

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº10
Março 2004

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2003-2005

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Dra. Jusamara Souza (UFRGS) jusa.ez@terra.com.br
Vice-Presidente:	Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) olival@ufba.br
Presidente de Honra:	Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ) jwfreire@connection.com.br
Secretária:	Dra. Beatriz Ilari (UFPR) secretaria_abem@yahoo.com.br
Tesoureira:	Dra. Teresa Mateiro (UDESC) tesouraria_abem@yahoo.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA) celson@amazon.com.br
Nordeste:	Dra. Cristina Tourinho (UFBA) ana_tourinho@hotmail.com
Sudeste:	Sérgio Alvares (UFES) salvares@intervip.com.br
Sul:	Magali Kleber (UEL) makleber@sercomtel.com.br
Centro-Oeste:	Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM) claubell@zaz.com.br
Editora:	Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br
	Cristina Grossi (UnB) c.grossi@terra.com.br
	Lia Braga Vieira (UEPA/UFPA) liab@amazon.com
	Maria Isabel Montandon (UnB) misabel@unb.br

Revista da ABEM, n. 10, março 2004.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Anual
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información
en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el
Caribe, España y Portugal.

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual
Revisão: Trema Assessoria Editorial
Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.
Tiragem: 500 exemplares
Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Educação musical e práticas sociais	7
Jusamara Souza	
A música como reencantamento: um novo papel para a educação	13
Nize Maria Campos Pellanda	
A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos	19
Maura Penna	
Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96	29
Margarete Arroyo	
Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade	35
Viviane Beineke	
O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social	43
Carlos Kater	
Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?	53
Vânia Müller	
“Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical	59
Regina Márcia Simão Santos	
A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar	65
Alícia Maria Almeida Loureiro	
Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão	75
José Nunes Fernandes	
<i>Es tönen die Lieder...</i> um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados	89
Luciane Wilke Freitas Garbosa	
Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música	99
Luis Ricardo Silva Queiroz	
O músico: desconstruindo mitos	109
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder	

Contents

Editorial	5
Luciana Del Ben	
Music education and social practices	7
Jusamara Souza	
Music as reenchantment: a new role for education	13
Nize Maria Campos Pellanda	
The double dimension of educational policies and the music in the schools:	
I – Analysing the legal acts and diverse normative terms	19
Maura Penna	
Music in basic education: contexts and reactions after the National Educational Law/96	29
Margarete Arroyo	
Public policies and teachers education: reflecting on the roles of the university	35
Viviane Beineke	
What we can expect from music education in social action projects	43
Carlos Kater	
Social actions in music education: which ethics, for which world?	53
Vânia Müller	
“Better life” or “making a living life”: social projects inside and outside the school and the role of music education	59
Regina Márcia Simão Santos	
Music education as a pedagogical practice in the everyday life of schools	65
Alícia Maria Almeida Loureiro	
Normalisation, structure and organisation of music teaching in primary and secondary Brazilian schools: the National Educational Law/96, the National Curriculum Guidelines and official programs	75
José Nunes Fernandes	
<i>Es tönen die Lieder...</i> viewing music teaching in German-Brazilian schools in the 1930s from two songbooks	89
Luciane Wilke Freitas Garbosa	
Music education and culture: cultural singularity and plurality in music teaching and learning	99
Luis Ricardo Silva Queiroz	
The musician: deconstructing myths	109
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder	

Editorial

É com muita satisfação que, neste número da Revista da ABEM, publicamos parte dos textos referentes às conferências e aos fóruns de debates ocorridos durante o XII Encontro Anual da ABEM, realizado em Florianópolis/SC, em outubro de 2003. Nos dois primeiros textos, apresentamos as conferências de Jusamara Souza, presidente da ABEM, e de Nize Maria Campos Pellanda sobre o tema principal do evento: Políticas públicas e ações sociais em educação musical. Jusamara, com base na sociologia da música e da educação musical, discute a música como um fato social e suas relações com a educação musical, apresentando concepções e resultados de pesquisas que poderão contribuir para uma melhor compreensão das diferentes práticas musicais de nossos alunos dentro e fora da escola. Nize, por sua vez, propõe aos educadores musicais uma nova tarefa: “a do reencantamento da educação, pelo potencial que tem a música de disparar processos cognitivo-ontológicos”. Os textos de Maura Penna, Margarete Arroyo e Viviane Beineke trazem parte dos debates realizados durante o Fórum 1, que teve como tema “Políticas Públicas em Educação Musical”. Do Fórum 2, cujo tema foi “Ações Sociais em Educação Musical”, registramos o diálogo estabelecido entre Carlos Kater, Vânia Müller e Regina Márcia Simão Santos.

Além dos trabalhos apresentados no XII Encontro da ABEM, contamos com a contribuição de autores de diversas instituições de nosso país. Os artigos de Alícia Maria Almeida Loureiro e José Nunes Fernandes retomam algumas das questões debatidas por Maura, Margarete e Viviane. Alícia focaliza a educação musical no cotidiano escolar com base na literatura específica publicada no Brasil e em dados obtidos junto a professoras da educação básica. A partir dessas duas perspectivas, a autora discute o distanciamento existente entre a “prática, presente nas salas de aula, e a teoria, produzida e circunscrita à academia”. Fernandes apresenta e discute aspectos legais, a estrutura e o funcionamento do ensino da música na educação básica com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em currículos de diversos estados e capitais brasileiras. Em relação a esses últimos, apresenta resultados do estudo que analisou os currículos de educação musical de 21 estados brasileiros, além do Distrito Federal, e de dez capitais estaduais.

Já Luciane Wilke Freitas Garbosa focaliza o ensino de música sob uma perspectiva histórica. Em seu artigo, são analisadas as concepções de educação musical subjacentes à produção de dois cancionários da década de 1930, destinados ao contexto escolar teuto-brasileiro. Além de revelar “traços da história da educação musical brasileira”, o artigo, como sustenta a autora, contribui “para a ampliação dos conhecimentos específicos e para as reflexões acerca dos livros didáticos de música”. O artigo de Luis Ricardo Silva Queiroz, por sua vez, discute relações entre educação musical e cultura. O autor parte de uma pesquisa bibliográfica, principalmente das áreas de etnomusicologia e antropologia, para “compreender de forma mais específica dimensões epistemológicas para a educação musical brasileira na contemporaneidade, a partir de suas relações com a cultura”.

Encerrando este número, contamos com o artigo de Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder que, ao analisar discursos de músicos e críticos, propõe a desconstrução da “concepção do músico como uma pessoa dotada naturalmente com algum talento especial”. Sílvia discute alguns traços atribuídos aos músicos, como genialidade, misticismo, intuição, talento/musicalidade e audição absoluta, apontando para “o caráter arbitrário e histórico de concepções tidas como naturais” e para a necessidade urgente de questionamento e revisão das mesmas por parte dos educadores musicais.

Apesar da diversidade de temas e perspectivas teóricas, os artigos aqui apresentados revelam a preocupação de seus autores em contribuir para a construção de práticas significativas de ensino e aprendizagem de música em espaços educativo-musicais diversos e para o reconhecimento das várias dimensões envolvidas na educação musical. Esperamos que esses textos possam nutrir a reflexão e a prática de professores e pesquisadores da área de educação musical.

Luciana Del Ben
Editora

Educação musical e práticas sociais¹

Jusamara Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
jusa.ez@terra.com.br

Resumo. Este artigo discute a música como um fato social e suas relações com a educação musical. Como fato social, a música não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural. Por isso a necessidade de colocar no centro da aula de música a relação que crianças e adolescentes mantêm com a música, e não se limitar ao estudo da prática ou do consumo musical meramente por seu conteúdo ou gênero. Apoiado na sociologia da música e da educação musical, o texto pretende contribuir para a compreensão das diferentes práticas musicais de estudantes na escola e fora dela.

Palavras-chave: sociologia da educação musical, prática social, educação musical escolar e extra-escolar

Abstract. This paper discusses music as a social fact and its relationships with music education. As a social fact, music can not be treated independent of the context of its sociocultural production. Therefore, the music classes need to be constructed from the relationships that children and adolescents have with music, instead of limiting its scope to the contents and genres of musical practice and consumption. Based on the sociology of music and the sociology of music education, the text intends to contribute to a better understanding of the different musical practices of students, both inside and outside schools.

Keywords: sociology of music education, social practice, school and extra-school music education

A música como um fato social

Anne-Marie Green (1987, p. 88) escreve em um de seus trabalhos que a presença da música em nossa vida cotidiana é tão importante que podemos considerá-la como um fato social a ser estudado. A frase lapidar e aparentemente óbvia de Green, A.-M. (1987) não parece demandar a princípio maiores ex-

plicações. Afinal de contas já estamos acostumados a ouvir frases semelhantes, ou melhor, já nos acostumamos com a idéia de que a música é importante na vida das pessoas. Mas talvez ainda é preciso dizer alguma coisa sobre o que faria a música ser um fato social? O que é o social nesse caso?

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada na palestra de abertura do VI Encontro Regional Sul da ABEM, realizado de 5 a 7 de junho de 2003, em Montenegro (RS).

Segundo a autora, se o sociólogo pretender estudar o fato musical, ele deverá considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva que pode, muitas vezes, estar subjacente à nossa consciência (Green, A.-M., 1987, p. 91).

Aqui aparece claramente um aspecto a que os professores de música parecem ainda dar pouca atenção. A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical.

Os trabalhos com o viés mais sociológico, por exemplo, têm se debruçado sobre “a construção social do significado musical”. Como afirma Green, A.-M.:

Não existe objeto musical independentemente de sua constituição por um sujeito. Não existe, portanto, por um lado, o mundo das obras musicais (que não são entidades universais e se desenvolvem em condições particulares ligadas a uma dada ordem cultural), e por outro, indivíduos com disposições adquiridas ou condutas musicais influenciadas pelas normas da sociedade. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...]. (Green, A.-M., 1987, p. 91, tradução minha).

Esse entendimento mais ampliado sobre o significado social da música poderia ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola, e também revelar “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” (Green, L. 1997, p. 33).

Dessa forma, o que estaria no centro da aula de música seria as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for. Ainda citando Anne-Marie Green, a autora acredita ser mais importante definir o tipo de relação que os adolescentes, por exemplo, mantêm com a música do que “se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” (Green, 1987, p. 95, tradução musical).

Isso porque as preferências musicais dos adolescentes estariam ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança. Ou seja, a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social (Green, A.-M., p. 100).

Referindo-se aos os gêneros musicais que são altamente difundidos pela mídia, Green, A.-M. (1987) acredita que estes “fazem parte de um processo de socialização, através dos quais os adolescentes criam suas relações sociais”. Segundo a autora, esses gêneros musicais “revestem-se aos olhos dos adolescentes de uma importância superior àquelas que se ligam às relações ‘obrigatórias de família’. É por isso que o adolescente, que é quase sempre um aluno, sente uma impressão muito forte de liberdade com esses gêneros musicais” (Green, A.-M., 1987, p. 100, tradução minha). Sobre essa questão, podemos recolher vários exemplos em pesquisas realizadas com adolescentes, como as de Müller (2000), Silva (2000), Corrêa (2000), Ramos (2002) e Fialho (2003).

Investigando o fazer musical de jovens da cultura *hip hop*, Fialho (2003) afirma que o papel que a música ocupa na vida deles “vai muito além do significado comumente atribuído a ela, como, por exemplo, o de entretenimento”. O depoimento do MCPDC, trazido pela autora, é contundente: “eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que eu não vivo”. Outras revelações são trazidas por Fialho (2003, f. 89):

Na medida em que os hip hoppers vão passando, gradativamente, de consumidores para produtores dessa música há uma transformação significativa em suas vidas. Muitos contam que antes de estar na cultura hip hop, fazendo rap, eram usuários de drogas. Outros praticavam crimes, como assaltos à mão armada e tráfico. Nessa realidade o rap surgiu como uma alternativa, onde foi possível deixarem as drogas e o crime, trocando-os pela música, e conquistando ou mantendo um status e reconhecimento dentro da sua comunidade. Eles atribuem ao rap o seu desligamento “das coisas negativas”.

Também Müller (2000, f. 117) em seu estudo com crianças e adolescentes em situação de rua em uma escola de Porto Alegre observou que os alunos “pareciam encontrar uma coesão na prática do rap, uma vez que, como grupo, se reconhecem como mais um integrante” do movimento hip hop. Nessa cultura “experimentam o sentimento de legitimação na sua vida de exclusões”, trazida por um discurso que reivindica os direitos sociais e denuncia as dificuldades da vida na periferia para a qual tenta mobilizar a sociedade. Müller (2000) destaca ainda que “a questão étnica” entre os alunos daquela escola “era um fator relevante na sua identificação com o rap, uma vez que a grande maioria das crianças e adolescentes que freqüentavam essa escola era de origem negra.” A autora conclui: “o rap propiciava, portanto, momentos onde a auto-estima individual crescia, também, em função da autovalorização do grupo como etnia, pois identificavam-se com as origens do movimento hip hop” (Müller, 2000, f. 118).

Esses exemplos mostram a inserção da música na vida de jovens, em seus aspectos comunitário e vivencial (Small, 1989) que foge à relação abstrata que normalmente as escolas propiciam. Como Ramos (2002, f. 89) alerta, os alunos “vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola”. Ao estudar a música da televisão no cotidiano de crianças de 9 e 10 anos, a autora chegou à conclusão de que para as crianças entrevistadas

falar sobre música se baseia em suas próprias vivências musicais. Assim sendo, falar sobre música significa dizer ao colega as músicas que sabe cantar inteiras; as de que não aprenderam; as que não gostam; as que têm letras comprometedoras; as que têm letras que não entendem, e, por último, letras que falam de temas próximos de sua realidade social. Assim, escutar música significa aprender música com os cantores e grupos preferidos, aprender as músicas de que gostam e que, de alguma forma, falam de sua realidade. (Ramos, 2002, f. 89).

As experiências musicais vividas pelas crianças em relação à televisão contribuem para novos conhecimentos das pesquisas sobre os meios de comunicação e para uma visão diferenciada do papel da mídia no cotidiano de crianças e seus processos de apropriação. Sobretudo busca valorizar as experiências cotidianas das crianças, sua vida no bairro e seus consumos musicais, questionando o que os alunos aprendem dentro da escola e, não menos importante, fora da escola.

O que fazer então?

Normalmente a discussão sobre currículo em música tende a ignorar a exposição desses valores envolvidos, quando tratamos a música como um fato social, cuidando apenas dos detalhes da superfície, e por isso se tornam maquiagens de reformulações curriculares. No entanto, acredito que o nível dos valores é o único que pode garantir mudanças estruturais.

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante. Essa premissa parece simples e natural, poucos se sentiriam motivados a contestá-la. No entanto, a observação cotidiana vai aos poucos nos convencendo de que existe uma distância entre as práticas e mentalidades correntes da área e uma situação de internalização desse princípio. Agimos constantemente como se nossos alunos sobre música nada soubessem, buscamos ensiná-la continu-

amente, mal permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos nossos.

O que aconteceria se colocássemos esse valor de excelência de um verdadeiro partilhamento de experiências musicais? Que traduzisse os desejos das crianças e adolescentes? A consequência mais óbvia e necessária dessa direção é que a formação de professores e pesquisadores precisa usufruir de forma mais intensa dos benefícios éticos e epistemológicos de uma educação musical entendida como uma prática social.

Na minha experiência docente tenho me debatido com a questão: como ensinar música, propiciando uma aprendizagem capaz de, ao mesmo tempo, estimular os alunos a desvendar o mundo musical que os cerca e ser coerente com o contexto histórico e cultural? Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia-a-dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo.

Tenho desafiado os professores a pensarem em estabelecer um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais. Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos.

Quem são os alunos e alunas, sujeitos com os quais dialogamos em sala de aula? Que músicas são referências e referentes para a cultura, com as quais esses alunos e alunas se identificam, configurando os espaços e meios socioculturais do mundo em que vivem? Como os jovens/crianças aprendem música? E por último: como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar?

Essas questões são questões básicas que podem orientar uma educação musical como práti-

ca social e que propõem ampliar o debate sobre o processo de ensino e aprendizagem de música e das dimensões curriculares dentro e fora da escola, explicitando questões relevantes sobre a vida dos alunos, contribuindo para a música na escola, lugar ainda privilegiado para encontros sociais que permite a nós, alunos e professores, analisar e desvendar as complexidades das músicas que nos rodeiam e que trazemos conosco.

Na prática como seria?

Pensar na educação musical, nessa perspectiva, parte da consciência da época em que vivemos, significa pensar também nos alunos que estão em sala de aula como sujeitos desse contexto histórico-cultural complexo e dinâmico. Hoje, os alunos representam uma geração que nasce, vive em meio a processos de transformação da sociedade contemporânea e suas repercussões no espaço social que habita, os quais presencia e dos quais participa.

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana.

Na condição de ser social, esses jovens adolescentes/crianças (con)vivem com as transformações da sociedade, cuja dinâmica globaliza as pessoas e os lugares, organizam suas representações sobre si e sobre o mundo e interagem por meio de relações sociais no cotidiano com diferentes e diversos espaços e meios de socialização. Esses meios de socialização que oferecem referências de identidade ao ser jovem ou criança não são só os lugares tradicionais que representam relações pedagógicas institucionais como a família, a igreja e a escola.

Os alunos estabelecem relações sociais e culturais em diferentes espaços e meios de socialização: no lugar em que residem, no bairro em que vivem, no grupo social e de amigos e, em diversas formas de lazer utilizadas no tempo livre, nos locais de práticas esportivas, na rua, no *shopping*, nos lugares de entretenimento da cidade, como os de grandes eventos e festas coletivas.

Ou, ainda, principalmente, se relacionam de diferentes formas com as tecnologias modernas e com seus fluxos de informação e consumo, por meio dos produtos ou objetos da mídia permeados por relações pedagógicas não institucionais: televisão,

rádio, cinema, revistas e computador.

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui.

Os adolescentes, por exemplo, se identificam com suas tribos musicais (com o moto: diga-me o que tu ouves e eu te direi quem tu és) freqüentando os espaços multiculturais na cidade, como *shows* de música sertaneja/caipira/country, e lugares como boates, onde se sincronizam com o *rock*, a *tecno music*, o *hip hop*, a música "pop" como o axé-music, pagode, etc. Nesses locais, é freqüente a expressão festiva do coletivo, o desejo do encontro do jovem adolescente, de ser visto e ver, identificar e socializar-se, marcando entre grupos e seus pares suas semelhanças e divergências, assumindo-se como seres sociais complexos e contraditórios.

Com os estilos de música eles expressam também sentidos da cultura juvenil, manifestados no vestir, no comportar, no corpo, na linguagem e gestos, revelando a identidade: são pagodeiros, neo-sertanejos, roqueiros, etc.

A realidade do currículo escolar, a forma-conteúdo no processo de ensino-aprendizagem musical, não está ampliando as questões relevantes da vida dos alunos para além do espaço da escola, deixando de representar um espaço que permita a nós, alunos e professores, pensar o espaço real e desvendar as complexidades da música como fato social.

Para Dumazedier (1994, p. 76), as práticas e interesses extra-escolares dos jovens "ou os conteúdos culturais que os jovens adquirem voluntariamente durante uma parte de suas atividades individuais ou coletivas" necessitariam ser melhor analisados. Pois, como lembra Segre: "é através das práticas do tempo livre das crianças e dos adolescentes que poderemos compreender seu modo de inserção social, suas dificuldades, seus desejos, suas aspirações ou suas confusões" (Segre apud Dumazedier, 1994, p. 76).

Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum

dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construírem suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança.

E, não desvinculadas dessa ação e reflexão, introduzir, no espaço da sala de aula, outras formas de pensar a música no mundo contemporâneo. Ou seja, a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Para concluir, gostaria de retomar algumas idéias do sociólogo francês Joffre Dumazedier. Penso como Dumazedier que as crianças e jovens vivem um duplo processo de formação: um é imposto

pela instituição escolar, “que é antes de tudo uma heteroformação” e um outro, “escolhido pelo próprio jovem fora da instituição, é antes de tudo uma autoformação,” lembrando que “as fronteiras de um e de outro sejam sempre muito distintas”. O autor questiona se “tomar a sério esta dualidade numa nova concepção de ensino” não ajudaria “a delimitar e compreender o desinteresse cultural dos alunos e os fracassos escolares?” (Dumazedier, 1994, p. 85). Por isso defende que:

A revolução cultural do tempo livre da juventude deveria, antes de mais nada, ser levada a sério por uma nova concepção das relações de aprendizado entre as atividades escolares e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as atividades extra-escolares, entre as práticas do trabalho escolar e as práticas da autoformação individual e coletiva do tempo livre da infância e da idade adulta. Praticar a política de avestruz, fechando os olhos para as fortes realidades vividas fora da escola não faz com esta progrida. (Dumazedier, 1994, p. 91).

