagógicas, segundo a pesquisadora, vem oscilando entre dois extremos: de um lado, está o modelo tradicional que privilegia o ensino em “linha”, ou seja, privilegiam a transmissão de conteúdos de modo linear e seqüencial. Professores que o utilizam, acreditam que o rigor metodológico seria a única maneira de transmitir o conhecimento, além de combater a falta de interesse, a baixa capacidade de concentração e a superficialidade de nossos alunos; o outro extremo seria

adotar um procedimento não linear, uma prática pedagógica apoiada em uma nova maneira de apreensão do mundo, propiciando experiências vivas e variadas, tão mutantes quanto curtas e diversas, em conformidade com o imediatismo da música. Dessa forma, o modelo conservador e reprodutor de ensino seria substituído pela conduta em “rede”, onde as informações variadas, oriundas de diversas fontes, seriam mais interessantes e mais próximas da realidade do aluno.

Na mesma linha de abordagem, Dalben (1991, p.24) afirma que

“o processo de amoldamento que vem sendo desenvolvido pela organização do trabalho escolar onde a predominância de processo de ensino segundo o eixo transmissão-assimilação acabam por orientar e adormecer o processo de auto- crítica de criatividade existentes no ser humano. (...) Questiona-se ainda a mesma organização que deixa de lado aqueles conteúdos que poderiam favorecer o desencadear de processos de transformação das relações entre professores x alunos x conteúdos, já que ignora o potencial daquelas disciplinas que trabalham o ser humano e suas formas de expressão a nível de totalidade, trabalhando conjuntamente o cognitivo, o emocional e o sensorial – como as artes em geral.”

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e profissionais da música uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir. Esta mobilidade e diversidade de linguagens musicais não representa obstáculos para a criança ou para o jovem, pois estes recebem com naturalidade todo e qualquer tipo de música, além daqueles que cotidianamente lhes é apresentado e postos para apreciação.

A criança está aberta, intuitivamente, a uma enorme variedade de estímulos sonoros que lhes chegam naturalmente através de “redes”, ou seja, de maneira não ordenada, intuitiva e criativa. Cabe ao professor mostrar-se aberto para aceitar o novo, tomando consciência de que é preciso buscar novas maneiras de apreensão do mundo deixando de lado critérios já enraizados e instituídos; é preciso aceitar de forma natural a energia viva e espontânea das crianças e jovens.

Nessa perspectiva, Fonterrada (1997) vem colocar como situação emergencial para as práticas pedagógicas em educação musical o redimensionamento das propostas metodológicas, no alcance de um melhor entendimento do mundo perceptivo das crianças e jovens. Está na complementaridade dos dois modos extremos, ou seja, o método linear,

ordenado, em interação com o não-linear, baseado na experiência intuitiva, criativa e atual, um efetivo processo de educação musical. Desvencilhar-se de preconceitos é ir ao encontro de novas práticas pedagógicas.

Quando se fala que estudar música é uma atividade para poucos talentosos, reforça-se, de certo modo, o preconceito que se tem em relação ao “fazer” música. Há inúmeras escolas especializadas destinadas àqueles que querem estudar música, seja para se tornar um intérprete ou um compositor. Tem-se a impressão de que o “fazer” música, seja através da execução ou da composição, só está reservado a uma minoria e que a grande maioria, os que vão ouvi-la, os consumidores desta música mais elaborada, não precisam saber música.

Estamos numa época em que resistir ao desconhecido ou às mudanças qualitativas não é a melhor maneira de abordar o período atual de nossa cultura, cercado de representações transitórias e instantâneas da televisão, dos videogames, da Internet, das quais fazem parte crianças e jovens nos momentos extra escolares.

Entretanto, sabemos que, efetivamente, o acesso às práticas pedagógico-musicais não está ao alcance de todos e, o que é pior, oportuniza-se apenas àqueles que dispõem de instrumentos apropriados para a sua apreensão. Isso significa que a escola vem priorizar aqueles alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente

De acordo com Penna (1990, p. 28),

“no nível do processo pedagógico propriamente dito, a escola valoriza e reforça os padrões culturais expressos no vocabulário, na estrutura das frases, nas maneiras de se relacionar vigentes nas camadas médias, segregando os alunos que não os possuem. A ação pedagógica se baseia e se utiliza destes padrões (a linguagem, referências, motivações), sendo de difícil assimilação para aqueles que não os vivem em casa.”

Desse modo, estes mecanismos em atuação, nada mais fazem do que dissimular a discriminação que produzem, levando o aluno ao fracasso e, conseqüentemente, a se culpar pela falta de capacidade e ausência de motivação.

Nessa perspectiva, no caso específico do ensino de música, Penna (1990, p.28-29) coloca em duas questões as mesmas evidências dos mecanismos citados acima. A autora indaga:

”O que representa a atitude ‘estudei música, mas não dou para isso’, além da incorporação da culpa pelo fracasso como falta de talento, aptidão ou musicalidade, quando a realidade mostra um processo de ensino que, preso a determinados padrões (e mesmo a certos métodos que a eles correspondem), é incapaz de atender às necessidades do aluno?”

Se o aluno não possui uma experiência musical anterior, sua situação ainda é muito mais delicada. Sua vivência musical, apenas como um amador (ou amante da música?) não é valorizada, é até mesmo desconsiderada pelo modelo de cultura e de musicalidade que norteia o ensino das escolas.

Penna (1990, p.29) vem ressaltar que,

“desta forma, o ensino artístico encontrado nas escolas – inclusive nas especializadas – só pode ser eficaz para aqueles que tiveram as condições sociais necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiaridade e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado.”

Sabemos que nem toda criança gosta das aulas de música. Pensamos que reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação sofrida ou situações enfrentadas em um dado momento de sua escolarização. Ou disseram a ela que não possui “talento”, ou pela prática imposta pelos professores que priorizaram a teoria musical, entendida aqui como o domínio da leitura e escrita da notação musical, antes mesmo da sua introdução no mundo sonoro. De qualquer modo, ignora-se algum ou qualquer conhecimento anterior do aluno, adquirido através da sua vivência e experiência, negando-lhe novos e diferentes saberes. Crianças e jovens que foram introduzidos na música através de métodos tradicionais, aqueles que desprezam as vivências e experiências individuais, que foram introduzidas pela teoria ou discriminadas pela falta de “talento” ou, ainda, que tiveram professores rígidos e insensíveis que negaram as inúmeras possibilidades de contato com o mundo sonoro, provavelmente alimentaram um desprazer em relação ao ato musical, desprezando-o.

São situações onde não há nem o domínio das representações simbólicas da linguagem musical, ou seja, a nomenclatura, a notação musical, tampouco a sua relação com a formação de imagens auditivas, essenciais no ensino da música. Não adianta obedecer a regras de organização e articulação, transmitidos pelo professor como se fossem um código, sem

estabelecer o elo com o significado, o que é fundamentalmente importante para a configuração da linguagem artístico-musical.

De acordo com Penna (1994, p.16-17),

*“a notação musical é produto de uma abstração, permitindo registrar a estruturação musical, sendo útil para pensar a organização dos sons na sua ausência, mas **não** é música, uma vez que esta só se realiza em sua concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, enquanto empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela **representa** os sons – mas só representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva; quando, ao ser lida, pode ‘soar na cabeça’. Isto só é possível para quem possui referenciais sonoros, formados ou pela vivência em seu ambiente sociocultural ou por outras experiências escolares; ou, em outros termos, para quem dispõe dos esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical.”* (Grifos do autor)

Quando a apreensão da linguagem musical não ocorre, desvia-se o problema para o aluno, pois considera-o desprovido de musicalidade ou “talento”, incapaz para apreender conhecimentos legitimamente aceitos como “sérios”; só não se leva em conta que esse contato e aproximação com a linguagem musical não ocorre de modo abrangente e democrático, pelo contrário, é desigual e seletivo, não atingindo, dessa forma, o universo de alunos que frequentam as escolas. Sendo assim, o aluno é, com certeza, o menos culpado.

Um outro fator que tem contribuído para o afastamento do aluno em relação às aulas de música diz respeito ao professor, ou à escola, que insistem em trabalhar com um repertório que está em desarmonia com a música que seus alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula. Não é mais possível ignorar que crianças e jovens estão em contato permanente com um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem qualquer critério, é veiculado pela mídia, e que professores e a própria escola têm dificuldades em absorvê-lo no seu cotidiano.

Sendo assim, da mesma forma que não podemos mais ignorar o gosto musical dos alunos, não podemos negar-lhes a possibilidade de ampliar o seu campo de conhecimento musical. Professor e aluno devem buscar um consenso ao selecionar um repertório, ou mesmo um tema a ser abordado em sala de aula. A questão é estar instrumentalizado para gerar, através do material selecionado, a aquisição do conhecimento musical. Esse tipo de ensino-aprendizagem envolve uma conscientização e disposição para esclarecer a real proposta da educação musical e, sempre que necessário, uma revisão dos seus pressupostos que devem,

antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno.

Escolas que praticam a música organizando corais e bandas estão, de certa forma, adotando uma prática ainda elitista e excludente, visto que para a sua organização, é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados musicais e talentosos. Não que a formação e a prática de grupos musicais deixe de representar um estímulo e que os conhecimentos técnicos adquiridos não sejam importantes. Contudo, a democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está intrinsecamente relacionada ao principal desafio do nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os alunos o acesso ao saber, à cultura e à arte, principalmente a clientela mais carentes e marginalizadas, seja do ponto de vista econômico, cultural ou social.

Para falar de cultura e identidade nas práticas educacionais, devemos levar em consideração as inúmeras transformações pelas quais passam os produtos culturais, incluindo a música. A educação musical, deste modo, é vista como uma prática social que também se transforma e exige uma nova visão dentro do contexto de uma sociedade onde diferentes e múltiplos grupos se relacionam com ela. Há uma intrincada rede e relações numa multiplicidade de variáveis, uma vez que a educação musical vem tratar das relações do ser humano com a cultura.

Dessa forma, estão envolvidos nessas relações, elementos históricos, estéticos, psicológicos, sociais, étnicos, teóricos, filosóficos, que estão, necessariamente, implicados dentro do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, quando da ocorrência do processo de aquisição, apropriação e transmissão de música. Conscientes da complexidade de seu objeto, faz-se necessário reconhecer a sua pluralidade, a diversidade de abordagens, abrindo possibilidades de interação, e não de conflitos, com os mais diversos fazeres musicais, construídos em diferentes contextos culturais.

Para Souza (1996, p.26),

“o significado musical é construído culturalmente, em dadas condições contextuais, e ignorá-las pode implicar na projeção de preconceitos e distorções.”

Essa perspectiva implica uma abordagem de ensino centrada no cotidiano, podendo levar ao deslocamento do modelo de ensino autoritário para um modelo democrático e pluridimensional.

Santos (1993, p.123), chamando a atenção para esse autoritarismo e o *valetudismo* que acontece nas práticas musicais escolares, vem mostrar que essas práticas ocorrem para compensar e democratizar o ensino musical, onde

“os desejos permanecem intocáveis em terrenos respeitados, onde a resposta ‘adequada’ continua sendo dada às expectativas do professor.”

O que a autora quer mostrar é que, dessa forma, implanta-se a mascaração de uma não-aceitação ou uma falsa aceitação da música da mídia que é trazida pelos alunos para dentro da sala de aula.

O professor, segundo Schafer (1991), é dotado de uma “casca de paquiderme” que o impede de mudar os critérios já estabelecidos e reconhecer a força vivificadora presente nos jovens. A relutância do professor diante da dificuldade não está em aceitar estímulos diversos, até mesmo avessos aos seus, mas sim em deter-se diante de uma questão não resolvida e que precisa ser trabalhada e aprofundada.

Fonterrada (1997, p.16) acredita que

“se compreendermos melhor os modos pelos quais as crianças e jovens de hoje se relacionam com o mundo e se conseguirmos nos despojar de alguns preconceitos e ampliarmos nosso conhecimento de obras e práticas pedagógicas contemporâneas, poderemos conciliar as duas idéias, aparentemente antagônicas, de ‘linha’ e ‘rede’.”

Na prática musical escolar encontra-se, em pólos opostos, dois mundos distintos que representam, respectivamente, desejos e atitudes característicos de cada universo cultural. De um lado, o mundo “*intocável*”, trazido e vivido pelos alunos em suas vivências extra-classe; do outro, o “*adequado*”, considerado pelos professores como o aceitável, mesmo que propício a riscos e erros.

Santos (1993, p.124), ao alertar que os professores estão muitas vezes ligados a um programa, “*em nome do cientificismo*”, colocando-os numa posição sedentária e evitando riscos, considera que, na verdade, é uma “*atitude de auto-defesa, proteção frente à formação*

profissional deficiente.” A autora defende, frente a esse impasse, uma proposta baseada no universo cultural dos alunos, no quadro sociocultural, utilizando uma atitude investigatória e o uso do relativismo. Isso significa que a educação musical deve procurar não rejeitar ou tornar inferior a cultura musical dos alunos, que na maioria das vezes difere da do professor.

Dentro de uma visão relativista, há a valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais, onde o professor busca entender e enxergar o que há de positivo no universo cultural do aluno. Nessa perspectiva, a percepção do aluno como portador de um déficit cultural é substituída pela percepção das singularidades, das particularidades dos elementos que compõem as sociedades humanas, da diversidade de grupos culturais imersos num mundo em processo de globalização. Ocorre, entretanto, a marginalização da cultura popular, pois carrega a visão de que a vida cotidiana é insignificante, sem prestígio social e, conseqüentemente, sem legitimação dentro do contexto institucional.

No caso do uso da música popular nas práticas educativas musicais no contexto escolar, Vulliamy & Shepherd consideram que o sistema escolar vem contribuir para a hegemonia social e cultural das classes médias e que somente a “nova sociologia da educação” pode auxiliar no entendimento do por quê a música popular é ignorada pelos professores, privando culturalmente seus alunos, privilegiando somente a música “clássica” e “séria”. Para os autores, a inclusão da música popular repousa sobre as noções de relativismo cultural. Eles acreditam na inclusão da música popular no currículo porque

“ela fala do mundo das pessoas jovens e então fornece a eles um significado que explora e desenvolve criticamente suas realidades pessoais e culturais” (p.250, in Fernandes, 1998, p.204).

Percebemos uma distância entre cultura escolar e cultura do aluno. Conde (1978) chega a afirmar que a escola não respeita a cultura do aluno e não estabelece uma ligação entre os saberes curriculares e a sua experiência social. Fernandes (1998, p. 201-202) complementa dizendo que

“o papel da educação musical formal é fazer com que se mantenha uma tradição cultural (a erudição européia) mas, ao mesmo tempo, na sociedade, verifica-se que os produtos culturais (música) estão constantemente sendo transformados e reintegrados. É comum a transposição e a reinterpretação de outras culturas. Existe hoje um

‘tráfico’ de culturas, que não tem regras. Esta problemática deve ser vista considerando os aspectos sociológicos e antropológicos e sua relação com as práticas educativas realizadas na escola.”

Ainda assim, as manifestações populares, incluindo a música, continuam sendo consideradas “associais”, não clássicas, passageiras, etc. No discurso institucional, a música popular ainda representa um problema e uma barreira a ser vencida pelos professores de música. Para Fernandes (1998, p.204), essa dificuldade se deve

“porque o estudo dos estilos/gêneros da música popular e seus métodos de ensino não estão nos cursos de formação de professores e ainda não foi desenvolvido um modelo de ensino dessa música. O problema da não-existência de um programa de ensino da música popular é reflexo da visão que os professores têm de valorizar a tradição erudita européia, perdendo as oportunidades de ensino-aprendizagem que se dariam através da música popular.”

Essa situação deve ser analisada a partir da seguinte questão: Quem valida esta ou aquela música como social ou associal? Que visão têm os professores da cultura (música) popular?

Tourinho (1995) vem criticando o pouco caso que a educação musical faz da música popular, entendida aqui como a música que o aluno ouve e gosta. Para ela, trabalhar com a música que o aluno gosta é uma forma de trazer motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que na prática educativa deve-se procurar, através dos conteúdos e dos métodos, respeitar os interesses dos alunos e da comunidade onde vivem e constroem suas experiências. A autora vem também ressaltar que os programas escolares são planejados nas progressões históricas e conceituais, menosprezando os interesses dos alunos, o aspecto cognitivo e o afetivo. Nessa prática, deixa de existir a inter-relação entre o contexto educativo, programas didáticos e a realidade dos alunos. Esquecemos, entretanto, que não levar em consideração o gostar e o não gostar dos jovens, a preferência por esta ou aquela música, faz parte de modismos e que estão em íntima relação com o padrão de música aceito por essa ou aquela classe social.

