

A música como conteúdo obrigatório na educação básica: reflexões acerca da epistemologia da educação musical

Resumo: Este trabalho se volta para a discussão acerca da epistemologia da educação musical no contexto das escolas básicas pela via do procedimento constelatório, em que conceitos e idéias se tensionam num movimento cujo potencial explicativo gera uma coerência que se mantém solidária a instâncias lacunares (SILVA, 2006). São utilizados aportes múltiplos, tanto do campo da filosofia e da estética, quanto da psicologia, da educação e da música, de modo a que sejam questionados dois modelos ainda dominantes no ensino musical em escolas de educação básica: o conservatorial e o da livre-expressão. Isso para propiciar aos alunos uma educação musical com pretensões à autonomia, prehe de discernimento e voltada para uma relação cada vez mais sensível, cognoscitiva e qualificada com a música.

Palavras chave: epistemologia da educação musical, educação básica, modelos de educação musical

Introdução

A aprovação da Lei 11.769/2008 foi um marco para a área da educação musical no Brasil. Ela acrescenta ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, o parágrafo seis que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Nos termos da lei, os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio passam a contemplar o ensino de música no interior da Arte com o intuito de propiciar o desenvolvimento cultural dos alunos. Embora a legalização de conteúdos musicais em escolas básicas represente uma conquista há muito acalentada pelos profissionais do campo da educação musical, diversos fatores envolvidos com sua operacionalização no espaço da sala de aula permanecem carentes de direcionamentos que gerem consensos, ainda que provisórios, capazes de garantir que o trabalho com conteúdos musicais ocorra de forma democrática e qualificada.

O contexto atual tem levado os educadores musicais comprometidos com o ensino de música nas escolas de educação básica a uma rede repleta de pontos de inflexões. Os questionamentos são de naturezas e ordenações diversas englobando desde aspectos iminentes ao campo a fatores mais amplos que dialeticamente podem corroborar para a

construção de um *corpus* epistemológico da área. Afinal, o que deve ser trabalhado nas aulas de música? Quais são os conteúdos próprios da educação musical, digamos, escolar? Qual(is) a(s) função(ões) do ensino de música no interior dos currículos escolares? Quais as contribuições da música para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e sensível dos alunos? Como a música pode dialogar com outros campos do saber na escola? Em que medida aspectos intra e extra-escolares influenciam as aulas de música? A estes questionamentos se juntam muitos outros que não foram expressos aqui menos por displicência do que por uma necessidade de arranjo procedimental que contemple com especial atenção o que é central na análise: sobre qual seria o objeto da educação musical nas escolas de educação básica após a aprovação da Lei 11.769/2008.

O enfrentamento da discussão acerca da epistemologia da educação musical no contexto da escola básica é feito aqui a partir de um exercício intelectual enredado que coloca em movimento de permanente tensão os diversos aspectos envolvidos com a temática. Isso para formar uma constelação de conceitos, idéias e reflexões tal qual um mosaico com potencial explicativo gerador de uma coerência que se mantém solidária a instâncias lacunares. Assim, não se busca uma aproximação com a temática a partir de uma metodologia completa e previamente arquitetada que ambicione o controle absoluto de seus aspectos subjacentes. O procedimento ora utilizado prevê um sempre provisório arranjo daquilo que ainda não foi capturado de modo sistemático constituindo-se de modo duplo: representa tanto um procedimento cognitivo, isto é, um modo de ser do pensamento quanto um princípio composicional, um modo de exposição. Aqui, pensamento e forma se estruturam pela categoria da constelação.

Ao longo de sua tese, Silva (2006) se detém na compreensão desta categoria trazendo o entendimento de que a constelação possui duas dimensões: é tanto procedimento metódico quanto princípio composicional. Para o autor,

... enquanto procedimento, a constelação apresenta-se como um feixe de propriedades teóricas e aspectos concretos (...), ela expõe diagnósticos e objetos à medida que compreende justamente a dinâmica de coordenação desses elementos. Enquanto princípio de composição, a constelação se resolve formalmente em uma exposição constelatória, na

qual os conceitos passam a guardar, num esforço compreendido como retórico, aquilo que buscam interpretar (SILVA, 2006, p. 83).