Referências

- CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- DUMAZEDIER, Joffre. *A revolução cultural do tempo livre*. Trad. Luiz Octávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.
- FIALHO, Vânia. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques “Musiques, Identités”*, v. 2, p. 88-102, ai 1987.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Salvador, n. 4, p. 25-35, 1997.
- MÜLLER, Vânia B. *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- RAMOS, Sílvia N. *Música da televisão no cotidiano de crianças*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SILVA, Helena Lopes. *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SMALL, Christopher. *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 09/02/2004

A música como reencantamento: um novo papel para a educação

Nize Maria Campos Pellanda

Universidade de Santa Cruz do Sul
nizepe@portoweb.com.br

Resumo. A autora faz neste artigo uma larga cartografia da modernidade, com o objetivo de mostrar o processo de fragmentação das dimensões humanas e como isso redundou numa educação formalizada divorciada da vida. Nesse processo de perdas, a imaginação e a emoção foram negadas como instrumentos cognitivos, o que teve conseqüências epistemológicas e ontológicas da maior profundidade. O ângulo de abordagem dessa análise foi o conceito de *autopoiesis*, oriundo da Biologia da Cognição, desenvolvida pelos biólogos H. Maturana e F. Varela. A autora propõe então aos educadores(as) musicais uma nova tarefa: a do reencantamento da educação, pelo potencial que tem a música de disparar processos cognitivo-ontológicos.

Palavras-chave: *autopoiesis*, modernidade, música

Abstract. In this article the author traces a wide cartography of the modernity aiming to the fragmentation process of the human dimensions and the consequences of these factors in terms of a formal education severed from life. In this process of losses, the imagination and the emotion were denied as cognitive instruments with deep cognitive and epistemic implications. The subject was approached based on the concept of *autopoiesis* that came from the Biology of Cognition developed by the biologists H. Maturana and F. Varela. The author suggests a new task to music educators: the reenchancement of the education due to the power that music has to trigger cognitive and epistemic processes.

Keywords: *autopoiesis*, modernity, music

Introdução

O mundo foi desencantado. Vivemos um momento extremamente difícil da história da humanidade, como culminância de um longo processo no qual perdemos a capacidade de ver, de ouvir, de sentir. As emoções e a imaginação, elementos constituintes de realidade e de conhecimento, são relegadas a um plano inferior. Enfim, perdemos a capacidade de conhecer, o que compromete nosso viver. Trago aqui a idéia de conhecimento ampliado, para muito além do racional, do individual, do cérebro, do huma-

no. Conhecimento é, antes de tudo, inseparável do processo de viver.

Sem encantamento não há conhecimento. A música que acabo de ouvir me encanta. Com isso, me conecto com vocês, comigo mesma, com o mundo, com o cosmos. Preciso dessas emoções para me mobilizar e me construir. Preciso delas para inventar minha vida, já que não existe um mundo pronto lá fora que vai determinar meu viver.

O que entendo por encantamento? Exatamente, a conexão cósmica. Para os antigos hindus, a música era uma arte divina. Ou seja, instrumento de conexão e criação. Nessa perspectiva, o ser humano carrega o divino dentro de si. Ele não é diferente do criador.

Com a modernidade fomos perdendo, gradativamente, nossas habilidades conectivas. Na verdade, ao falar de desencantamentos e reencantamentos estou pensando em Ilya Prigogine, Prêmio Nobel de Química em 1977, morto recentemente. Ele falava de um mundo desencantado e da necessidade de reencantamentos. Esse cientista pode ser considerado um dos construtores do novo paradigma, ao tentar lançar uma ponte entre as dimensões cindidas da realidade pela modernidade. Uma das principais relações que ele procurava destacar era justamente a da ciência com a arte. Para Prigogine, a arte é o símbolo da ciência contemporânea, enquanto o mecanismo do relógio simbolizava a ciência cartesiana. Acabaram-se as certezas. Tudo é vir a ser, tudo é devir, tudo é invenção. Temos que inventar nossas vidas a cada momento. A vida, como sugeriu Nietzsche, precisa ser vivida como uma obra de arte. Hoje, uma nova biologia está mostrando que Nietzsche estava coberto de razão.

Esse desencantamento que tem assombrado a cultura ocidental desde os começos da modernidade pode ser revertido pela arte, pelo reatamento do diálogo com a natureza, com os outros, com nós mesmos.

A proposta que trago aqui é, portanto, de reencantamento. Vocês, educadoras e educadores musicais têm em mãos importantíssimas ferramentas para isso. O educador(a) musical trabalha com som, que nada mais é do que vibração de energia, o que nos permite a criação. Um novo paradigma científico está nos mostrando um universo termodinâmico, energético, em detrimento de um universo inerte e de um sujeito asujeitado nas mãos de um suposto destino pré-traçado. Nós produzimos energia através das emoções que emergem das conexões. Vamos tentar refletir sobre elas à luz dos pressupostos de uma ciência complexa e de um novo contexto cultural.

Essa é a proposta que trago para discutir com vocês: pensarmos juntos em estratégias para enfrentarmos a crise existencial criada por essa cultura do esfacelamento: o resgate da ação humana, das emoções e o papel da arte para construirmos um mundo melhor.

Para organizar minha comunicação começo

pela proposta de reflexão em torno do reencantamento, a seguir faço uma rápida cartografia do desencantamento, ou seja, da fragmentação da cultura moderna e suas conseqüências para as nossas vidas, para, finalmente, discutir as possibilidades de reencantamento a partir de alguns pressupostos do paradigma da complexidade.

Cartografando o desencantamento

A modernidade é o tempo das fragmentações. Descartes sistematiza um paradigma científico a partir do horror ao erro, da ênfase na razão e das fragmentações. A busca das certezas e das idéias preexistentes nega o devir e a ação dos homens e mulheres. É a perda da autonomia enquanto autoria, pois a lógica que subjaz a tudo isso é aquela das estruturas inatas, da negação do devir e da ação. Afinal, se tudo está predeterminado não há espaço para a agência humana. Tudo isso é feito com base nas fragmentações. Os seres humanos são dilacerados e a realidade sujeita a disjunções incontáveis. Vão se afrouxando todos os laços que nos ligam ao cosmos. Tudo é fragmentado: sujeito/objeto; eu/outro; corpo/alma/emoções; exterior/interior; sagrado/profano; conhecer/ser e assim sucessivamente, num processo de esquizofrenização onde o ser humano já não sabe mais quem é porque perdeu a capacidade de conectar-se. É por isso que uso a palavra "esquizofrênico" em suas origens gregas, *frenus* (inteligência) e *squizeo* (cortado). Tudo se passa como se o conhecimento fosse independente da ação do sujeito cognitivo. Há um determinismo aí. O ser humano e a natureza, vivendo separados, cada qual funciona como uma máquina que obedece à leis rigorosas e invariáveis, não podendo, por isso, ter a menor influência sobre seu destino. A teoria da evolução de Darwin, no século XIX, segue esse espírito.

O edifício cartesiano é sustentado por uma extrema formalização, ou seja, tudo é reduzido a fórmulas, números e figuras geométricas. Ele é, antes de tudo, reducionista e simplificador. Tudo é reduzido à razão e, por isso, é o paradigma da simplicidade, o que nega a característica fundamental da realidade, que é a complexidade. Passa-se por cima dos sentimentos e do sutil. Com as "idéias claras e distintas" nega-se o mistério e as dimensões mais profundas do ser humano.

Todos esses elementos que compõem esse paradigma científico têm repercussões profundas na vida dos homens e mulheres, e vão conformando uma nova sociedade. O que está implícito em tudo isso é uma perda de liberdade, em direção a uma sociedade e uma subjetividade cada vez mais administradas. As conseqüências mais profundas dessa nova

ordem lançam suas raízes de forma tão arrasadora que, hoje, estamos sentindo de maneira brutal a repercussão de todo esse processo de coisificação do humano.

A ciência não é um epifenômeno pairando acima da realidade dos homens e mulheres. Ela é produção das relações sociais. Todo esse processo de desencantamento está relacionado com a emergência de um novo modo de produção: o capitalismo. E esse novo sistema tem como eixo central não os seres humanos, mas o lucro. Por isso, é preciso legitimar um tipo de relações sociais no qual seja justificada a exploração do homem pelo homem e da natureza pelos homens. Os vínculos comunitários entre os seres humanos começam a se apagar, e a relação com a natureza perde o seu caráter sagrado. Ela já não é mais considerada algo vivo e pulsante, mas passa a ser vista como algo inerte e sem vida.

O mundo foi desencantado. Perdemos nossa capacidade de diálogo com a natureza, com o cosmos, com os outros seres humanos. Perdemos a dimensão do sagrado.

Olgária Matos caracteriza de forma muito profunda esse processo de desencantamento, que assola a modernidade e chega aos nossos dias em forma de deterioração cultural e existencial. Diz ela:

Desencantamento do mundo: em Descartes, ele se encarna no sujeito abstrato do puro pensamento de si – aquele que não tem dor a mitigar, nem esperanças a realizar. Tanto o pensamento platônico como o cartesianismo, por razões diversas, implicaram num universo desinfeitado, demitizado, “sem qualidades”, racional. No universo mítico e mágico, ao contrário, “nada é natural na natureza”, tudo é sagrado. (Matos, 1993, p. 74).

A organização política imposta pela burguesia vai desembocar no liberalismo. A burguesia precisava de uma teoria que consolidasse seu poder político e enfrentasse o poder dos reis. O direito que vai surgir, então, tem como marca a separação entre moral e religião, o que vai ter profundas consequências para a vida das pessoas. Esse direito é um direito natural que nega as condições materiais das pessoas e as relações com o divino, prega uma ordem mecânica da natureza e explica a conduta dos homens apenas pela razão. Enfim, esta teoria que surge nesses tempos modernos é a da propriedade privada como direito natural. No final do século XVII e início do século XVIII, Locke elabora a primeira formulação dessa teoria.

Inicia-se com isso o processo de revoluções burguesas, do qual a Revolução Francesa é o exemplo mais clássico. Esse processo revolucionário

aprofunda ainda mais o racionalismo, que chega a se tornar fanático: a deusa Razão durante a Revolução Francesa tem um altar em sua homenagem na igreja Notre Dame de Paris. A Revolução Francesa produz a primeira Declaração Universal do Homem e do Cidadão, como também a primeira constituição francesa. Ambas apresentavam as idéias de universalização da liberdade. Isso entusiasmava e tem realmente valor. A história tem mostrado, por outro lado, o quanto de ilusão tudo isso tem – na verdade, a liberdade liberal é a liberdade de um grupo – os detentores do poder econômico. O mercado, hoje sabemos muito bem, não é para todos. A liberdade das revoluções burguesas era a liberdade dos proprietários. Os trabalhadores, as mulheres e as crianças não tinham direitos. Os homens e mulheres não são seres concretos, com seus sofrimentos e necessidades, mas abstrações. Podemos observar a partir de então claramente o processo de formação do individualismo – o sujeito é arrancado de seu contexto, de suas raízes, de sua dimensão subjetiva e espiritual para virar uma coisa abstrata. As relações sociais são tratadas como coisas.

Há uma juridificação crescente da vida cotidiana, que acaba pesando mais sobre os oprimidos porque há uma “institucionalização da sociedade”, o que transforma essa sociedade numa “instituição total”. Este é o processo de constituição da “sociedade administrada”, uma criação da modernidade.

O liberalismo que se instala com a Revolução Francesa, e que depois é replicado por outros Estados, defende a liberdade do mercado, que pressupõe um equilíbrio natural da oferta e da procura. Esse equilíbrio implicaria a não intervenção do Estado, que segundo os liberais se faz desnecessária. É claro que, na prática, os não-proprietários têm menos condições de sobreviver a esta luta.

A Revolução Comercial cria as condições para a Revolução Industrial, que viria a consolidar o capitalismo. Aprofunda-se a exploração, que vai assumindo formas cada vez mais dramáticas.

A vida, como a história, não é linear. Por isso, os anos 60 trouxeram uma época de grande contestação: trabalhadores, estudantes, artistas iniciaram um grande movimento em prol da liberdade, onde apareciam de maneira cada vez mais intensa as preocupações com a solidariedade e a justiça social.

Esse movimento assustou muito o *establishment*, ou seja, os donos do poder, que, imediatamente reagiram, forçando o advento de uma era sombria para a humanidade. A crise do petróleo, a diminuição dos lucros e o aumento da taxa de juros,

juntamente com o medo dos movimentos contestatórios que se espalhavam pelo mundo, levou os donos do capital a ações sistemáticas e muito bem planejadas para desmontar a tendência libertária. Chamaram em seu auxílio os intelectuais orgânicos de direita, bem como alguns chefes de Estado (Reagan e Thatcher) e, sem ouvir a sociedade, impuseram uma ampla reforma da economia, do Estado e da sociedade. No Brasil, temos o desdobramento desse processo nos anos Collor e FHC, que nos mostram claramente os sinais dessas reformas. Trata-se daquilo que estamos acostumados a chamar de neoliberalismo. Em termos da estrutura econômica assistimos a uma ampla reestruturação produtiva e à flexibilização do trabalho, que provocaram um desemprego estrutural. Os trabalhadores começam a perder, gradativamente, direitos historicamente conquistados. Do ponto de vista do Estado, assistimos à emergência do Estado Mínimo, ausente dos compromissos sociais. O Estado brasileiro, no referido período, foi sucateado ao seu limite. E, finalmente, sob o ponto de vista da sociedade, o discurso do poder, veiculado principalmente através da mídia, invade profundamente as subjetividades, transferindo o palco do poder, que antes era externo, para o interior de cada subjetividade. Agora somos nós que nos auto-primamos, Não precisamos mais de opressores externos. Nós mesmos nos encarregamos da tarefa.

Vivemos, portanto, a partir dos anos 70, uma regressão cultural profunda, com estratégias refinadíssimas de dominação, nas quais vão se perdendo sensibilidade, e, por isso, sérios problemas existenciais emergem. Mas a força do humano, de sua necessidade de autocriação e de solidariedade explode em movimentos solidários, artísticos e culturais da maior importância. O Fórum Social Mundial é um exemplo.

Nesse processo, há um conjunto de importantes perdas existenciais. A questão da ação foi talvez a perda mais significativa do humano. Como já referimos, tudo se passa como se o sujeito cognitivo fosse independente da ação do conhecer. E é esse sujeito cindido, alienado de si mesmo e de suas relações cósmicas que chega aos nossos dias, depois de um longo processo de seqüestro de dimensões importantes do humano.

No entanto, os seres humanos não são bonecos manipuláveis nas mãos do destino. São seres criativos, sempre à procura de novas soluções para o seu viver. A partir do século XX começam a surgir outras interpretações do processo de evolução (Humberto Maturana, Henri Bergson, Teilhard de Chardin) que nos mostram uma evolução criativa,

onde os seres vivos “escolhem” caminhos no processo evolutivo e vão se bifurcando rizomaticamente e não em linha reta. Teilhard de Chardin expressa muito bem essa nova visão da evolução biológica criativa e não-linear: “[...] seus rastros não deixam uma única trilha linear” (Teilhard de Chardin, 2001, p. 58). A capacidade criativa dos seres humanos e sua necessidade de autoria e de viver em rede é que vão fazendo emergir movimentos que respondem às necessidades de cada momento. É dessa forma, e no bojo de situações de extrema opressão, como o neoliberalismo, por exemplo, que foram surgindo movimentos solidários, em busca de uma humanidade mais justa, num movimento evolutivo que vai aperfeiçoando o humano.

Neste momento, lembro as palavras de Gandhi: “A vida persiste em meio à destruição” (Gandhi apud Yogananda, 1981, p. 407). Com isso, fizemos a passagem para uma era que pode ser de reencantamentos. Tudo depende de nós.

A emergência do reencantamento

O paradigma que acabamos de discutir estendeu-se por séculos de forma hegemônica. As vozes dissonantes eram muito poucas, mas não deixaram de existir. Os artistas e o poetas, com sua capacidade de conhecer mais plenamente porque usam a emoção como instrumento cognitivo, alertavam para o perigo do racionalismo. Blake foi um deles. Dizia ele: “Queira Deus nos livrar do pensamento único e do sonho de Newton.”

Podemos fazer uma escuta dessas vozes e identificar aí um universo energético, onde o pulsar da vida tentava se impor por traz das sombras do formalismo. Um exemplo incrível disso é Spinoza que, em pleno século XVII, ou seja, contemporâneo de Descartes, referia-se aos seres humanos não como substância ou coisas, de acordo com o cartesianismo, mas como modos de potência, como possibilidades de serem afetados. Spinoza referia-se às emoções como portadoras de energias negativas e positivas. As emoções negativas, como a tristeza e a raiva, diminuem nossa capacidade de agir e de conhecer, enquanto que a alegria e o amor a aumentam (Spinoza, 1983). Ora, Maturana, na sua teoria da Biologia do Conhecer diz quase as mesmas coisas nos nossos dias, a partir de uma ciência da complexidade: “[...] a única emoção que expande a inteligência é o amor” (Maturana, 1999, p. 226, tradução minha).

Mas foi somente a partir do século XIX que se iniciou de maneira sistemática a crítica do racionalismo. Por esse tipo de atitude, Marx, Nietzsche e Freud foram chamados de “mestres da suspeita”.

Nietzsche foi o mais brilhante de todos eles, e é justamente a música que ele usa como instrumento para reafirmar a vida, o encantamento e atacar o ideal socrático do conhecimento como separado da vida. Diz ele em palavras cheias de emoção:

[...] a vida no fundo das coisas, a despeito de toda a mudança dos fenômenos, é indestrutivelmente poderosa e alegre, esse consolo aparece com nitidez corporal, como o coro dos sátiros, como coro de seres naturais que vivem inextinguivelmente como que por trás da civilização, e que, a despeito da mudança das gerações e da história dos povos, permanecem eternamente os mesmos. (Nietzsche, 1983, p. 8).

Nos seus duros ataques à ausência da vida trazida pela formalização da modernidade, Nietzsche traz de volta a sabedoria perene. Ele nos fala do eterno retorno e da circularidade da vida. Ora, é justamente nessa época que o aparecimento de fenômenos complexos coloca sob suspeita essa lógica da linearidade, que é a lógica da simplificação, da disjunção. Por isso, ela não dá mais conta desses novos desafios da realidade. É também nessa época que começam a aparecer as equações não-lineares. Uma lógica circular começa a se impor, como também a idéia de um universo que produz energia. Volta, portanto, aos poucos, cada pressuposto desprezado da velha sabedoria universal, que a cultura cartesiana varreu arrogantemente para baixo do tapete da história. Nesse processo de expurgos, a imaginação também foi desprezada como atrapalhadora do conhecimento. Ironicamente, ela volta em nossos dias com o estatuto de instrumento fundamental da cognição. Na cultura digital ela vem como a simulação. E imaginem vocês o que seria hoje da medicina, da aeronáutica, da matemática, da física das altas partículas, da meteorologia se não fosse a simulação computadorizada.

Bem, nesse eterno retorno, hoje buscamos a sabedoria milenar dos hindus e outros povos orientais, para compreender alguns fenômenos que, por uma doença cognitiva, nós estivemos impedidos de ver. Essa doença cognitiva está relacionada com a nossa incapacidade de estabelecer relações cósmicas. Os antigos hindus, por exemplo, achavam que o som era a energia potencial primordial. Por isso, representavam-no com um círculo, para expressar o infinito. A física do século XX nos mostra a luz, a matéria e o som como vibrações de energia. E cada um de vocês aqui sabe que o som é elemento perturbador, que age no sentido da transformação pessoal.

“Os antigos sábios do Oriente insistiam em que o som é fundamental para o processo da consciência, para o próprio processo criativo” (Kafatos; Kafatou, 1994, p. 118).

Mas onde podemos buscar os pressupostos teóricos para fundamentar nossa proposta de reencantamento?

Muitas são as manifestações da ciência complexa nessas últimas décadas. Algumas pesquisas sobre neurofisiologia, imunologia, termodinâmica, física quântica e outras mais parecem páginas tiradas dos antigos vedas na Índia, tal é a sua beleza e capacidade de articular conhecimento formalizado com sabedoria do homem comum. Não cabe aqui nesse momento fazer referência a todas elas. Vou destacar brevemente apenas alguns elementos teóricos para discussão. Trata-se da Teoria da Cognição, de H. Maturana e F. Varela (1991), já referida de passagem. Esses cientistas desenvolveram uma teoria do funcionamento dos seres vivos como “autopoieticos”. O conceito de *autopoiesis* deriva de dois vocábulos gregos: *auto* (por si mesmo) e *poiesis* (criação). Portanto, os seres vivos são criadores de si mesmos, na medida em que produzem seus próprios componentes, configurando a sua realidade nesse processo.

O conceito de *autopoiesis* é um conceito complexo, uma vez que rompe com a lógica formal identitária porque contém dois pressupostos que segundo essa lógica seriam contraditórios: autonomia e rede. Os seres humanos são autônomos porque se constituem em um sistema fechado para informação, de tal maneira que nada do que vem de fora pode determinar o que acontece com eles. Mas, ao mesmo tempo, são abertos para a energia porque são seres de rede. O que vem do exterior, portanto, não determina o que acontece conosco, mas apenas perturba. A partir dessas perturbações, nós nos mobilizamos internamente para construir nosso conhecimento e a nós mesmos.

Aqui entra o papel da arte, das emoções e do ambiente. A escola que temos é uma escola onde não flui a vida, onde não aprendemos a viver porque faltam nesses espaços os elementos fundamentais para essa construção: as emoções, as interações solidárias, autoria. Se o modelo da vida é o modelo de rede e se conhecer passa por autoria, como nos sugere a teoria que estamos tratando, então o que precisamos é de um ambiente rico de perturbações estéticas e amorosas, um espaço de convivência. Ou seja, um ambiente tal que possamos sempre considerar “o outro como legítimo outro”, como costuma dizer Maturana.

E agora, volto novamente à questão da energia amorosa, da qual fala Spinoza e Maturana. Este último afirma que o amor é uma questão central no humano, e que não podemos viver sem amor.