Hentschke (1993, *in* Fernandes, 1998, p.207), vem apontar que

“entre os problemas práticos da educação musical multicultural está a dificuldade em lidar com cada idioma musical, uma vez que cada um

apresenta suas dificuldades específicas nos aspectos da técnica, instrumentos, notação, entre outros. A autora ainda acrescenta como problemas de contato e prática de músicas de outras culturas a tendência natural de avaliarmos segundo nossos próprios critérios, a falta de informações para a fundamentação dos aspectos estéticos, lógicos e estruturais e os fatores não musicais presentes na prática educativa multicultural.”

A condição da cultura popular deve ser revista dentro da vida cotidiana das pessoas. Para Fernandes (1998), seu conceito, função e uso escolar não é tarefa fácil. Dificuldades são apresentadas devido a grandes diferenças oriundas das lutas relacionadas a questões de sexo, etnia, classe, idade e religião, fatores que são usados para manter situações de desvantagem e superioridade. Concorre para a manutenção desta situação o fato dos professores enxergarem a cultura popular (música popular) como elemento insignificante, perturbador da ordem social e uma ameaça à autoridade hegemônica. Para eles o que é popular não tem legitimação acadêmica, atribui-se condição de desprestígio frente ao discurso dominante e, em consequência, consideram a cultura popular como um conjunto de conhecimentos desnecessários e alienáveis e, por isso, desvinculados do processo de escolarização.

Freqüentemente, os currículos escolares e as práticas educativas musicais respondem a momentos e movimentos sociais e culturais que ultrapassam o espaço escolar. Contudo, os conteúdos de cada área do currículo, ou seja, aquilo que deve ser ensinado e aprendido por todos os alunos, de todos os níveis, precisam ser organizados e tomar por base três critérios que consideramos de suma importância para a sua validação e operacionalização. Em primeiro lugar, os conteúdos devem possuir significado cultural para os alunos; em segundo lugar, devem emergir do seu próprio meio, ou dele se aproximar o máximo possível e, finalmente, possibilitar aos alunos meios para uma aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências.

Compreender o modo como os jovens se relacionam com a música, seus gostos e estilos, significa uma abertura ao diálogo permanente com a realidade sócio-cultural na qual estão engajados os mais diferentes grupos sociais, inclusive o do aluno e o do professor.

Para Hentschke (1993, p.61) esse tipo de compreensão pode partir de

“um processo de pluralismo cultural, tendo como base o fato de que diferentes pessoas têm hábitos e gostos distintos (...). Como educadores musicais temos que evitar sermos tendenciosos em relação a

determinados idiomas musicais, pois o papel da educação musical sem dúvida transcende o reforço de demarcador cultural.”

“Música popular”, “música clássica”, “música de massa”, “música folclórica”, “música de consumo”, “música de vanguarda”, “música religiosa”, dentre outras denominações, reforçam a pluralidade do universo musical. Segundo Small (1995, p.10 *in* Beineke, 2001, p.60),

“tomar parte de diferentes tipos de música é olhar para diferentes tipos de relações e não se pode projetar as normas de um tipo de ‘performance’ para um ou outro tipo.”

Dessa forma, Beineke (2001, p.61) afirma que

“a música ajuda a demarcar ‘territórios culturais’ (Silva, 1996), identificando grupos e formas de vida. Trabalhando-se com adolescentes, por exemplo, pode-se observar a quantidade de rotulações que eles dão à música, como ‘música de criança’, ‘música de velho’, ‘música de amor’, ‘música de gay’, ‘música de igreja’, ‘música de dançar’, ‘música pra dormir’, entre tantas outras. Às vezes o professor não tem acesso às representações que a música tem para os alunos ou não questiona a forma como essas representações são construídas, o que pode envolver uma série de estereótipos que não são explicitados e discutidos criticamente.”

Nesse ponto, Swanwick (1988, *in* Santiago, p.20), traz a intrigante questão: “*Se a música está viva e bem fora da escola, por quê incomodar-se em institucionalizá-la?*”. Poderia argumentar-se que escolas e aulas de música levariam ao empobrecimento da música, tirando-lhe a vida e estragando-a para os alunos. Isso só não ocorrerá se professores de música permanecerem fiéis à música e a seus alunos. Swanwick (1988) ainda conclui dizendo que

“como profissionais nós necessitamos entender o que é essencial sobre as experiências musicais. Isto irá determinar nossos objetivos e atividades educacionais.”

Todo o cuidado é pouco para que não permaneçamos passivos e alienados diante das múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Devemos estar atentos para não nos perdermos num emaranhado de procedimentos que, ao invés de avançar na compreensão dos

elementos constituintes da linguagem musical, nos leve a situações embaraçosas no momento da organização das experiências musicais, imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem musical.

De qualquer forma, não se pode propor uma maneira única de organizar o currículo, principalmente porque a organização do conhecimento não admite regras universais. Sempre será necessário observar que a ordenação do material a ser ensinado não pode ter uma forma única. Isso significa que, diante da multiplicidade e variedade de informações a que estão expostos crianças e jovens, um dos objetivos da educação para a compreensão da cultura musical é encontrar o fio condutor, o problema, a idéia-chave que sirva para que os alunos estabeleçam correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida.

Indo um pouco mais adiante, os professores podem ajudar os alunos a explorar as representações da cultura musical a partir de uma relação entre a construção da subjetividade individual e a construção da sociedade. O diálogo, nesse sentido, torna-se fundamental para entender que os alunos são o resultado de contextos socioculturais diversos e que trazem para dentro do contexto escolar uma identidade, um indivíduo em construção e com vivências e experiências musicais que, é bem verdade, não são as que a escola irá lhes transmitir.

4.2.2.2 Na percepção de atores

“Há a alegria de fazer música junto, desde o canto em corais até a participação em um conjunto de rock: trata-se de coletivos que, ao mesmo tempo, perseguem um objetivo musical e o projeto de se constituir, de se vivificar como grupo solidário; os participantes se rejubilam com o poder e a emoção coletivos; estruturas e regras se criam pouco a pouco e estabelecem assim sua validade; em resumo, há uma diversidade que tende à unidade, na qual cada parte acha apoio nas outras e se fortalece com as outras.” (Snyders, 1992, p. 88)

4.2.2.3 Educadoras musicais

No Brasil, constantemente, produções musicais exploradas pela mídia têm levado milhares de crianças e jovens ao consumo desenfreado. Comprando CDs, escutando às rádios e à televisão, ou frequentando shows, esses jovens deixam-se levar pela onda de modismos e, o

que é pior, sem uma crítica prévia, consomem o produto, submetendo-se aos preceitos do mercado.

“Hoje vem tudo assim, em grande massa, a densidade, a mistura de fenômenos. Então há um enaltecimento da sensibilidade. O pessoal quer ouvir barulho. Não é questão formal. É quase como se fosse uma droga” (Educadora I).

A música é parte intensa da vida das crianças e dos jovens, não há como negar. O que está em jogo é o modo de como dela se apropriam. A massificação e a alienação estão fortemente presentes em suas vidas:

“Eles estão indo por esses caminhos musicais porque é o que eles conhecem. Não conhecem outras coisas. E não adianta você chegar na sala de aula dos meninos adolescentes e mostrar Brahms ou Beethoven, nem Tom Jobim” (Educadora II).

No cotidiano escolar, o espaço ocupado pela música da “mídia” transcende o aspecto puramente musical. Sua força de penetração entre os jovens merece uma apreciação e uma avaliação de modo a assegurar às práticas musicais, além do aspecto lúdico e recreativo, a aquisição do conhecimento musical com bases a formar o cidadão consciente. Essa situação é uma realidade em nossa sociedade:

“Olha, nós estamos assistindo a uma degradação tão acelerada da música que a única possibilidade que nós temos de reação é a educação. A questão agora não é mais se eles estão dançando lambada ou axé. A questão é que nossas filhas estão indo para os bailes funk e acontecendo coisas terríveis lá dentro. A questão é muito mais séria. A única possibilidade de reação que nós temos é mostrar que existem outras coisas” (Educadora II).

Como veículo de comunicação de massa, não há como contestar a influência da mídia sobre as crianças e os jovens ao direcionar-lhes o gosto e a preferência musicais:

“A indústria cultural lança uma linguagem fácil, mas que acaba, como se diz, bestializando o público, alienando-o. O público se acostuma com

aquele tipo e não aceita nada que seja diferente, fica bitolado. É a força da indústria cultural educando a massa” (Educadora I).

Entretanto, chama-nos a atenção o fato de que a música que chega aos ouvidos dos alunos é a chamada “música popular” e não outro gênero como, por exemplo, a música erudita. A recusa em aceitar a música erudita tem a ver com o pouco contato que as classes populares têm com essa música. Por tradição, e por questões culturais, cuidou-se de destinar e conservar a música erudita às camadas dominantes da sociedade.

Outra questão a se considerar em relação à música popular é a facilidade de penetração e de sedução junto às massas populares. Veiculada através, principalmente, de telenovelas, de videoclipes, shows ao vivo pela TV, a sua escuta ininterrupta garante o consumo sem limites e o sucesso na vendagem aos seus produtores.

As educadoras musicais também observam que:

“A mídia, aquele negócio maldoso, perverso. Está roubando o espaço todo, não deixa opção. Se você ligar a televisão aos domingos, durante o dia, os programas semanais à noite, o que você vai ver é a música comercial mesmo, feita para vender, para dar dividendos. A influência é massificadora, total. Sobra pouco espaço para a gente trabalhar” (Educadora II).

“A questão é até fisiológica porque tem ritmo que a gente até embala. Se você está escutando, mesmo que não esteja prestando atenção, ou até fazendo outra coisa, pelo menos você já está balançando, está mexendo. E aquilo vem aqui de dentro, aquilo te envolve. As meninas falando aquelas coisas e fazendo aqueles gestos. Isso é a primeira coisa que captamos, te pega desprevenido. Quando você vê, está repetindo igual papagaio. Além do mais tem o visual, é todo arrumadinho, bonitinho” (Educadora II).

“Isso (conduzir as pessoas sem que elas saibam que estão sendo conduzidas) acontece pela televisão que a gente vê. A televisão, que hoje é um dos maiores veículos de comunicação, poderia ter uma influência maravilhosa na educação. Acho que é, realmente, um desperdício imenso de capital, de técnica, uma tecnologia maravilhosa, tudo lindo. Mas a indústria cultural é assim, ela é feita para seduzir, para convencer através da sedução, ela transmite muita porcaria, me desculpe o termo” (Educadora I).

O momento atual requer de nós, educadores musicais, a consciência da diversidade de expressões musicais e a necessidade de abranger essa pluralidade dentro do contexto escolar. É uma questão de desenvolver no aluno a percepção crítica como ouvinte, diante do fenômeno da massificação, do consumismo musical exagerado. E, nesse caso, o papel da escola é de suma importância:

“Eu acho que a mídia é uma realidade muito forte. Então, onde é que vai existir, de onde deverá sair a outra força que vai estabelecer o equilíbrio da situação? É da escola, da educação. (...) De repente, todas essas músicas que não têm espaço na mídia, na indústria cultural, podem aparecer ali, naquele momento da escola” (Educadora I) .

“A música faz parte da cultura, é uma manifestação cultural. Então, eu acho que na escola, para desenvolver o espírito do aluno, essa visão mais ampla, eu acho que ter a educação musical é muito importante” (Educadora I).

A escola, através da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade além da qual ela vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a. Entretanto, como apontam as duas entrevistadas, é preciso saber como proceder para oportunizar o desenvolvimento do espírito crítico e analítico do aluno:

“Pegar o cotidiano do aluno, a música das garagens, das bandas, a música que o aluno traz de casa para a sala de aula” (Educadora II).

“...É como se fosse uma mesa, um banquete que você fosse servir para os alunos, o conteúdo, e vem na televisão, como se vocês estivessem dando, se a televisão estivesse dando prá todo mundo apenas um tipo de alimento. Pão duro com salada, o pessoal comendo como se fosse o melhor do mundo. Mas o que seria nesse caso, a educação musical? Você daria para os jovens a possibilidade de provar várias iguarias. Não estou querendo tirar o forró, um rock, nada disso. O aluno vai ter contato com todos os gêneros e vai ter contato com a apreciação musical de todas as épocas e vai saber diferenciar um gênero do outro. Ele vai saber analisar cada elemento. Então ele vai ter uma visão muito mais ampla e quando ele fizer uma escolha, ele vai fazer uma escolha consciente. Ser crítico e não receber passivamente tudo o que vem da

mídia. A mídia também se organiza de acordo com a vontade do povo. Se o povo não tem espírito crítico então vai ser sempre o mesmo” (Educadora I).

E não é só isso. A educadora vai além, ela é realista, parte da experiência do aluno, para mostrar-lhe outras possibilidades.

“Então, o aluno esclarecido com essa outra realidade passa a saber que não existe apenas um determinado ângulo, o que lhe é mostrado. Porque pela indústria cultural eles vão receber meios que são considerados eficazes sob o ponto de vista do lucro e de outras coisas” (Educadora I).

“No pouco espaço que nós temos, nós temos que batalhar, não para impor nada, mas para mostrar outras coisas. Aí, se eles quiserem escolher, depois de conhecer várias, aí tudo bem. Eles escolhem o que eles quiserem, sem preconceito”. (Educadora II).

A contribuição da escola está em se fazer preponderar o lado educacional. O esforço pedagógico está, além de ampliar o universo do aluno, em acolher as músicas que eles gostam, proporcionando novas vivências, conscientizando-os de suas próprias vontades e necessidades:

“Mas, se de repente a educação consegue fazer um revertério, cria, por exemplo, o público que tem espírito crítico, que sabe analisar, que percebe o que é pior, o que é melhor, então a mídia também vai ser obrigada a melhorar de nível para atender ao público. Então, eu acho que essa questão de desenvolver no jovem e na criança o espírito crítico desde pequenininho, põe uma música, conversa sobre a música, faz a apreciação musical viva...” (Educadora I).

“Eu acredito muito na escola, na universidade e nessas associações que estão ligadas com esse espírito, que não seja lucrativo, que seja mais na preponderância educacional. E aí, à medida que o público vai sendo educado através das universidades, das promoções de atividades culturais que podemos fazer, o que o povo pedir é que a mídia vai enfatizar” (Educadora I).

Considerando a experiência dos alunos, com a mídia lançando farto material musical, muitas vezes de qualidade duvidosa, que outras alternativas a escola poderia oferecer para enriquecer as práticas musicais cotidianas e ampliar o universo musical do aluno?

“A minha sugestão é colocar o conteúdo da música associada às outras disciplinas. Vai depender do professor ver a dose certa e o momento certo para introduzir o conteúdo. Associar, por exemplo, o estilo poético com a música. A questão do ritmo da poesia, o ritmo musical. (...) A música na História. Que música predominava na Idade Média? (...) A música refletindo a própria realidade sócio-político-cultural. (...) A Geografia, por exemplo, estudando cada região, estudando o folclore da região, as danças, as canções. O professor tem que trabalhar em conjunto com as outras áreas. (...) Então, a verdade é que, associar as artes ao conteúdo das matérias da escola, eu acho que é muito mais enriquecedor para o aluno” (Educadora I).

A idéia de projetos interdisciplinares também é defendida dentro do processo de desenvolvimento musical:

“Eu gosto demais da idéia de projetos. Trabalhar em projetos modulados, não no sentido de dividir a música em parâmetros, pois acaba ficando fragmentado do mesmo jeito. Eu gosto muito da idéia de projetos, onde eles (os alunos) vão estar vivenciando a música, vivenciando o ritmo, vivenciando as questões da textura, criando, ouvindo outras coisas interessantes. Eu acho que funciona muito dentro da escola fundamental” (Educadora II).

Conceber o ensino da música numa perspectiva interdisciplinar implica, no entanto, em ir além do uso das “musiquinhas” como material educativo:

“A criança hoje tem acesso a coisas muito mais avançadas que nós tivemos ou estamos tendo. Então, temos que formar nos meninos essa capacidade deles irem fazendo as relações. Você pega um fenômeno ‘chuva’, por exemplo. Estuda de vários aspectos, na Música, na Ciência, na Geografia. Fantástico. E dentro desses projetos ir puxando os conteúdos. E não o contrário; ter o conteúdo estanque e ir fazendo de vez em quando uma coisa para integrar. Eu acho que isso funciona muito bem” (Educadora II).

“Desde que não seja aquela coisa pra fazer musiquinha de somar para Matemática. Tem coisas mais interessantes. A questão poética da letra,

o lirismo e as rimas. Pode-se fazer muitas interações, mesmo com a Matemática. Nós vemos coisas do UAKTI, usando toda a questão métrica, proporção musical, isso tem a ver com a matemática. Com as Ciências, na questão da acústica, frequência. Materiais. A Geografia, as questões históricas, a cultura. Há maneiras maravilhosas de interagir. A preocupação é não fazer só para enfeitar no papel. É preciso continuidade, projetos que integrem” (Educadora II).