Além da metodologia, também a temática não tem ocupado lugar de centralidade. Neste ponto, um paradoxo intrigante. Existe um consenso de que pensar sobre os conteúdos a serem trabalhados em aulas de música seja condição para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Reforça este argumento a preocupação constante, consciente ou não, acerca da natureza do processo pedagógico-musical quando os professores da área se encontram em atividade. Mas tanto o entendimento de sua importância quanto a preocupação cotidiana raramente direcionam a temática para espaços mais amplos de discussão e encaminhamento.

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (Parecer CNE/CEB N. 12/2013) que se encontram em processo de homologação, não tocam nestas questões se limitando a esclarecer as competências dos órgãos envolvidos com o ensino musical: Secretarias de Educação, instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, Ministério da Educação e os Conselhos de Educação. Vale mencionar a existência de secretarias de educação preocupadas em sistematizar os conteúdos da educação musical para os diversos níveis da educação básica. Tais iniciativas, mesmo meritórias, permanecem num espaço relativamente circunscrito de realização.

Outra contradição diz respeito à crescente luta dos profissionais da educação musical pela democratização da música em escolas regulares e a tendência ainda presente da preferência pela atuação profissional em escolas especializadas (PENNA, 2004, p. 10). Esse descompromisso histórico para com a educação básica em detrimento do exercício em escolas especializadas e conservatórios tem deixado lacunas importantes. Os conteúdos musicais trabalhados em aulas de instrumento ou canto em escolas específicas parecem estar mais sistematizados, organizados, estruturados que aqueles a serem contemplados nos diversos níveis da educação básica. Esse descompasso tem gerado uma dinâmica desastrosa: a transposição mecânica dos conteúdos e práticas do ensino conservatorial para as salas de aula das escolas brasileiras.

Modelo conservatorial e propostas tradicionais em escolas de educação básica

Durante muito tempo, o campo da educação musical teve como balizador o modelo de ensino conhecido como conservatorial. Desde a chegada dos jesuítas no Brasil, passando pela educação musical no império até alguns cenários da atualidade, o ensino de música tem se baseado em uma fórmula muito próxima daquele ensino conhecido como tradicional, embora com algumas especificidades importantes. O ensino conservatorial é assim nomeado por ter suas origens nas práticas pedagógicas incrementadas no interior dos conservatórios europeus que valorizavam sobremaneira o desempenho técnico, secundarizando uma formação de caráter mais amplo. Naqueles ambientes, mais valor era dada a uma performance de alto rigor técnico que a um processo formativo que enredasse fazer com apreciação e reflexão musical. Havia preponderância da ação do professor no treino de habilidades do aluno, o primado da prática musical e seus conteúdos técnicos correspondentes, a transmissão do saber constituído na tradição da cultura musical europeia, privilegiando o intervalo de tempo correspondente aos séculos XVII a XIX. Além disto, era comum a ação pedagógica individualizada em que o professor trabalhava com apenas um aluno por vez visando o aprimoramento de sua competência técnica por meio de repetições e exercícios junto ao instrumento musical ou à voz. O objetivo primordial desse modelo de ensino é a formação do instrumentista ou do cantor lírico, segundo o ideal do virtuose do Romantismo, capaz de realizar com habilidade, precisão e rigor técnico um repertório que é predominantemente erudito, masculino, branco e europeu.

As características ora trazidas a lume sobre o ensino conservatorial constituem-se em pontos de cristalização dimensionados em sua provisoriedade. Neste sentido, podem ser relativizados, ampliados ou questionados a partir de condições históricas específicas. Embora consciente da armadilha contida em qualquer possibilidade de sistematização conceitual mais ampla, o mapeamento de alguns dos aspectos desta modalidade de ensino musical auxilia na construção de conteúdos de pensamento que dão suporte a uma reflexão sobre possíveis formas que a educação musical pode assumir quando na ocorrência mesma do ato pedagógico.