Para finalizar, trago os pressupostos desenvolvidos por Teilhard de Chardin, um cientista e místico que viveu na metade do século passado. Ele é autor de uma outra teoria da evolução, muito diferente da evolução darwiniana baseada no princípio da "sobrevivência do mais apto". Ele mostra, como Maturana e Varela, o papel da solidariedade como central para o desenvolvimento da vida. Elabora a "lei da complexificação crescente", cujo pressuposto fundamental é a densificação crescente das relações amorosas na rede humanidade, o que levaria a uma espiral de crescimento, rumo a patamares cada vez mais elevados dos seres humanos. O que o Teilhard de Chardin sugere com sua teoria é que a humanidade pode ser diferente (Teilhard de Chardin, 1974).

O que essas velhas teorias e novas teorias estão nos mostrando é que podemos expandir nossas consciências ao desenvolver nossos potenciais de ser e de amar. As antigas trazem a meditação como auto-encontro e reatamento cósmico. Maturana e Varela, na Biologia da Cognição, nos mostram o alcance da autoconstrução. Varela nos fala da

Metodologia da Primeira Pessoa, segundo a qual somente podemos conhecer aquilo que experienciamos profundamente. Por isso, ele faz a busca na meditação e em outras atitudes de introspecção. Maturana fala em expansão da consciência como sentimento de pertencimento através do amor. Ora, tudo isso pode parecer muito estranho para um cientista treinado na neutralidade de um universo dividido, no qual o pesquisador não se encontra no objeto pesquisado.

A vida é pura virtualidade. Nós estamos continuamente atualizando nossos potenciais de ser. Tudo é devir, tudo é vir a ser. Nossa vida depende de nossas ações concretas. Com isso, podemos ir empurrando cada vez mais as fronteiras da realidade. Não há limites para a construção pessoal e para o conhecimento.

Finalizo com um desafio a vocês, educadores e educadoras musicais: como criar uma escola onde se aprenda a viver e a amar? Uma escola onde se invente a vida, onde possamos fazer da vida de cada um de nós uma obra de arte?

Referências

- KAFATOS, Menas; KAFATOU, Thalia. *Consciência e cosmos*. Brasília: Teosófica, 1994.
- MATOS, Olgária. *O Iluminismo visionário*: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATURANA, Humberto. *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen, 1999.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. Santiago: Universitaria, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia no espírito da música*. São Paulo: Abril, 1983.
- SPINOZA, Baruch de. *Ética*. São Paulo: Abril, 1983.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus, 1974.
- _____. *Teilhard de Chardin: vida e pensamentos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- YOGANANDA, Paramanhansa. *Autobiografía de um yogue*. São Paulo: Summus, 1981.

Recebido em 09/01/2004

Aprovado em 03/02/2004

A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba
m_penna@terra.com.br

Resumo. Este artigo apresenta a primeira parte do texto que serviu de base ao fórum de debates Políticas Públicas em Educação Musical, no XII Encontro Anual da ABEM. Analisamos detalhadamente as leis e os diversos termos normativos que tratam do ensino de arte – e especificamente de música – nas décadas de 1970 e 1990, apontando as continuidades e diferenças entre estes dois momentos históricos. Mostramos como, desde a Lei 5.692/71, não há dispositivos legais de alcance nacional específicos sobre o ensino de música na educação básica. Mesmo agora, com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, a música está subordinada ao campo mais amplo e múltiplo da arte como componente curricular, de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola. Assim, a realização efetiva desse potencial depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos diversos espaços possíveis.

Palavras-chave: educação musical, legislação, ensino fundamental e médio

Abstract. This article presents the first part of the text that served as a basis for the forum on Public Policies on Music Education, during the 12nd Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). The legal acts and diverse normative terms that concern the teaching of art – and specifically of music – in the 1970s and 90s were analyzed in detail, pointing out continuities and differences between these historical moments. The analysis shows that since the Law 5,692/1971 there are no specific legal devices of national reach for music teaching in education. Even now, with the National Curriculum for primary and secondary teaching, music is subordinated to the broad field of arts as a curriculum component, in such a way that there is just a potential space for music in school. Therefore, the effective accomplishment of that potentiality depends on countless factors, including the ways in which teachers concretely develop their pedagogical practices.

Keywords: music education, legal acts, primary and secondary teaching

Questões preliminares

Ao abordar o tema “Políticas Públicas em Educação Musical”, proposto para um fórum de debates no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – Florianópolis, outubro de 2003 – sentimos a necessidade de, primeiramente, compreender e explicitar o conceito de “política educacional”. Para tanto, recorremos ao já

clássico trabalho de Bárbara Freitag (1980), *Escola, Estado e Sociedade*.

Com base na concepção de Gramsci, que subdivide o Estado em duas esferas – a sociedade política e a sociedade civil –, Freitag (1980, p. 37, 41) adota uma concepção ampla de política educa-

cional, que nos parece bastante produtiva para a discussão e análise dessa temática. A sociedade política, onde se concentra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, estando a seu cargo, portanto, a formulação da legislação educacional (e outros termos normativos), assim como a sua imposição e fiscalização. Já a sociedade civil – composta pelas associações ditas privadas, como igrejas, escolas, sindicatos, meios de comunicação, ONGs, etc. – é o campo onde se situa o sistema educacional, sendo nela, portanto, que as leis são implantadas e concretizadas.

Nos últimos anos, temos nos dedicado, junto ao Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a analisar as propostas para Arte – aí incluída a música – dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação fundamental e média,¹ desenvolvendo, paralelamente, pesquisas de campo sobre a situação do ensino de arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa, nesses níveis escolares (cf. Penna, 2002a, 2002b). Temos, portanto, investigado a política educacional em sua dupla face – termos oficiais e seus efeitos nas escolas –, no tocante à educação básica, à qual restringiremos aqui a nossa discussão, devido não apenas aos limites deste trabalho, mas também por opção, por acreditarmos na importância da música nas escolas regulares de ensino fundamental e médio, que têm um maior alcance social.

Desenvolvemos nossa exposição e análise em duas partes, que correspondem a dois artigos articulados:²

I – Analisando a Legislação e Termos Normativos, objeto deste texto, que aborda os dispositivos oficiais que tratam do ensino de arte – e especificamente de música – nas décadas de 1970 e 1990, apontando as continuidades e diferenças entre esses dois momentos históricos;

II – A Política Educacional na Prática Escolar, discutindo a educação musical nas escolas e os desafios atuais, que será apresentado no próximo número desta revista.

A música e a implantação da Educação Artística

Certamente, pesquisas sobre política educacional não se esgotam no estudo da legislação e da regulamentação que lhe é correlata, mas estas se revelam “um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável”, reflete contradições (Saviani, 1978, p. 193). Assim, debruçamo-nos sobre as leis e demais dispositivos oficiais de alcance nacional que tratam do ensino de arte, aí incluída a música.

A legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade. Para discutir a situação da música dentro desse quadro, analisaremos particularmente a Lei 5.692/71 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 –, assim como diversos termos normativos que lhes são correlatos. Privilegiamos essas duas leis porque, em nossa área, elas são, muitas vezes, colocadas em oposição: a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música. Apesar de alguns estudos interpretarem as duas leis de tal forma, em nossa análise não vemos distinção significativa entre elas, com relação à garantia da música na escola, como pretendemos deixar claro nesta discussão.

Vale ressaltar que precede às leis acima referidas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, promulgada em 1961 após longo processo de gestação, iniciado em 1946, em decorrência da Constituição estabelecida nesse mesmo ano. Essa LDB é a primeira lei de alcance nacional³ que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar. Uma década depois, essa LDB de 1961 é alterada pela Lei 5.692/71, gerada sob o regime militar, que se dirige apenas ao ensino de 1º e 2º graus, articulando-se à

¹ Para uma análise dos Parâmetros para Arte no ensino fundamental, inclusive das propostas para cada modalidade específica, ver Penna (2001a). Quanto ao ensino médio, ver Penna (2003).

² Evitando-se uma versão condensada, optou-se pela publicação em duas partes – em números sucessivos da *Revista da Abem* –, com vistas a manter uma maior fidelidade ao texto que efetivamente serviu de base ao fórum de debates Políticas Públicas em Educação Musical, e que, como base e preparação para as discussões, foi antecipadamente divulgado no site do XII Encontro Anual da ABEM (Florianópolis, outubro de 2003).

³ Antes dela, os termos legais que regulavam a educação tratavam sempre de uma modalidade ou nível de educação específico. É o caso, por exemplo, do conjunto de leis anterior à LDB de 1961: as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, estabelecidas através de diversos decretos-leis, no período de 1942 a 1946 (Romanelli, 1982, p. 154).

primeira LDB e alterando várias de suas determinações. Dessa forma, a “inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista” na Lei 5.692 (Saviani, 1978, p. 187), tendência essa atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística,⁴ cuja inclusão é estabelecida como obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde –, de acordo com seu artigo 7º. Assim, sob a designação de Educação Artística, o ensino de arte é contemplado no próprio corpo da lei, enquanto que, comparativamente, a definição das matérias do “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional”, fica a cargo do Conselho Federal de Educação (Lei 5.692/71 – art. 4º).

No entanto, quais linguagens artísticas estão contempladas pelo componente curricular designado como Educação Artística? Isso não é definido com clareza pelo uso da expressão no texto da lei, expressão essa que, vale lembrar, já era empregada no projeto do canto orfeônico, nas décadas de 1930 e 1940.⁵ Apenas aos poucos – através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar – vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração –, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1.284/73).

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística, inclusive porque vários anos decorrem até que, em 1977, o CFE se pronuncie sobre a sua prática escolar, através do Parecer CFE nº 540/77.⁶ Entre

outras linguagens artísticas, esse parecer menciona especificamente a música, comentando que os enfoques que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam, isoladamente, “ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística”. Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba a música.

Vale ressaltar, nesse mesmo sentido, que entre 1977 e 1984, em plena vigência da Lei 5.692/71, trabalhamos com música – área para a qual prestamos concurso – no espaço da Educação Artística, na Fundação Educacional do Distrito Federal (a rede pública de Brasília e suas cidades-satélites). Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo produziu, em 1991, como resultado do “Movimento de Reorientação Curricular”, um documento destinado a dar uma visão da área de Educação Artística e “propor parâmetros para a construção de programas pelos educadores”, no qual a música é uma das linguagens que compõem a área, ao lado de teatro, artes visuais e dança (São Paulo, [1991]).

No entanto, a “habilitação geral em Educação Artística” – à qual se reduz a licenciatura curta e que integra a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE nº 23/73 – dirige-se a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas (ou seja, um tratamento polivalente). Prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus,⁷ a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem.

No entanto, como mostra Fucks (1991, p. 124-126, 130-142), essa abordagem integrada das linguagens artísticas antecede à Lei 5.692/71, tendo sido proposta pelo “movimento chamado criatividade”, que surgiu no pós-guerra, articulado às mudanças estético-musicais desse período e às propostas da arte-educação,⁸ dando ao ensino de música um “ca-

⁴ Acerca de seu caráter humanístico, ver Barbosa ([s.d.], p. 110). No caso da referência à matéria escolar, grafamos “Arte” e “Educação Artística” com iniciais maiúsculas.

⁵ O canto orfeônico tinha como objetivos, “segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º – a disciplina; 2º – o civismo e 3º – a educação artística” (Fucks, 1991, p. 120).

⁶ O Parecer CFE nº 540/77 aborda “o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71” (Brasil, 1979, p. 192).

⁷ De acordo com a Resolução CFE nº 23/73 (Brasil, 1982, p. 39-41) e o Parecer CFE nº 540/77, relativo à prática pedagógica, que diz claramente: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.” E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau.” (Brasil, 1979, p. 196-197, grifo meu).

⁸ As propostas da arte-educação, originadas na área de artes plásticas, enfatizavam a criatividade e a expressão pessoal como contribuição ao desenvolvimento global do indivíduo. No Brasil, um importante pólo difusor desse movimento foi a Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948, sob influência direta do pensamento de Herbert Read (cf. Fucks, 1991, p. 125, 135; Pessi, 1990, p. 27-29).

ráter experimental”. Com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminuía progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais “abraçou a criatividade”, inclusive em função de sua frágil formação.⁹ Difundia-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. Desse modo, a Lei 5.692/71 vem oficializar a “pró-criatividade”,¹⁰ tendência que já dominava, de fato, a prática pedagógica escolar (Fucks, 1991, p. 159).

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino “sério” de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas (cf. Penna, 1995). Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino.

Nesse sentido, não podemos esquecer que a Lei 5.692/71 é a primeira a estabelecer, em seu artigo 44, o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino por 8 anos (por todo o 1º grau, atual ensino fundamental). Expressa-se assim, no texto da lei, uma mudança na concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob governo militar e diante do chamado “milagre econômico”:

Se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação precisa ser consumida por todos para que se torne um **capital** que, devidamente investido, produzirá **lucro** social e individual. O Estado brasileiro, que se torna o mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passa a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais. (Freitag, 1980, p. 107, grifo da autora).

Nesse quadro, a Lei 5.692/71 acarreta uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação.¹¹ Contudo, consideramos que, pelo menos potencialmente, o espaço curricular da Educação Artística – também aberto ao ensino de música – configura um espaço de maior alcance social (e portanto mais democrático), em comparação tanto com as escolas de música especializadas, quanto com a capacidade dos sistemas públicos anteriores em atender à demanda social por educação. Mas esse espaço é também aberto, na verdade, a qualquer uma das linguagens artísticas, ou mesmo a todas elas, num enfoque polivalente. E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens – artes plásticas, desenho, música e artes cênicas –, embora com predominância das artes plásticas. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje, como veremos adiante.

Década de 1990: nova legislação

As críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação “educação artística”, em prol de “ensino de arte” – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9.394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração –, que também dispensa aquela expressão.

Cabe aqui um breve parêntese, para contextualizar historicamente esse momento de criação de

⁹ No artigo A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola: II – a Política Educacional na Prática Escolar, a ser publicado no próximo número desta revista, discutiremos mais profundamente o projeto do canto orfeônico e os problemas na formação do professor.

¹⁰ “[...] o que chamamos de pró-criatividade se constitui numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo ‘laissez-faire’ e que se realiza intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico-escolar.” (Fucks, 1991, p. 60).

¹¹ A esse respeito, ver, entre outros, Cunha (1985, p. 57).

uma nova legislação para a educação brasileira. Desde meados da década de 1980, vêm sendo adotadas medidas governamentais que visam a adequação do sistema educacional do país às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que afetam o mundo contemporâneo, e que se expressam nos processos de reorganização da estrutura produtiva e de internacionalização da economia. Diante das exigências colocadas por essa reestruturação global, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e em função de compromissos assumidos pelo governo brasileiro – especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990) –, que resultaram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (Fonsêca, 2001, p. 15-19).

Nesse contexto, como mostra Saviani (1998), o processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – na verdade a nossa segunda LDB – inicia-se em dezembro de 1988, quando é apresentado o primeiro projeto à Câmara dos Deputados, projeto esse que contava, na sua elaboração, com a participação de diversas entidades representativas da área de educação. Essas entidades, organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, acompanham e participam das várias versões que esse projeto vai ganhando, até que, em 1992, já em sua fase final, ele é suplantado e esvaziado pelo projeto que surge no Senado, apresentado por Darcy Ribeiro. Neste novo projeto, as “incoerências se expressam, basicamente, na coexistência entre propostas avançadas, via de regra, transpostas do projeto da Câmara, e medidas que constituem verdadeiro retrocesso como a redução do ensino fundamental obrigatório”, entre outras. No entanto, é o projeto do Senado que é encampado pelo governo, na medida em que expressa os seus interesses de caráter neoliberal, sendo que a sua segunda versão constitui a base do texto da lei final-

mente aprovada e promulgada em dezembro de 1996 – um “texto inócuo e genérico”, nos termos de Saviani (1998, p. 197-199).¹²

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Nesse sentido, algumas especificações a respeito vão ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (Brasil, 1997a, 1998a, 1999), documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), que, embora não tenham formalmente um caráter obrigatório,¹³ configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica, e têm sido utilizados pelo MEC como referência para a avaliação das escolas e alocação de recursos. Os PCN para o ensino fundamental subdividem-se em dois conjuntos de documentos – um para os 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries), outro para os 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) –, publicados em 1997 e 1998, respectivamente, com volumes dedicados às áreas de conhecimento – dentre elas Arte – e aos temas transversais que compõem a estrutura curricular. Nos dois documentos para a área de Arte, são propostas quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), **música**, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** trabalhá-las na sala de aula (cf. Penna, 2001b).

Na educação média, o currículo abarca uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo Arte uma **disciplina potencial**¹⁴ da área “Lingua-

¹² Pelas razões expostas, consideramos inadequado e injusto denominar a atual LDB (Lei 9.293/96) de Lei Darcy Ribeiro, ou apontá-lo como seu “idealizador” (cf., p. ex., Lima, 2000, p. 42), pois equivale a desconsiderar todo o processo anterior de construção do projeto da Câmara, muito mais democrático, assim como a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esta LDB é, portanto, fruto de um longo processo, com contradições e disputas internas, e não apenas obra de uma pessoa.

¹³ Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “os PCN [para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental] resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas” (grifo meu). Os volumes posteriores dos PCN não foram mais submetidos à apreciação do CNE.

¹⁴ Atenção à fragilidade da concepção de “disciplina potencial”: “O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 [que estabelece as Diretrizes Curriculares para o ensino médio] são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.” (Brasil, 1999, p. 32, grifo meu).

gens, Códigos e suas Tecnologias”, que integra a base comum. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de ensino (Brasil, 1999) são bem mais sucintos e genéricos que os documentos para o ensino fundamental; o texto sobre Arte (como o de qualquer outra disciplina) não é muito extenso, além de que não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística. Pretendendo uma progressão no processo pedagógico ao longo da trajetória escolar do aluno, o ensino médio deve dar “continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais**” (Brasil, 1999, p. 169, grifo no original). Dessa forma, a proposta para o ensino médio mantém a multiplicidade interna da área, levando-a ainda mais adiante – com a referência às artes audiovisuais –, mas tampouco explicita como tornar viável a sua concretização na prática escolar cotidiana.

Tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5.692/71.

A isso tudo se soma a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB quer nos diversos Parâmetros, o que é uma questão importante, na medida em que define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem, ou mantém-se a visão geral das várias modalidades? Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na área de arte estabelecem a licenciatura em cada linguagem, como veremos adiante. Mas quem trabalha com arte nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil? Em relação a esses níveis de ensino, o problema é ainda mais sério, pois neles não costuma atuar o professor licencia-

do, e o ensino de arte normalmente fica a cargo do professor de classe. Como já vimos, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para as 1ª à 4ª séries trazem propostas para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas.

Na educação infantil – que, de acordo com a atual LDB, constitui a etapa inicial da educação básica –, o problema até mesmo se agrava, já que neste nível muitas vezes não há uma perspectiva propriamente educativa adequada para cada faixa etária, o que resulta num descuido com a formação profissional do educador, principalmente nas creches. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que ainda são dominantes tanto a “tradição assistencialista das creches” quanto a “marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (Brasil, 1998c, Carta do Ministro). Vale lembrar que este documento de orientação pedagógica para a educação infantil, também sem caráter obrigatório, traz com destaque, em seu volume denominado *Conhecimento de Mundo*, uma proposta bastante detalhada para música (Brasil, 1998d, p. 45-81). Há estudiosos, contudo, que consideram que, em alguns pontos, essa proposta reflete “uma visão romântica e uma concepção idílica de educação musical” (Souza, 1998, p. 133). De qualquer forma, tudo indica que a proposta curricular e pedagógica desse referencial é uma idealização muito distante da realidade atual, e somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando nesse nível escolar, especialmente na rede pública. Quanto à educação infantil, portanto, existe uma proposta específica para música – sem subordiná-la à área de Arte – apresentada no Referencial Curricular Nacional; no entanto, pela não obrigatoriedade desse documento e pelo percurso histórico desse nível de ensino, acreditamos improvável a sua concretização em termos mais amplos.

Pelo exposto, quanto à flexibilidade e multiplicidade interna dos PCN para Arte no ensino fundamental e médio, é possível uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área. Com isso, seria exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística, e já tão criticada. A falta de uma definição clara da qualificação exigida do professor para que possa assumir o trabalho pedagógico no campo da arte, como acima discutido, pode favorecer essa leitura, como também a tendência de as provas de concursos públicos para professor de Arte – como

anteriormente para Educação Artística – serem elaboradas nesse formato, abordando as diversas linguagens. Além disso, pelo fato de a contratação de professores estar muitas vezes sujeita à relação custo/benefício, é improvável encontrar vários professores de Arte, com formações específicas, atuando em uma mesma turma. Uma interpretação das indicações dos vários Parâmetros como uma prática polivalente, contudo, está na contramão do próprio percurso da área de ensino de arte, que tem apontado para o resgate dos conteúdos próprios de cada linguagem, e, por conseguinte, também na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas, elaboradas pelas Comissões de Especialistas em Ensino em cada uma das linguagens. É significativo o fato de que, inicialmente, a equipe formada pela Secretaria de Educação Superior do MEC para a elaboração dessas diretrizes era mais abrangente – Comissão de Especialistas em Ensino de Artes/CEEARTES –, tendo depois se subdividido em diversas comissões, conforme sua especificidade, dentre elas a de música.