Considerando as diferenças individuais e as diversas e variadas formas de acesso à música, a prática musical na sala de aula torna-se o momento oportuno para a socialização da arte. Cabe ao professor facilitar as relações entre a escola, o aluno e a música:

“Mas, com coisas mais light que possa ter uma ponte. Se você pegar dois axés, duas músicas de axé e comparar e falar: O que essa tem de bacana? O que essa aqui tem de interessante? Como é a harmonia dessa? Pelas expressões musicais ali dentro do estilo, sem preconceitos, você pode começar a despertar um discernimento pelas coisas com qualidades artísticas que estão ali dentro” (Educadora II).

“Então, a primeira coisa é você conseguir esse envolvimento deles. (...) Na escola fundamental, às vezes, você tem que brigar um pouquinho. (...) Na escola fundamental, ela tem que ser mais versátil, flexível, muito mais voltada para o social da criança, tem que ver o contexto.(...) Na fundamental, tem que ser mais light. É mais de musicalizar, provocar, prover aquela vivência, a sonorização, o sensorial. É uma coisa mais social.” (Educadora II).

“Tem que acolher primeiro a música que eles gostam para depois. (...) ‘Então, tudo bem, vamos ouvir o Funk. Agora vamos ouvir outra faixa do Funk. O que elas têm de diferente? Olha, essa aqui é mais interessante do que essa aqui. Agora, vamos ouvir esse outro estilo aqui’. A questão é de entrar mais um pouco na música. E hoje, é um fator muito mais ético, moral mesmo. O negócio tá bravo mesmo. A gente tem que fazer alguma coisa” (Educadora II).

“Depende do esclarecimento do professor transformar aquela sala de aula num lugar privilegiado, eu diria, um lago limpo, no melhor sentido da palavra, o mais iluminado possível. De repente, você pode criar na sala de aula uma nova mentalidade para todos os valores que você acredita florescerem ali. E se a gente conseguir atingir, se todos os professores pensassem nisso, na importância do trabalho deles. Não estou falando especialmente do professor de educação musical, quanta

coisa boa ele pode desenvolver ali. (...) temos que criar um ritual para a música atingir a sensibilidade, não pode ser de qualquer jeito, tem que conquistar a confiança do aluno” (Educadora I).

Todas essas considerações realçam a figura do professor como mediador do processo do ensino e da aprendizagem musical, como o interlocutor e provocador de novas experiências, fazendo

“progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte” (Snyders, 1992, p.90).

4.2.2.4 Professoras/Diretora

Tal como as educadoras musicais, as regentes de classe manifestam-se a respeito das experiências musicais trazidas pelas crianças e que refletem a influência da mídia:

“A questão dessas músicas que nós estamos ouvindo, que não é música, que para mim é barulho. Porque a música em si tem que ter letra” (Professora B).

“Ela não tem que ter só ritmo, ela tem que ter letra. Para que a letra? Para a pessoa parar e analisar o que aquela música está transmitindo para ela. Essas músicas de hoje não estão tendo letra, ela está tendo só ritmo” (Professora B).

“Eu acho que esse tipo de música que está chegando agora, o rock, da mídia, é passageiro. Eu gosto mais da música clássica. A música de hoje eu acho que agita muito a criança, ela fica mais agressiva” (Professora D).

“Os alunos gostam de música, só não estão sabendo escolher. A maioria dos alunos aqui escolhem o ‘Rap’. Não que eu seja contra o ‘Rap’, não é a música do ‘Rap’. É a letra que eles estão cantando. Eu acho que as letras não estão trazendo nada de cultura para os meninos. As letras é que incomodam a gente, porque o som é gostosinho” (Diretora).

“Essas músicas de hoje têm que ser abolidas. Não é porque estou sendo, assim, muito taxativa, não. Mas eu acho que essa música tem que

abolir porque, para mim, infelizmente, transmite muita agressão, transmite muita baixaria” (Professora B).

Embora rejeitem a música apreciada pelos alunos, as professoras regentes afirmam a necessidade de a escola levar em conta a realidade do aluno:

“...Pergunto para elas que tipo de música elas gostariam de trabalhar. Então, em cima disso, eu procuro em casa algumas músicas relacionadas com o gosto delas” (Professora B).

Considerando, entretanto, que essas determinadas músicas ouvidas pelos alunos “*tem que ser abolidas*” do seu cotidiano, são inadequadas e “*não educam*” musicalmente, que tipo de música serviria, então? A quem compete selecionar as músicas para serem cantadas e trabalhadas no espaço escolar?

“Eu acho que deveria ser a própria escola. Por quê a escola? Porque só a escola sabe a realidade do aluno. A escola é que tem que fazer essa ligação dentro da realidade da criança” (Professora B).

Ao atribuir à escola esse papel, a professora B se contradiz, uma vez que, como vimos anteriormente, ela fala da importância em considerar a bagagem trazida pelos alunos. Essa contradição está presente na escola como um todo, ou seja, a realidade que a escola diz conhecer não corresponde à realidade do aluno. Isso significa que o que a escola quer ensinar, o que ela considerada bom para o aluno, nem sempre é o mesmo que o aluno quer aprender. As músicas que hoje os alunos ouvem, cantam e assimilam com tanta facilidade, não encontram aceitação por parte da escola:

“Eu acho que a escola tem que tentar mudar essa realidade delas. Ampliar, levá-las para outros caminhos, porque elas estão indo assim... A escola deveria fazer isso. Então, é por isso que é importante a música dentro da escola” (Professora B).

“Igual eu te falei. Depende do meio deles. A maioria gosta dessas músicas mesmo, bandas, pagodes. Não sei como chama essas músicas de agora. Parece que está no sangue deles. Eles vão para o pátio no recreio, levam o ‘som’ e põem essas músicas. Muitas professoras

reclamam. Esses ‘rap’ deixam eles agitados. Muitas vezes, as professoras questionam, não gostam. Elas queriam ouvir outras músicas” (Professora C).

A professora reclama que as crianças hoje não sabem mais cantar, não brincam mais de roda:

“É a questão do resgate. Nossas crianças não sabem brincar de roda. Não sabem brincar. Isso me incomoda demais da conta. Não sabem. Você olha o recreio. Você faz uma roda lá, vem aquele pingão de menino. Eles ficam de longe te olhando. Só vem à você a maioria dos seus alunos. Por quê? Porque eles já aprenderam a brincar com você. Essa questão da brincadeira infantil que envolve musiquinha, eu acho isso muito importante para a própria disciplina do menino na vida” (Professora A).

Mas será que cantar “Atirei o pau no gato”, “Cai, cai, balão” e outras músicas do cancionário infantil está dentro da realidade da criança? A questão aqui está em resgatar o folclore, manter a tradição, conforme orientação do projeto:

“O que eu considere importante nesse curso foi o resgate da música na escola, muito importante trazer para os meninos. E, assim, a socialização da música. Quando você canta uma música folclórica antiga com seu aluno e que a vovó dele já sabia cantar. Isso para ele é o máximo. É a questão do resgate mesmo” (Professora A).

“Então nós começamos a transmitir o conhecimento que nós aprendemos com eles. Porque, até então, a gente não tinha nenhuma prática com música. Aí, então, o que eles passaram para gente, nós fomos passando para o aluno. (...) Quando eu fui encaminhada eu era regente, hoje também. E, você, como regente, tinha que jogar a música. Mas a música, não é a música em si. Você tinha que transmitir, começar a cantar música de roda ‘Atirei o pau no gato’, essas musiquinhas” (Professora B).

Há, por parte das crianças, uma abertura para cantar todo tipo de música:

“Os meninos aqui, todos eles gostam muito de música. Mas, como eu estou te falando, eles estão mais na mídia. Nós não estamos deixando

muito não. Quando eles descem com o disco, nós conversamos e eles têm afastado um pouco, têm colocado mais, assim, essas músicas de criança” (Professora D).

“Com a experiência que a gente tem, tanto eles cantam, por exemplo, essas músicas de ‘Funk’, como na entrada do turno nós colocamos uma música religiosa, eles cantam. Você coloca uma música comum, essas músicas populares, cantigas populares, cantam também. Então eu vejo que as crianças gostam de música” (Diretora).

Nesses depoimentos observou-se, entretanto, que a maneira como a música é incluída e trabalhada no cotidiano escolar contribui para distanciar o elo musical entre a criança e a escola. Isso implica numa prática musical descontextualizada da realidade do aluno, impedindo-o de uma apreciação crítica, dificultando sua percepção em relação ao sentido e ao significado da música que ouve e canta:

“Mas é muito difícil, porque as crianças estão acostumadas e interessadas por outro tipo de música que ouvem em casa e nas ruas. Às vezes, nós usamos e lembramos as cantigas de roda, mas eles não vivenciaram isso. Nós já vivemos. Então, para eles, não tem muito interesse a música de roda, essas brincadeiras. Elas estão ultrapassadas, bem distantes da realidade deles” (Professora C).

Segundo a professora, por essas razões, as músicas recomendadas pelo Projeto *Música na Escola* não encontraram eco nos alunos:

“Ah, professora, essa música é paia” (Professora C).

Quanto à contribuição do curso no desenvolvimento das práticas musicais, segundo a percepção das professoras, o conteúdo transmitido foi importante, tendo sido utilizado em sala de aula:

“Eu tento seguir o que foi passado pelo curso. Nós temos o material, então eu tento seguir o que aprendi no curso. Eu não sei muita coisa. Não posso expandir muito porque pode sair fora. Então, eu procuro ficar dentro do curso mesmo. Na alfabetização, nas festividades” (Professora D).

Quanto à frequência e à intensidade em que a música aparece nas atividades escolares, ela está presente, de um modo geral, nas festividades:

“Nós fizemos uma festinha para o Dia das Mães e dando música e dança para os meninos. Então trabalhamos o ritmo e a expressão corporal” (Professora B).

O jeito que eu dou é dessa forma, é com musiquinha no dia que a gente pode, no dia que o ‘som’ está liberado. E, também, essas questões de homenagens no Dia das Mães, Dia dos Pais. Aí, a gente introduz a música” (Professora B).

“Não há atividades com música, com frequência. Só em festas, danças, festas comemorativas. Só em festinhas, assim que eu uso” (Professora C).

“Quando tem festinha. Em momentos de festividade. Com o pouco conhecimento que a gente tem, nós mesmos planejamos. São preparadas pelos próprios professores da classe. Cada professora prepara o seu aluno” (Professora D).

“Na semana passada, eles (os alunos) apresentaram uma música de mãe para as crianças e para as outras professoras também. Foi uma comemoração. Foi uma comemoração do Dia das Mães. Outro exemplo: trabalhou-se o índio, pesquisa de índio, música de índio. Em datas comemorativas se usa mais” (Professora A).

Coerente com sua fala, de que a escola é que sabe a realidade do aluno, a Professora B destaca a importância da sua intervenção na orientação do gosto musical dos alunos. Tal como a Professora B, a Diretora observa que os alunos gostam muito de música e aceitam cantar qualquer tipo de música indicada pela escola:

“Tanto eles cantam essas música de ‘Funk’, como na entrada do turno, se você coloca uma música religiosa, eles também cantam. Você coloca uma música comum, essas músicas populares, cantigas populares, eles

cantam também. Eu vejo que a criança gosta de música. Minha conclusão é essa” (Diretora).

“Nós fizemos uma festinha para o dia das mães. Os meninos pediram para dançar o ‘Rap’ do Tigrão. Então, eu falei assim: ‘Peraí. Nós vamos escolher uma música que transmita algo para as mães, uma música que transmita uma mensagem, não uma música por dançar’. Nós escolhemos uma música do Roberto Carlos. Uma música muito bonita, por sinal. No início, eles não quiseram. No início houve muita objeção por parte deles. Os meninos de imediato não quiseram dançar. Aí, eu sentei com eles e conversei... Tá bem, professora, nós vamos fazer. Pois é, nós temos que saber escolher a música. A escolha certa na hora certa. Então eu acho que a escola que tem que saber escolher as músicas, tem que saber a qualidade das músicas que entra dentro da escola, junto com a família, é lógico. Porque a escola não trabalha sozinha” (Professora B).

É necessário interagir e complementar as práticas pedagógicas, como procedimentos organizados com os modos de pensar e agir, com as experiências vividas e estímulos diversos que cercam o mundo das crianças e jovens.

Segundo Fernandes (1998, p.201-202),

“o papel da educação musical formal é fazer com que se mantenha uma tradição cultural (a erudita européia) mas, ao mesmo tempo, na sociedade, verifica-se que os produtos culturais (música) estão constantemente sendo transformados e reintegrados. É comum a transposição e a reinterpretação de outras culturas. Existe hoje um ‘tráfego’ de culturas, que não tem regras. Esta problemática deve ser vista considerando os aspectos sociológicos e antropológicos e sua relação com as práticas educativas realizadas na escola.”

Todavia, toda reflexão e toda busca do equilíbrio deve partir do diálogo. Recriminar e rejeitar certas músicas não significa abolir a banalidade.

Há interesses, gostos e necessidades diferenciados que precisam ser compartilhados se quisermos, pelo menos, despertar nas crianças a sensibilidade para a música.

4.3 O papel e a formação do educador musical

“Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e a crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande) sensível, vulnerável e aberto a mudanças”

(R. Murray Schafer, 1991).

4.3.1 Na abordagem teórica

A educação musical vive um momento singular nesta virada de século, neste mundo globalizado e informatizado. O esforço que a educação musical vem fazendo ao longo dos anos para ser legitimada diante das instituições educacionais e da sociedade brasileira reafirma as idéias, as proposições e as propostas construídas na luta pelo reconhecimento da área e pela valorização do educador musical.

Nessa fase de mudanças de nossa sociedade, de sucateamento da educação em todos os níveis, a educação musical que busca a democratização do ensino de música nas escolas, que enfoca o indivíduo como um todo, busca, antes de mais nada, uma formação de qualidade para o profissional do magistério.

Inserida na crise educacional brasileira, a área da educação musical vem discutindo, com muito cuidado e cautela, a formação e a preparação do educador musical. Surge aqui a questão: quem deveria ensinar música aos milhares de crianças e jovens que freqüentam as escolas de ensino fundamental do país?

Na verdade, busca-se um perfil de quem seja um educador musical e quais as suas funções dentro do processo de ensino-aprendizagem de música. Quem é esse profissional? Poderá ser o músico (aquele diplomado em instrumento, composição ou regência), deverá ser aquele que conhece e trabalha as dimensões da experiência musical através de múltiplas maneiras de nos relacionarmos com a música, ou o professor de classe? Qual o seu papel no

sentido de resgatar a credibilidade do ensino de música como área de conhecimento e, principalmente, como disciplina escolar?

Koellreutter (1997, p.27), ao inaugurar o *I Curso Internacional de Férias - Pró-Arte*, realizado em Teresópolis/RJ, em janeiro de 1950, já dizia:

“Não existe entre nós o professor-bicho-papão, o horror daqueles alunos que são obrigados a estudar uma determinada matéria para receber um diploma ou porque a assim chamada boa educação o exige. Não existe entre nós os professores, teóricos secos que fornecem música em formas reduzidas a uns poucos baixos cifrados ou fórmulas acadêmicas. Estabelecemos um ambiente de estudo em que sempre existe um alento de criação e o professor, nenhum ‘semi-deus sabetudo’, alheio a todos os problemas, é o guia do aluno, o amigo, o conselheiro, que o conduz entre a ‘Cila’ de adoração incondicional e estúpida de tudo que pertence ao passado, e a ‘Caribdis’ de admiração sem crítica de tudo que é atual e novo. É chegado o momento de pensar mais alto, de olhar mais de perto, de observar melhor. Trata-se de ser humilde ante as coisas grandes da arte, de acolhê-las todas, sem omissão, nem desprezo, de entrar familiarmente em sua intimidade e, afetuosamente, em seu modo de ser. ”

Koellreutter já propunha, nessa época, uma educação musical voltada para a liberdade, para a colaboração e para o entendimento das diversas influências presentes no ambiente social e musical do homem. Sua proposta questiona o academicismo que reverencia *tudo que pertence ao passado*, ao mesmo tempo em que recusa qualquer supervalorização *de tudo que é atual e novo*. Como educador, decidido a caracterizar e alcançar para o ensino da música um ambiente familiar e prazeroso, sua visão transcende o ensino artístico como apenas mais uma disciplina do currículo. É preciso ter em vista

“um verdadeiro laboratório de arte (...) um ambiente de trabalho intenso e disciplinado, sadio e realista, onde nele encontrar-se-á o da liberdade absoluta e do necessário recreio, ambiente de camaradagem e de mútua compreensão entre professores e alunos (Koellreutter, 1997, p.26-27).

A idéias de Koellreutter permanecem atuais, e pode-se dizer que pouca coisa foi feita para mudar o quadro do ensino de música nas escolas.

