

O ensino de música no Brasil: práticas e perspectivas

Comunicação

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva
Universidade Federal de Roraima
jtamancio@gmail.com

Resumo: Este texto tem como escopo traçar uma discussão a acerca do ensino de música no Brasil, fomentar alterações a respeito da formação de professores em música e as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas de forma geral nos cursos de licenciatura em música no Norte e no Brasil. A pesquisa traz a luz apontamentos e reflexões sobre estudos sociológicos em música com apontamentos de Lucy Green e outros autores, as necessidades de alterações nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas de maneira geral, buscando uma consonância com a realidade e diversidade local, conforme Bellochio, Penna e Gainza. Uma reflexão do atual ensino superior das licenciaturas em música na região Norte poderia diagnosticar o perfil dos cursos, dos futuros educadores musicais, além de enriquecer a discussão acerca da formação superior em música e a aplicação de políticas educacionais da área.

Palavras chave: Licenciatura, Currículo, Sociologia Musical.

Introdução

A música é umas das manifestações humanas mais exploradas e difundidas em todo o mundo, sendo a organização ou manipulação do som manifestada de diversas maneiras pelas etnias e sociedades organizadas.

O conceito propagado pela colonização europeia emprega que “música” seria a organização de ritmo, harmonia e melodia de maneira agradável. Data vênha este é um conceito bastante simplório para conceituar e entender o que é a música para sociedade em que vivemos, cada “cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a própria música” (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 53).

A música como fenômeno sociocultural e o seu processo de ensino foram moldando-se com as transformações políticas vivenciadas pela sociedade brasileira ao longo da colonização brasileira. O ensino de música no Brasil passa a ser organizado com a formação dos primeiros conservatórios no Brasil Império, com uma matriz curricular voltada para a formação e performance técnica de cantores e instrumentistas. Uma prática de ensino bastante enraizada em nossa sociedade e que se propagou como uma forma de se alfabetizar e compreender o ato de se fazer música.

O ensino de música no século XX

Entre 1930 a 1960, o ensino e a prática de música nas escolas de educação básica conquistam o seu espaço com o Canto Orfeônico com base na proposta de Villa-Lobos. Legitimado pelo governo nacionalista de Getúlio Vargas e a implementação do material didático *Coletânea de solfejos, canto orfeônico e guia prático*, a música na escola chegaria a todos pelo então ensino e prática de canto coral, na difusão de canções folclóricas e melodias fáceis, um repertório que já seria conhecido e importante para a formação dos estudantes através da “veiculação de nossa cultura e do conhecimento das nossas raízes através da assimilação da música de tradição oral nas mais diversas expressões” (PAZ, 2013, p. 21).

Aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 5.692/1971, empoem o ensino das linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música) na disciplina “Educação Artística”, consolidando a necessidade de formação de professores polivalentes em artes. Penna (QUEIROZ; MARINHO 2005) aponta que Artes visuais passa a ser a linguagem artística mais explorada na prática escolar, como resultado o processo de alfabetização em música perde espaço, a prática de canto coletivo passa a ser um componente de socialização e ferramenta de formação cívica dos estudantes.

Na década de 1980 com a criação das primeiras pós-graduações em música, o tema da educação música e o processo de ensino mais consciente para a realidade brasileira passa a ser ponto de discussões na formação dos professores no ensino superior. “O debate sobre o ensino

das artes na escola é ampliado no âmbito das diferentes áreas de artes, apontando, principalmente, para a inadequação da polivalência” (BRASIL, 2003, p. 3), essa discussão se fortalece com as criações da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - 1991.

O ensino de artes na educação básica passa por novas transformações com a Lei 9.394/96, LDB em vigor, e o reconhecimento das diferentes linguagens artísticas na aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo Ministério da Educação em 1998. Os frutos das discussões em universidades, sociedade civil, na ABEM e ANPPOM iniciam uma sistematização da Licenciatura plena em música no Brasil e criação de novos cursos.