Paralelamente a essa possível leitura polivalente das propostas para a prática pedagógica em Arte nos ensinos fundamental e médio, cabe lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999 (Brasil, 2000) – prevêem a sua organização em áreas profissionais, dentre elas a de Artes (artigo 5º). Nesta, a multiplicidade interna do campo artístico persiste, o que é claro pela proposição, como uma das “competências profissionais gerais do técnico da área”, de: “Identificar e aplicar, articuladamente, os componentes básicos das linguagens sonora, cênica e plástica”. Ao lado dessas competências gerais, são previstas, ainda, “competências específicas para cada habilitação”, a serem definidas pela escola (anexas à Resolução CNE/CEB nº 04/99), numa estrutura que, articulando uma abordagem geral (polivalente) a outra específica, mantém alguma proximidade com o currículo mínimo da licenciatura em Educação Artística (Resolução CFE nº 23/73). Aprovadas pela Câmara de Educação Básica do CNE, essas Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico interligam-se àquelas dos demais níveis da educação básica, assim como aos documentos que orien-

tam a estruturação curricular (Parâmetros e Referenciais), ajudando a reafirmar a possibilidade de uma leitura polivalente dos Parâmetros para Arte no ensino fundamental e médio.

Continuidades e diferenças

Por tudo que foi discutido a respeito dos diversos termos legais e normativos de alcance nacional, fica claro que, por um lado, a atual LDB refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um **espaço potencial** para a música como parte do conteúdo curricular “Arte”, sem contudo garantir a sua **efetiva presença** na prática escolar, que depende, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola. Assim, quanto a uma garantia real da presença do ensino de música na educação básica, através de alguma norma oficial que indique especificamente a sua obrigatoriedade em todo o país, a situação atual não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes. Entre a Educação Artística e a atual Arte, as diferenças mais significativas, nos vários Parâmetros, não envolvem diretamente a música, mas dizem respeito à maior abrangência, em relação às artes plásticas, das artes visuais e audiovisuais, e ainda à demarcação da dança como modalidade específica,¹⁵ aspectos que não nos cabe aqui discutir mais longamente.

No que concerne ao campo próprio da música, a maior diferença entre esses dois momentos históricos encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, ao determinar uma formação de caráter específico, indicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música. Embora essas diretrizes já venham sendo divulgadas há vários anos, servindo como base para a criação ou reformulação curricular de muitos cursos, o processo de sua oficialização – na forma de resolução do Conselho Nacional de Educação – ainda se encontra, no presente momento, inconcluso.¹⁶ Sua influência, assim, não é ainda tão ampla, não sendo possível detectar, em muitos con-

¹⁵ Na prática escolar, a dança é muitas vezes trabalhada pelo professor de Educação Física, integrando também os Parâmetros para esta área.

¹⁶ Conforme consulta, em 25/01/2004, aos sites do Conselho Nacional de Educação (www.mec.gov.br/cne/diretrizes.shtml#Musica) e da Secretaria de Educação Superior (www.mec.gov.br/sesu/diretriz.shtml), a resolução que “aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música” ainda não foi numerada e nem publicada – procedimentos que configuram a conclusão do processo de sua formalização –, embora já tenha sido objeto do Parecer CNE/CES nº 0146/2002, aprovado em 03/04/2002, e do Parecer CNE/CES nº 0195/2003, aprovado em 05/08/2003.

textos, efeitos expressivos quer sobre o ensino de música na prática escolar na educação básica, quer sobre os critérios de contratação de professores, ou mesmo sobre a estrutura de alguns cursos.

Outra diferença relevante está na função atribuída à arte na educação e à concepção de ensino de arte, que tem reflexos sobre o ensino de música. Como foi visto, a implantação da Educação Artística articula-se à ampla difusão das propostas da arte-educação, que enfatizam a expressão pessoal, a liberdade criativa e a revelação de emoções. Nesse quadro,

Propostas de atividades com certos materiais [...], por exemplo, são encaradas como uma oportunidade para a atividade criativa e expressiva, não tendo por objetivo o domínio técnico de um fazer artístico em si, nem tampouco o manuseio consciente de princípios de organização das linguagens artísticas. (Penna, 1999, p. 60).

Por sua vez, é bastante distinta a concepção de ensino das artes expressa nos diversos Parâmetros Curriculares Nacionais – mais claramente nos documentos para o ensino fundamental e especialmente para 5ª à 8ª séries –, enfocando os conhecimentos próprios da arte e a sua abordagem através do fazer, apreciar e refletir, como eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem (cf. Penna, 2001b). Apesar de não apresentarem o mesmo grau de elaboração e detalhamento, a proposta para Arte dos Parâmetros para o ensino médio mantém basicamente o mesmo direcionamento. Como já mencionado, todos esses documentos curriculares englobam, em Arte, diversas linguagens artísticas, dentre elas a música. Quanto a esta, os vários Parâmetros revelam uma concepção de música bastante aberta, que abarca a diversidade de manifestações musicais, em todos os campos de produção (erudito, popular, da mídia), apontando para a integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico, que tem como objetivo último ampliá-la – em alcance e qualidade. Destacamos, por outro lado, o caráter ambicioso – pela abrangência e profundidade dos conteúdos – da proposta para música nas 5ª à 8ª séries do ensino fundamental.¹⁷ No entanto, como em relação às demais linguagens artísticas, os conteúdos musicais propostos estão submetidos à grande flexibilidade dos Parâmetros: “Os conteúdos podem ser trabalhados **em qualquer ordem**, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (Brasil, 1998a, p. 49; 1997a, p. 56, grifo meu).

Assim, os vários Parâmetros Curriculares Nacionais especificam o que é idealizado ou desejável para o ensino de música, mas nem eles nem a LDB garantem a sua presença na escola. Certamente, em relação à música na educação básica, é importante a existência desses termos normativos federais, que, embora não tenham caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a ação pedagógica, propondo-lhe uma linha básica. As indicações desses documentos revelam um direcionamento distinto daquele das escolas especializadas, voltadas para a formação de instrumentistas, apontando que é outra a função da música na escola regular. Suas propostas, apesar de passíveis de questionamentos, podem servir de base para a reflexão e discussão da prática escolar em música, o que sem dúvida é produtivo e necessário para o aprimoramento e a expansão da área de educação musical.

Nesse contexto, as definições necessárias à prática escolar em Arte – inclusive em relação à música, como uma de suas várias linguagens – ficam transferidas para outros níveis, como previsto nos volumes introdutórios dos Parâmetros para os diversos ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998b, p. 51-52; 1997b, p. 36-38), que apontam que esses documentos devem ser utilizados progressivamente para subsidiar: 1º) as próprias ações do MEC para o ensino fundamental; 2º) as revisões ou adaptações curriculares desenvolvidas pelas secretarias de educação, no âmbito dos estados e municípios; 3º) a elaboração do projeto educativo (proposta pedagógica) de cada escola, construído num processo dinâmico de discussão, envolvendo toda a equipe; 4º) a realização da proposta curricular na sala de aula, pelo professor.

Sendo assim, os termos legais e normativos federais, de alcance nacional, podem se articular a determinações em nível estadual ou municipal, onde poderia ser estabelecida, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – na rede de ensino correspondente. Há, ainda, um espaço de decisão que cabe à própria escola, pois, seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9.394/96, art. 12), o que é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio.¹⁸ Cada escola pode e

¹⁷ Para uma análise das propostas dos PCN para música no ensino fundamental e sua viabilidade, ver Penna (2001c).

¹⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 02/98, e portanto no ano posterior à publicação dos Parâmetros para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1997a). Já os Parâmetros para o ensino médio estão intimamente ligados às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 03/98.

deve, portanto, decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado. Se construída de forma participativa e compromissada – e não apenas burocrática –, a proposta pedagógica pode ser o espaço ideal para definir o melhor modo de encaminhar o trabalho de arte, o que leva a projetos curriculares para Arte diferenciados de escola a escola, que podem – ou não – incluir um trabalho específico de música.

Ao longo deste texto, procuramos analisar as leis e termos normativos que dispõem sobre o ensino de arte e de música, explicitando os seus significados sociais e históricos. Entretanto, é importante ter consciência de que esses dispositivos regulamentadores não são dotados de uma “virtude intrínseca” capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar (Saviani, 1978, p. 193). Nesse sentido, não cabe esperar que essas – ou outras normas que possam ser propostas – gerem automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. Por outro lado, no entanto, podem ser utilizadas para respaldar ações promotoras de mudanças, se formos capazes de conhecê-las e analisá-las, para

delas nos reapropriar. Expressivo é o caso, relatado em boletim da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical, 2002, p. 1), em que a mobilização dos educadores musicais conseguiu a revisão do programa do concurso público para Artes da rede estadual do Pará, em 2002, que passou a incluir conteúdos de música, anteriormente não contemplados.

Como vimos, desde a década de 1970, se não há garantias formais para o ensino de música (em sua especificidade) na educação básica, a música integra, potencialmente, o campo da arte, como componente curricular. Assim, a realização efetiva desse potencial depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente na prática escolar, nos múltiplos espaços possíveis. Para uma análise profunda da política educacional, cabe, portanto, articular a letra da lei a uma outra dimensão: o modo como as normas são incorporadas pela sociedade civil, refletindo-se na prática escolar.¹⁹ Pois, como já indicado, a legislação constitui uma “mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável”, havendo a probabilidade de contradições e defasagens entre elas (Saviani, 1978, p. 193).

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 5, n. 16, p. 1, ago. 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, [s.d.].
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Inclui Lei 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres*. Brasília, 1979. Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE nº 540/77.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982. Inclui Resolução CFE nº 23/73.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997a. v. 6: Arte
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997b. v. 1: Introdução.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): arte*. Brasília, 1998a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): introdução*. Brasília, 1998b.
- _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998c. v. 1: Introdução.
- _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998d. v. 3: Conhecimento de mundo.
- CUNHA, Luiz Antônio. Roda-viva. In: CUNHA, Luiz Antônio; GOÉS, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 35-94.
- FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 15-30.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

¹⁹ No próximo número desta revista, o artigo A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola: II – a Política Educacional na Prática Escolar dará continuidade a essa discussão.

- FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- LIMA, Sonia Albano. A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 39-43, set. 2000.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 129-140.
- _____. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Prosições: revista da Faculdade de Educação – Unicamp*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, nov. 1999.
- PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. (Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>).
- _____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. p. 31-55.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001c. p. 113-134.
- _____. *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. Relatório de pesquisa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002a.
- _____. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. Relatório de pesquisa. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b.
- _____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 37-55.
- PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. *Questionando a livre-expressão*. Florianópolis: FCC, 1990.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Educação artística: visão da área*. São Paulo, [1991]. Mimeografado.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.
- _____. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1998. Inclui Lei 9.394/96.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical como prática social e cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais...* Brasília: [s.n.], 1998. p. 129-136.

Recebido em 29/01/2004

Aprovado em 09/02/2004

Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96

Margarete Arroyo

Universidade Federal de Uberlândia
margaret@ufu.br

Resumo. Este texto é uma ampliação da explanação feita no fórum Políticas Públicas e Educação Musical, realizado durante o XII Encontro Anual da ABEM. Ele estabelece um diálogo com o texto-base desse fórum: *A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola*, apresentado por Maura Penna. São abordados três aspectos pontuados por Penna: “**círculo vicioso**” relativo à presença/ausência da música na educação básica; **exclusão** da música do âmbito do ensino de Arte e **ações da sociedade civil**. O objetivo do texto é fomentar discussões e ações para que a área de música busque soluções que assegurem a presença de um trabalho sistemático e contínuo da música na educação básica.

Palavras-chave: música, ensino de arte, educação básica

Abstract. This paper is an enlargement of the exposition presented in the “Public Policies And Music Education” Forum that took place during the 12th Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). It establishes a dialogue with the basic text written by Maura Penna for that Forum: *The Double Dimension of Educational Policy and the Music in the School*. Three themes are approached from Penna: “**vicious circle**” related to the music presence and absence in basic education; **exclusion** of music from Art teaching and **civil society actions**. The aim of this paper is instigate discussions and actions toward the music field look for answers that secure the presence of a systematic and continuous music work in the Brazilian basic education.

Keywords: music, art teaching, basic education

Introdução

Minha participação neste fórum segue a proposta dos organizadores deste encontro, qual seja, meu papel é de debatedora cuja explanação está norteadada pelo texto-base de Maura Penna (2003).¹ Participo desse debate como coordenadora de curso de graduação, procurando compreender o momen-

to atual, marcado para a maioria de nós pelo processo de reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de música, em especial os de formação de professores, pelas novas diretrizes oficiais que norteiam a reformulação desses cursos, pelo atual campo de trabalho para os egressos, focalizando aqui os licenciados.

¹ Antes do XII Encontro da ABEM, o referido texto, *A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola*, esteve disponível na página eletrônica da ABEM.

Minha inserção no campo das políticas educacionais relacionadas à música é muito recente. Meu interesse pontual sobre essa fundamental dimensão das práticas acadêmico-escolares nasceu quando, no exercício da função de coordenadora do curso de graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2001, o político-educacional passou a ter um destaque em vários aspectos daquele exercício. Feitos esses esclarecimentos, passo às questões que serão abordadas na exposição.

Vou me concentrar em **três aspectos** pontuados por Penna e que têm marcado esta fase pós LDBEN/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96). O primeiro é a idéia do “círculo vicioso” relativo à presença/ausência de um trabalho sistemático e contínuo da música na escola básica;² o segundo, a exclusão desse trabalho sistemático e contínuo da música do âmbito do ensino de Arte. Ambos aspectos estão fortemente vinculados a ações da sociedade política (Freitag apud Penna, 2003) – Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais de educação (CEE), secretarias estaduais de educação (SEE), secretarias municipais de educação (SME). O terceiro aspecto a ser destacado volta-se para as necessárias ações da sociedade civil (Freitag apud Penna, 2003) – professores formadores, professores de música, associações, etc. – numa reação às situações decorrentes das ações da sociedade política, no sentido de conquistar e manter um trabalho sistemático e contínuo de música na educação básica. Pontualmente, neste momento, considero que a sociedade civil deve atuar no sentido de esclarecer à sociedade política e à sociedade de um modo geral como o ensino de Arte indicado na LDBEN/96 deve ser compreendido à luz da história recente da área (Pós-Lei 5.692/71) – crítica à formação polivalente, as discussões coordenadas pelas Comissões de Especialistas do MEC -, uma vez que o significado do que constitui o ensino de Arte tem sido foco de desinformação e desentendimento, como será visto adiante.

Abordarei esses três aspectos através de **relatos de situações específicas** com as quais tenho me deparado no papel de coordenadora do curso de música da UFU e como educadora musical preocupada com a presença/ausência da música na escola básica. Esses relatos trazem outros elementos que têm contribuído para reforçar os aspectos

abordados por Maura Penna (“círculo vicioso”, a “exclusão” da música do ensino de Arte, e “ações da sociedade civil”). São eles: **concepções** que se mantêm com relação ao ensino de Arte e a necessária mudança dessas concepções; a variedade de **nomenclatura** dos cursos que formam professores de música e suas implicações na manutenção daquele “círculo vicioso”; e, finalmente, a **dificuldade de inserção** da música nos projetos pedagógicos do ensino de Arte no âmbito das secretarias estaduais de educação (SEE) e secretarias municipais de educação (SME).

“Círculo vicioso” e “exclusão”

Conforme Maura Penna apontou, a “presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade” (Penna, 2003). Esses aspectos se fazem presentes no texto da LDBEN 9.394/96, quando traz que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esse caráter muito abrangente do texto abre possibilidades a n interpretações que vêm sistematicamente excluindo a música desse ensino de Arte. Nas palavras de Penna (2003):

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Vinculadas a essas inúmeras interpretações está a manutenção das **concepções** do ensino de Arte como de caráter polivalente e do ensino de Arte como restrito ao ensino de artes plásticas (ou visuais), reproduzida tanto pelos produtores de políticas (por exemplo, os formuladores dos concursos públicos para professores) quanto por profissionais da educação (diretores, professores, etc). A seguir estão alguns exemplos de situações onde essas concepções emergem, alimentando o “círculo vicioso” da presença/ausência da música da educação básica e a sua exclusão do ensino de Arte.

Em 2001, o governo do Estado de Minas Gerais publicou edital para concurso público – cargo de

² Temos consciência de que a música está presente nas escolas, mesmo que não explicitamente incluída no seu projeto pedagógico. Nosso foco de atenção aqui não são essas práticas musicais que ocorrem na escola, mas sim um trabalho sistemático e contínuo de educação musical.

professor para rede estadual de ensino. A ementa do programa para o “concurso em Artes (Ensino Médio) e Educação Artística (5ª à 8ª série)”, como trazia o texto original, informava:

O programa é básico para professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e refere-se ao ensino de Arte na Educação básica. Ressalta-se que não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística que deve ter conhecimentos básicos das outras, pois assim poderá elaborar atividades integradas com professores de outras linguagens artísticas ou com colaboradores da comunidade. Supõe-se que os profissionais a serem contratados saberão investir em sua área de conhecimento artístico específico, construindo a cada dia mais saberes e competências. (Edital n. 001/2001, 12 jul. 2001).

O que chama atenção na citação é a ambigüidade do trecho “não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística” mas que este professor “deve ter conhecimentos básicos das outras [linguagens artísticas], pois assim poderá elaborar atividades integradas com professores de outras linguagens artísticas [...]”. O que está em discussão aqui não é a questão da integração do trabalho na escola, mas o “deve ter conhecimentos básicos das outras [linguagens artísticas]”. Embora não fique explicitado no programa do edital o que significam esses “conhecimentos básicos”, este “dever” parece vir na contramão, por exemplo, das Diretrizes dos Cursos de Graduação em Música, elaboradas coletivamente sob a coordenação da Comissão de Especialistas da Área de Música do MEC (Brasil, 1999) e um dos documentos disponíveis para proceder à reformulação dos cursos de graduação, incluindo licenciatura. O que destaque aqui é a ambigüidade do termo “ensino de Arte” ainda carregado de sentido da polivalência *versus* um desejo de formação específica em cada área de artes, expresso nos documentos de suas comissões de especialistas.

Procurando ainda exemplos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais relativos às conseqüências da ambigüidade do texto sobre o ensino de Arte na LDBEN de 1996, cito algumas concepções presentes nessa instância da sociedade política, trazendo dados levantados por Nair Pires na sua recente pesquisa *A Identidade das Licenciaturas na Área de Música: Múltiplos Olhares sobre a Formação do Professor* (2003). Através de dados levantados em dois setores da SEE-MG, um responsável por “orientar a construção de projetos político-pedagógicos das escolas [estaduais de MG] e o outro “responsável pela organização e elaboração dos concursos públicos”, Nair Pires (2003, f. 117) destaca a existência da dificuldade no que tange à terminologia – Educação Artística e Ensino de Arte,

porém com uma “intenção de mudança” em favor da segunda, mas permanecendo “inalterada a concepção de Arte como Educação Artística”, como a transcrição abaixo evidencia:

[...] o curso de capacitação desse profissional deveria seguir por esse caminho. Porque o conhecimento é estático: está aí pronto e acabado, e ninguém vai inventar. Mas, que as instituições formadoras dos profissionais dêem condições de, na hora em que eles estiverem atuando, eles tenham essa facilidade de transitar por essas diversas vertentes da Arte, para fazer um trabalho mais para o prazeroso. As turmas, os alunos são diferentes: uns vão gostar mais de Música, outros de Teatro: que o profissional tenha essa capacidade. É aquela velha história: as instituições formadoras deveriam pensar em formar os profissionais como pesquisadores mesmo, para que tivessem essa facilidade de transitar entre as coisas. E hoje a proposta pedagógica não é assim – eu sou professora de Arte e só trabalho isto. Não, ele tem de ter todo esse preparo para poder transitar nas outras áreas, fazer um trabalho coletivo. (Pires, 2003, f. 134).

Maura Penna comenta em seu texto:

A isto tudo soma-se a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB quer nos diversos Parâmetros, o que é uma questão importante, na medida em que define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem, ou mantém-se a visão geral das várias modalidades? (2003).

Os dados descritos acima apontam para como em determinadas instâncias – no caso de implantação de políticas educacionais – a formação mais geral ainda é requerida.

Outro edital de concurso público em que a música esteve ausente do programa da prova foi o da prefeitura de Uberlândia, MG, em 2002, citado por Maura em seu texto. A experiência com esse concurso exemplifica a presença dessas concepções norteando tanto a realização do concurso quanto o ingresso de professores de música na rede municipal.

Lembrando, o programa do concurso, citado abaixo, limitou-se às artes visuais:

A importância do ensino de Artes para a formação da consciência crítica. A proposta curricular para o ensino de Artes Plásticas e Visuais e os dois grandes eixos: horizontal e vertical, que considera os conteúdos de ensino. Aspectos conceituais do ensino de Arte: história, objetivos, linguagens, elementos, desenvolvimento, análise de imagens, composição. História da Arte. O ensino de Arte e a abordagem triangular – pressupostos metodológicos. (O Município, 2002, p. 5).

Na troca de correspondência entre docentes do curso de Música da UFU, que questionaram a Secretaria Municipal sobre esse limite, e o secretário responsável pelo concurso, este alegou “que o

currículo das escolas municipais contempla apenas artes plásticas”. Como em vários locais do país, o ensino de artes plásticas domina o ensino de Arte. O programa da prova desse concurso não foi modificado, mas ingressaram alguns professores de música e de artes cênicas. Acompanhando o ingresso desses professores nas escolas através de relatos principalmente dos professores veteranos que ministram artes plásticas, estes comentaram que os profissionais ingressantes estão sendo pressionados pela direção de algumas escolas a lecionar artes plásticas ao invés de suas áreas de formação – Música ou Artes Cênicas, o que vai de encontro ao que temos observado em pesquisas junto às escolas da rede municipal de Uberlândia. Essas observações mostram que a música é foco de grande demanda nessas escolas. Esses dados indicam a confusão que permeia o ensino de Arte e, em especial, o ensino de música na escola básica.