Hoje, encontra-se em curso uma nova proposta curricular para o ensino da Arte (e das outras áreas de conhecimento e disciplinas integrantes dos currículos de todo o país): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elaboradas pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), essas diretrizes apontam para uma flexibilidade e abertura na aquisição de conhecimentos, indicando uma prática fundamentada na experiência e atuação ativa do aluno. Porém, o fato musical, a sua organização e compreensão depende da formação básica de professores e educadores musicais, preparados para adequar-se às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento.

O Ministro da Educação e do Desporto, Sr. Paulo Renato de Souza, na sua introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), volume 6, Arte: Ensino de primeira à Quarta séries, de 1997, dirige-se ao professor dizendo que

“nosso objetivo é auxiliá-lo (o professor) na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (...) Foram elaborados (os PCN) de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note-se que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. (...) E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.”

Dentre suas funções, os PCN deverão se constituir em uma referência fundamental para a formação continuada de professores,

“fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular” (PCN, 1997, p.15).

Ao mesmo tempo, foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), as *Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior* (maio/2000).

Segundo Hentschke (2000, p.81), esse documento

“sintetiza a mudança de paradigma que estamos vivendo no mundo de hoje em termos de educação em todos os níveis, e a necessidade de redimensionarmos o nosso olhar a fim de abranger não só o contexto imediato onde atuamos, como também um contexto social, político e econômico mais amplo de discussões sobre a formação docente.”

A questão que se coloca hoje para a formação do profissional do magistério e, no nosso caso, do profissional da música, não é apenas a busca do conhecimento, mas como selecioná-lo e administrá-lo dentro do contexto escolar. A questão do universo musical utilizado pelos educadores musicais exige um mínimo de conhecimentos a serem adquiridos e apropriados em sala de aula para que possam ser trabalhados no atendimento dos interesses e necessidades dos alunos, inclusive com a possibilidade de modificação e renovação.

Tendo em vista a inclusão de diversas culturas na sala de aula, o fio condutor da prática educativo-musical passa pelo redimensionamento dos valores, representações e experiências adquiridas, com possibilidades de mudanças no decurso do processo de ensino-aprendizagem através de novas opções, novas buscas e novas maneiras de conceber o ensino musical.

Nesse sentido, é grande a responsabilidade da universidade, como espaço legítimo de produção e propagação do conhecimento, além de ser, inegavelmente, lugar de reflexões e críticas de um conhecimento em constante mutação, diante de uma sociedade onde se articula uma pluralidade de discursos, principalmente os existentes na área da educação.

Para Hentschke (2000, p.82),

“a implementação das novas Diretrizes Curriculares não poderá prescindir de um investimento maciço na atualização pedagógica dos professores universitários, de um diagnóstico, por parte do corpo docente e discente, da situação atual de cada curso e de um olhar crítico para as demandas profissionais. Isso só será possível no momento em que os cursos abandonarem a idéia de reformular os currículos a partir de mudanças nas grades curriculares. O trabalho de reformulação dos cursos deveria iniciar com um trabalho com o corpo docente, onde as concepções sobre música e educação, entre outras, pudessem ser explicitadas para, a partir disto, discutir alternativas de reformulação curricular.”

A idéia da formação do professor para uma prática efetiva da música como linguagem, que articula o “falar de música” com “fazer e experimentar música” não pode prescindir de algumas questões que enfrentamos: como está a preparação dos futuros professores diante das inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento; como as licenciaturas estão preparando e contemplando os futuros profissionais para lidarem com a educação musical no ensino básico; qual a postura da universidade no sentido de proporcionar espaços, ampliando suas pesquisas e aumentando seus esforços no sentido de qualificar e credenciar os futuros educadores para o exercício da profissão?

De acordo com Trope (1993, p.108),

“o educador, ou o músico-educador ou o educador-músico é membro de um grupo social. E, por isto, tem compromisso com a música e com a sociedade. A meu ver, com esta última, a partir do conhecimento e engajamento com a música da comunidade à qual pertence.”

O ensino da música nas escolas especializadas mostra-se direcionado e intencionado em manter e perpetuar as concepções musicais próprias da cultura tradicional. O discurso musical apresenta-se em descompasso e incompatível com a vida do homem da atualidade, marcado pelo utilitarismo em que predomina a preocupação com as possibilidades de aplicação direta no campo produtivo. O novo entendimento do homem diante de seu próprio mundo prevê mudanças conceituais, sociais e filosóficas. O processo de reformulação dos cursos deveria estar aberto aos apelos emergentes de um mundo que clama por transformações. Mesmo que seja prudente a preservação de seus princípios e construções, suas concepções sobre música e educação deveriam buscar um novo olhar para a cultura contemporânea, o que significa em termos de ensino musical, uma flexibilização curricular como forma de garantir um bom ensino e uma boa formação musical.

Sekeff (1997, p.199), a partir de sua própria experiência na formação artístico-musical de jovens, futuros profissionais, acredita que

“o novo perfil de profissional deve envolver uma especificidade que transcenda a mera habilidade técnica, exigindo sim, um desenvolvimento amplo e contínuo que responda às exigências do novo

cenário cultural e mercadológico, garantindo autonomia a esse futuro profissional e viabilização das novas expectativas”,

em benefício da qualidade e da democratização do ensino.

O ensino da música não se limita a formar competentes músicos capazes de apenas “fazer”. Ele também deve ser capaz de pesquisar, conhecer, experimentar, aprender. Aprender a solucionar, a construir, a criar a novidade. A especialização é importante, e até necessária, desde que desenvolva, no futuro profissional, a capacidade de pensar e aprender, de (re)construir.

Ao educador musical “não é permitido” permanecer imóvel e inerte diante das inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento. Há a preocupação de não se perder num emaranhado de procedimentos que podem, ao invés de avançar na compreensão dos elementos constitutivos da linguagem musical, levar ao caos no momento da organização das experiências musicais.

Para Reis (1996, p.66),

“o educador – que para merecer tal nome necessariamente vive o iluminismo de uma filosofia da ‘praxis’ – ao perceber no processo pedagógico a marca da dominação, por mais esclarecido e bem intencionado que seja, deve constantemente questionar a educação e a si próprio, analisar e criticar cada passo em todos os seus aspectos e faces possíveis e levar os alunos ao mesmo procedimento crítico, para que, assim, não corra o terrível risco de uma petrificação unilateral tanto no âmbito da teoria como da ‘praxis’.”

Se enxergamos a globalização como um processo que vem favorecer a comunicação e o intercâmbio entre culturas e grupos diferentes, com a rapidez com que evoluem as ciências e a tecnologia em nosso tempo, precisamos pensar numa formação para o professor de música que atenda ao desenvolvimento e à transformação da mentalidade e dos hábitos de crianças e jovens. Se a globalização pode levar à homogeneização e à impessoalidade na convivência e nas relações entre os povos, há de se esperar que, em relação à educação, a universidade e a sociedade encontrem um novo modelo que seja capaz de proteger a diversidade, abrigando a globalização e buscando um novo olhar para a cultura contemporânea, considerando-a múltipla, porém unida pela diversidade.

Se há a consciência de que a habilidade para apreciar a música ou adquirir através dela a função, não é instintiva ou herdada, e sim em grande parte aprendida, ao educador musical, intencionalmente preparado, cabe a tarefa de possibilitar tal aprendizagem. Agindo dessa forma, poderá proporcionar o acesso às tradições (no sentido de manter vivas as experiências musicais passadas), o desenvolvimento do potencial imaginativo e criativo, a abertura de espaços para o entendimento, igualmente importante, com outras culturas.

Com essa nova concepção de educação musical voltada para o movimento “criativo”, em que aos alunos é dada mais iniciativa para a criação e expressão pessoal, o professor passa a exercer uma nova função. De mero transmissor de conhecimento musical passa-se a ser um ‘facilitador’ do processo de aprendizagem, estimulando, questionando e aconselhando os alunos, tornando-se então, “*um jardineiro, ao invés de um instrutor.*”

Para Schafer, a educação deve ser dirigida à experiência e à descoberta. O professor, na sua relação com os alunos, deve-se colocar mais como um catalisador do que acontece na aula que um condutor das experiências e das respostas previsíveis. Schafer (1991, p.301) diz estar

“firmemente convencido de que, no futuro, podemos esperar pelo enfraquecimento do papel do professor, como figura autoritária e ponto de convergência da aula. Em um trabalho verdadeiramente criativo, de qualquer espécie, não há respostas conhecidas nem informação que possa ser examinada como tal. Depois de colocar algumas questões iniciais (não respostas), o professor se coloca nas mãos da classe e juntos trabalham inteiramente os problemas.”

A preocupação em buscar um novo olhar faz a música surgir como um novo saber, possibilitando-a manter um constante diálogo com outras ciências humanas, consciente da necessidade de um ensino mais crítico e criativo no contexto de uma educação musical integrada com a comunidade social.

Reis (1996, p.69) acrescenta que

“o dever do educador como filósofo da ‘práxis’, que não pretende ser conivente, é detectar o que existe por trás das aparências e desfazer a marca da dominação arbitrária que reprime e impede a formação de consciências livres e esclarecidas.”

Uma análise crítica da realidade existente é imprescindível para a sua mudança e transformação. A atual formação/especialização do músico desenvolvida no modelo conservatorial não tem ajudado no processo de democratização do ensino de música. A incompatibilidade existente entre os objetivos e os conteúdos propostos pelos currículos da Licenciatura e as atividades efetivamente desenvolvidas pelo professor geram no educador musical iniciante dificuldades no momento da prática educativa, levando-o a se isolar do fazer e do prazer musical, caminhando para o não fazer, ou “não saber” fazer.

Souza (1998) aponta como um dos problemas associados à preparação de professores no atual momento, a falta de uma teoria social adequada que possa fornecer uma fundamentação para se repensar a natureza política da atividade docente e o papel dos programas de formação de professores. O caminho seria possibilitar uma formação contínua e permanente, sempre voltada para uma proposta crítico-reflexiva, desenvolvendo no professor o pensamento autônomo e coerente com a realidade social. Souza (1998, p. 25) afirma que

“estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional. O professor é uma pessoa, e por isso a necessidade de (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo-lhes apropriar de seu processo de formação e dar-lhes um sentido ao resgatar suas histórias de vida.”

De acordo com Sekeff (1998, p.200)

“A universidade deve pontuar a qualidade do saber gerido, sua prática e teoria, gerindo e fundindo ciência e arte, garantindo uma projetada interação com a sociedade; preocupar-se com o diálogo constante entre culturas e sua integração com a cultura nacional, e reestruturar currículos rígidos, restritos, que já não cabem mais na cultura como a do século que se inicia. Com flexibilidade, competência, ‘velocidade’, como exige a competitividade dos novos tempos.”

Swanwick (1988, *in* Santiago, 1993, p.27) aponta alguns princípios fundamentais que devem reger a prática do professor de música. Dentre eles é preciso

“reconhecer que todos necessitam experimentar sentimento de realização” e que ao professor cabe reconhecer nos seus alunos “a curiosidade, um desejo de ser competente, querer imitar outros, uma necessidade de interação social.”

Para Swanwick (1988, *ibid.*, p.27) o professor eficaz não pode furtar-se de compreender que a curiosidade

“não é estimulada ditando-se anotações sobre a história da música, ou dizendo aos alunos o que escutar, ou tratando um grupo musical como um tipo de máquina.”

Quanto à competência, cabe ao professor estimulá-la,

“abrindo espaço para discussão, escutando-se música antes de falar sobre ela, envolvendo as pessoas na tomada de decisões sobre as músicas que elas executam, e através da atividade de compor ou improvisar: competência não é obtida alcançando as lições de qualquer jeito.”

A necessidade de imitar outros implica em ter bons modelos, e isso é possível quando o aluno ouve outro aluno tocar ou executar suas composições, quando o professor pode ser tomado como modelo de comportamento musical sensível. Por fim, para suprir a necessidade de interação social, cabe ao professor a organização de mais conjuntos, estimulando, como sugestão, o aprendizado de instrumentos em grupo. É a troca de experiências em grupo gerando o aprendizado e o crescimento individual.

Outro princípio que Swanwick traz como fundamental para orientar o trabalho do professor coloca o ensino musical associado à experiência musical direta. Para o autor, tal princípio pode parecer óbvio, mas ocorre que

“os professores freqüentemente tendem a evitar a música e, ao invés dela, enfatizar coisas tais como períodos históricos, análise formal,

instrumentos de orquestra, acústica, a vida dos músicos famosos, a teoria da notação, qualquer outra coisa exceto a própria música. Desse modo, a música torna-se de segunda mão, algo a ser falado ao invés de experimentado pelo compositor, executante, ouvinte” (Swanwick, 1988, *ibid.*, p.28).

Swanwick acredita que os melhores educadores musicais, os mais influentes, devem a esses dois princípios – o princípio da realização e o princípio da experiência musical direta – todo o sucesso de seu empreendimento. Para a sua eficácia é preciso, entretanto, que seja também realista a ponto de poder avaliar o que os alunos são capazes de fazer e ter a grandeza de desejar o seu desenvolvimento.

De acordo com Swanwick, existem cinco requisitos básicos para que o educador musical desenvolva um bom trabalho, isto é, que neste exista um forte sentido de intenção musical ligado a um propósito também musical:

“1. O professor de música não tem que ser um virtuoso musical, porém será um crítico sensível; 2. As músicas que as crianças tocam, cantam e escutam serão música real – não ‘música de escola’ especialmente manufaturada; 3. A proporção de música para discussão será alta; 4. Os alunos terão espaço para tomar decisões musicais, e; 5. Todos são musicais” (Swanwick, 1988, *ibid.*, p. 29).

Conscientes de que a habilidade para fazer, apreciar ou conhecer a música pode ser adquirida e aprendida, aos educadores musicais cabe a tarefa de possibilitar tal aprendizagem. Agindo dessa forma, eles fatalmente estarão proporcionando o acesso às tradições, o desenvolvimento do potencial imaginativo e criativo, a possibilidade de *insights* e abrindo espaços para o entendimento com outras culturas.

Dessa forma, Swanwick (1988, *ibid.*, p. 29-30) afirma que

“os educadores musicais não são caixas postais, jardineiros ou agentes culturais. Eles abrem portas. Eles dão acesso ao pensamento musical, eles respeitam, e desfrutam do som, eles reconhecem e estimulam idéias expressivas. Eles certamente não são professores de história. A história da música e a música de várias culturas só são acessíveis através das janelas e portas de encontros especiais.”

Reis (1996, p.75) observa com sua visão esclarecedora :

“o que é a verdade neste mundo de aparências? É o grande desafio, a razão da busca inquieta da existência que não pode cessar nunca. Enquanto o homem procurar com sinceridade e incondicionalmente a verdade ele permanece eticamente em crescimento. A partir do momento em que ele se contenta com as aparências e a ilusão, ou se concentra limitada e egocentricamente nos próprios interesses, ele se torna fraco e dominado, embora possa parecer, na fachada externa, forte e poderoso. A ilusão não se confunde com a utopia. Iludir-se é crer simplesmente nas aparências. Perseguir a utopia é perseguir um sonho como ideal possível de realizar-se. (...) E a arte revela que o homem é capaz de ir muito além do que jamais foi, como ser racional, social e político. O espírito da arte – contendo em si um potencial estético, filosófico, ético, científico e técnico – transborda da prisão formal, à maneira de uma estrela que brilha, e ‘apresenta’ em si uma parcela do inefável, como a própria individualidade do homem, ser finito, cuja vocação é a Verdade e a Liberdade (...). Eis porque a arte é imprescindível à educação, à formação da consciência do sujeito que se coloca criticamente diante do problema de sua relação individual com o Infinito. A arte revela os mistérios da vocação humana na sua dialética histórica.”

O momento é de reflexão. O educador musical pode contribuir para tornar o ensino da música mais agradável e interessante. A busca pelos valores estéticos e pela formação integral da personalidade humana deve acompanhá-lo em toda a sua trajetória, para o bem dos alunos e de si próprio.

4.3.2 Na percepção de atores

Ser professor não é tarefa fácil. Muitas vezes, imaginar e planejar o que consideramos como o que há de melhor para ensinar não dá o resultado esperado. Mas ser professor é permitir-se parar, refletir e refazer. Não existe um caminho pronto, uma forma infalível. Como diz o poeta Guimarães Rosa, *o caminho se faz ao caminhar*.

4.3.3 Educadoras musicais

Professor e aluno devem viver em harmonia. Numa simples atividade de sensibilidade sonora pode surgir a amizade, a motivação e o engajamento necessários para o bom desenvolvimento da aula:

“Depende do esclarecimento do professor transformar aquela sala de aula num lugar privilegiado, eu diria, num lago limpo, no melhor sentido da palavra, o mais iluminado possível” (Educadora I).