O ensino de música no século XXI

Em um processo de expansão do ensino superior no governo do então presidente Lula (2003-2011) e a aprovação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o conteúdo de música na educação básica, a educação musical se fortalece com mais de 90 licenciaturas plenas em todo o país. Contudo, quantidade de cursos não significa qualidade no ensino de música no sistema de educação brasileiro, é preciso aprimorar as práticas na formação dos professores no ensino superior.

A região Norte conta 8 cursos presenciais de Licenciatura em Música, sem contar os diversos cursos a distâncias que se instalaram na região. Os estados do Amazonas e Pará contam com 2 cursos cada, nas universidades federais e estaduais - Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual do Amazonas, Universidade Estadual do Pará. Os estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima contam com 1 curso cada, sendo 3 cursos a nível federal e 1 curso a nível estadual - Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Roraima e Universidade Estadual do Amapá. O estado do Tocantins até o momento não tem um curso específico em música, somente Licenciatura no Campo com habilitação em Artes, na Universidade Federal do Tocantins.

A regulamentação para a educação em todos os níveis é regida pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, que em 2004 homologada as diretrizes curriculares para o ensino de graduação em música. Este documento é uma cartilha contendo os principais pontos necessários para criação, organização e sistematização básica do ensino de música assegurando uma formação teórico-prática de no mínimo 2800 horas no ensino superior.

Se sabe que la educación superior en música en Brasil reproduce casi siempre patrones heredados del modelo conservatorio Europeo. Sin embargo, se ha enfrentado a grandes retos, un reflejo, entre otros factores, de la necesidad de modernizar los abordajes de la didáctica de la música en su regreso en la educación general, el aumento de nuevos puestos para selección y la ausencia de prueba de habilidades específicas que favorece la aparición de un nuevo perfil de estudiantes, lejano de las necesidades, de las expectativas de las instituciones y los maestros, con pocos habilidades técnicas y la familiaridad con la cultura y el lenguaje musical. (SILVA; BENETTI, 2015).

Em uma análise geral BENETTI e SILVA (2015 e 2016) apontam que as licenciaturas em música utilizam um modelo de ensino e disciplinas com caráter herdados dos bacharelados, com conteúdo que muitas das vezes terão pouca relevância para a prática docente na educação básica.

Em 1995, Penna já afirmava que precisávamos de metodologias pedagógicas aplicadas ao conteúdo, forçando uma ruptura do processo de ensino e aplicabilidade para aquele sistema educacional ao qual o professor esteve ligado. Gainza (2011) reflete que “el modelo curricular no ha favorecido el mentado protagonismo del educando ni tampoco el ejercicio de la autonomía y del sentido común por parte del maestro”.

A ineficácia de uma formação de professore em nível de excelência não é só um problema das licenciaturas em música. O processo de aprendizagem brasileiro precisa ser revisto e ampliado com as novas diretrizes curriculares para formação de professores, Resolução 01/2015-CNE. Os cursos de licenciaturas precisam rever suas práticas e propostas permitindo uma formação técnica, porém ampliando e fomentando em agora 3.200 horas a prática docente, as instituições terão dois anos para alterarem os seus projetos pedagógicos. Esta seria mais uma

oportunidade de ampliar e romper com processos de ensino-aprendizagem ultrapassados ou com pouca relevância.

Novas perspectivas e necessidade de mudança

O processo de construção dos saberes técnicos e o conhecimento aprofundado é importante para formação de um professor, mas o que necessitaria na formação de um licenciado em música? Aprofundar a prática de contraponto ou discutir e compreender as práticas pedagógicas de Dalcroze, Suzuki, Schafer, ou próprio Villa-Lobos, buscando ferramentas ou mecanismos para aplica-las a sua realidade da educação básica, evitando a eterna discussão da teoria vista nas universidades que não é aplicada a verdadeira prática.

Precisamos evidenciar na educação musical que, de fato, o que importa não é o transplante musical de estrutura desprovidas de significados, mas sim uma verdadeira contextualização das propostas de ensino com músicas diversificadas, em que sejam consideradas os valores e as relações mais amplas de cada manifestação, inserindo a prática educativo-musical no universo global das diferentes realidades (QUEIROZ in MARINHO, 2005, p. 61).