Outro elemento que tem contribuído para a manutenção do “círculo vicioso” e exclusão da música do ensino de Arte é a diversidade de nomenclatura dos cursos que formam professores de música no Brasil. Trazendo novamente dados do estudo de Pires, com relação aos concursos públicos em Minas Gerais, um entrevistado da SEE-MG informou acerca da nomenclatura:

Como o Estatuto do Magistério prevê a nomenclatura Educação Artística, a SED³ afirma que somente o licenciado em Educação Artística está habilitado a fazer o concurso público. Para os egressos de cursos de licenciaturas específicas – Música, Teatro, dentre outras – a participação é determinada pelas normas contidas no edital. (Pires, 2003, f. 133).

Um exemplo desse problema envolvendo a não inclusão de profissionais em editais de concurso para professores em decorrência do nome dos cursos nos quais se formaram ocorreu em Jabotão do Guararapes, município vizinho a Recife, conforme relato recebido via comunicação eletrônica. Lá o edital do concurso público para professor de Educação Artística trazia no programa também o conteúdo de música, mas os profissionais titulados nos cursos de licenciatura em música, por exemplo, o oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco, ficaram impedidos de se inscrever para as provas.

Para se ter uma idéia dessa diversidade na nomenclatura dos cursos que formam professores de música no Brasil, segue uma lista de algumas denominações:

- Educação Artística: Habilitação em Música

- Licenciatura em Música
- Música – Licenciatura
- Licenciatura em Educação Musical: Habilitação em Instrumento Musical
- Licenciatura em Educação Musical: Habilitação em Canto
- Licenciatura em Educação Musical: Habilitação em ensino Musical Escolar
- Pedagogia da Arte: Qualificação em Música
- Educação Artística: Licenciatura e Habilitação em Música
- Música – Educação Musical (Licenciatura)

Um dos aspectos característicos da LDBEN/1996 e das diretrizes curriculares que se seguiram a ela é o da autonomia das instituições de ensino superior e das instituições de educação básica para criarem seus próprios projetos político-pedagógicos. No caso dos cursos de graduação, essa autonomia está estendida ao título dos cursos, o que tem resultado na variedade de denominações. Entretanto, algumas implicações dessa variedade de nomenclatura já começam a ser percebidas, como os relatos acima indicam. Quanto ao problema com as inscrições para concurso como o que ocorreu em Jabotão dos Guararapes, já ouvi argumentos a favor e contra aquele impedimento. Por exemplo, para uma docente de música, assessora do MEC, está correto impedir a inscrição, uma vez que se trata de concurso para Educação Artística. A mesma pessoa destaca que se fosse o contrário, concurso para ensino de Arte, tanto os formados em educação artística, com suas habilitações, quanto os licenciados nas áreas específicas teriam direito a inscrever-se. Já uma assessora da SEE de Minas Gerais, com a qual tive uma longa conversa sobre toda essa problemática, manifestou-se contrária ao impedimento de inscrição ocorrido no concurso de Jabotão dos Guararapes. Para ela houve um equívoco, uma vez que tanto o habilitado em música nos cursos de educação artística quanto os licenciados em música estariam capacitados para assumir o cargo. Com essas visões tão diferenciadas, ficamos à mercê das interpretações.

Ações da sociedade civil

Um último aspecto que gostaria de trazer à discussão é o das **ações da sociedade civil**. Os

³ Setor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

dois relatos que seguem têm a ver, respectivamente, com o movimento de professores de música do Pará para que conteúdos de música fossem inseridos no programa das provas para concurso público daquele estado, e com o esforço para superar as dificuldades encontradas pelos membros do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação Musical (NEMUS) do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia⁴ no sentido de conseguirem a inserção da música no novo projeto político-pedagógico do ensino de Arte da cidade de Uberlândia, MG.

Em 2002 aconteceu o concurso público para professores da rede estadual de ensino do Pará, disciplina “Arte” (Edital 01, 7 de janeiro de 2002), cujo programa da prova excluiu a Música. Um comunicado do Diretor Regional da ABEM-Norte a esse respeito, citado na *Boletim Informativo* da referida associação, trazia:

Foram abertas 197 vagas para Artes, sendo que, no item do Edital que trata dos CONTEÚDOS, os de Música não foram contemplados, enquanto que se privilegiou os conteúdos de Artes Cênicas e Artes Visuais. Ou seja, esqueceu-se dos Educadores Musicais na elaboração deste concurso, mesmo constatando-se que há mais professores formados em música, pelas duas universidades públicas [do Pará], do que em Teatro, que não há ainda um curso de nível superior. (Associação Brasileira de Educação Musical, 2002).

Os educadores musicais de Belém mobilizaram-se, inclusive solicitando à ABEM o envio de uma “moção contra a exclusão da Música como conteúdo programático” aos responsáveis pelo concurso. Destacamos dessa moção alguns dos argumentos que justificam a presença da música nos conteúdos programáticos dos concursos públicos para professores:

Os documentos curriculares produzidos pelo MEC a partir da atual LDB – Parâmetros Curriculares Nacionais/ARTES para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – explicitam que a área de artes engloba quatro especificidades: MÚSICA, ARTES CÊNICAS, ARTES VISUAIS E DANÇA. A inserção obrigatória do ensino de Arte na Educação Nacional está fundamentada em teorias contemporâneas sobre o papel das artes na transformação da sociedade. Por isso os documentos curriculares atuais enfatizam os processos de produção artística específica, quais sejam musical, visual, cênica e da dança, com conteúdos próprios e não mais como atividades de educação artística conforme previa a Lei n. 5692/71 [...] Se hoje possuímos, na LDB, um instrumento adequado à efetiva implementação do ensino de Artes

no Ensino Básico, a reorganização técnica e profissional necessária passa, efetivamente, pela concepção de uma nova formação universitária de professores como atestam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, amplamente divulgadas pelo MEC. Também neste documento, elaborado em 1999 pela Comissão de Especialistas da área de Música, fica patente que o MEC reconhece a especificidade da Música como área do conhecimento. (Associação Brasileira de Educação Musical, 2002).

Esse episódio relativo ao concurso do Pará exemplifica uma situação oriunda da “sociedade política”, situação essa que reforça a manutenção do “círculo vicioso” relativo à presença/ausência da música na educação básica, bem como a exclusão da música do ensino de Arte. Por outro lado, temos a reação da “sociedade civil” – professores de música e uma associação.

O último relato dessa exposição traz a mobilização dos membros do NEMUS para a inclusão da música no projeto político-pedagógico do ensino de Arte na rede municipal de educação de Uberlândia.

Começo informando que o curso de formação de professores de música na UFU, com 25 anos de existência, tem historicamente a maior parte de seus egressos atuando nos quatro conservatórios estaduais da região (são 12 no Estado de Minas Gerais). Assim, historicamente, esse curso manteve-se distante da formação para a escola básica. Nos últimos dez anos, a equipe de educadores musicais, docentes nesse curso, tem procurado equilibrar essa situação, sendo que nos últimos três anos houve um sensível aumento no interesse dos alunos e egressos do curso pelo trabalho de música na escola básica.

Dada aquela ausência de profissionais da área de música na escola básica, o ensino de Arte, ainda nomeado Educação Artística na rede municipal, é dominado pelos profissionais de Artes Plásticas.

É também de suma importância destacar o bravo esforço desses profissionais na inclusão do ensino de Arte na rede municipal, em 12 anos de luta e resistência.

No cronograma semanal dos professores da rede municipal está prevista uma carga horária para que se reúnam e discutam questões de interesse. Assim, toda sexta-feira um grupo dos professores de educação artística de várias escolas se reúne no Centro Municipal de Estudos Pedagógicos. Esse

⁴ Os membros desse núcleo são as professoras Ms. Cíntia Thais Morato, Ms. Lília Neves Gonçalves, Dr^a Margarete Arroyo, Ms. Maria Cristina de Souza Costa, Dr^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro e Gisele Crosara (professora substituta).

grupo encontra-se desde 2002 em processo de elaboração do novo projeto pedagógico para o ensino de Arte na rede municipal de Uberlândia, e os membros do NEMUS têm acompanhado e participado desse processo com o intuito de inteirarem-se do trabalho desenvolvido no ensino de Arte e reivindicar um espaço para a música nesse projeto. Após uma fase de estranhamento e certa resistência, conseguiu-se a elaboração de um projeto político-pedagógico para o ensino de Arte que incluísse artes visuais, música e artes cênicas.⁵

Conclusão

Para finalizar, gostaria de ressaltar que, vivenciando esse momento com esse grupo de professores da rede municipal de Uberlândia e estudando, via pesquisa (Alves, 2003; Arroyo, 2003), como eles foram construindo coletivamente o espaço que hoje ocupam nas escolas municipais, temos muito o que aprender. Trata-se de um exemplo de ação da “sociedade civil” na conquista de espaço, no caso, do ensino de Arte na rede municipal. Em 12 anos de

mobilização e luta contínua, esse grupo conseguiu implantar o ensino de Arte na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, em alguns casos, com até duas aulas semanais. Em permanente processo de formação continuada, através do estudo coletivo e da busca contínua de atualização, esse grupo sinaliza um caminho a seguir pelos professores de música. É a persistência que cada profissional da área precisa ter para rompermos com o “círculo vicioso” da presença/ausência da música da educação básica e com a exclusão da música do ensino de Arte.

O objetivo de trazer esses aspectos e relatos para o fórum foi o de fomentar discussões e ações para que a área busque soluções junto à sociedade política (MEC, CNE, CEE, SEE, SME) e sociedade civil (direções das escolas, superintendências, etc). Almejamos como sociedade civil – associações, universidades, etc. – solucionar esse problema implica alcançarmos a ampliação e consolidação do trabalho sistemático e contínuo com a música nas escolas da educação básica.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo*, n. 16, p. 1, 2002.
- ALVES, Aline. Banco de dados: arte-educação e educação musical em Uberlândia (1979-2002). In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003. p. 40-50.
- ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2003. p. 586-594.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. *Diretrizes dos cursos de graduação em música*. Brasília, 1999.
- O MUNICÍPIO: órgão oficial do município de Uberlândia. n. 1537, 4 out. 2002.
- PENNA, Maura. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola*. 2003. Não publicado.
- PIRES, Nair. *A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Recebido em 22/01/2004

Aprovado em 03/02/2004

⁵ Professores do curso de Artes Cênicas da UFU também se inseriram no processo.

Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade

Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina
vivibk@uol.com.br

Resumo. O presente artigo discute a problemática das políticas públicas em educação em relação à formação de professores nos cursos de licenciatura em Música. Procura-se refletir sobre o compromisso que a Universidade tem com a construção, instauração e acompanhamento de políticas públicas que contribuam para a transformação educacional. Colocando a escola como centro na formação de professores, serão discutidas algumas relações desejáveis entre a escola pública, a universidade e a prática de ensino da música. A questão central que mobiliza a discussão é: como podemos tornar a prática de ensino e os estágios supervisionados uma ação política de fato, de forma que nossos alunos, futuros professores, participem ativamente de um processo de construção de políticas públicas para a educação musical no Estado de Santa Catarina? Por fim, é apresentado o Núcleo de Educação Musical da UDESC (NEM), um programa de ensino, pesquisa e extensão voltado para a realização de práticas educativas que conduzem a construção de políticas públicas em educação musical para a escola básica.

Palavras-chave: formação do professor de música, políticas públicas, Núcleo de Educação Musical (NEM)

Abstract. This article discusses the educational public policies related to music teachers' education at higher education courses. It reflects on the commitment of the University with building, setting up and following the public policies that can contribute to the educational transformation. Considering the school as the main point in teachers' education, some desirable relationships between the public school, the University and music teaching practices are discussed. How the teaching practices can be transformed into a real political action, in a way that pupils and future teachers actively participate in the construction of the public policies for music education in the state of Santa Catarina? Finally, NEM (Music Education Nucleus) from UDESC, a teaching, research and extension program focusing on building public policies in music education to primary school, is presented.

Keywords: music teacher's education, public policies, Music Education Nucleus (NEM)

Introdução

Neste artigo discuto a problemática das políticas públicas em educação em relação à formação de professores nos cursos de licenciatura em Música. Mais especificamente, gostaria de olhar para o tema sob um viés bastante particular, que é a relação que nós, formadores de professores, estabelecemos com as políticas governamentais, diretrizes curriculares e a educação básica. Focalizo o ângulo da ação no compromisso das instituições de ensino

superior (IES) e, em especial, das universidades, instituições que formam professores, e as relações estabelecidas com as políticas públicas e com o que acontece na escola. Falo então do olhar "de dentro para fora" para as políticas públicas, isto é, das políticas públicas que nós estamos auxiliando a tecer nos nossos cursos de licenciatura, individualmente ou em algumas redes institucionais.

Proponho a reflexão sobre o compromisso que a universidade tem com a construção, instauração e acompanhamento de políticas públicas que contribuam para a transformação educacional. Pensando além da perspectiva das políticas governamentais, aquelas construídas por pares e aquelas “ditadas” pelos governantes, e olhando para o nosso cotidiano como formadores de professores – a escola pública com as suas práticas de ensino, tenho pensado muito sobre as posturas frente às políticas públicas que estamos auxiliando a construir, através dos professores que estamos formando e das relações que nós, enquanto profissionais atuantes na formação docente universitária, estabelecemos (ou não) com as escolas e com a sociedade.

Nos diversos cursos de licenciatura em Música, qual é o conceito de políticas públicas que estamos construindo? Como olhamos para as políticas públicas nas universidades? Como algo externo a nós, esperando que as condições melhorem? Podemos esperar as reformas curriculares, podemos esperar as ações de nossos grupos representativos, podemos esperar melhores condições de trabalho. Ou podemos pensar no que podemos fazer, nas condições que temos? Ou ainda: que condições nós podemos criar, procurando de certa forma antecipar o que desejamos que a escola e as políticas governamentais incorporem? É evidente que não podemos esquecer do quadro desolador de muitas IES, que encontram-se sucateadas por diversas razões; sua retomada passa também por políticas públicas.

Universidade – escola pública – prática de ensino: que relações são essas?

Atualmente tanto as pesquisas sobre a formação de professores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002) apontam a prática educativa como componente curricular central da formação de professores. Ao contrário da idéia de que a prática de ensino é “a última coisa” do curso, uma “aplicação prática” de conhecimentos teóricos,¹ a prática de ensino é compreendida como o centro da formação, procurando não dicotomizar a teoria e a prática pedagógica. É a “concepção de formação de professores que toma a escola, por sua organização e seu cotidiano, como eixo dessa formação, isto é, como eixo para as aprendizagens sobre a profissão docente” (Giovanni, 2003, p. 207).

Cabe aqui fazer uma ressalva em relação à compreensão de prática contida nas Diretrizes

Curriculares para a Formação de Professores. Muitas vezes fica difuso o conceito de prática utilizado no âmbito acadêmico, falando-se tanto em práticas de ensino como na realização de práticas vinculadas a conteúdos específicos.

Na área de música, muitas vezes a expressão “prática” é entendida como prática musical, isto é, as práticas de cantar, tocar, compor, analisar, reger, etc. Sendo indiscutível a necessidade dessas atividades na formação do educador musical, o que precisa ficar claro é que essas práticas fazem parte do corpo de conhecimentos específicos da matéria, isto é, dos conhecimentos musicais indispensáveis à formação do professor de música. Outro corpo de conhecimentos, que consiste no objeto central das discussões sobre a formação de professores, são os conhecimentos específicos da docência, cujo âmbito prático são as práticas educacionais. Como explica Terrazzan,

é importante e urgente a recuperação da associação teoria-prática em atividades de formação profissional, porém sem perder de vista que aqui estamos tratando da formação de um profissional específico, o professor, e que as dimensões práticas trabalhadas na sua formação inicial devem ser aquelas próprias para a sua atuação no campo do ensino/educação. (Terrazzan, 2003, p. 70).

Seguindo essa orientação, neste artigo o termo “prática” será utilizado em referência às práticas educativas, tanto escolares como não escolares. Como sugere Lima (2002), buscamos a superação do primado de uma metodologia aplicacionista para o primado dos fundamentos da prática pedagógica. “Nessa concepção a prática articula-se com uma totalidade de relações sócio-históricas diante das quais o professor é ator e autor simultaneamente” (Lima, 2002, p. 250). Com esse entendimento, voltamos à reflexão sobre as práticas de ensino indicadas nas políticas educacionais para a formação do professor.

Pra começar: Onde está a aula de música?

Na área de música as complexidades para a realização das práticas de ensino começam pela dificuldade de encontrarmos escolas públicas em que haja um professor de música atuando na área específica. De forma geral, isso significa trabalhar com a falta de uma identidade construída no âmbito escolar para a educação musical, sem desmerecer casos específicos de professores que estão, em esforços muito mais individuais do que institucionais, construindo uma tradição de educação musical escolar nas escolas em que atuam.

¹ Para ler mais sobre as relações entre teoria e prática na formação do professor de música, ver Beineke (2001).

No caso da rede pública de ensino do município de Florianópolis, podemos observar grandes avanços nos últimos anos, inclusive com a abertura de concursos públicos específicos para a área de educação musical.² Estes professores efetivos estão construindo uma identidade própria nas escolas em que atuam. Por outro lado, existe um sistema rotativo de recrutamento de professores substitutos, que a cada ano atuam em uma escola diferente. Assim, uma escola desenvolve um trabalho de música durante um ano e, no ano seguinte, não dispõe mais do professor de música, caracterizando um eterno recomeço, e sem consolidar uma identidade junto à comunidade.

A política não é a mesma na rede pública estadual de Santa Catarina, onde os concursos não contemplam as especificidades da área de música, sendo a área de Artes representada de forma hegemônica pelas artes visuais. Em resposta a um primeiro contato com a Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina (SEEI),³ na tentativa de propor, entre outros assuntos, a abertura de concursos para professores na área específica de música, fomos informados, através de documento oficial, que:

[...] a Proposta Curricular de Santa Catarina entende que a disciplina Arte tem conteúdos próprios ligados à cultura artística, às linguagens visuais, cênicas, musicais e da dança e que estes podem ser trabalhados pelo professor, de forma dinâmica e interdisciplinar. (Santa Catarina, 2003).

Mais especificamente no caso da educação musical nas escolas do Estado de Santa Catarina, com as quais nos sentimos mais estreitamente relacionados, visto a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na qual atuo, ser estadual, como conquistar um espaço para a educação musical na escola, construir uma identidade junto à comunidade escolar? Onde estão os alunos que nós formamos? Ainda mais que as *Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica*, da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina (1999), prevêem que:

Para ministrar a disciplina de Artes, a unidade escolar pode contar com o professor habilitado que atende de 5ª a 8ª série e tenha disponibilidade de carga horária. Na falta deste, poderá ser contratado um professor admitido em caráter temporário, habilitado na área, ou que tenha cursado o Ensino Médio – Magistério, cuja grade curricular contenha a disciplina de Artes como fundamento teórico-metodológico para as séries iniciais. (Santa Catarina, 1999).

Sem perder de vista esse contexto, e sem nos perdermos em lamentações, nos perguntamos como podemos tornar a prática de ensino uma ação política de fato, de forma que nossos alunos, futuros professores, participem ativamente de um processo de construção de práticas educativas que potencializem a efetivação de políticas públicas para a educação musical no Estado? Como articular uma ação política na escola através da inserção da música no contexto escolar, com a formação inicial e continuada de professores e também as políticas governamentais?

O que significa “fazer estágio” na escola pública?

Uma das dimensões da realização e atividade de práticas de ensino é a realização do estágio supervisionado. Quando nossos alunos começam o estágio curricular na escola, é freqüente concluir que “não estamos preparados para a escola pública”. E como fazer essa preparação? Olhando de fora? Ou é através da prática mesmo, da imersão nesse ambiente? Será que um dia estaremos preparados para a escola pública que temos ou precisamos trabalhar muito para construir a escola que desejamos? Se nosso trabalho não está sendo visto, se a escola não se compromete com ele, precisamos olhar melhor para o que estamos fazendo.

Como afirma Cury (2003, p. 113, grifo do autor), “ser professor é algo que o estudante deve desenvolver na prática, tornando esta trajetória cada vez mais objeto de *uma opção* consciente e crítica, respaldada em um *compromisso político democrático* e uma *competência profissional qualificada*”. Penso que essa situação é a que baliza as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, uma política pública que expressa a necessidade de se pensar sobre a docência como uma profissão que requer princípios próprios.

Avaliando suas práticas de estágio supervisionado, procurando compreender as dificuldades encontradas, é comum o aluno concluir que a atividade de educação musical na escola teve problemas porque “a escola não valoriza o trabalho”, porque “há um desrespeito pela área na escola”, porque “é uma bagunça, aulas são canceladas em cima da hora, são programadas outras atividades”, e assim por diante. E devemos reconhecer que os problemas são muitos mesmo, mas precisamos pensar que é esse o contexto real de trabalho, que nossos planejamen-

² Para conhecer mais sobre o trabalho de música na rede pública de ensino do município de Florianópolis, ver Figueiredo (2000).