Contingências históricas contribuíram para naturalizar este modelo como padrão a ser seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores devem ser formados (VIEIRA, 2004, p. 143). Suas premissas e sua didática não se restringem aos séculos passados. Muitas escolas especializadas e conservatórios se fundamentam, ainda que com roupagens mais ou menos progressistas, em uma epistemologia educativo-musical onde além de preponderar a ação de um agente externo na formação do aluno, há a primazia do objeto do conhecimento na transmissão do saber constituído na e pela tradição. Mesclado ou não com outras correntes pedagógicas, o ensino conservatorial permanece vivo seja no imaginário e em ações pedagógicas dos professores, seja no bojo de instituições onde se dá o ensino de música. Sua influência está de tal modo entranhada no campo e nos agentes envolvidos com a educação musical, que se faz sentir para além dos muros das escolas específicas e conservatórios englobando também as faculdades de música e as escolas de educação básica. Libâneo (s.d.) afirma categoricamente: “não é exagero afirmar que na maior parte das escolas brasileiras, em quase todos os níveis e modalidades de ensino, predomina a pedagogia tradicional” (p. 18). Se o ensino conservatorial guarda semelhanças com a pedagogia tradicional, no mínimo seria possível dizer que ele continua presente, em maior ou menor grau, em propostas e ações de professores de música quando na educação básica. Portanto, não parece possível considerá-lo como algo do passado, historicamente datado ou espacialmente localizado. Pensar sobre ele em toda sua complexidade sem perder de vista seu aspecto multifacetado, é tarefa para educadores musicais desejosos de um ensino de música consciente de sua natureza e suas possibilidades.

A educação musical pelo viés da livre-expressão

Em contraponto, desde o início do século XX, o ensino conservatorial vem sendo paulatinamente questionado por educadores musicais que percebem na música o potencial de desenvolver a imaginação e a inteligência para além de uma formação técnico-profissionalizante (FONTERRADA, 2008, p. 119). Tais educadores, mesmo com concepções e propostas diversificadas, têm em comum o fato de advogarem em defesa de uma educação

musical de feição mais ampla, ou seja, capaz de formar indivíduos sensíveis e inteligentes musicalmente; de caráter mais democrático sendo acessível a um número maior de escolares; que não se paute no ideal do talento, o qual nega a música enquanto área do conhecimento a ser aprendida por todos.

Ao questionarem e, até mesmo, refutarem o modelo conservatorial em sua supervalorização na transmissão de conteúdos técnicos, alguns educadores caíram na armadilha do extremo oposto: de escamotear a importância de conteúdos musicais na ação de ensino-aprendizagem. No afã de propor novas abordagens para a educação musical que diferissem da intransigência do ensino conservatorial, radicalizou-se como lema a livre expressão (LOUREIRO, 2003, p. 65). Assim, tomaram conta discursos que se alinham às noções de: criatividade, liberdade, improvisação e desenvolvimento da sensibilidade. O foco da atividade pedagógica é deslocado para o processo, atenuando a importância ao produto realizado, isto é, à performance musical acabada. Grande valor passa a ser dado à espontaneidade criativa do aluno, visto como centro da prática educativa. A música passa a ser dimensionada, sobretudo, como forma de expressão humana e questões relacionadas com o rigor técnico e a construção de conceitos teórico-científicos são provisoriamente relegadas para segundo plano. O trabalho musical se curva aos sentimentos, à liberdade e o ensino se volta para práticas intuitivas, supervalorizando o potencial criativo do aluno. Como se pode observar, se o ensino conservatorial se alinhava às tendências da pedagogia tradicional, este outro enfoque possui nítida influência dos ideais escolanovistas (AQUINO, 2007, p. 31).

Embora seja preciso reconhecer a importante crítica feita ao ensino conservatorial – paradigma educacional por muito tempo dominante no campo do ensino musical – é urgente reconhecer as limitações de abordagens que relegam a discussão dos aspectos epistemológicos da música. O complexo cenário que vem sendo delineado após a aprovação da Lei 11.769/2008 é, ao mesmo tempo, de conquista e de crise, de incremento de discussões e reflexões e de carência de ações em ampla proporção que assegurem a presença qualificada da música nas escolas. Para fazer frente a isso, questões fundamentais precisam ser retomadas de modo que os alunos da educação básica se apropriem

ativamente da experiência musical no desenvolvimento de suas capacidades humanas. Cabe à escola propiciar a formação de um pensamento musical de caráter teórico, científico, sensível, social para que o aluno possa numa ação intersubjetiva interiorizar os modos de pensar, de raciocinar, de investigar e de atuar da música.