Um professor esclarecido encara a realidade de frente, qualquer que seja ela, favorecendo o debate e a reflexão:

“Estudar porque a realidade é assim. Analisar a realidade, porque existe uma razão, e nós temos que entender o porquê. Nós temos que entender, estudar tudo que existe, com muita clareza, coração aberto, dando muita oportunidade aos alunos de se manifestarem, porque isso tudo é uma pesquisa constante, o que o professor faz junto com os alunos” (Educadora I).

A questão está, a princípio, em proporcionar vivências significativas para o aluno:

“Eu acho que nós temos que partir da coisa viva mesmo, para motivar o aluno. Nós temos que partir, de preferência, da improvisação musical, fazer a pessoa vivenciar primeiro o que é pulso, até com relaxamento para sentir o próprio coração, o movimento. Depois do relaxamento é que a pessoa vai vivenciar o ritmo, a melodia, a harmonia, fechando, então, a atividade com uma conclusão. Porque, nesse caso, já é um elemento teórico que aflorou da vivência” (Educadora I).

Entretanto, não é só de vivências que se desenvolve as aulas de música. O conteúdo, o elemento teórico também faz parte do produto final:

“Agora, também não podemos cair no extremo oposto porque se ficamos só nas vivências, quando formos perguntar para os alunos, eles não organizaram os conhecimentos, não sabem nada. Estão cheios de vivências, mas não tiraram conclusões” (Educadora I).

Na conciliação da prática com a teoria está a possibilidade da aprendizagem do aluno:

“O professor tem que propiciar, principalmente através da prática, da improvisação, de atividades em grupo, musicais, de vários tipos, uma infinidade, e através dessas práticas levar o grupo a debater os conceitos musicais e a chegar no teórico. Eles tiram suas próprias conclusões e depois vão examinar a bibliografia para enriquecer. Tem que haver as duas coisas, senão a turma fica perdida mesmo” (Educadora I).

Além de proporcionar um clima adequado, prazeroso e convidativo, o professor precisa gostar do que faz:

“Primeiro tem que ser alguém que goste de música, muito de educação e muito de gente. Porque, não adianta gostar de música e não gostar de gente. Aí, não resolve. Tem que ser uma pessoa amorosa, musical. Não precisa ser virtuosa, mas ela tem que ser musical, senão, vira um desastre” (Educadora II).

Ser musical implica ter formação básica, mínima, necessária para conduzir a aula de música dentro da especificidade e coerência:

“Se a pessoa for musical, se tiver uma formação básica, consistente, ela pode, dentro do nível técnico simples, fazer coisas extremamente rica musicalmente. Então, uma pessoa amorosa, sensível, uma pessoa musical, sensível à música. Talvez tivesse alguma habilidade, não habilidade no sentido de talento, mas no sentido de fazer alguma coisa, de fazer música mais específico, mais aprofundado” (Educadora II).

Tal como a Educadora II, para Snyders (1992, p.88),

“a aula de música constitui uma ocasião bastante privilegiada de colocar-se em ‘uníssono’ com os outros, de escutar uns aos outros, com as habituais ressonâncias de conhecer-se, apreciar-se, aceitar-se.”

Nesse sentido, o professor de música não precisa ser um “músico”, na acepção da palavra:

“Ele não precisa ser bom em tudo. Ninguém precisa ser bom em tudo, mas que ele tenha uma voz muito interessante que possa cantar bem com os alunos, ou que tenha, que seja interessante na criação, que possa fazer, através da criação, ou que seja bom na apreciação, ouvir” (Educadora II).

Entretanto, ambas consideram a importância do professor ter uma formação mínima para trabalhar conteúdos teóricos, necessários à síntese do conhecimento:

“Não adianta. Ele tem que ter uma formação básica de harmonia, de ritmo, de melodia. Não porque ele vai estar ensinando isso para os meninos, mas é para ele conduzir a coisa legal” (Educadora II).

“Tudo está integrado. Estabelecemos o equilíbrio quando podemos transformar todos aqueles conceitos teóricos em exemplos práticos e colocar na sala de aula” (Educadora I).

Há que conciliar a teoria com a experiência musical. Segundo Snyders (1992, p.89),

“na experiência vivida, isto forma um todo: no entanto, o papel do professor é ajudar os jovens a analisar este todo, a tomar consciência de que os diversos elementos que o compõem não se situam no mesmo nível.”

Como Snyders, a Educadora II acredita que essa relação tem muito a contribuir para o desenvolvimento do aluno:

“Tem que ter tido uma experiência consistente de criação. Porque é uma das coisas mais importante que vai fazer, conhecimento vocal. Não acho que ele deve ser craque em Análise ou História da Música, mas a questão da percepção é fundamental. Não é a percepção de fazer ditado e solfejo. É percepção global” (Educadora II).

Encontrar o significado e o sentido nas pequenas coisas, no mais tênue som, no mais simples ruído, no menor movimento. Através da sensibilidade, da percepção musical podemos desenvolver a consciência estética dos alunos:

“O professor tem que estar atento para tudo o que acontece sonoramente para poder trabalhar esse novo elemento, sonoramente. Se o menino arrastou a cadeira, o professor pode, em três minutos, transformar isso em atividade de composição ou de improvisação. É preciso que seja sensível, que tenha sido despertado para todas as possibilidades que ocorreram naquele momento, que tenha tido a oportunidade de aprender estratégias de lidar com o menino” (Educadora II).

Há, nessas circunstâncias, a possibilidade de trocas, de diálogos, de enriquecimento nas relações afetivas e, não menos importante, da aquisição do conhecimento:

“Da mesma maneira que você chama a atenção do menino, você motiva, você envolve, você direciona, você coloca limites, até onde você solta, até onde você prende. Quer dizer, não é pouca coisa que precisa, não. É de muita coisa” (Educadora II).

Para se chegar a esse ponto é preciso estudar, ter uma formação e, principalmente, nunca se dar por satisfeito. A busca do conhecimento é como um cânone, *“ele evoca o infinito, tem um sentido eterno”*:

“De repente, você pode criar na sala de aula uma nova mentalidade para todos os valores que você acredita florescerem ali. Se conseguirmos atingir, se todos os professores pensassem nisso, na importância do trabalho deles, quanta coisa boa ele poderia desenvolver ali” (Educadora I).

Nem sempre *as coisas boas* são trabalhadas em sala de aula. Principalmente se há uma distância entre o “mundo” do aluno e o “mundo” do professor, mas o professor pode ajudar na busca desse entendimento:

“De repente, todas essas músicas, todos esses tipos de música que não tem espaço na mídia, na indústria cultural, podem aparecer ali, naquele momento da escola. (...) Então, a função do professor é mostrar outros ângulos, para que o aluno tenha condições de pensar e avaliar o que existe e criticar, ver o que está certo e o que está errado. Ver que existem outras possibilidades” (Educadora II).

Esse tipo de envolvimento que os alunos têm com diversas músicas deve ser bem administrado pelo professor:

“O tipo de motivação que a criança e o adolescente têm em relação à música muda muito no decorrer do desenvolvimento dele. Um vai estar interessado na questão sonora, do material sonoro, do som que é bacana, que é interessante, que chama a atenção, que desperta. O outro vai estar interessado na questão expressiva. Depois ele vai estar envolvido por coisas mais idiomáticas. Uns querem Funk ou querem Bossa-Nova, outros querem Rock e tudo mais” (Educadora II).

Nesse ponto, as escolas formadoras de professor de música têm que estar atentas e procurar abarcar, na medida do possível, todo esse universo musical que ronda os muros da escola e dar condições para o professor trabalhar com o aluno:

“Mas, sabe qual é o problema? Por que não dá para ter uma abertura maior? Os próprios professores que estão lá dentro (da Escola de Música), me incluindo, não tem uma formação tão abrangente quanto precisaria para lidar com essas múltiplas músicas. Então, todo mundo acha bacana que temos o popular, vamos fazer uma graduação de música popular! Mas, quem vai trabalhar?” (Educadora II).

A Educadora I tem a mesma opinião:

“Eu acho que uma escola de música que se preze, ela tem que ver a música, abordar a música nas suas diversidades. Porque cada abordagem tem um sentido diferente. Por exemplo, quando nós estudamos a questão da música popular, da música folclórica, nós temos que estudar sob o ponto de vista antropológico, cultural, sociológico. É o estudo da música como manifestação cultural, espontânea de um povo, suas características, de que forma a identidade

daquele povo se reflete na música. Eu acho que essa diversidade deve ser estudada na escola de música. Nós temos que estudar tudo, cada uma sob um enfoque” (Educadora I).

O entendimento das diversas músicas leva ao entendimento da realidade hoje vivida pelos jovens, muitas vezes de difícil acesso para os professores:

“Eu acho que uma escola de música tem que abrir um debate amplo sobre todos os tipos de música. Eu sei que no Conservatório de Música, que se transformou em Escola de Música da UFMG, está tendo curso de música popular. Houve uma mudança, mas o problema é que a escola às vezes não tem condições de abordar tudo” (Educadora I).

Nesse ponto, a questão está em conciliar a tradição com o novo, com o emergente. A Escola de Música esbarra em valores herdados e que precisam ser conservados, para manter a tradição:

“Já vem uma tradição muito forte, que acompanha inclusive o pessoal que está se formando. E essa tradição também tem que continuar. Não pode acontecer assim, fazer só o novo, porque vai ter sempre a necessidade e a vontade de muita gente querendo ouvir Bach, tocar Bach, especializar em Bach. Então tem que ter espaço para todo mundo” (Educadora II).

Contudo, o professor não pode desvencilhar-se da realidade. Hoje, o aluno está mais suscetível às influências e aos modismos. A questão é esclarecer e ajudá-lo na formação de opinião:

“Nós temos que encarar a realidade de frente, qualquer que seja ela e estudar o porquê a realidade está assim. Analisar a realidade. Porque existe uma razão, nós temos que entender o porquê. Se a juventude sabe que aquele tipo, que um determinado tipo de música, que ouve horas e horas, na maior altura, sabendo que aquilo ali pode até ensurdecer e que não acrescenta nada. Por quê? (Educadora I).

Essa situação nos remete aos Cursos de Licenciatura. São poucas as escolas que oferecem o Curso, o que tornaria mais difícil o atendimento da demanda de professores, caso, hoje, o ensino da música fosse uma realidade nas escolas de ensino fundamental.

“De maneira geral, nós sabemos que nos conservatórios, e eu tive contato com os conservatórios estaduais, o repertório é bastante delimitado. Aquele repertório erudito que vai do Mozart, Bach, só repertório clássico, romântico. Não tem muito espaço para a música que estão ouvindo fora da escola. Então, fica um mundo fechado, aqui dentro da Escola de Música e dos conservatórios e outro mundo lá fora. As escolas que são mais abertas conseguem um tipo de vínculo mais interessante com os alunos” (Educadora II).

Como a Educadora II, a Educadora I vê as limitações dos conservatórios estaduais, mas também tece elogios, se comparados ao interesse e disposição pelo movimento musical encontrados hoje na Capital:

“Eu fiquei sabendo que cada conservatório tinha mais ou menos por volta de mil alunos, alguns tinham bem mais. E todas as crianças tinham o direito de se matricular a partir da primeira série. E assim, todos os oito anos do ensino fundamental e depois no ensino médio. Eu achei muito positivo, muito positivo para as cidades do interior. Eu pensei: Puxa, Belo Horizonte não tem isso” (Educadora I).

Mesmo sendo muito criticados na época do Projeto, os conservatórios do interior, apesar de todas as dificuldades, desenvolviam um trabalho bastante interessante. Melhores condições, só com incentivo do governo:

“Eu acho que aquele projeto (Projeto Música na escola) de aprimorar as metodologias dos professores e oferecer-lhes oportunidade de reciclar muito positivo. Mas o próprio ensino do conservatório em si, é muito positivo para a cidade. E, com uma vantagem. Por exemplo: aqui em Belo Horizonte para o pessoal estudar música tem que pagar. Lá, eles têm o ensino musical gratuito” (Educadora I).

A questão envolve políticas públicas da administração escolar. Mesmo sem a música na escola, há a necessidade do investimento por parte das universidades na formação do professor:

“Acho que as universidades em geral deveriam cuidar da licenciatura com muito carinho porque é o curso que forma os profissionais que vão atender crianças e adolescentes, que são o futuro do país. Então eu acho que essa parte tem que ser vista com muito carinho” (Educadora I).

“O governo devia investir no aprimoramento desses conservatórios oferecendo educação musical gratuita para os alunos que estão na idade escolar. Deveria investir mesmo, equipar os conservatórios e oferecer cursos paulatinos, regulares de aperfeiçoamento de professores” (Educadora I).

A educadora I pensa num trabalho de complementação entre os conservatórios do interior e a universidade para o incentivo à graduação:

“Isso seria bom até para as universidades, porque as universidades não têm provas específicas? Então os conservatórios alimentariam as universidades e vice-versa. As universidades poderiam oferecer esses cursos até, também, para os conservatórios. Eu acho que é uma estrutura muito válida, muito unida. Na verdade, o conservatório do interior, eles fazem um trabalho de musicalização; já a Escola de Música trabalha num nível superior. Então, na verdade, são complementares. O conservatório poderia dar a base, criar o ensino de base para, inclusive, aumentar as vagas nas universidades. Então, eu acho que teria que aprimorar” (Educadora I).

No caso específico da Escola de Música da UFMG, há o empenho de modernizar o Curso de Licenciatura:

“Na UFMG, há essa vontade de modernizar a licenciatura, de revitalizar a licenciatura. Não é por causa da LDB. É porque é nisso que nós acreditamos que temos que fazer. Então tem que arrebanhar essas pessoas que estão afim de trabalhar com a educação e dar a elas a melhor formação” (Educadora II).

“Então, quando tem as pessoas dentro das instituições que querem fazer alguma coisa, as coisas acontecem. Hoje, lá, nós estamos muito preocupados com isso. Nós estamos tentando abrir, aumentar o número de vagas na licenciatura. Eu sei que a UEMG também tem essa preocupação com a formação de professores que vão atuar no ensino fundamental” (Educadora II).

“Nós estamos fazendo agora um planejamento estratégico para a extensão. E, a partir do final do ano, eu vou estar fazendo esse projeto de atrair professores da rede pública para irem, para ficar lá dentro. É um curso de extensão também para eles. A Escola sendo o núcleo. Não é ainda os estagiários indo lá fora. Para isso, nós precisamos de uma estrutura mais sólida. Nós precisamos de bolsas, precisamos ter um contato com outras escolas, mas nós vamos começar assim trazendo esses professores para fazer o curso aqui” (Educadora II).

O projeto *Música na Escola*, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais surgiu como uma tentativa para solucionar a ausência do ensino de música na escola, musicalizando professores regentes da rede estadual de ensino:

“Mas é a mesma coisa que acontece na rede pública. Tem que ter gente para trabalhar nesse curso, ter formação. (...) Mas, algumas sementes já foram plantadas, mesmo com o projeto Música na Escola” (Educadora II).

Contudo, a valorização do professor é importante para que ele possa se sentir respeitado como profissional e como ser humano pois, afinal, de quem esperar o prazer e a emoção de se ter, dentro da escola, a alegria musical?

4.3.4 Professoras/Diretora

Os processos de construção da identidade e autonomia dos professores devem ocorrer numa mescla de razão e de profunda sensibilidade. A consciência do seu papel como

educador, na verdade, constitui uma força propulsora das alegrias que a prática pedagógica pode proporcionar, para ele e para o aluno.

A questão de “ser sensível” à música, de “gostar de música” foi apontada como importante para o exercício da profissão docente:

“Primeiro, tem que gostar de música. Saber, também, contornar situações. Começar a cantar e ter disciplina com os meninos. Por que às vezes vai achar que ‘Ah!, vou dar uma musiquinha aqui, vou passar minha aula, pronto e acabou’. Não. tem que ser uma música, assim, para formar atitudes. Não pode ser uma aula de música assim, com um professor descomprometido. Tinha que ser uma pessoa que se compromettesse a estar formando alguma coisa. Atitudes, hora do respeito, hora de cantar, hora de cantar. Porque, às vezes vai virar recreação, aí não” (Diretora).

Nessa fala, a postura do professor “*comprometido*” está muito ligada à figura do professor disciplinador. O “*gostar de música*” torna-se elemento fundamental para o professor conduzir a aula num clima de ordem e disciplina.

Para as professoras, além de gostar de música, é necessário gostar das crianças e ter habilidade para lidar com elas:

“Primeiro, uma pessoa que tenha bastante afinidade com criança, principalmente no processo de alfabetização. Um profissional que goste do que está fazendo e que tenha habilitação para tal coisa. Uma pessoa que tenha habilidade e que tenha afinidade com o que está fazendo” (Professora A).