Silva (2014) e Green (1997) apontam que podemos na atual sociedade compreender a partir de observações das práticas dos indivíduos e dos espaços de formação como a música influencia na construção social das comunidades e apontar “por que estudantes de diferentes grupos se envolvem em certas práticas musicais, por que evitam outras e como respondem à música na sala de aula” (SILVA apud GREEN, 2014, p. 131).

“O processo [de ensino-aprendizagem] deve explorar ambientes e práticas que estimulem participação, comportamento, criatividade e ação” (SEKEFF, 2007, p. 130), nada mais pontual e significativo do que trabalhar “métodos que envolvem atividade, criatividade, vivência rítmica, individualização e socialização (Orff, Willens, Martenot, Dalcroze, Kodaly)” (p. 134) com a música realizada em sua comunidade.

Silva (2014) baseada em Arroyo (2009) e Green (1997) foca na importância de desenvolver processos de ensino-aprendizagem para os segmentos do qual os estudantes fazem parte através da pesquisa como elemento importante da prática docente. (NORTH; HARGREAVS, 2008) demonstram de como o contexto que o indivíduo se encontra determina o seu ouvir música, fazer, bem como o seu desenvolvimento de aprendizagem musical. “Dessa forma, pontuar música na educação é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, favorecendo [o estudante] a interpretação de sua posição no mundo, possibilitando a compreensão de suas vivências... auxiliando-o a construção de um diálogo com a realidade” (SEKEFF, 2007, p. 130).

Penna (2008), desenvolver o diálogo com outras práticas culturais e realizar a troca de experiências em sala de aula são necessários para um trabalho pedagógico adequado, “pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno... [Suas] práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito a sua especificidade e a seus valores próprios” (p. 100). Um exemplo seria o ensino de música em uma escola indígena no interior do Amazonas, forçando o estudante a tocar a melodia de Nona Sinfonia de Beethoven na flauta doce do que desenvolver conteúdos musicais com cantos e tradições indígenas, o qual teria mais valor simbólico para aquela comunidade.

Considerando o panorama do atual ensino musical brasileiro e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) utilizado pelas universidades públicas federais, pelo qual na maioria das vezes não se exige prova de habilidades específicas para ingressos em cursos de música, além das dificuldades socioeconômicas e de capital cultural inerentes à região Norte, é necessário investigar como as instituições de ensino superior e os cursos presenciais de licenciatura da região Norte estão efetivamente implantando políticas públicas eficazes para se realizar a prática de educação musical, observando as diversidades e características culturais dos estados.

Incluir nos cursos de licenciatura o envolvimento das mais diversas manifestações e práticas de música possibilitaria aos professores entender e mediar o processo de ensino-aprendizagem da música nos diversos espaços de formação do território brasileiro.

Um exemplo do cuidado com a diversidade local foi realizado em 2014 pela Licenciatura em Música da UFPA, que buscou propiciar espaços de resgate do saber tradicional através de oficinas de música com mestres da cultura popular.

A discussão em torno dessas questões oportunizou uma ampliação do conceito de música para além do utilizado no senso comum (ocidental) e, por conseguinte, uma quebra de paradigmas no próprio ensino de música agora obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio na capital paraense (BARROS; CHADA, 2014, p.6).

Um passo importante para o fortalecimento de uma docência consciente é o incentivo a programas de iniciação à docência, o contato desde o início com o sistema educacional, o entendimento por parte dos licenciandos e professores do papel daquela licenciatura na instituição a qual está inserida, o aumento de pesquisa científica em todos os níveis de ensino, a participação de professores e licenciandos em congressos, eventos e fóruns de discussões sobre a educação musical e a atual realidade da educação básica, principalmente com a recém aprovação da Lei 13.278/2016, que torna o ensino das outras linguagens artísticas (artes visuais, dança e teatro) obrigatórias na rede básica, que carece ainda da diretrizes para sua operacionalização no sistema de educação e poderá impor a novamente a presença do “temido” professor polivalente.