³ Foi realizada uma reunião com o secretário de Estado da Educação em abril de 2003, da qual participaram as professoras Vânia Müller, Teresa Mateiro e eu, que na época era coordenadora dos cursos de Música da UDESC.

tos e ações precisam considerar tudo isso. Se não estamos considerando isso, estamos trabalhando com a idéia de uma escola ideal que talvez ainda não exista – e quem está inadequado somos nós, que não estamos olhando para essa realidade, e não a escola! Se para o nosso trabalho “dar certo” precisamos de um espaço de valor reconhecido pela comunidade escolar, de uma rotina bem estabelecida, com um planejamento a longo prazo de todas as atividades que modificam a rotina “normal”, então estamos planejando para outra realidade, planejando para dar errado – e cada vez que nosso trabalho “dá errado” nós contribuimos para que tudo fique como está.

Ainda é muito forte a idéia de que o estágio supervisionado ocupa-se apenas da prática de ensino em sala de aula, sem que o estagiário se insira num âmbito maior de participação na escola. Segundo Zeichner (1997, p. 130), “esta ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores”. Devemos sempre ter em mente que não colocamos o nosso aluno apenas em sala de aula, e sim na escola! (Zeichner, 1997).

E o que a universidade tem a ver, por exemplo, com a falta de segurança na escola para guardar nossos equipamentos/instrumentos musicais? O que a universidade tem a ver com o fato de que muitas crianças não participam das oficinas extracurriculares que estamos propondo porque precisam trabalhar?

Como podemos esperar que os nossos estagiários, num constante recomeçar, modifiquem a realidade da escola pública? Como trazer essa discussão para o âmbito do curso de licenciatura em Música? Se não discutirmos por que a educação musical que encontramos é essa, como esperar que os professores que formamos participem de qualquer processo de transformação da escola? A quem vamos delegar essa discussão e a reflexão sobre as políticas públicas e sua implementação? Esse debate precisa sair do âmbito das lamentações para o nível da ação e da reflexão, sendo encarado como elemento norteador do processo de formação de professores e, conseqüentemente, das práticas de ensino. Diz Cláudia Bellochio:

O debate precisa ser instaurado nas IES como forma de não apenas cumprir práticas de ensino como

proposições de políticas governamentais. Os cursos formadores precisam assumir a dimensão da prática para além da mera execução de atividades na realização escolar. É preciso problematizar as realizações e projetar mudanças com base nos cenários concretos das instituições escolares.⁴

Universidade – escola pública – prática de ensino: políticas públicas?

É de senso comum que individualmente não é possível realizar qualquer mudança no cenário educativo e, muito menos, nas políticas educacionais. Como reflete Rosa (2003, p. 175), “as mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicionam”.

Essas mudanças podem começar com a formação de professores mais preparados para atuar de forma crítica e política na escola pública, formando professores que não estão preocupados somente em dar a sua aula e voltar pra casa. E como poderíamos esperar formar um profissional com esse perfil se o estágio supervisionado, pelo menos nas práticas que venho observando, consiste em dar aula e voltar pra casa? Se a discussão de aspectos mais amplos da vida escolar não é objeto sério das aulas na universidade? Nesse sentido, Zeichner (1997) salienta que a atuação crítica e vinculada a princípios políticos dos professores formadores é essencial para que se desenvolvam tentativas de melhorar a situação institucional da formação dos professores.

Também não há dúvidas quanto à necessidade de trabalharmos com a escola pública real e pararmos de falar dela de forma abstrata, muitas vezes distorcida, ou até mesmo pintando bichos-de-setecabeças. Sem generalizações, precisamos discutir os problemas específicos percebidos no cotidiano da escola pública. Para isso precisamos conhecer melhor esse cotidiano, interagir com ele de forma mais intensa, mais comprometida, mais crítica, mais política. As Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores nos lançam esse desafio: construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica. Cury (2003, p. 122) destaca que “as instituições formadoras deverão ser o móvel inicial da construção de uma nova cultura institucional de formação específica de docentes que deverão atuar na educação básica”.

⁴ O presente parágrafo foi escrito por Cláudia Ribeiro Bellochio a partir da leitura e discussão do presente artigo com a autora, em Santa Maria, 2004

Esse desafio gera a “necessidade de se pensar, simultaneamente, formação de professores e gestão de escolas” (Giovanni, 2003, p. 217), isto é, a escola também precisa mudar para dar conta de um outro modelo, de uma outra relação com a universidade e com os estagiários. Será necessário construir uma nova estrutura das relações entre o colegiado de curso, os professores orientadores, os estagiários e a equipe da educação básica. Como destaca Terrazzan,

vivemos num importante momento da Educação brasileira, na medida em que reformulações do ponto de vista das que estão anunciadas não ocorrem sempre. Em particular, todos os envolvidos com a Educação Básica estão chamados a participar desse processo, e nós, envolvidos com a formação de professores, devemos assumir uma parte dele. (Terrazzan, 2003, p. 76).

Mudanças desse porte exigem posturas coletivas nas reformas curriculares, reorganização das IES e mudanças nas relações com a educação básica. Mas enquanto essas discussões acontecem, precisamos ir criando espaços para o ensino de música na escola pública, precisamos ir construindo um cenário onde as relações que almejamos se tornem possíveis.

O NEM – Núcleo de Educação Musical da UDESC: construindo um cenário para a educação musical na escola pública

Refletindo sobre as questões levantadas, sem a pretensão de respondê-las, mas procurando construir um plano de ação para a educação musical nas escolas públicas e, mais especificamente, nas escolas estaduais, foi criado o Núcleo de Educação Musical da UDESC (NEM).⁵ O NEM é um programa de ensino, pesquisa e extensão que visa a formação de professores em um contexto mais amplo de ação, que abrange: a inserção da aula de música em escolas-núcleo do programa, tanto no nível curricular como extracurricular; a produção de material didático para o ensino de música; a formação continuada de professores que atuam na rede pública de ensino; a negociação de espaços para o professor licenciado em música junto a representações governamentais e a realização de eventos para promover a partilha de experiências e divulgação de trabalhos do NEM.⁶

Complementando esses projetos, estão sendo desenvolvidas pesquisas que tomam as práticas

educativas do NEM como objeto de estudo. Como uma perspectiva que ainda precisa ser desenvolvida, dentro da proposta de formação do NEM está a investigação ação que, como sugere Rosa (2003, p. 175), “é, também, uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva”.

O que vem nos preocupando é justamente a questão da ação política mais ampla das práticas de ensino dos alunos do curso de licenciatura na escola pública, ampliando a idéia de que essas práticas acontecem apenas na sala de aula. A idéia é construir parcerias com algumas escolas, concentrando as atividades de estágio e oficinas de música em uma mesma escola, as escolas-núcleo do NEM. Dessa maneira concentramos nossos esforços em conhecer melhor essas escolas, interagir no meio escolar e construir um trabalho contextualizado de educação musical. Cabe destacar que a idéia de parceria com as escolas-núcleo difere totalmente da idéia dos colégios de aplicação, no sentido de que estamos trabalhando com a realidade da escola pública estadual e não na construção de um espaço idealizado que não condiz com a escola real.⁷ Com essa iniciativa queremos deixar de pensar a extensão de forma assistencialista, de atendimento de uma demanda pela educação musical, para pensá-la como uma ação política da universidade, de retorno à sociedade e, principalmente, como potencial para a formação de professores.

Essa proposta iniciou-se no primeiro semestre de 2003, sendo oferecidas oficinas de música, ministradas por bolsistas de extensão. Essas oficinas são realizadas na UDESC e em duas escolas-núcleo da rede pública estadual. Em relação à aula de música como componente curricular, 18 alunos do curso de licenciatura em Música realizaram seus estágios nas escolas-núcleo em 2003. Procuramos assim desenvolver um trabalho de música articulado em nível curricular e extracurricular, em um programa de ações mais amplas do que a prática de ensino, na medida em que essas práticas estão articuladas aos demais projetos do programa, como a formação continuada de professores e a produção de material didático. Através da realização das oficinas de música em modalidades específicas, tais como piano, violão, flauta doce e percussão, também estamos aproximamos da escola básica aqueles professores que, por terem cursado o bacharelado em

⁵ Equipe do NEM em 2004: Coordenação de projetos: Luiz Mantovani, Maurício Zamith, Regina Fink e Vânia Müller. Professores participantes: João Eduardo Dias Tilton e Lourdes Saraiva. Coordenação geral: Viviane Beineke.

⁶ Para conhecer melhor o Programa NEM, visite: <<http://www.ceart.udesc.br/nem>>.

⁷ Também está prevista uma rotatividade das escolas-núcleo.

Música, praticamente não tinham contato com a escola pública. E estamos construindo uma nova relação entre os professores que coordenam projetos do NEM, uma relação pautada em uma meta comum bastante clara, que é a vontade política e o compromisso de colaborar na construção de espaços públicos para o ensino de música.

Mesmo enfrentando uma série de dificuldades,⁸ através do NEM os estágios curriculares, os projetos de pesquisa e extensão passaram a ser vistos em um contexto maior, contribuindo na consolidação de um programa concreto de educação musical no cotidiano escolar, mostrando um pouco do que “é possível”. Nessa perspectiva, as dificuldades encontradas puderam se tornar objeto de reflexões que procuram “compreender as estruturas sociais e institucionais em que se insere o nosso ensino, buscando perceber os limites que estas impõe ao nosso pensamento e à nossa prática profissional” (Rosa, 2003, p. 181). E, assim, começamos juntos – professores e alunos, na universidade e na escola básica – a trilhar um caminho possível para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa em formação de professores e políticas públicas.

Por muitos novos cenários para a educação musical

Penso que um trabalho significativo de educação musical na escola pode mudar muito a realidade que temos. Se olharmos ao nosso redor poderemos ver como um único professor às vezes consegue envolver uma comunidade inteira, modificar a visão de educação musical de muitas pessoas, desde as crianças, os seus pais, a direção, a coordenação, uma comunidade inteira! E talvez a melhor forma de contribuirmos para que as políticas governamentais tornem-se reais, que as condições de trabalho melhorem, seja formando professores preparados para atuar de forma crítica na escola pública.

Políticas públicas também implicam pensar no mercado de trabalho na área de música, nas demandas que os cursos de licenciatura em Música

estão atendendo. É comum a reclamação de que a maioria dos alunos do curso de licenciatura em Música não querem ser professores. Por que isso acontece? Por que ao invés de reclamar não pensamos nas necessidades que não estamos atendendo? Temos que pensar na especificidade do curso de licenciatura em Música, na sua relação com a educação básica e outros espaços educativos, com a formação de professores.

Essa perspectiva justifica também a realização deste Encontro da ABEM em Florianópolis. Por que este evento está sendo realizado aqui? Em primeiro lugar porque a ABEM é a instituição política que nos representa como educadores musicais e estando aqui nos fortalece.⁹ Em segundo lugar, porque há uma equipe de professores da área de educação musical preocupada com os temas em foco – políticas públicas e educação musical. Quando assumimos esse compromisso buscávamos também uma forma de aproximar as discussões da área de educação musical às secretarias municipal e estadual de educação, de aproximar os professores de música que estão na escola com as discussões que vêm sendo realizadas em âmbito nacional, de dar visibilidade à educação musical frente às representações governamentais. E formar professores mais conhecedores e comprometidos com a escola pública, também incentivando e oferecendo condições para que eles participem deste debate, deste evento.

Nesse sentido, o Encontro da ABEM em Florianópolis e o I Colóquio do NEM é, em si mesmo, uma ação de políticas públicas que a ABEM está propondo conjuntamente com a UDESC. Com essa ação queremos, juntos com todos os participantes deste encontro, alavancar um processo maior que estamos querendo construir para a educação musical em Santa Catarina.

O educador musical que formamos é uma parte das políticas públicas que vão se desenvolvendo na sociedade. As relações que construímos com a escola, ou que deixamos de construir, é também a política pública que estamos ajudando a concretizar.

⁸ As principais dificuldades encontradas foram: espaço físico para a aula de música; o “barulho” da aula de música; instabilidade do corpo docente da escola, com constantes trocas de horários que geravam a troca de turmas pelos estagiários no decorrer do ano letivo; falta de infra-estrutura básica na escola para auxiliar na organização das atividades; dificuldades de comunicação universidade-escola.

⁹ Vale lembrar que este texto foi elaborado como contribuição ao fórum Políticas Públicas em Educação Musical, no XII Encontro Anual da ABEM, realizado em Florianópolis em outubro de 2003.

Referências

- BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 87-95, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*: Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 3./SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UDESC, 3., 2000, Florianópolis. *Anais...* 2000. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes>.
- GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 243-253.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio*. Florianópolis, 1999.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Diretoria de Educação Básica. *Informação nº 012/03*. Florianópolis, 2003.
- TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 55-77.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 10/02/2004

O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social

Carlos Kater

Universidade Federal de São Carlos
Universidade São Marcos
c.kater@terra.com.br

Resumo. O presente texto parte de algumas considerações sobre a realidade atual e o mercado de trabalho/demanda de novos perfis de educador musical. Propõe uma reflexão sobre a ampliação da definição, do espaço e da função desse profissional, tendo em vista explorar de maneira mais efetiva e pertinente os recursos oferecidos por sua ferramenta de trabalho e, assim, aproximar-se das necessidades efetivas, bem como de expectativas de setores da sociedade. Para tanto, faz referência a algumas características de uso da música, tal como verificadas de maneira corrente em projetos de ação social, com a finalidade de evidenciar novas perspectivas de formação humana oferecidas pela educação musical.

Palavras-chave: educação musical, formação humana, ação social

Abstract. The present text runs upon some considerations about the actual reality and the labour market/search of new profiles of music educators. It proposes a reflection on the broadening of the definition, the space and the function of this kind of professional. It also aims at exploring more effectively and appropriately the resources offered by its labour instrument, thus approaching the needs and expectations of different sectors of the society. Therefore, it refers to some characteristics of the uses of music verified in social activity projects, with the purpose of highlighting new perspectives of human upbringing that become possible through current music education.

Keywords: music education, human upbringing, social action

Tem-se que aprender virtudes fundamentais e a mais fundamental para quem quer ser sábio é aprender a ouvir.

Aristóteles, séc. III a.C.

Introdução

Verificamos um questionamento cada vez mais freqüente sobre as possíveis orientações que pode ter a formação de músicos e de educadores musicais nas universidades públicas brasileiras. Reflexão ainda não suficientemente aprofundada nem implementada na proporção da importância que as funções do músico e do educador musical têm e podem vir a ter progressivamente em nossa sociedade (nos centros urbanos e periferias).

No encontro anterior da ABEM fiz algumas colocações como observador externo, das quais recupero aqui: a questão do mercado para o educador musical e as expectativas possíveis de seu desempenho.

A idéia predominante de demanda vigente ainda hoje para esse profissional leva em conta o dado visível, constatável e, de certa forma, objetivamente quantificável. No entanto, ela carece de comple-

mentação, levando em conta também uma demanda potencial. Esta, para ser melhor estimada, necessita de uma visão de mundo contemporânea, fundada numa análise mais profunda da realidade, capaz de detectar necessidades sociais emergentes.¹ Com base nisso pode-se então definir alternativas de perfil e de ação em condições de tornarem-se no futuro especializações dessa profissão, respondendo com eficiência às problemáticas de um mundo em constante movimento.

O que denominamos realidade constitui-se num universo riquíssimo de potencialidades, mosaico altamente complexo do ponto de vista de seus componentes, dos seus modos de funcionamento e princípios de existência. Cabe portanto aos profissionais da educação musical uma observação e reflexão contínuas, conectando criativamente e a cada instante a realidade “presente-objetiva” e suas dimensões “potenciais” e latentes, índices de outras que, anunciadas por necessidades emergentes, dão, à sua maneira, sinal de existência.

É como decorrência da ampliação de perspectivas que as profissões evoluem, inaugurando novas situações de trabalho e avançando suas condições de contribuição social. De maneira análoga, o caminho que a profissão de educador musical toma historicamente, de seu surgimento até este momento (suas características neste estágio em que nos encontramos), espelha as transformações do mundo e as definições de sua função nas diversas sociedades.²

Nesse sentido nos perguntamos: o que seria uma educação musical hoje? Para que, para quem, como? Educação para ou pela música (Música ou músicas)? Que alunos temos em mente e que natureza de relação estamos habilitados a propor entre eles e o que estamos chamando “música”?

Uma educação musical humanizadora

Em muitos dos projetos de ação social existentes vemos a música presente, quase sempre, entretanto, na condição prática de elemento de integração social, o que aliás ela proporciona com excelência e de maneira própria. Conforme o projeto onde se abrigue, sua função artesanal corrente se estende algumas vezes também à artística. Se isso porém se mostrasse bastante, produzindo resulta-

dos para além do simples “satisfatório”, talvez restasse apenas reivindicarmos essa mesma utilização ampliada a projetos já em funcionamento e futuros.

Ocorre contudo que ela se mostra significativamente subaproveitada em seu potencial formador – igualmente próprio e excelente – e, ao invés de um valioso recurso educativo, constitui-se mais numa espécie particular de lazer ou passatempo.

Essa situação resulta de uma análise fragmentada da realidade – compreensão parcial da demanda –, implicada por sua vez numa condição específica de classe e ideologia (com tudo o que esse termo evoca). Como conseqüência nos deparamos com a inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social (bem como junto a instâncias administrativas e pedagógicas, no planejamento, coordenação, orientação ou supervisão de seus projetos), que contemplem uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins (psicologia, pedagogia, sociologia, serviço social...) e sobretudo uma qualificação da formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação musical.

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.

Como dizia Karl Kraus, “enxergar abismos nos lugares comuns”,³ com o intuito de problematizar e desbanalizar nossa leitura usual das coisas do mundo ou, como tanto costumamos ouvir e dizer, “ver o mundo pela primeira vez”, enfatizando aqui a força da observação, sua liberdade, a suspensão dos padrões que intermedeiam nossa relação com as coisas do mundo. Isso tudo significa relacionar-se com a profissão, com a cultura e com as pessoas de forma menos filtrada por modelos de pensamento que em geral provêm de fora e de outro tempo.

¹ A demanda real, representando o “mercado” em sua totalidade (o conjunto das necessidades das várias classes da sociedade), integra tanto as demandas aparentes e “consagradas” quanto as potenciais, insinuantes e sutis, que não chegamos a considerar plenamente, ofuscados muitas vezes pelos textos oficiais, pelas definições vigentes, pelas pressões de classe ou de outros grupos profissionais.

² Considerações de interesse podem ser encontradas em Beyer (1993).

³ Ver Webern (1984).

Normalmente o educador musical possibilita ao aluno o contato com suas próprias potencialidades e limites do ponto de vista musical, dando subsídios e orientando sua exploração e superação. Isso, que poderia despercebidamente passar nomeado como “em primeira instância”, envolve já um componente de trabalho diretamente ligado ao ser. Porque explorar potenciais ou habilidades, superar situações ou limites, vai em geral muito além de uma relação técnica com a música, envolvendo matéria e código, por exemplo. Trata-se de um processo formador onde há incidência de esclarecimentos sobre algo momentaneamente ainda desconhecido e não apropriado, do que se ignora sobre si mesmo e que se mescla com o que é também ignorado sobre os outros e seu funcionamento.

Considerar uma educação musical formadora nos remete a um processo educativo, não genericamente “dinâmico” mas, essencialmente, desmobilizante. Nele se busca estabelecer os meios para revitalizar o interesse por isto que atualmente definimos como “música” e também pelas músicas, pelos sons, fontes sonoras, pessoas e pelo mundo que constroem e habitam. Redimensionar o interesse, explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage. E é justamente a intensificação da percepção (no micro ou macrouniverso), a atenção ativada, que nomeamos consciência. Nesse sentido então é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo.⁴

Prevalece nesse enfoque, ao lado do desenvolvimento da percepção, *insights* e observação, a prontidão de respostas, desconstrução de padrões automatizados, novas formulações, transitividade e equivalência, inventividade, etc., que estimulam cognitivamente e dão sustentação ao aprimoramento do ser humano. O exercício de tais capacidades é recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efetiva e integradora.

Aqui há um ponto correlato de grande importância: o educador musical, como qualquer professor, presta-se, querendo ou não, como modelo de referência para seus alunos, não só do ponto de vista musical (sua competência técnico-específica, digamos), mas também enquanto pessoa humana que é. Sua postura singular, maneira de ser e de estar, opiniões e comportamentos atuam ininterruptamente para eles como viva ilustração. A assimilação de modelos e mimetismos em geral fazem parte da necessidade que todo indivíduo tem de pertencimento a um grupo de afinidades ou classe maior e a incorporação e reprodução de padrões diversos pelos alunos – de maneira involuntária e voluntária também –, constitui-se na base da construção de uma identidade própria, imprescindível ao seu desenvolvimento.

Por esta razão é sempre útil revisitar a memória pela qual fomos criados, a fim de refletir mais criticamente sobre as representações que fazemos hoje de nós e do que nos cerca, conhecendo as referências que nos intermedeiam dos fatos e das pessoas, descobrindo as sutilezas de funcionamento dos mecanismos que agem em nós quando atuamos, também, profissionalmente.⁵

Torna-se então no mínimo uma demonstração de cuidado, por parte do professor, dedicar-se a um trabalho de desenvolvimento pessoal (o que significa dizer conhecer-se melhor, cultivar o equilíbrio interno, centramento, determinação, coerência, criatividade, auto-observação, etc.), consciente da situação de referência que representa.⁶

Quando falamos neste sentido do papel formador do educador musical, seu esforço sistemático em dedicar-se ao crescimento musical e humano integrado (seu e de seus alunos), expressamos algo mais. Evocamos também uma concepção filosófica, uma postura política e alguma coragem, que dêem convicção à crença de que tudo o que é vivo tem movimento e o que se move possui direção e comporta transformação. As pessoas, a sociedade, o mundo são transformáveis, e direções para seu movimento podem ser criadas, inibidas ou reforçadas.