Ao lado disso, todas as professoras apontaram para a necessidade da formação do professor, ou seja, consideram o especialista em música, o *profissional da música*, como a pessoa ideal para trabalhar com os conteúdos musicais no contexto escolar:

“Primeiro, o professor tem que estar preparado. Segundo, que ele esteja aberto, porque não adianta você fazer o curso por imposição de alguém. Você tem que estar aberto para receber isso daí e ter a vontade de passar. Então eu acho que deve existir uma vontade profissional. Se

o professor está voltado para aquilo ali, ele acha um jeito de fazer ”
(Professora A).

“Eu acho que, primeiramente, deveria ter o profissional de música dentro da escola, para depois dar seguimento aos materiais, dar seguimento ao que realmente o professor está precisando. Eu acho que deveria ter primeiramente o profissional na escola, de música”
(Professora B).

Para a professora C, o professor de música é tão importante quanto os de outras matérias:

“Como o de Religião, como o de Educação Física. Para o professor de Educação Física exigiu-se nível superior. Eu acho que um entendimento maior, a pessoa que sabe mais, ela passa melhor para a gente. Eu acho que deveria ter curso superior, assim” (Professora C).

A presença do especialista de música dentro da escola foi muito enfatizada pelas professoras regentes:

“O que é necessário? Primeiramente, tem que conhecer. Tem que ser formado, tem que ter mesmo a formação em música. Não poderia ser um professor comum mesmo. Isso, um especialista” (Professora D).

O fato de terem participado do curso de musicalização através do Projeto *Música na Escola*, não lhes pareceu suficiente. As dificuldades encontradas na prática são por elas atribuídas, entre outras coisas, à falta de uma maior sustentação do ponto de vista teórico. Por essas razões enfatizam a necessidade de um especialista, um supervisor que lhes desse suporte no desenvolvimento das práticas musicais:

“Igual eu te falei. O professor regente, ele não está preparado para isso. Esse projeto que eles fizeram foi muito pouco. O professor regente não tem condições de dar uma música, de passar uma música para a criança. Ele tem condições de fazer isso que eu fiz, que as outras professoras fizeram. Mas, a música em si, a gente tem que saber, a criança tem que saber para começar a aprender música. Por isso tem que ter o profissional dentro da escola. O que damos aqui é artes. O

professor pode apenas fazer isso, fazer números artísticos, é dar uma musiquinha para os meninos cantarem, mas eu acho que não é o suficiente” (Professora B).

“Olha, a primeira coisa que eu acho que dentro da sala deveria ter um som porque, aqui na escola, por exemplo, só tem um som. Deveria também ter um supervisor aqui para ajudar a gente nas outras matérias, deveria ter outra pessoa assim. Para dar suporte, para nos guiar, alguém especializado dentro da escola para ajudar a gente” (Professora C).

“Precisaríamos de apoio da Secretaria, com instrumentos. Porque, muitas escolas iguais a essa aqui são pobres, não têm condição de ter todos os recursos materiais e formar também a banda, formar o coral” (Professora D).

Como uma observação final percebemos, pelas falas das professoras, que a participação das professoras regentes de classe, no curso de musicalização oferecido pelo projeto *Música na Escola*, enriqueceu, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica dessas professoras.

Umás mais, outras menos. O certo é que, de um modo geral, todas manifestaram o prazer de vivenciar e experienciar a alegria musical no contexto escolar. E todas ressentiram a interrupção da proposta do projeto de retornar a música à escola.

Dessa forma, o silêncio musical nas escolas de ensino fundamental continua...

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A aula de música é sempre uma sociedade em microorganismo, e cada tipo de organização social deve equilibrar as outras. Nela deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual; porém currículos organizados previamente não concedem oportunidade para isso, pelo fato de seu objetivo ser o treinamento de virtuosos e, nesse caso, geralmente falha” (Schafer, 1991, p.279).

Embora nos meios científicos e acadêmicos a música seja reconhecida, na realidade isso não ocorre. O que encontramos nas escolas são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares. Em algumas poucas escolas há professor e carga horária específica para música; em outras, só há o ensino da música na educação infantil (mesmo assim como função recreativa); em outras, a aula de música se resume a formar e a ensaiar uma banda ou um coral, porém, tais práticas envolvem apenas alguns alunos, deixando a maioria excluída.

Sendo assim, se visamos uma educação musical que atenda a todos os alunos, a constituição de pequenos grupos, como o coral ou a banda, não atenderia ao propósito de uma educação ampla e democrática.

O que se vê na maioria das vezes é que o espaço reservado para a música está incluído no da Educação Artística, disciplina que ainda tem as suas atenções voltadas para as artes plásticas ou cênicas. Decorre daí que o professor de Educação Artística, de formação abrangente e polivalente, não encontra meios para desenvolver objetivos propriamente musicais.

No contexto atual, marcado pelo crescente avanço da tecnologia, várias manifestações culturais se propagam de modo bastante intenso, rápido e diversificado. Não seria exagero imaginar que as crianças e jovens, fortemente influenciados pela mídia, teriam à sua disposição uma variedade musical imensa e rica, formada por músicas de vários estilos, formas e épocas. Entretanto, sabemos que essa disponibilidade não está ao alcance de todos e, o que é pior, contempla apenas aqueles que dispõem de condições apropriadas para a sua apreensão. Isso significa que a escola prioriza aqueles alunos que já possuem capital cultural, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente.

Esse quadro, ainda presente em nossas escolas, confirma que a função da escola continua sendo a de efetuar a transposição didática dos conteúdos legitimados pela hierarquia dos bens culturais e, no caso da música, conteúdos musicais que se definem como sendo “música clássica”, “música séria” ou “música de verdade”. Nesse caso, nas raras escolas em que a música ocorre, encontramos geralmente o ensino da música bem distante do contexto escolar e da realidade dos alunos.

A educação musical vê-se, pois, diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como primordial para uma prática efetiva e consistente do ensino de música. É preciso promover, de modo mais amplo e democrático, uma educação musical de qualidade para a escola de ensino fundamental.

Concepções e práticas musicais adotadas nessas escolas refletem, em sua maioria, o modelo “conservatorial” de ensino de música. Ocorre que o pouco investimento na Licenciatura em Música e, conseqüentemente, a prioridade depositada no Bacharelado, faz com que bacharéis em música, por falta de opções no mercado de trabalho, tendam a optar pelo magistério. Tal inserção na rede de ensino regular acaba por ser desastrosa, uma vez que esses profissionais não tiveram uma formação adequada em que tivesse ocorrido a reflexão e a discussão das questões específicas do ensino da música. O enfrentamento das dificuldades oriundas da realidade escolar na qual se vê inserido é por demais desafiador e, muitas vezes, desestimulante.

Decorre dessa situação a tendência, na grande maioria, de adotar as concepções, modelos e práticas de sua própria formação, longe das prioridades e necessidades da escola e de sua clientela.

Nesse contexto, o método tradicional torna-se para o professor seu principal aliado no processo educacional. Cristalizado na sua própria formação, o professor passa a ensinar conforme aprendeu. Priorizando e considerando apenas o seu próprio conhecimento e a sua própria experiência musicais, ignorando a música apreciada pelos jovens e suas vivências, e adotando conteúdos fragmentados, desatualizados, abstratos, o ensino da música veiculado por essa via foge do desafio de levar a educação musical de qualidade para a escola. Além disso, esse modelo não é o mais adequado quando se tem pela frente alunos oriundos de diversas camadas da sociedade, de diferentes meios culturais, onde a música erudita, séria e de valor, é excluída e, conseqüentemente, menos ouvida, compreendida e aceita.

O fato é que se há música como disciplina escolar, pouco tempo é reservado para a sua prática, a não ser como recreação ou como recurso didático, auxílio imediato para a promoção de festas escolares ou para minimizar as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.

Na maioria das escolas onde há o ensino de música, os professores continuam reduzindo essa disciplina à realização de atividades lúdicas, com aspectos agradáveis, em que o produto final é mais importante do que o processo de aprendizagem que busca, como objetivo, a aquisição de um novo conhecimento.

A música como atividade educativa, quando inserida no contexto escolar, encontra ainda, como foi apontado ao longo deste trabalho, uma série de limitações, tais como carência de material músico-pedagógico, salas inadequadas, tempo disponível reduzido, além de turmas numerosas e heterogêneas.

Outro limite que se impõe à educação musical escolar diz respeito à ausência de um método atrativo e realista que, em concordância com o desenvolvimento psicossocial do aluno, lhe possibilite um aprendizado prazeroso, acessível e voltado para o seu crescimento pessoal. São raras as escolas que dispõem de um trabalho musical bem orientado e metodologicamente estruturado, com possibilidades de garantir a sua continuidade. O processo de ensino-aprendizagem requer constante adequação e renovação de atividades e de materiais músico-pedagógicos, conhecimento e disponibilização de recursos metodológicos que possam promover as condições necessárias como forma de assegurar a apreensão do conhecimento musical, o constante interesse do aluno e que, assim, possa devolver a alegria musical.

Uma concepção de educação que pretenda a transformação e o crescimento do indivíduo implica, portanto, uma maior aproximação e abrangência do conhecimento musical propiciando, dessa maneira, uma maior aproximação entre os diversos segmentos da cultura e da sociedade.

O espaço acadêmico, nesse sentido, pode ser um produtor de música. Contudo, é preciso dar à educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. Momentos devem ser adaptados às suas capacidades e interesses específicos. É preciso ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical.

Desacertos são cometidos no ensino da música em decorrência do desconhecimento da natureza dos elementos fundamentais como o som, o ritmo, a melodia, o ouvido musical, a harmonia e a inspiração no momento do fazer musical. Para isso, é necessário considerar bases novas, mais amplas, que nos possibilitem transcender e libertarmo-nos das idéias preconcebidas que entraram no decurso do ensino de música. Não é necessário rejeitar os valores tradicionais. O que importa é entender que existe hoje uma diversidade de formas de pensar, de lidar e de gostar de música revelados no cotidiano escolar que devem ser considerados na articulação e no entrelaçamento da construção do conhecimento musical.

Entendemos que é preciso romper com os mecanismos que fazem com que a escola simplesmente tome para si a postura de reafirmar a familiaridade musical dada a alguns por seu meio sociocultural. Percebe-se aí, que o panorama de nossa cultura musical concentra-se em dois pólos distintos e complexos. De um lado, a cultura musical de nosso país segue privilegiando uma minoria iniciada tecnicamente, que tem acesso a uma escola especializada de música. O objetivo principal é a formação do músico/intérprete, destacando-se pelo ensino do solfejo e da nomenclatura musical e do virtuosismo técnico, gerando uma aprendizagem árida e carente de sentido. No lado oposto está a grande massa escolar, milhares de alunos de escolas públicas e privadas que, na ausência de uma política educacional coerente com a formação plena do aluno, encontram-se desprovidos de uma educação musical que os acompanhe no percurso da escolaridade básica.

A formação do professor através do Curso de Magistério do ensino médio, carece dos fundamentos mais elementares da arte musical, além do mais, pretender o domínio do conteúdo musical em um curto espaço de tempo, impossibilita qualquer trabalho sério e efetivo.

Se, atualmente, são raras as escolas que se propõem a realizar um trabalho bem orientado e metodologicamente estruturado para o ensino da música, não menos rara é a presença do professor especializado para dispor-se a um trabalho dinâmico e de qualidade.

Esses parecem ser, no âmago da situação, os maiores obstáculos para a inclusão da música na escola de ensino fundamental do país.

É preciso, em nome do resgate da alegria escolar, tomarmos consciência das verdadeiras carências pedagógicas no domínio do ensino musical e projetar um plano estratégico, transparente e inovador, que tenha objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.

Se o verdadeiro objetivo é aproximar o aluno da música, levando-o a gostar de ouvi-la, apreciá-la e compreendê-la, é preciso, com urgência, preencher o vazio musical no cotidiano escolar o qual, ao mesmo tempo, como num *acellerando*, deixa-se escapar aos nossos olhos, e como um *allargando*, deixa-se escapar aos nossos ouvidos.

Não podemos permitir que a música se cale nas escolas brasileiras.

6 CONCLUSÃO

“Quero defender uma idéia bastante simples: que a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural”
(Snyders, 1992, p. 11).

Este estudo teve por objetivo analisar o ensino da música na escola fundamental. Para compreendermos melhor as razões que levaram a música a se distanciar do cotidiano escolar brasileiro procuramos, inicialmente, com o apoio da literatura, fazer a reconstituição histórica do percurso dessa disciplina no âmbito da escolaridade básica. Ao lado disso, realizamos uma incursão nos estudos hoje desenvolvidos na área da educação musical. Há uma produção de natureza teórica que vem sendo desenvolvida principalmente pelos pesquisadores ligados à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

No que diz respeito aos teóricos da música, especialmente os que tratam da educação musical, há o consenso de que a função e o significado do ensino de música na escola fundamental estão aquém dos que hoje lhe são atribuídos.

Tão importante quanto a história, esses estudos não só contribuíram para o esclarecimento das questões iniciais apontadas neste trabalho, mas evidenciaram que, embora praticamente ausente dos currículos, a educação musical vive um período de efervescência, marcado pela busca de novos caminhos.

Realizamos ainda uma pesquisa de campo junto a especialistas na área e a professores incumbidos de seu ensino numa escola pública estadual de Belo Horizonte.

Tanto a pesquisa bibliográfica como a pesquisa de campo procuraram entender o porquê da ausência do ensino de música no atual currículo escolar (embora presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96).

Como se viu ao longo deste trabalho, o ensino da música no Brasil passou por períodos de grande efervescência sonora interrompidos, entretanto, por momentos de angustiante silêncio. À medida em que nos aprofundávamos em nossa reflexão sobre o ensino

da música como prática escolar, esses momentos tornavam-se esclarecedores para o entendimento da função atribuída à música como disciplina escolar.

Nessa trajetória, marcada por transformações culturais, sociais e políticas, o ensino da música refletiu a influência de diversas concepções pedagógicas – das concepções tradicional, progressista e, mais recentemente, da concepção interacionista. Entretanto, pudemos constatar a predominância da abordagem tradicional nas práticas educativas musicais. Esse fato se evidenciou na escola pesquisada, mesmo apesar de as professoras entrevistadas terem participado do Projeto *Música na Escola*, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, no período de 1997/98. Através da análise de seus depoimentos, observamos que a música foi utilizada, inicialmente, como suporte didático no processo de alfabetização e como apoio para a manutenção da disciplina escolar. Hoje, sua prática está restrita a festividades do calendário escolar.

Além disso, verificamos que a vivência musical cotidiana das professoras e as orientações recebidas durante o curso de musicalização, não foram suficientes para afinar o canto dessa escola com a realidade musical do seu aluno.

Apesar de existir um consenso entre a produção científica, as educadoras musicais e as professoras de ensino fundamental sobre a importância da música na educação da criança e do jovem, como mostra a pesquisa, sua implementação na escola, quando ocorre, está muito distante de seu verdadeiro significado, priorizando, como já foi muitas vezes mencionado, aspectos disciplinares e atividades festivas.

Dessa forma, não basta apenas reintroduzir a música no currículo escolar das escolas. A análise histórica evidenciou que o silenciamento das escolas foi consequência de um processo em que pesaram fatores de ordem política, cultural e pedagógica. Sua inserção no universo escolar depende, antes de mais nada, de uma reflexão mais profunda da atual realidade educacional brasileira para que nela a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação do indivíduo como um todo.

Depende, ainda, de uma vontade política e de investimentos, sobretudo na formação do professor. Dessa forma, as indicações nos Parâmetros Curriculares não são suficientes para romper esse silêncio que ecoa no interior das escolas. Fruto de uma política educacional equivocada, esse silêncio, que calou as vozes de milhares de crianças e jovens, deve se constituir num ponto de partida para um novo caminho para a música na escola. Caminho esse

pautado pelo seu entendimento como uma linguagem com possibilidades de transformar, modificar e estabelecer uma nova concepção de homem, de sociedade e de mundo.

Nessa perspectiva, ao buscar elementos para compreender a atual situação do ensino da música na escola fundamental brasileira, acreditamos estar contribuindo para o debate e o diálogo necessários à reintrodução da música no universo escolar, certos de que, para isso, há um longo caminho a ser percorrido.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigos e Periódicos

- ANIZ, Rubens Gonçalves de. Desenho, música e trabalhos manuais; as representações nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FEUSP, 2, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1995. p. 19-33.
- ANTUNES, Jorge. Criatividade na escola e música contemporânea. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n.1, p. 53-61, 1990.
- ARAÚJO, Terezinha F. Avaliar!!!; algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 73-76.
- ARROYO, Margarete. Etnografia musical em escola de ‘Ensino Básico’; desvelando crenças e práticas locais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. v.1, p. 322-327.
- _____. Reflexão sobre a prática. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 90-96.
- _____. Situações e processos de ensino e aprendizagem em música no cenário de uma festa do congado; um olhar diferenciado a partir de uma experiência etnográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p.185-190.
- BARBOSA, Joel Luís. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 3, ano 3, jun. 1996.
- _____. Desenvolvendo um método de banda brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997. p. 194-197.
- BASTIÃO, Zuraida Abud. O interesse pelas aulas de música na escola regular. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 13-21, out. 1998.
- BÉHAGUE, Gerard. “Para uma educação musical realista na América Latina” ou “A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino-americano”. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 6, 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1997. p. 26-31.
- _____. Para uma emancipação da pesquisa em música no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p.21-26.
- BEINEKE, Viviane. Funções e significados das práticas musicais na escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p.57-65, 2001.