Para Gainza (2011) uma falha na pedagogia atual é a ausência da relevância do atual modelo de ensino com a práxis artísticas, musicais e a desarticulação com os novos projetos educativos, uma solução seria a realização das pesquisas educativas “una herramienta que procede desde y para la realidad. Se investiga con el fin de profundizar algo que es necesario o urgente solucionar” (p. 18).

É preciso investir em projetos integrados entre as várias instituições formadoras e a escola. Uma forma de concretização desses trabalhos é via investigação-ação educacional em pesquisas compartilhadas. Abre-se, assim, a possibilidade de que os estágios e as atividades práticas previstas nas Diretrizes possam subsidiar a formação inicial para os estagiários e a formação continuada para os professores regentes das turmas de estágios (BELLOCHIO, 2003, p.23).

Realizar estudos que tenham como foco a comparação de políticas educacionais de diversas instituições, objetivando o crescimento da área como meio para a atividade profissional e o fortalecimento da prática do ensino musical, poderá minimizar dificuldades encontradas pelos professores, angústias e frustrações dos alunos e realizar mudanças significativas na sistematização e organização do pensamento do ato de se ensinar música nos estados do Norte.

Conhecer a rotina das instituições de ensino na área de música é ter um diagnóstico interessante das políticas educacionais colocadas em práticas pelos gestores e professores. De acordo com Souza:

Além de verificar as expectativas, angústias, frustrações, desejos e dúvidas docentes que afetam diretamente a ação em sala de aula. Se não podemos realizar mudanças significativas na educação musical do nosso Estado, podemos obter pequenas transformações causadas pelo convívio com a sistematização e organização do pensamento, a troca e a influência na motivação dos docentes envolvidos. (2009, p. 94).

Jardim (2014) considera essenciais estudos que tenham como foco a comparação de políticas educacionais de diversas instituições, objetivando o crescimento do trabalho nas instituições e o fortalecimento da prática do ensino musical.

Sugere-se que através de pesquisas e discussões aprofundadas os cursos de licenciatura em música busquem mudança em suas matrizes curriculares para preparar adequadamente o profissional para a educação básica, permitindo e incentivando o acesso a outras práticas e processos de construção do saber musical: como a prática da música popular, as músicas informais, os cantos indígenas ou as tradições quilombolas. Afinal, percebe-se que um processo de ensino-aprendizado mais amplo se faz salientar no sistema educacional brasileiro, pois a construção da identidade de gênero e o entendimento do que é fazer música varia conforme a organização de cada sociedade e não nos canônicos conhecimentos e nos enrijecidos projetos pedagógicos dos cursos de música.

Referências

BARROS, Lilian; CHADA, Sonia. Encontro de Saberes: uma experiência pedagógica nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará. In: Encontro Regional Norte ABEM, 8., 2014. Rio Branco. *Anais...* Rio Branco, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BENETTI, Gustavo Frosi; SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da. Musicologia histórica e o ensino de graduação em música: contribuições para a atualização das disciplinas de história da música. Fórum Latino-americano de Educação Musical. In: Seminário Latino Americano de Educação Musical, 21., 2015. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. *Parecer das diretrizes nacionais para operacionalização do ensino de música na educação básica*. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. “Educación musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas”. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p.11-18, 2011.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da Abem*, v. 4, n. 4, 1997.

_____. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Ashgate, 2002.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da Abem: Londrina*, v. 20, n. 28, p-61-80. 2012.

JARDIM, Helen Silveira. *Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino*. 2014. 360 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo (Org.). *Contexturas - O ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: University Press, 2008.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2013.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da Música - Seus usos e recursos*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SILVA, Helena Lopes da. Mediano as escutas musicais dos jovens, uma proposta para educação musical na escola regular. *Revista Reflexão e ação*: Santa Cruz do Sul, v. 22, n.1, p.122-147, 2014.

SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva; BENETTI, Gustavo Frosi. Educación Musical en el contexto brasileño. In: III Encuentro Internacional de Educación, 3., 2015. Isla de Margarita. *Anais... La Asución*, 2015.

_____. Linguagem musical e o ensino de graduação em música: contribuições para a atualização das disciplinas de teoria e percepção musical. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22., 2015. Natal. *Anais... Natal*, 2015.