⁴ O contato com músicas de outras regiões, épocas, povos e culturas é mais uma oportunidade de conhecimento de novas modalidades e características de pensamento, sensibilidade, gosto e função social, que a música pode assumir, do que adereço exótico de uma pretensa cultura geral. Simultaneamente à sua apreciação instala-se a condição especial para “des-ordinarizar” a visão que temos de “nossa própria” música (das manifestações já conhecidas e presentes na realidade pessoal cotidiana), ampliar sua definição e conceito e compreender, de maneira relativa, que o que todos fazemos, nós inclusive, pode ser sempre extraordinário. O que chamamos “normal” e “comum” só se mostra assim devido à falta de contrastes que favoreçam a amplitude, profundidade e intensidade de nosso próprio olhar, de nosso próprio ouvir.

⁵ Cf. Brito (2001), Kater (1987, 1992, 1993a, 1998), Koellreutter (1990, 1997) e Rocha ([s.d.]).

⁶ “Sem um constante trabalho centrado na pessoa do profissional, e em sua acuidade ampla, poderemos comprometer seriamente a música criada, estudada e ensinada, reduzindo-a a um simples elemento de fachada ou superfície, ao não constatar, localizar ou descobrir nela onde está e como se articula a vida” (Kater, 1993b).

Todo o investimento neste presente representa o empenho de exploração de potenciais sociais que progressivamente poderão se concretizar. E aí reside o maior privilégio do educador: participar, de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã.

Educação musical, ações sociais e jovens em situação de risco

Por que realizar um trabalho, uma ação educativa junto a projetos sociais? Qual é de fato sua importância? E, isso respondido, trabalhar quais músicas, para educar quem? Crianças, adultos, idosos, jovens de qual situação socioeconômica e cultural?

Encontramos proposições de “educação musical” em espaços de ação social promovidos por entidades de utilidade pública, associações sem fins lucrativos, projetos especiais, centros de atendimento e reclusão, liberdade assistida, hospitais, abrigos, asilos, etc.⁷ Por seu valor (tanto aparente quanto potencial) e presença progressiva, representa um vasto universo, cujo estudo aprofundado não empreenderei aqui. Sem me deter em considerações específicas sobre cada uma dessas e outras possibilidades de projeto, procurarei tratar da questão relativa a elas, enfocando o que considero ser seu núcleo central (comum também à educação musical em muitos contextos escolares).⁸

A resposta às duas primeiras indagações acima parece-me prioritária neste momento, e podemos afirmar sucintamente que cada profissão carrega em si uma responsabilidade e um compromisso de desempenho junto à sociedade. Todas elas têm sua razão de ser de acordo com a expectativa de melhor qualidade de vida que prometem aos cidadãos de seu tempo. No caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização. Assim, compartilhar as

informações que possuímos como classe social e também socializar os conhecimentos que produzimos como indivíduos dessa mesma sociedade fornece sentido e consistência à sua integração, bem como expansão de perspectivas e qualidade de participação.

É necessária uma breve distinção entre duas naturezas básicas de trabalho junto a populações economicamente carentes e em situação de risco.

Por um lado, projetos que selecionam, entre o grupo de interessados inscritos, aqueles julgados mais aptos para participar do processo proposto (cursos, grupos de interpretação, montagem de eventos, etc.). Ao fazerem seleção dos participantes recorrem a critérios de habilidade ou experiência anterior do ponto de vista técnico e, do ponto de vista pessoal, ao nível de sociabilidade e adaptabilidade. Normalmente guardam os mais qualificados, excluindo exatamente aqueles que em princípio mais precisariam se beneficiar do trabalho oferecido.

Esses projetos são concebidos com um foco predominante: produzir um resultado final a ser apresentado interna ou, com mais frequência, externamente (questão de visibilidade, quase sempre reivindicada por seus patrocinadores e/ou promotores). Evidentemente, por operarem de maneira seletiva sobre um extenso contingente de candidatos, as mostras públicas de sua realização costumam causar forte impacto, mesclando com surpresa positiva o dado real da competência dos participantes com uma suposição imaginária e ingênua de seu contrário.

Há entretanto um importante papel social que pode se cumprir aqui, na medida em que, dependendo de suas características e envergadura, tais projetos costumam abrir frentes profissionais para os participantes, muito embora modelos deformadores sejam inconscientemente reproduzidos e alimentados em seu transcurso (autoritarismo, excesso de competição, concorrência, alheamento de si). Verificamos ausência de consideração e reflexão sobre a importância de modelos didático-pedagógicos com a finalidade de garantir um equilíbrio saudável nas relações interpessoais (aluno e professor, instituição ou demais alunos), em muitos casos determinantes no processo de aprendizagem. Ou seja, o fim visado se sobrepõe ao processo, o “o quê” ao “como”, o

⁷ Educação musical entre aspas, pois em geral para os locais mencionados, e sobretudo os últimos, o que verificamos representa mais o oferecimento de música do que efetivamente projetos educativo-musicais.

⁸ Está fora das pretensões deste breve texto elaborar um trabalho que dê conta dos muitos projetos e suas particularidades, a par de seu interesse ou utilidade.

produto (objeto) aos participantes (sujeitos), a função artística à pedagógica.⁹

Por outro lado, encontram-se os projetos que oportunizam a participação da comunidade sem seleção estrita de competências e que acabam, por força dessa circunstância, dedicando-se aos considerados mais limitados. Indivíduos apresentando interesse constituem-se de fato no foco da proposta, que integra ainda aqueles com desajustes sociais e restrições estigmatizantes. Em sua maioria são jovens oriundos de famílias com níveis diversificados de organização.¹⁰ Sempre porém costumam apresentar limitações, com maior ou menor acentuação, sob vários pontos de vista (econômico, intelectual, emocional, afetivo, etc.), muito embora cada qual carregue, à sua maneira, um profundo desejo de sucesso, de poder realizar e ser por isso reconhecido socialmente, mostrando ao mundo o quanto também é capaz. Esse diferencial é estímulo potente (que poderíamos nomear de “chama interior”, “brilho nos olhos” ou simplesmente vivacidade), pedagogicamente valioso, induzindo a mobilização necessária para a travessia e superação de importantes obstáculos no desenvolvimento pessoal.¹¹

Grande parte desses jovens se confronta com tendências de abandono, secundaridade e negação nas fases iniciais de existência (relação com os pais biológicos, substitutos, familiares e outros), e com as de inadequação, marginalização e exclusão em idades mais avançadas, quando estariam em tempo de participar mais ativamente da sociedade (adolescência ou idade adulta).

Reflexos dessa situação se estampam sob graus variados em seus comportamentos e atitudes, seja dispersão, timidez, desmotivação, autoinvalidamento, postergação, agitação, impaciência, hiperatividade, desconfiança, revolta, agressividade, etc. Em consequência das particularidades que assumem,¹² impõem importantes dificuldades no funcionamento do grupo, bem como na relação de ensino-aprendizagem, tornando-se responsáveis pelas problemáticas do processo de formação como um todo.

Nesse sentido, é imperativo definir prioridades a serem levadas em conta no trabalho pedagógico. Entre elas evidencio: 1) importância de estabelecimento de vínculo afetivo, que embase a relação interpessoal e gere confiança como condição básica para o aprendizado; 2) flexibilização do processo didático-pedagógico (sem perda do rigor), visto a relativa dificuldade em sustentar a atenção e a necessidade de outro tempo – não obrigatoriamente maior – para abordar e tratar questões; 3) adequação, organização e equilíbrio entre “espaço de liberdade” e instauração de “referenciais de limite”, assim como espaços de ação individual e coletiva (invasão e desrespeito); 4) intensificação e ludicidade no exercício de “nomeação” (dar o nome), a fim de esclarecer comportamentos, emoções e sentimentos; 5) necessidade de valorização individual, através de procedimentos educativos construtivos e sinceros (legítimos, reais e não mero reforço positivo acrítico, falso e confusional).

A construção de competências mais enraizadas na pessoa do educador, e menos orientadas pela excessiva transmissão de conteúdos técnico-musicais, possibilita evitar confundirem-se os limites impostos às suas atitudes com aqueles de seus alunos, gerando problemas de concepção, formulação de metas e desempenho da proposta, tal como muitas vezes verificamos.

Com esse intuito cumpre precisar atributos fundamentais do educador musical no exercício pedagógico mais atento e rigoroso: 1) perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais; 2) fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho; 3) limitar as frustrações de aprendizado sem porém abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro abrindo mão da perfeição, do julgamento, da crítica; 4) solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade; 5) adaptar a pro-

⁹ Quando justamente na arte, na expressão e na criação, o “como” possui papel determinante, dando forma ao “o quê” com o qual se funde de maneira indissociável num resultado específico.

¹⁰ Das formais às totalmente desestruturadas, conforme seja a região e/ou público-alvo do projeto.

¹¹ Esse desejo pode algumas vezes mostrar-se tão atraente ao professor, e estimulante à relação de ensino-aprendizagem, que torna o trabalho com esses jovens até mais gratificante do que com aqueles em situação de “facilidade social”.

¹² De maneira muito geral, pois, como bem se pode imaginar, conforme sejam os participantes, sua personalidade, história de vida, família, grupo de afinidade, amigos, comunidade, etc. verificam-se problemas radicalmente opostos, de um excesso de timidez, inibição e baixíssima auto-estima a uma super-excitação com forte exterioridade, baixa concentração, transgressão de normas e confronto com a autoridade, por exemplo.

posta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, a fim de que não se desinvistam da aprendizagem.¹³

Relativamente a esse último ponto, temos constatado orientação de propostas recorrendo a atividades de interesse mais imediato, e assim consideradas mais acessíveis. O aparente “pequeno” equívoco que pode surgir aqui, no sentido de se valer de materiais e suportes assimiláveis em vista de uma suposta proximidade da realidade dos participantes, tem freqüentemente levado à “mediocrização” e “uniformização” das atividades praticadas, comprometendo decisivamente o processo formador. Geralmente sustentado por músicas e canções provenientes da mídia (orientada por índices de audiência, com a finalidade exclusiva de venda imediata), modas fabricadas comercialmente para “sucessos” efêmeros, clichês de vários tipos enfim, caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social (como consideramos aqui).¹⁴

Esse relativo empobrecimento cultural, esvaziamento de interesses e conseqüente alheamento diante de recursos culturais com potencial de promoção humana deve-se particularmente à não exploração inventiva de significados imanentes das músicas e canções, infantis ou adultas.¹⁵ Tomando-se apenas as canções, em vista da relativa facilidade de trabalho que oferecem em muitos casos (de cancionistas a *rapers*, de anônimos da música folclórica infantil ao amplo repertório popular), podemos

observar o quanto elas nos educaram e nos educam. São de certa forma a afirmação de que estamos vivos e em movimento intenso junto a uma sociedade específica, num tempo particular de sua existência.

Ferramentas expressivas fundamentais para culturas de forte tradição oral como a brasileira, elas se originam a partir de uma intenção criativa, articulando signos e conceitos numa forma poética original. Sua razão de ser e seu valor como recurso pedagógico se mostram ainda mais evidentes na medida em que alguns dos conteúdos que transmitem parecem poder provir apenas delas e de nenhuma outra fonte mais (nem mesmo de discursos pedagógicos, filosóficos ou políticos, visando especificamente a educação, a formação individual e social). Falamos algumas vezes diretamente, quase sempre entretanto recorrendo a metáforas, imagens e simbolismos, transmitindo contudo sua intenção numa linguagem acessível a todas as pessoas. De maneira radical poderíamos dizer que o que nos parece verdadeiro de fato nos vem através da música e da criação artística.

Uma canção é uma canção é uma canção, assim como uma música, uma parlenda ou *uma rosa*.¹⁶ A compreensão que pode aflorar aqui depende da postura que cada indivíduo estabelece para reconstruir significados e interpretar o mundo numa relação viva, essencialmente diferente daquela ditada pelos padrões de comportamento e projeção preconcebidos, recorrentes no cotidiano.¹⁷

E interpretar e reconstruir incessantemente o mundo numa relação viva nos remete a um assunto

¹³ Estas considerações se apóiam em Bruner (1983).

¹⁴ Parece não ser consenso entre educadores musicais, ainda hoje, que todos os indivíduos têm cultura e representam tendências específicas além da cultura oficial e “midiática”. Da mesma forma, qualquer ser humano possui voluntária e involuntariamente uma cultura também musical, e é desde ela que tem início o contraponto que tecerá o processo de aprendizagem.

¹⁵ Contato que também possibilita o acesso ao patrimônio musical e às características poéticas de suas obras, quase sempre com bons resultados. Para uma estratégia, ver Kater e Lobão (2001).

¹⁶ Evocando Gertrude Stein.

¹⁷ Ilustro este ponto rapidamente com a canção *Meu Galinho*. Eis uma das variantes mais usuais de seu texto. Estrofe 1: Há três noites que eu não durmo, olalá / Pois perdi o meu galinho, olalá / Coitadinho, olalá, pobrezinho, olalá / Se perdeu lá no sertão. Estrofe 2: Ele é branco e amarelo, olalá / Tem a crista bem vermelha, olalá / Abre o bico, olalá, bate as asas, olalá / E faz qui-qui-ri-qui-qui. Estrofe 3: Já rodei em Mato Grosso, olalá / Amazonas e Pará, olalá / Encontrei, olalá, meu galinho, olalá / No sertão do Ceará. Uma interpretação possível é a seguinte. À primeira estrofe corresponde a “exposição” do tema e sua situação, com a apresentação da problemática: a falta, a necessidade e, em decorrência, a consciência do que se vive. Na segunda estrofe temos a caracterização do “protagonista” (elemento essencial da problemática), sua descrição. A definição do que é, a “nomeação” do que carece, do que se perdeu no caminho (trajetória de vida). Na terceira a apresentação do realizado para superar a problemática, a atitude tomada a partir de todo o exposto e o desfecho final. Fechamento de um padrão, Gestalt, estabelecendo uma matriz equilibrada, integrando masculino e feminino, e simétrica, articulando início, meio e fim. O que foi feito e o que se faz para superar um limite particular, no caso a ausência, a lacuna, o vazio, bem como o mal-estar provocado e, em conclusão, o sucesso resultante de uma atitude: procura sincera, integradora e verdadeira. Encontrar no “sertão” é metáfora que indica descobrir dentro, no centro de si próprio, desde o interior, o ser de cada um. Assim, no plano formal tripartido dessa singela canção verificamos: 1a estrofe – consciência da falta; 2a estrofe – nomeação da essência; 3a estrofe – procura e encontro interior (processo de individuação). Para um trabalho de tratamento semelhante com adultos podemos recorrer a A Violeira (de Chico Buarque e Edu Lobo), que possibilita focar uma variante particular dessa mesma problemática (há excelente gravação, interpretada por Mônica Salmaso, no CD A Voadeira).

já antigo.¹⁸ Toda vez que uma intenção criativa legítima é sacrificada, substituindo-se um pensamento, uma proposta de atividade ou uma música com a força autêntica de sua expressão original por outra “mais facilmente assimilável”, algo essencial é apriisionado. Essa atitude sabota perspectivas de mudança e de aprimoramento ao privar alunos de acederem a novos conhecimentos e, por conseqüência, de efetuarem suas próprias escolhas de interação com tendências estéticas e intelectuais, entre outras. Deixar de realizar uma proposta legítima e substituí-la para atender ao “gosto suposto” é assim banalizar a realidade, reforçar o medíocre e subestimar claramente indivíduos e comunidade, atitude que não se justifica de fato em nome do “outro”.¹⁹

Esses jovens, justamente eles, são no entanto os que mais necessitam de inclusão cultural e intelectual, conduzida por presenças íntegras, no âmbito de um atendimento competente. Atendimento alimentado por iniciativas estimulantes de formação, que busquem auxiliá-los na preparação para a vida, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional.²⁰ Nesta ótica, a educação musical a eles oferecida (ao lado das oportunidades de maior contato, exploração e desenvolvimento de seus potenciais musicais) ao visar a promoção humana também os auxilia a se estruturarem e a se organizarem pessoalmente, a experimentarem novas modalidades de relacionamento, tomarem contato com outras ordens de valores e outros parâmetros de referência. Essa parece ser uma forma coerente e atual de assegurar condições de integração social com qualidade.

No limite de reflexões dessa natureza acabamos quase sempre nos deparando com uma constatação, no que se refere ao alcance das metas buscadas pelos projetos de ação social. Se, como é evidente, o apoio institucional e o patrocínio de setores públicos e/ou privados são fundamentais para o êxito dos resultados previstos, sobretudo no nível de produtos (ao aportarem recursos financeiros, condições físicas, equipamentos e materiais), em nível de processo, porém, cabe ao educador o papel decisivo para o sucesso da proposta em sua essência.²¹

Os responsáveis pelas aulas e atividades musicais, sendo muitas vezes voluntários, por um lado, e, por outro, quase sempre “monitores”, “assistentes”, “bolsistas” ou “oficineiros” investidos da função de educar musicalmente – com rara presença de “educadores musicais” de fato –, demonstram, em sua maioria, formação musical bastante modesta do ponto de vista teórico e criativo.²²

De maneira geral, esses agentes são mais animadores do que educadores, intérpretes antes que professores, artesãos no lugar de artistas,²³ preponderantemente divulgadores e reprodutores de padrões de comportamento e de gosto disponibilizados pela mídia, ao invés de indivíduos críticos e inventivos. Por vezes são também profissionais formados em outras áreas de conhecimento (psicologia, pedagogia, educação física, serviço social, em sua maioria), com modesto conhecimento musical – quase sempre apenas prático-localizado e amadorístico –, oriundo de cursos incipientes, restritamente técni-

¹⁸ Adorno dedicou-lhe atenção especial em inúmeros textos.

¹⁹ Normalmente ouvimos como justificativa: “[...] o nível de hoje”; “Nossos alunos precisam de coisas mais simples”; “Esse grupo [ou tipo de pessoa] só consegue apreciar essas músicas”; “É disso que o povo gosta”; “É só o que eles conseguem entender[...]”, etc. Importante não confundir a colocação acima com o desejado respeito e diálogo de culturas.

²⁰ Embora de forma incipiente, alguns projetos proporcionam em suas metas perspectiva de profissionalização, basicamente nas categorias de músico, oficinairo, multiplicador e construtor de instrumentos (percussão, em geral).

²¹ Dos projetos existentes poucos são aqueles que possuem dotação orçamentária regular específica para a música, raros para a educação musical, praticamente nenhum, a meu conhecimento, para a formação continuada de educadores musicais. São de hábito abrigados por fundações ou associações de maior porte e de constituição relativamente recente, de média duração e com alguma progressão entre si. Aqueles costumemente vinculados a instâncias públicas, universidades (projetos de extensão) e secretarias de assistência social, educação ou cultura (municipais e estaduais), bem como sindicatos, associações de classe ou de caráter filantrópico, muitas vezes demandando trâmites administrativos longos e desgastantes, limitam a contratação de profissionais mais adequados, possuem frágil continuidade e oferecem condições muito limitadas para sua realização.

²² Normalmente com dedicação profissional, mas com baixa remuneração, eles são intérpretes (percussionistas, violonistas ou jovens regentes), possuindo conhecimento pouco aprofundado seja em teoria geral, análise, harmonia e contraponto, seja em história da música e etnomusicologia, com pouco aprofundamento no exercício da reflexão crítica, da contextualização e da criatividade. A questão dos “multiplicadores” merece atenção especial pela frágil formação que lhes têm sido oferecida, bem como pela falta de acompanhamento sistemático nas fases iniciais de sua atuação. Diante do que temos visto, parece-me que o ponto central ainda não foi satisfatoriamente tratado: multiplicar o “o quê” e o “como”.

²³ No sentido de que o artesão sabe de antemão o que vai realizar e conhece os meios técnicos para chegar a essa realização. Diferentemente, o artista abre mão da previsibilidade assegurada por seus conhecimentos acadêmicos na busca deliberada de uma expressão mais ousada, libertadora e autêntica, recorrendo a eles apenas para evitar chegar aos mesmos lugares e produtos, em função dos quais tais conhecimentos foram criados. E isso, como percebemos, tem reflexos importantes e diretos sobre a formação dos alunos, para que possam escolher pertinentemente quando devem reproduzir determinados padrões e quando necessitam criar novos modelos em suas vidas.

cos, de superfície ou curta duração.²⁴

No vácuo de uma formação de educador musical acolhedora também das demandas atuais e emergentes, encontramos ainda hoje diante de uma crise muda acerca da credibilidade relativa ao valor do papel do educador musical e do músico (em particular o “erudito” ou “de concerto”) numa sociedade de Terceiro Mundo.²⁵

Apesar do que tem sido feito, em especial na última década, não superamos ainda hoje certa timidez na concepção dos currículos e das disciplinas de formação desses profissionais, que cedo ou tarde são chamados a atuar em dimensões majoritárias da realidade, para as quais não foram de fato preparados.

Este momento parece ainda oportuno para que educadores musicais e músicos-educadores considerem que o significado da música se enriquece merecidamente ao ser compreendido tanto como um necessário “fim em si” quanto como excelente e imprescindível “meio para”, beneficiando nessa ótica novas modalidades de atuação que essa profissão vem sendo progressivamente chamada a atender.