BEYER, Esther. A cognição musical na criança pré-escolar; perspectivas de mapeamento de etapas e processos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 87-100.

_____. A construção da memória musical no sujeito; um estudo dos processos cognitivos. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 196-201, out.1998.

_____. A construção do conhecimento musical no educador; dimensões culturais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 11-18.

_____. A pesquisa em educação musical; esboço do conhecimento gerado na área. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p.74-79.

_____. A qualidade de critérios na avaliação do ensino-aprendizagem em música; uma perspectiva cognitiva. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 7, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 1994. p.113-119.

_____. Educação musical no Brasil; tradição ou inovação? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 97-116.

_____. O ensino da música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 27-44.

_____. Os múltiplos caminhos da cognição musical; algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 3, p. 9-19, jun.1996.

_____. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p. 53-67, jun.1995.

_____. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000, p. 43-52.

BORDINI, Ricardo Mazzini. Da possibilidade de que a música seja um vício. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p. 7-14, jun. 1995.

BRITO, Teca Alencar de. A Música como uma das formas de conhecimento de mundo; a proposta do referencial nacional para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 83-87.

_____. Cenas Infantis; a música das crianças. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 49-53.

- _____. Cenas musicais I; a música do “Sombra”. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n.1, p. 80-86, 1990.
- CARVALHO, Nilce Helena Pippi de; SILVA, Maria Virgínia dos Santos. **Análise do desempenho de professores de Educação Artística**. S/r
- CAUDURO, Vera Regina Pilla. Implicações pedagógicas na apreensão e compreensão de estruturas rítmicas e melódicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 28-40.
- CERQUEIRA, Fernando. A experiência estética do professor. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p.14-20, jun.1995.
- COELHO, Helena de S. N. Wöhl. Educação Musical numa abordagem multi-modal. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 2/3, p. 54-58, 1991.
- COSTA, Júlio César Nunes de. A educação musical contemporânea frente às novas tecnologias. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p. 200-204.
- CSEKÖ, Luís Carlos. Uma educação musical para o século 21; notas para uma conferência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 195-213.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. A educação musical na atual organização do trabalho escolar. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 2/3, p.15-25, 1991.
- DOURADO, Oscar. Por um modelo novo. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p. 68-73, jun.1995.
- _____. Progresso acadêmico estudantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 21-27.
- DUARTE, Mônica. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p. 210-213.
- _____. A prática interacionista em música; uma proposta pedagógica. **Revista Debate**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 75-94, fev. 2001.
- ESPERIDIÃO, Neide. Conservatórios; currículos e programas sob novas diretrizes. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. v.2, p. 408-416.
- FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Revista Debate**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 49-74, fev. 2001.

- _____. Globalização e sociedade pluricultural; recursos e usos do multiculturalismo e do interculturalismo na educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p.201-208.
- _____. Pesquisa em educação musical; situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. **OPUS**, Porto Alegre, n. 6, p.1-14.
- _____. et al. Contribuições para a discussão sobre as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p.123-127.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e realidade social; uma experiência na comunidade cafuzza de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1997. p. 85-95.
- _____. Produção de material didático em música; informática aplicada à teoria e percepção musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 41-48.
- FLUSSER, Victor. A Educação musical diante de novos paradigmas do fim do século. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1997. p. 55-62.
- _____. A música (contemporânea) e a prática musical com crianças. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 2/3, p. 59-66, 1991.
- _____. Da percepção à concepção; uma abordagem da educação musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p.117-119, 1994.
- FONSECA, João Gabriel M. Porque educação musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 9-11, 1990.
- _____. As relações interpessoais na escola. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 2/3, p. 35-40, 1991.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. A Educação musical no Brasil; algumas Considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 69-83.
- _____. A linha e a rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1997. p. 7-17.
- _____. Linguagem verbal e linguagem musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p.30-43, 1994.

- _____. Música, conhecimento e história; um exercício de contraponto. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992, p. 47-57.
- FREGA, Ana Lucia. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p. 27-35.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Apreciação musical como recurso para construção de conhecimento musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. v.2, p. 561-566.
- _____. Currículos de música e culturas brasileiras. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p.133-142.
- _____. Educação Musical no Brasil; tradição e inovação – o Bacharelado. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 145-159.
- _____. Ensino de música e pós-modernismo. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1997. p. 18-26.
- _____. Ensino de música na universidade brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, Goiânia, 1997. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997. p. 86-89.
- _____. Ensino superior de música; dilemas e desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 9-16.
- _____. O Ensino de música no Brasil oitocentista. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 187-202.
- _____. Música de massa e educação escolar. **Revista Tecnologia Educacional**, n. 25, p.134-135, jan./abr. 1997.
- _____. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. **Revista Tecnologia Educacional**, n. 22, p.116-117, jan./abr. 1994.
- _____. Panorama da música latino-americana; aspectos relacionados com emoção, atitude, integração, motivação e educação. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 6, 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1997. p.19-25.
- FUKS, Rosa. A Experiência do contemporâneo na educação musical brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. v. 2, p. 469-476.
- _____. Estará morta a escola normal pública? **Revista da ABEM**, Salvador, n.1, p. 41-47, maio 1992.

- _____. Feminino, música, educação; uma análise deste triedro no arquivo do SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 29-37.
- _____. Formação em música - A formação da identidade do professor de música; do passado ao presente, linhas de continuidade e descontinuidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p.161-183.
- _____. Idéias introdutórias para uma história de uma ecologia musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 58-65.
- _____. O SEMA e a formação do professor de música; abordagem histórica. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p. 318-322.
- _____. Prática musical na escola normal: uma história não escrita. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n.2/3, p. 26-34, 1991.
- _____. Reflexões sobre o pioneirismo na educação musical brasileira: relato parcial de pesquisa. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n.4/5, p. 86-91, 1994.
- _____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p.27-34, jun.1995.
- _____. Uma identidade coletiva; o SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, Goiânia, 1997. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997, p. 189-193.
- GAINZA, Violeta H. de. A improvisação musical como técnica pedagógica. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 22-30, 1990.
- GERLING, Cristina Capparelli. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da educação musical: como conciliar?* In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 73-79.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Proposições**, v. 6, n. 3, p. 18, nov. 1995.
- GONÇALVES, Maria Inês Diniz. O ensino da música nas universidades brasileiras; reflexões. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997, p. 207-212.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. Trad. Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, ano 4, set. 1997.

- GROSSI, Cristina de S. A abordagem não-tonal na aprendizagem musical: um relato de experiência. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n.4/5, p. 52-59.
- HARGREAVES, David J. Teoria e prática em educação musical; uma perspectiva britânica. Trad. Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 12-23.
- HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical: um desafio para a Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 55-61.
- _____. A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 171-186.
- _____. Avaliação do conhecimento musical dos alunos; opção ou necessidade? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 45-60.
- _____. Educação musical: um tom acima dos preconceitos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p. 28-35, maio/jun. 1995.
- _____. Novos rumos da educação musical no Brasil. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p. 30-34, jan/fev. 1995.
- _____. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 79-90.
- _____. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49-67.
- _____. (coord.) e PASCOAL, Maria Lúcia (rel.). Subsídios para currículos de cursos de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p. 119.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 290-298, out.1998.
- _____. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 158-162, out.1998.
- KATER, Carlos. Ação e Educação Musical no Conj. Habitacional Zilah Spósito: um Projeto em Extensão. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, Goiânia, 1997. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997, p. 114-119.

- _____. Aspectos educacionais do movimento música viva. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 1, p. 22-34, maio 1992.
- _____. Educação musical na realidade brasileira; informação ou conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 115-121.
- _____. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 97-104.
- _____. Música e musicalidade: percursos em suas fronteiras. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 62-73, 1990.
- _____. O programa radiofônico “Música Viva”. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 60-85, 1994.
- _____. et al. Música na escola; implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 114-124.
- KLEBER, Magali Oliveira. A graduação em música na perspectiva da relação ensino-pesquisa-extensão. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 62-65.
- KOELLHEUTTER, Hans J. O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais; uma nova proposta de ensino musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2, 1985, São João del Rei. **Anais...** São João del Rei, 1985.
- _____. Educação musical no terceiro mundo. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p.1-8, 1990.
- _____. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 6, p. 1-210, 1997.
- KRAKOVICS, Fernanda. Música ajuda na alfabetização de crianças. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11, set., 2000, p. 4, Caderno cotidiano.
- LAZZARIN, Luís Fernando. Improvisação à luz da psicologia da música: reflexões sobre suas aplicações na educação musical. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 240-243, out. 1998.
- LEVY, Fátima Carneiro dos Santos. A educação musical na escola pública de 1º Grau em Londrina; coleta de dados. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 58-61.

- LIMA, Sônia R. Albano de. A necessidade de um ensino musical tecnicista mais comprometido com a realidade social do país e com a formação da personalidade humana. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 94-106.
- _____. Educação Musical: a valorização do “estético” no contexto geral de uma obra musical. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 299-302, out. 1998.
- LINO, Dulcimara Lemos. Pensar com sons. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997, p. 203-206.
- LUEDY, Eduardo. A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, ano 4, set. 1997.
- MADSEN, Clifford K. Pesquisa em música; ciência ou arte? Trad. Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 79-96.
- MAFFIOLETTI, Leda A. Atividade prática e compreensão teórica; uma visão dialética. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 80-89.
- _____. Construindo intersecções. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1997. p. 27-40.
- _____. Formação de professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 77-82.
- _____. Uma visão interdisciplinar para a educação musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 44-51, 1994.
- MARINHO, Maria de Fátima. Avaliação da musicalização infantil na Creche Bertha Lutz. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, v. 5, p. 75-89, jan./mar. 1997.
- MARQUES, Estércio. Influências culturais na formação do professor. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p.19-20.
- MARTINS, Raimundo. A avaliação como critério de conhecimento em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 7, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 1994. p. 106-112.
- _____. A educação musical e as músicas da América Latina; uma dialética de conhecimento. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 115-119.
- _____. A função da análise no processo de aprendizagem em música. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p. 96-103, jun. 1995.

- _____. A função da atualização bibliográfica na disseminação do conhecimento musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 97-104.
- _____. A pesquisa em educação musical no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p. 49-53.
- _____. Educação musical: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma de educação musical no Brasil do Século XX. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 1, p. 6-11, maio 1992.
- _____. Os objetivos educacionais e suas implicações à educação musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 12-21, 1990.
- _____. Tradição e inovação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 2, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPPOM, 1994. p. 117-138.
- MASCARENHAS, Maritza. O papel do administrador artístico como educador. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 110-114.
- MATEIRO, Tereza de A. Novo. Aplicação do currículo Allii; um estudo longitudinal com duas turmas de 1ª série do 1º Grau. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 54-57.
- _____.et al. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis – SC. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 68-72, out. 1998.
- MAURO JR., Haroldo et al. Contribuições para a discussão sobre as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p. 123-127.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Sagarana**, Belo Horizonte, v. 4, p. 10, out., 2000.
- MOURA, José Adolfo (coord.), et al. Projeto música na escola: proposta para a implantação do ensino de música nas escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p.102-105, out. 1998.
- NOGUEIRA, Ilza. O discurso analítico: uma prática essencial e acidental na formação do músico. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p. 82-95, jun.1995.
- _____. O Grupo de compositores da Bahia (1966-1975); uma proposta de educação musical formal e informal crivada de novos paradigmas culturais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1, 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1997. p. 41-54.

- _____. O modelo da educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, p. 9-24, set.1997.
- _____. Seminário de Avaliação da Área de Música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996, p. 39-44.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Música, consumo e escola; encontros possíveis e necessários. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd (GT: Educação e Comunicação), 1998.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Apresentação. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 1, p. 4, maio 1992.
- _____. A educação musical no Brasil: ABEM. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 1, p. 35-40, maio 1992.
- _____. A pesquisa em psicologia da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 59-86.
- _____. Avaliação em educação musical: o Professor. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 61-72
- _____. Critérios de qualidade para a avaliação de ensino e pesquisa em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 7, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 1994. p. 95-102.
- _____. Currículo Alli para o ensino da música na escola de 1º Grau. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 22-27.
- _____. Currículos de música para o Brasil 2000. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 5-18.
- _____. Estruturas do ensino em música; análise de aspectos externos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 24-27.
- _____. Relatório da Associação Brasileira de Educação Musical – Gestão das duas primeiras diretorias – 1991/1995. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p.104-109, Jun.1995.
- _____; HENTSCHKE, Liane; PASCOAL, Maria Lúcia. Diretrizes curriculares; novas perspectivas para os cursos de graduação em música no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p. 131-141.

- OLIVEIRA, Glacy Antunes de. Critérios de qualidade para a avaliação de ensino e aprendizagem em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 7, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 1994. p. 103-105.
- OLIVEIRA, Jamary. Reflexões críticas sobre a pesquisa em música no Brasil. Aula inaugural do ano acadêmico de 1992 proferida no curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música. UFRGS. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v. 4, n. 5, jun/92.
- PALHEIROS, Graça Maria Boal. Audição musical no 2º ciclo do ensino básico. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 26-33, out.1998.
- PASCOAL, Maria Lúcia. A aula do compositor. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 98-106, 1994.
- PEIXOTO, Anamaria. Uma experiência em música com resultados positivos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992, p. 66-72.
- PEIXOTO, Ana Maria C. A memória em Minas Gerais; entre o descarte e a preservação. In: Educação no Brasil; história e historiografia. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). Campinas : Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação, p.190)
- PENNA, Maura. Discutindo o ensino de música nas escolas; os PCN para o 3º e 4º ciclos e sua viabilidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 61-72.
- _____. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4/5, p. 15-29, 1994.
- _____. Para além das fronteiras do conservatório; o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 8-21.
- PEREIRA, Júlio E. D. A formação de professores nas licenciaturas; dilemas e novas perspectivas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 45-60.
- REIS, Sandra Loureiro de Freitas. A pesquisa na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 3, 1987, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, 1987. p. 533-541.
- _____. A universidade e a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2, 1985, São João del Rei. **Anais...** São João del Rei, 1985. p. 15-18.
- _____. Conclusões de uma pesquisa sobre os fundamentos filosóficos de uma prática em educação musical no Século XX. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 185-190, out. 1998.

- RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Globalização, música e multidisciplinaridade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p. 180-184.
- RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 67-72.
- ROCHA, Inês de Almeida. Liddy Chiaffarelli Mignone: metodologia de iniciação musical na pré-escola e a formação do professor de música. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 220-224, out. 1998.
- SALLES, Paulo de Tarso. Ethos real e virtual: um impasse na música brasileira. **Revista UNICSUL**, n. 7, dez. 2000.
- SAMPAIO, Marcelo Almeida. Iniciação musical ao piano no Brasil; levantamento, resumo e estudo comparativo. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996.
- SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”; reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 19-26.
- SANTA ROSA, Nereide Schilaro. A psicogênese da construção musical na educação infantil. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 244-246, out. 1998.
- SANTIAGO, Diana. As “oficinas de piano em grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p. 74-81, jun.1995.
- _____. Música e consciência; aspectos de três publicações. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 105-114.
- _____. Processos da educação musical instrumental. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 215-231.
- _____. Uma abordagem investigatória aos comportamentos musicais na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 101-144.
- _____. et al. Parâmetros curriculares para o desenvolvimento de habilidades funcionais musicais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 1998. p.120-122.
- _____. NASCIMENTO, Ilma. Ensinar “disposições”: o caminho do meio na educação pré-escolar. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 3, p.17-38, jun.96.

- SANTOS, Marco Antônio Carvalho. Música como instrumento de inclusão. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000; p. 103-110.
- SANTOS, Rafael Anderson G. Tipograma: um jogo rítmico. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 74-79, 1990.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares. **Fundamentos da Educação Musical**. Série Fundamentos, Porto Alegre, v. 1, 1994.
- _____. A pesquisa no ensino da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 145-170.
- _____. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 2/3, p. 1-14, 1991.
- _____. Cartografias na educação infantil; quem joga? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 111-132.
- _____. Crítica, prazer e criação no ensino-aprendizagem musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4, 1995, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1995. p. 28-40.
- _____. Jacques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Revista Debate**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 7-48, fev. 2001.
- _____. Repensando o ensino da música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 31-52, 1990.
- _____. Uma educação musical face à sensibilidade urbana da presente modernidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 120-127.
- SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 33-42.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do final de milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997. p. 198-202..
- _____. Música e (na) educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. v.1, p. 328-335.
- SENIZE, Arnaldo José. Villa-Lobos e a implantação do canto coletivo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 ago. 1987. Suplemento Cultura, p.8-9.