A experiência musical como instância integradora

O que interessa aqui é ponderar o ato educativo-musical admitindo seu caráter complexo, multiface e relacional para começar a desenvolver uma epistemologia que considere a racionalidade e a subjetividade da música, desdobradas em suas dimensões cognitiva, sensível e social. Esta epistemologia se forma pela exposição constelatória de conceitos e idéias que se tensionam entre si e com os modelos de ensino conservatorial e da livre-expressão. Ora se aproximando, ora se afastando de tais correntes, a abordagem exposta a seguir vai paulatinamente se constituindo enquanto tal pelo esforço permanente de exprimir diagnósticos acerca do ensino musical na educação básica e de interpretá-los através dos múltiplos elementos que o estruturam podendo transformá-lo.

Uma primeira idéia da totalidade dinâmica a se tornar visível é que a experiência musical possui caráter cognoscitivo e emocional. O termo experiência musical pode ser substituído pelas diversas ações musicais: composição, improvisação, arranjo, performance, apreciação, reflexão, etc. Esta primeira afirmação gera arranjos importantes para o ensino musical em escolas de educação básica. Em termos de objetivo, este ensino se volta, pois, para o desenvolvimento do pensamento, da sensibilidade e do fazer musical das crianças e jovens sendo a escola o local privilegiado para se ensinar a pensar e agir dialeticamente mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental e sensível dos alunos. Isto para que eles possam chegar a níveis cada vez mais elaborados de conhecimento e sensibilidade.

Tal como o ensino conservatorial, a abordagem aqui apresentada valoriza os conteúdos próprios do campo musical, mas tanto o caráter quanto o processo responsável pela constituição destes conteúdos são apreendidos de maneira diversa. Inspirada nas idéias de expoentes da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 2009a, 2009b; DAVÍDOV, s.d.) e de

Libâneo (2011) a idéia é de que o ensino propicia tanto a apropriação da cultura (ou de modo específico, dos conhecimentos do campo musical) quanto o desenvolvimento do pensamento e, acrescente-se, da sensibilidade. Neste sentido, os conteúdos são valorizados não como produtos prontos e acabados a serem transmitidos pelo professor aos alunos, mas como constituídos historicamente sendo passíveis de serem interiorizados pelos alunos à medida que estes compreendem seu sentido e o processo responsável por sua constituição. Assim, aprender música é aprender a pensar e agir musicalmente a partir dos conceitos e atividades característicos deste campo do conhecimento.

Uma didática da música não pode ponderar sua natureza sem a consideração dos conteúdos e métodos que lhes são próprios, afinal é necessário à dimensão pedagógico-didática, uma abordagem epistemológica do conhecimento musical bem como a consideração das características de personalidade dos alunos e dos contextos socioculturais e institucionais das aprendizagens. A educação musical em escolas de educação básica não pode se dar sem a preocupação com aspectos imanentes da música. Sim, é preciso que os alunos entrem em contato com este campo do saber não como atividade pura ou passatempo, mas penetrem nele incorporando os conceitos, métodos e estratégias cognitivas intrínsecos à música convertendo-os em procedimentos capazes de resolver problemas específicos em situações concretas.

Neste entendimento, a experiência musical é fundamentalmente ativa, isto é, se fundamenta na capacidade do sujeito que aprende em trabalhar para além do detalhe musical, estabelecendo inter-relações bem fundamentadas a partir do domínio da lógica musical imanente às obras sem, necessariamente, ser de todo ciente das suas implicações técnicas e estruturais (ADORNO, 2011, p. 61). É uma experiência com pretensões à autonomia, preche de discernimento e voltada para uma relação cada vez mais consciente, cognoscitiva e qualificada com a música.