SILVA, José Alberto Salgado. A composição como prática regular em cursos de música. **Revista Debate**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 95-108, fev. 2001.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Educação de adultos: a educação musical a distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. **Série Fundamentos da Educação Musical**, Salvador, n. 4, p. 39-44, out. 1998.

SOUZA, Jusamara. A pesquisa em educação musical na universidade; algumas questões. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 10, Goiânia, 1997. **Anais...** Goiânia: ANPPOM, 1997. p. 49-53.

_____. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 6, 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1997. p. 38-44.

_____. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 11-40.

_____. Funções e objetivos da alua de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 1, p. 12-21, 1992.

_____. Música, cotidiano, educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 69-78.

_____. Parâmetros curriculares nacionais; ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 17-26.

_____. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p. 80-86.

_____. Transformações globais e respostas da educação musical; cinco teses para uma reflexão crítica. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1997. p. 68-84.

_____. et al. Educação musical; um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. v.1, p. 16-18.

STORTI, Dr. Carlos Alberto. Projeto movimento; uma articulação artístico-didático-pedagógica para o ensino de música nos níveis fundamental, médio e superior. In: ENCONTRO

ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 88-93.

SWANWICK, Keith. O ensino de instrumento enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 4/5, p. 6-14, 1994.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. Trad. Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

TACUCHIAN, Ricardo. Novos e velhos caminhos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 4-11.

TAFURI, Johannella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 53-68.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Relendo histórias e trajetórias da música popular brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO/ENDIPE, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000.

TOURINHO, Cristina. Cultura, repertório e aula de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 45-54.

_____. Estruturando currículos saudáveis. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1, 1992, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 1992. p. 41-46.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...” Divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 2, p. 35-52, jun.1995.

_____. Atualização bibliográfica em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 33-48.

_____. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p. 13-43.

_____. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 55-66.

_____. **Fundamentos da Educação Musical**. Série Fundamentos, v. 1, Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. Práticas musicais de alunos de 3ª e 4ª séries; implicações para o ensino de música nas instituições educacionais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM, 1996. p. 41-58.

_____. Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre a prática de ensino de música. **Revista da ABEM**. Salvador, n. 3, ano 3, jun. 1996.

TROPE, Helena. Reflexões sobre valores e educação musical. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 2/3, p. 47-53, 1991.

_____. As músicas da América Latina e a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6, 1993, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 105-109.

VALENTE, Tâmara da Silveira. O papel do professor de educação artística. **Revista Educar**, Curitiba, n. 9, p. 59-68, 1993.

VEIGA, Manuel. A pesquisa em musicologia. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. P.54-59.

VIEIRA, Lia Braga. Projetos que visam à melhoria da formação e da atuação do professor de educação artística habilitado em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 7, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 1994. p. 30-31.

ZAGONEL, Bernadete. Aspectos da música do século XX; novos conteúdos para a educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: ABEM. 1996, p. 203-218.

_____. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 2/3, p. 42-46, 1991.

_____. O ensino não tonal da música em conservatórios da região parisiense. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4, 1995, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 1995. p. 39-45.

_____. Que educação musical é essa? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 73-76.

_____. Um estudo sobre a Sequenza III, de Berio: para uma escuta consciente em sala de aula. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 4, ano 4, set. 1997.

Livros:

ABI – SÁBER, Nazira Féres (org.). **Música e movimento na escola (coletânea)**. Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar-“PABAE”. Belo Horizonte: Instituto de Educação, s/d.

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Círculo do Livro, 1985.

ALMEIDA, Renato. **História da música brasileira**. Rio de Janeiro: F. Briquelet, 1926.

ANDRADE, Mário de. **Aspectos da Música Brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

_____. **Pequena história da música**. 9.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

- BARBOSA, Ane-Mae. **Arte-Educação; conflitos/acertos**. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BAUAB, Magiba. **História da educação musical**. Rio de Janeiro: Editora Livros Organização Simões, 1960.
- BEYER, Esther (org.). **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BUENO, Belmira O; CATANI, Denice B; SOUSA, Cynthia P. de (Orgs). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CONTIER, Arnaldo D. **Passarinhada do Brasil; canto orfeônico, educação e getulismo**. Bauru: EDUSC, 1998.
- COSTA, Niobe Marques da; DEL VALLE, Edna de Almeida. **Música na escola primária**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- DOLL Jr., William E. **Currículo; uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERRARA, Maria Amorim. **Notas de uma professora de música escolar**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1938.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil; da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro : Record, 1997.
- GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões**. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- _____. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Trad. Paulo Maria Rodrigues. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HORTA, José Silvério Baía. **O Hino, o sermão e a ordem do dia** – regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.
- JAEGER, G. **Livro terceiro**, 1996.
- KEMP, Anthony E. **Introdução à investigação em educação musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Sônia Albano de (Org.). **Educadores musicais de São Paulo**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1998.
- MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1981.
- _____. **Vida musical**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.
- MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- MIGNONE, Francisco. **Música**. Rio de Janeiro: Bloch, FENAME, 1980.
- MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo do império**. Primeira parte (Ensino primário e Normal). Minas Gerais: Oficinas gráficas da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.
- NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. 2.ed. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores** (Org.). Porto: Porto Editora, LDA, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O ensino da filosofia no 2º grau da escola brasileira: um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80**. São Paulo: PUC, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- ORIOU, Nicolás e PARRA, José Maria. **La expresión musical em la educación básica**. Madri: Editorial Alpuerto, 1979.

- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta T. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
- PEREIRA, Antônio Sá. **Psicotécnica do ensino elementar da música**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.
- PEREIRA, Kleide Ferreira do Amaral. **Pesquisa em música e educação**. Rio de Janeiro: Edição da autora, 1983.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Coord.). **Som – gesto – forma e cor**. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.
- PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **Educação artística**. 2.ed. rev. aum.. Belo Horizonte: UFMG, 1993.
- _____. **Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wieselrund Adorno**. Belo Horizonte: Mãos Unidas Edições Pedagógicas, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne (Suíça); Edições Pro-Música, 1970.
- WITZKE, Wilhelm. Enseñanza de la música. In: STIEHLER, G. (org.). **Metodología del Dibujo** – Trabajos manuales, Labores femininas, Economía doméstica, Música y Gimnasia. Barcelona: Editorial Labor, s/d.
- XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

Documentos e fontes estatísticas

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Informativo “MAI” de Ensino do Estado de Minas Gerais**. Programa de Ensino do Primeiro Grau (Primeira à oitava Série), p. 101-111, 1984.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 56, n. 123, p. 1-263, jul./set. 1971.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.57, n. 125, p. 1-217, jan./mar. 1972.

Projeto “Música na Escola”. Módulo I - Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, fev. 1997.

Projeto “Música da Escola” – A música das Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais, 1998.

Projeto “Música na Escola” – Módulo II – Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório dos Conservatórios Estaduais de Música**. Belo Horizonte, ago. 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Catálogo das habilitações profissionais com os conteúdos a lecionar**, 2000.

Legislação

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília: MEC, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – documento introdutório, versão ago. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** – versão preliminar, ago. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de primeira à quarta séries, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de quinta à oitava séries, 1998.

ANEXO 1

Questões direcionadas às professoras regentes de classe, que participaram do Projeto *Música na Escola*, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no período de 1997/98:

I – Percepções e vivências em relação à Educação Musical:

1. Como você se relaciona com a música no seu cotidiano? Você gosta de cantar? De ouvir música? Qual a sua preferência? Com que frequência você ouve música? Você toca algum instrumento? Você frequenta shows, concertos, etc.? Participa de alguma atividade musical (coral, grupos musicais, etc.)?
2. Qual o papel da música na educação da criança e do jovem?
3. Em que consiste a educação musical?
4. No mundo marcado pela música de consumo, há espaço para a música erudita, folclórica, por exemplo?
5. Que atividades podem ser desenvolvidas no fazer musical?

II – Percepções sobre a Educação Musical na escola e, especialmente, no ensino fundamental:

6. Por que razões a música não constitui hoje uma disciplina no currículo das escolas de ensino fundamental?
7. A música deveria ser uma disciplina ou deveria estar presente apenas como um recurso didático?
8. Como a educação musical deve ser desenvolvida nas escolas de ensino fundamental? Que aspectos ela deve priorizar?
9. Como a música pode se relacionar com as demais disciplinas do currículo escolar?
10. Quem deve selecionar as experiências musicais a serem desenvolvidas na escola?
11. O que é necessário para um professor trabalhar a música na escola (em termos de conhecimento, de condições materiais, tempo, espaço, recursos técnico-pedagógicos)?

12. A Música é apontada nos Parâmetros Curriculares como um dos conteúdos da disciplina Arte. Você tem alguma informação a este respeito? O fato de a música estar inserida nos Parâmetros garante a sua presença na escola? Que condições seriam necessárias para isso?

13. Quem deve ser o professor de música? Qual a formação ideal/necessária para o professor de música?

14. Que recursos técnico-materiais seriam necessários para desenvolver a música na escola (espaço físico, sala-ambiente, instrumentos musicais, vídeo, filmes, aparelho de som, CD, fitas K7, etc.)?

III – Informações e percepções sobre a Educação Musical na escola em que atua e sobre a própria prática em sala de aula:

15. Na sua escola há alguma atividade relacionada à música? Como ela é desenvolvida?

16. Como é vista a educação musical em sua escola pelos pais, professores e direção? Que evidências indicam essa importância?

17. Seus alunos gostam de música? Que tipo de música eles apreciam? Se há o desinteresse, é possível motivá-los? De que maneira?

18. Você utiliza a música na sua prática na sala de aula?

19. A música favorece a sua relação com os alunos? Tornou mais prazerosa essa relação?

20. Onde você busca suportes teóricos e metodológicos para a sua prática em sala de aula?

21. Que recursos você utiliza? Que atividades você desenvolve com seus alunos? Que critérios você utiliza para selecioná-las?

22. Você enfrentou algum tipo de dificuldade para trabalhar a música dentro da sala de aula? Qual (is)? A que você atribui esses problemas? Como foram superados?

23. Como você avalia as atividades desenvolvidas? Os alunos participam dessa avaliação? De que forma?

IV – Informações e Percepções sobre o Projeto Música na escola:

24. Você participou do Projeto Música na Escola da Secretaria de Educação, em 1997/1998. Por que você foi indicada para participar desse projeto?

25. Qual era a sua função na escola quando foi indicada para participar do Projeto Música na Escola?
26. Quais eram os objetivos do projeto? E qual a sua importância?
27. Sua participação no curso desenvolvido pela Secretaria tinha como objetivo trazer a música de volta para a escola. Isso realmente aconteceu? De que forma?
28. Você teve a oportunidade de socializar os conhecimentos adquiridos no curso com seus colegas de trabalho? Em caso afirmativo, em que o curso contribuiu para isso? Em caso negativo, por que razão você não incorpora a música na sua prática cotidiana?
29. Você considera que o curso foi suficiente para embasar sua prática em sala de aula e para atuar na escola como elemento multiplicador?
30. O que você considerou mais importante neste curso?
31. O curso contribuiu para despertar e/ou aprofundar sua relação com a música? (Ele contribuiu para despertar e/ou desenvolver sua sensibilidade em relação à música? Suas habilidades de percepção sensório-motoras? Para ampliar seu universo sonoro-musical?)
32. Quais foram os resultados do projeto? Você teve notícias dele em outras escolas? E na sua escola? A que você atribui esses resultados?

V – Possibilidades e limites para a inclusão da Educação Musical enquanto disciplina nas escolas de ensino fundamental:

33. Que perspectivas você vê para a Educação Musical nas escolas hoje? E na sua escola, em particular?
34. Em sua opinião, é possível escolarizar a música sem que ela perca seu potencial estético? Como isso poderia ser feito?

VI – Perspectivas pessoais em relação à Educação Musical:

35. Você gostaria de fazer outros cursos ou atividades para aprofundar questões relacionadas ao conhecimento e à educação musical? Que tipo de cursos ou atividades?

Questões direcionadas às educadoras musicais:

I - Percepções e experiências em relação à Educação Musical:

1. Em que consiste a educação musical? Qual é o seu objeto de estudo?
2. Desde a criação dos cursos de Pós-Graduação a Educação Musical vem sendo objeto de estudo e de investigação. Que temáticas estes estudos vem priorizando?
3. O que representou para os profissionais da música a criação da ANPPOM e da ABEM?
4. Como está atualmente a pesquisa em educação musical? Que temáticas vem priorizando?
5. Qual o papel da música na educação da criança e do jovem?
6. No mundo marcado pela música de consumo, há espaço para a música erudita, folclórica, por exemplo?
7. Você acredita que, de modo geral, as crianças e os jovens apreciam a música? De que tipo? É possível motivá-las para outras manifestações musicais?

II – Percepções em relação à Educação Musical nos Conservatórios e nas Escolas de Música:

8. Como você vê a música ensinada e praticada nos conservatórios?
9. O conceito de música é muito amplo, envolvendo vários gêneros e manifestações. Como o conservatório lida com estas diversas tendências?
10. A bibliografia disponível sobre o ensino da música no ensino fundamental critica a ênfase no ensino teórico, abstrato, com base na música “clássica” ocidental em detrimento de um ensino prático, vivencial, envolvendo outras manifestações. Qual a sua opinião a respeito?
11. Que importância o Conservatório atribui à formação de professores para o ensino fundamental? Que evidências indicam esta importância?
12. O Conservatório tem algum projeto voltado para crianças e/ou jovens? Com que objetivos? Que atividades desenvolve? Além desses há algum projeto ligado, por exemplo, à movimentos sociais?

III – Percepção em relação à Educação Musical no ensino fundamental:

13. Qual a diferença entre a educação musical ensinada e praticada nos Conservatórios e a educação musical nas escolas fundamentais?

14. Como se dá no Conservatório a formação do professor de música para o ensino fundamental? A preparação do professor leva em consideração a realidade das escolas? A escola prepara o futuro professor para enfrentar essa realidade?

15. Que influência a inserção da música na disciplina Educação Artística teve no ensino da música nas escolas fundamentais?

16. Atualmente, a música vem integrando projetos ligados à cidadania (resgate da auto-estima, valorização da vida, construção de identidade). A seu ver, a música poderia contribuir, por exemplo, para atenuar a violência que permeia nossa sociedade?

17. Na sua opinião, por que razões a música não constitui hoje uma disciplina no currículo das escolas de ensino fundamental?

18. O Brasil é considerado por muitos como um país “musical”, de raízes e tradições bem musicais. Não há aí uma incoerência, ou seja, num país de herança cultural tão rica, o cotidiano das escolas fundamentais ser preenchido pelo “silêncio” musical?

19. Como as escolas de ensino fundamental estão lidando com a música enquanto patrimônio cultural?

20. E a mídia? Que papel ela desempenha na vida das crianças e jovens? Em relação à música, que influências a mídia traz no cotidiano da escola fundamental?

21. Como a educação musical deve ser desenvolvida nas escolas de ensino fundamental? Que aspectos ela deve priorizar?

22. Como a música pode se relacionar com as demais disciplinas do currículo escolar?

23. Quem deve ser o professor de música? Qual a formação ideal/necessária para este professor?

24. O que é necessário para um professor trabalhar a música na escola (em termos de conhecimento, de condições materiais, tempo, espaço, recursos técnico-metodológicos)?

IV – Panorama do ensino de música na escola hoje: possibilidades e perspectivas:

25. Que perspectivas você vê para a educação musical nas escolas fundamentais hoje?
26. Qual vem sendo a atuação da ANPPOM e da ABEM junto ao CNE, tendo em vista o ensino da música na escola fundamental?
27. A ANPPOM e a ABEM participaram na elaboração dos PCN? Como a ANPPOM e a ABEM se manifestaram? Como foi considerado o documento encaminhado à Audiência Pública?
28. A música é apontada nos Parâmetros Curriculares como um dos conteúdos da disciplina Arte. O fato da música estar inserida nos Parâmetros garante a sua presença na escola fundamental? Que condições seriam necessárias para isto?
29. Levando-se em consideração a dimensão do nosso país e a diversidade cultural e as particularidades regionais, como poderia ser ministrado o ensino de música enquanto disciplina escolar?
30. É possível escolarizar a música, sem que ela perca seu potencial estético? Como isso poderia ser feito?
31. O que está faltando para que o ensino de música retorne às escolas de ensino fundamental? Você vê esta possibilidade?