O ensino de música, mesmo com variações de conteúdos e aprofundamento ao longo dos diversos níveis da educação básica, não pode se afastar do compromisso de possibilitar experiências de escuta, realização e reflexão musical que, valendo-se de conteúdos, conceitos e modos de pensar próprios da área, viabilize ao aluno um pensar

sensível. É papel do professor saber tornar presente os elementos estéticos - impregnados de aspectos sociais e históricos - contidos em cada técnica, em cada tipo de atividade, ajudando os alunos a perceberem em que medida o progresso técnico participa dos momentos estéticos e econômicos da sociedade (SNYDERS, 2008, p. 29).

O ensino de música na escola de educação básica se alinha à capacidade de compreender e emitir juízos bem fundamentados da realidade concreta da música de acordo com sua forma interna. Isto em diferentes níveis e segundo a idade e as possibilidades das crianças e dos jovens em formação. Importante é estimular constantemente o exercício da crítica permanente onde o aluno pensa a todo tempo sobre o que faz e ouve levando paulatinamente a uma reflexão acerca de si mesmo, afinal “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121), ou melhor, à “autoconscientização viva do espírito” (*ibid.*, p. 55).

O desenvolvimento dos alunos depende da apropriação de conhecimentos, conceitos e sonoridades constituídos historicamente pela humanidade. Daí que o papel do ensino seja de propiciar aos alunos os meios de domínio desses elementos, bem como dos modos próprios de pensar e de atuar da música, de modo a formar capacidades intelectuais e emocionais com base nos procedimentos lógicos, investigativos e sensíveis do campo. A ação de ensinar, mais do que ‘passar conteúdo’, como ocorre comumente no ensino conservatorial, consiste em intervir no processo mental e sensível de formação de conceitos e sonoridades por parte dos alunos, com base na epistemologia da música. Isto, levando em consideração as relações intersubjetivas na sala de aula, bem como os motivos dos alunos, ou seja, os objetivos e as razões para se envolverem nas atividades de aprendizagem.

Tendo consciência de suas especificidades e trabalhando com elas, a música tem maiores possibilidades de se inserir num trabalho interdisciplinar estabelecendo relações de real reciprocidade com outras áreas do saber, especialmente aquelas tidas como tradicionais do currículo cujas discussões acerca da epistemologia encontram-se mais consolidadas ainda que permanentemente questionadas. O diálogo com outras áreas e com aspectos mais amplos do cotidiano escolar e das políticas públicas educacionais contribuem significativamente para a construção do *corpus* epistemológico da música que precisa se

estabelecer pela confrontação permanente com aspectos macros e micros. No âmbito dessas relações e em sua imanência, a área de educação musical precisa se deter com compromisso caso aspire a uma formação humanizadora e que gere mudanças qualitativas no aprendizado musical das crianças e dos jovens brasileiros.

Referências

ADORNO. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *Introdução à Sociologia da Música*. Tradução de Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AQUINO, Thaís Lobosque. História da educação musical no Brasil. In: *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia/GO, 2007

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 19/03/ 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB N. 12/2013*. Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Aguardando homologação. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>. Acesso em: 20/04/2014.

DAVÍDOV. V. V. *O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotskij*. In: *Studi di Psicologia dell'Educazione*. Vol. 1, 2, 3. Armando, Roma.

_____. *Problemas do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. [SITE Raquel, senha: ULISSES]. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp> Acesso em: 02/09/2013

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, Marilza V.; LIMONTA, Sandra V. (orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*. Goiânia: CEPED/Puc Goiás, 2011.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de Música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

PENNA (2004b). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 11, p. 7-15, set. 2004.

SILVA, Eduardo Soares Neves. *Filosofia e Arte em Theodor W. Adorno: a categoria de constelação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de concentração: Estética e Filosofia da Arte. Orientador: Rodrigo Antonio de Paiva Duarte, 2006.

SNYDERS, George. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. In: *Pro-Posições*. Campinas, v. 15, n. 2, maio./ago. 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a. (Texto integral, traduzido do russo *Pensamento e Linguagem*/ Biblioteca Pedagógica).

_____. *Imaginação e criação na infância*. Ensaio psicológico – livro para professores. Tradução: Zóia Prestas. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009b.