Finalmente

Em ações junto a comunidades como esta é de fundamental importância distinguir sistematicamente a realidade que pressupomos ao conceber e planejar o projeto, do mosaico vivo de realidades que incessantemente reconstruímos em representação durante sua realização concreta. Isto implica em aceitar deliberadamente um grande desafio: desenvolver uma postura de trabalho que seja dinâmica e flexível, capaz de compatibilizar por um lado a atualização da imagem de

realidade do projeto e a conseqüente aceitação de transformações do plano original e por outro uma relativa persistência, determinação e rigor em perseguir a meta e os objetivos fundamentais originalmente propostos. (Kater, 1998, p. 114).

A direção do processo educativo musical em ações sociais parece sempre se desenvolver de maneira análoga à de como escrevemos um texto ou criamos uma música. Temos um projeto em mente, algumas hipóteses de construção, várias informações disponíveis, muitas idéias a realizar, inúmeras alternativas de desenvolvimento, inimagináveis possibilidades de agenciamento...

Lidamos com diálogos, da consciência de onde estamos com a emergência daquela onde estaremos no instante seguinte. Possuindo acesso a rico patrimônio de conhecimentos, técnicas e métodos diversos, a dificuldade maior de trabalho reside no encontrar uma linha, um fio condutor que dê sentido às idéias básicas, organicidade lógica a todo o discurso, coerência entre ser, pensar, fazer. Por isso especialmente nos primeiros momentos, mas ao longo do processo também, necessitamos da justa percepção de quem somos e quem são aqueles que procuramos formar, tão necessário saber ouvir o que há a ser dito (padrões e expectativas), tão importante forjar recursos de expressão a partir da exploração de potenciais.

É desde aí que “puxaremos” a linha, que desenvolveremos o fio condutor de uma proposta cujo início parte da realidade de uns – entendidos enquanto um mais um mais um... – mas se reconstrói na realidade emergente de todos.

²⁴ A questão de territórios profissionais merece ser observada, aqui, a fim de que educadores musicais (e mesmo músicos) não se confrontem cada vez mais com afunilamentos ou isolamento de campo de trabalho, ao não atualizarem especializações em função das demandas sociais emergentes, deixando novos espaços serem ocupados progressivamente por profissionais de outras áreas.

²⁵ Na ótica de uns os outros se mostram constrangidos de sentido e capacidade de realização, pairando densa a expectativa de urgente transformação de seu desempenho social como constante reivindicação, em geral muito insinuada e pouco objetiva.

Referências

- BEYER, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. 1993. (Série 1). p. 5-25.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- BRUNER, J. S. *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris: PUF, 1983.
- KATER, C. Contribuição às formas de expressão sonoro-musicais. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 1987, Belo Horizonte. In: *Anais...* Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1987. p. 207-214.
- _____. A música pela raiz. *Art: revista da Escola de Música/UFBA*, Salvador, n. 19, p. 65-69, 1992.
- _____. Pesquisa, música e músicos. *Música Hoje: revista de pesquisa musical*. Belo Horizonte: NAPq-Núcleo de Apoio à Pesquisa: CPMC-Centro de Pesquisa em Música Contemporânea da UFMG, n. 1, p. 1-13, 1993a.
- _____. Música, educação musical, América Latina e contemporaneidade: (um)a questão... ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 6., 1993, Rio de Janeiro. In: *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM: UNI-RIO: EM-UFRJ, 1993b. p. 97-104.
- _____. Ação e educação musical no conjunto habitacional Zilah Spósito: um projeto em extensão. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 10., 1997, Goiânia. In: *Anais...* Goiânia: UFGO: ANPPOM, 1998. p. 114-119.
- KATER, C.; LOBÃO, P. *Musicalização através da Canção Popular Brasileira*. São Paulo: Atravez, 2001. v. 1.
- KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 1. São Paulo: Atravez: EM-UFGM, 1990. p. 1-8.
- _____. [Diversos textos]. In: KATER, C. (Ed.) *Cadernos de estudo: educação musical*, n. 6. São Paulo: Atravez: EM-UFGM: FEA, 1997.
- ROCHA, Tião. *Cultura: matéria prima de educação e de desenvolvimento*. Belo Horizonte: Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, [s.d.].
- WEBERN, A. *O caminho em direção à música nova*. Tradução Carlos Kater. São Paulo: Novas Metas, 1984.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 09/02/2004

Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?

Vânia Müller

Universidade do Estado de Santa Catarina

vmuller@linhalivre.net

Resumo. Esta é uma fala proferida no XII Encontro Anual da ABEM, realizado em outubro de 2003, em Florianópolis, SC, no Fórum 2, cuja temática foi Ações Sociais em Educação Musical. Inicialmente, reflito sobre a necessidade de habilidades psicossociais para com as especificidades dos modos de vida de quem vive à margem da sociedade, em situação de risco. Argumento sobre a responsabilidade da universidade no discernimento de futuros educadores musicais quanto aos elementos éticos, históricos, sociais e políticos constituintes da cultura. Se temos um desafio mais recente, trazido pelo cenário configurado pelas ações sociais que demandam uma educação musical específica, seguimos tendo o desafio da educação musical crítica e ativa na escola. Assim, proponho rever os princípios ético-político-pedagógicos que fundamentam a educação musical que realizamos na escola, pois ela é uma instituição de (re)produção da cultura de um mundo em que está normatizada a existência de ações sociais.

Palavras-chave: ações sociais, formação de educadores musicais, responsabilidade ético-político-pedagógica

Abstract. This paper was presented at the 2nd Forum (on social projects in musical education) of the 12nd ABEM Meeting, held in Florianópolis-SC in October 2003. I reflect on the urgency for music educators' psychosocial skills concerning the specific conditions of life of those marginalised – and thus endangered – by society. My argument regards the responsibility of the University in the development of future music educators' discernment of the ethical, historical, social and political elements constitutive of culture. If on the one hand we are challenged by this demand for specific educational skills, on the other, we still face the project of promoting active and critical music education in schools. Thus, I propose a rethinking of the ethical-political-pedagogical principles on which our practices of musical education are based within the school system – an institution that unwittingly (re)produces the culture of a world in which the very existence of social projects is normalised.

Keywords: social projects, education of music teachers, ethical-political-pedagogical responsibility

Temos tido, já há algum tempo, diversos exemplos de projetos que envolvem a música de alguma maneira em ações sociais que estão sendo realizadas no Brasil, tanto de ordem governamental quanto não governamental; outros, ainda, resultantes de parcerias entre Estado e organizações não governamentais e/ou empresariais. E, ultimamente, pode-se dizer do que se tem visto na mídia, que há

uma farta proliferação de atividades que envolvem música em comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e tantas outras formas de agrupamentos sociais.

Neste XII Encontro Anual da ABEM, por exemplo, nós temos 18 trabalhos inscritos para a mesa temática Formação e Práticas Educativo-Musicais

em Projetos Sociais – o GT 7 – que revelam uma grande diversidade na localização geográfica, na natureza e nos objetivos dessas ações sociais, que vão desde música em hospital, com pacientes infantis, passando por música vocal no interior do Ceará, até os projetos musicais engajados em programas de ONGs de grandes centros urbanos, que abrangem diferentes áreas, como o Viva Rio, no Rio de Janeiro, entre muitos outros.

Esta proliferação de ações sociais que lançam mão da música para alcançar seus objetivos, vem configurar um cenário de possibilidades de trabalho – às vezes mais reais, às vezes menos – para quem, de alguma forma, tem na música sua área de atuação profissional. E, a partir deste cenário, há o que pensarmos sobre nossa responsabilidade enquanto formadores de educadores musicais: por exemplo, até onde vai o nosso compromisso com a capacitação do acadêmico de licenciatura em Música para atuar nos cenários não escolares? Em que medida devemos nos ocupar, durante a licenciatura do nosso aluno, com questões específicas de uma possível atuação em alguma ação social?

E, se tivéssemos conhecimento da realidade em que nosso aluno atuaria, o que selecionaríamos como fundamento da formação dele, que vai atuar naquela realidade? Mas, principalmente, que princípios ético-político-pedagógicos nos orientariam e imprimiríamos na formação do nosso futuro educador musical, para atuar especificamente em ações sociais?

Quero dizer, nos importaria estar preparados, ter a devida habilidade para lidar com as noções vitais que balizam a vida de quem vive à margem da sociedade, em situação de risco, como, por exemplo, sua noção de tempo, sua noção de espaço/territorialidade e com sua expectativa sobre a vida?

Há uma noção de tempo, por exemplo, que é esta, trazida por uma educadora social quando se despedia de um menino, em uma praça de Porto Alegre, com quem havia estabelecido um contato e desenvolvido uma atividade pedagógica:

Educadora: “Então te encontro aqui amanhã, nesta mesma hora, tá?”

Menino: “Tá” - vai embora e retorna correndo [para perguntar]: “Amanhã é quando?” (Lemos, 2002, p. 77).

Nos importaria olhar para essas noções – que são bem diferentes das nossas – com a devida qualidade e respeito? Trago aqui outra história, que se passou com educadores de um grupo interdisciplinar de uma universidade e uma menina em situação de

risco, numa cidade do interior do Paraná, para ilustrar o que estou tentando dizer. Permito-me trazer a narrativa original da autora, para que nos aproximemos das especificidades deste contexto:

Num sábado, como tantos outros, estávamos na praça da Catedral, falando e brincando com algumas crianças e adolescentes enquanto F., de 15 anos, estava tomando banho, feliz, no canal de água ao redor da Catedral (fonte artificial de água que é bonita e limpa parecendo uma piscina rasa). Quando chegou o guarda do lugar, bastante determinado a não deixar que ninguém entrasse ali, acompanhado por dois “educadores” do Conselho Tutelar, os quais ele tinha chamado pra ajudá-lo na tarefa, abordaram a menina de forma agressiva com ameaças verbais. Como temos sempre o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (a lei sobre os direitos e deveres de crianças e adolescentes) no bolso, pudemos mostrá-lo aos educadores e a F., para fazê-los entender que nem uma nem outra atitude era correta. A menina merecia respeito, assim como as regras do lugar. Desta maneira, e depois de algumas boas explicações e esclarecimentos, eles deixaram o local, F. saiu da água, e pudemos perguntar-lhe se gostaria de ir periodicamente a uma piscina, e ela respondeu que sim.

V – Bom, vamos procurar um lugar onde possas ir, e na terça-feira podemos nos encontrar aqui pra te levar, tá bem?

F – Mas, quando é terça-feira?

V – Depois de amanhã.

F – Tá bem.

V – É bom pra ti às três e meia?

F – Mas... quer dizer... como é três e meia?

Em milésimos de segundo pensei: não posso usar a referência de que é depois do almoço, porque ela não tem regularidade nem no ato de comer (come quando tem alguma comida, se lhe derem) menos ainda em relação a um horário. Pensei em mostrar-lhe no relógio e desisti porque ela não tem relógio... Tive dificuldade para explicar-lhe que hora era aquela: três e meia. (Müller, 2002, p. 74-75).

Trazendo a pergunta outra vez: que princípios ético-político-pedagógicos nos orientariam e imprimiríamos na formação do nosso futuro educador musical, para atuar num trabalho como esse, por exemplo, integrando um grupo interdisciplinar de educadores? Com que qualidade nos ateríamos a esses aspectos todos, contidos numa situação só? Como no caso citado acima, foi bem aproveitada uma situação de atrito para levar a criança a se sentir valorizada, para exigir respeito do guarda e do Conselho Tutelar para com a criança, para mostrar que direitos e deveres caminham juntos – para o guarda, para o Conselho Tutelar e para a criança, de uma forma que todos entendessem – e aí o Estatuto da Criança e do Adolescente foi determinante; também foi utilizado o tempo necessário, as palavras que fa-

cilitam o entendimento, e todo cuidado para não humilhar.

Da noção de expectativa sobre a vida: quando perguntaram, certa vez, a uma menina de 13 anos o que ela esperava da vida, ela respondeu “a morte”. A educadora perguntou “por quê?”. “Porque já vivi muito; e muitos amigos da minha idade já estão mortos” (Müller, 2002, p. 76).

Da noção de espaço, pudemos ver, na pesquisa da Míriam Lemos (2002, p. 137) que o recorrente e circular transitar das crianças e adolescentes em situação de rua pelas instituições de auxílio e proteção é a demarcação do não território como garantia do não limite, não opressão, não fixidez: “a territorialidade passa por um forte desejo de libertação da opressão vivida”.

São noções que parecem tão simples, mas são as vitais nos contextos de exclusão. E através delas podemos valorizar ou humilhar, proporcionar a agência ou oprimir; somente com nosso gestual ou com nosso olhar para o sujeito com quem estamos, podemos discriminar e classificar – querendo ou não. Depende de como tomamos aquela realidade – em geral, pobre – em que ele está inserido, o que vai refletir a compreensão que temos “da origem do que está categorizado como ‘pobreza’ e ‘miséria’, de cunho economicista, e do conceito de exclusão, cuja diferença básica na análise é a de articular diversas dimensões da problemática (histórica, territorial, cultural, econômica, psicológica), complexificando-a e tornando-a um caleidoscópio da sociedade atual” (Lemos, 2002, p. 32).

O que quero dizer até aqui – e agora falo também a partir de minha vivência com crianças e adolescentes em situação de rua, com a educação social, mas, principalmente, a partir do que aprendi buscando a educação musical mais coerente ética, política e pedagogicamente com aquele contexto e com a sua escola – é que é necessário se imbuir de humildade, de muita sensibilidade e de um profundo respeito para com as especificidades dos modos de vida de quem está à margem ou em situação de risco. Primeiro, porque é uma situação de indignidade e, segundo, porque o mais comum é ser visto

tanto nas análises psicossociais, quanto nas políticas de ação apenas sob a ótica da negação ou, então, da romantização de uma cultura original, própria. Assim também, a ação das políticas públicas trata de desconstruir os dispositivos culturais que estão engendrados nos sujeitos que vivem este tipo de exclusão. É uma ótica que não percebe o sujeito na sua inteireza, mas que busca preencher seus vazios. (Lemos, 2002, p. 128).

O trabalho de Míriam Lemos (2002) nos traz uma compreensão de como é vista – e de como nós vemos, muitas vezes – não só a cultura de rua, mas o que é diferente do padrão que se impõe pela maioria, o que “destoa” e, por isso, não está “junto”. Entender uma situação de exclusão

significa não vê-la somente pelo lado da falta, da carência e da negação, mas compreender os dispositivos de conhecimento e as habilidades adquiridas por aqueles que sobrevivem neste contexto: são outras formas de lidar com a sexualidade, com os cheiros, de conviver com os outros, de se comportar frente aos superiores ou inferiores, de perceber a hierarquização, da necessidade de expressar ou de controlar as emoções. (Lemos, 2002, p. 128).

Nesse sentido, é pertinente olharmos para a experiência adquirida por alguns grupos universitários de pesquisa e de extensão que se dedicam com seriedade à questão, com a educação social de rua, com a educação popular, com a psicologia social, com aqueles, enfim, que estão dispostos a, antes de levar o sujeito a qualquer saber de qualquer área do conhecimento, apontar caminhos em direção à dignidade que lhe é inerente. E o educador musical irá priorizar a dignidade humana, orientando o aluno na sua apropriação do mundo e estimulando sua agência, sua *autopoiesis*, ao invés de seus conteúdos “musicais”, na medida em que acredita e compreende que, se “ações sociais” são necessárias, é porque faltou o básico, ou seja, houve injustiça; porque compreende que o sujeito de sua educação – o das ações sociais - convive com a discriminação, tem intimidade com a humilhação e leva, introjetado em si, o sentimento de inferioridade, quando não, ainda, a culpabilização pelo “fracasso”.

Assim, caros alunos e caros colegas formadores de professores de música, é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/inclusão. Urge que entendamos que há enredamentos e mecanismos não explícitos no nosso cotidiano, garantidores dessa ordem como “normalidade”, como “natural”. Como coloca Sawaia (1999),

a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão. [...] O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão. (Sawaia, 1999, p. 8-9).

Isso me leva a abordar um aspecto que tem a ver diretamente com esse discernimento ético-político da realidade, ou a sua falta: de que, na sociedade atual, está quase emblemático “assistir” os excluídos. Como diz Lemos (2002, p. 31), “em um sistema de democracia formal e de fascismo econômico, enquanto a pobreza for assistida e os miseráveis estiverem controláveis – seja por repressão, extermínio ou invisibilidade social – não há o que possa abalar o sistema”.

Minha preocupação, nesse sentido, é com os “assistencialismos” que podem estar envolvendo educadores musicais, oficinairos, trabalhadores em música em geral que, ingenuamente, podem estar colaborando com a fixidez do sistema; naqueles trabalhos em música movidos pelas promessas de salvar das drogas, tirar da rua, tirar do mundo do crime, trocar o “trabalho” com tráfico de drogas pelo “trabalho” com música, dar um futuro, etc.

Sim, eventualmente, isso pode vir a acontecer. Mas por quanto tempo alguém que não tem casa, que circula por instituições de ajuda, se mantém em atividades sistemáticas? Por quanto tempo alguém quer ir à aula de alguma coisa, quando vê sua comunidade invadida pela polícia rotineiramente, enquanto, à medida que o tempo passa, se solidifica e se perpetua a imagem da miséria à sua volta e a realidade não sinaliza alguma mudança?

A sociedade não deveria correr o risco de ter infiltrado em si um educador que não faça diferença, que não tenha sido formado, também, na noção da sua responsabilidade com a qualidade de vida do contexto onde atua, na necessidade de manter presente as dimensões históricas, tanto do meio em que vive como do universo da educação, no seu aspecto de construção de conhecimento atrelado e intrínseco ao processo de construção do sujeito. Do contrário, temos a condição que favorece o continuismo do que é visto como normalidade, e um educador musical que não oferece risco de mudança no que está posto; do contrário, esse educador musical pode passar anos dando aula de viola, por exemplo, para um grupo de crianças, em uma favela, sem ver além de suas diferenças de aspecto físico, mantendo distância do lugar social que seu aluno ocupa na favela, e do “seu ponto de vista sobre ela e a significação que esta exerce na constituição de sua identidade” (Lemos, 2001, p. 40); do contrário, pode passar muito tempo e muitos alunos pelo educador musical que não faz diferença, sem que surja entre eles a pergunta: *por que não estamos em uma escola?*

As crianças, provavelmente, estariam muito agradecidas por ter acesso a uma atividade musical, mas o educador musical que realiza um trabalho social, a meu ver, tem obrigação de saber por que não está realizando seu trabalho em uma escola. E deve saber, também, que a escola tem um papel fundamental na objetificação positiva das identidades da população mais pobre, na dialogicidade dos saberes de seus sujeitos – porque a construção de uma identidade positiva se dá, também, na medida em que se constrói conhecimento – porque a escola é um dos últimos espaços públicos que resta à população de baixa renda, no sentido de um espaço que oportuniza o contato com a diversidade de públicos e seus diferentes modos e possibilidades de vida, onde também precisa ir quem não é “tão pobre”. Ou seja, é o espaço do mundo institucionalizado, do mundo oficial, que a inclui.

Assim, o mundo que a criança está lendo, enquanto está fazendo e vivendo música em alguma ação social, é o mundo que está dizendo que na escola dela não tem espaço para estudar e vivenciar música; e o que segue acontecendo, debaixo dos nossos olhos, é que o mundo que oferece “assistência” através de projetos em música é o mesmo mundo que nega a importância da música nos currículos escolares; o mundo que está dando “atendimento” através de ações sociais é o mesmo que tira as ciências humanas da escola.

Então, considerando esse cenário de novas possibilidades de trabalho em ações sociais e, como está colocando Carlos Kater, que “é preciso responder com eficiência às problemáticas de um mundo em constante movimento”, com novos desafios, eu quero chamar a atenção para aquilo que é igual, para o que não muda faz tempo, para a lógica que se cristalizou como normatividade e se perpetua no tempo: a lógica dos pressupostos neoliberais, a lógica do mercado.

Quem irá proporcionar e quando os futuros educadores musicais vão ter em sua formação a noção histórica, cultural e política do sistema estrutural da sociedade em que vão atuar?

Precisamos mostrar aos educadores musicais que estamos formando, enquanto trabalhadores de construção de conhecimento em música, como que nossa capacidade de construir conhecimento é determinada, também, – quando não inibida – pela “naturalização do mercado, pela epistemologia da verdade única, pela homogeneização das consciências, pelo ataque aos vínculos, e pela fragmentação e a formalização”, como fala Nize Pellanda (2001, p.

14) sobre a implicação direta desses pressupostos neoliberais nos modos como viemos a nos relacionar com o conhecimento. E a universidade tem o compromisso, também, de fazer ver o que está oculto, permeando nossas subjetividades, condicionando nossos modos de viver e de construir conhecimento.

Nessa direção, penso que a universidade, em seus cursos de licenciatura em Música, não pode mais trabalhar com formação de educadores musicais sem contemplar a devida reflexão sobre a medida e os modos como a escola produz e perpetua esses mesmos pressupostos e valores éticos e morais que vêm gerar a cultura que dá sustentação a essa estrutura de sociedade (Gimeno Sacristán, 1999, 2002; Giroux, 1999; Kincheloe, 1997; Torres Santomé, 1998). Nas palavras de Silva,

nesta era de capitalismo global, são as grandes organizações capitalistas e suas estratégias de reorganização do processo de trabalho que aparecem como o espelho no qual as escolas e os sistemas educacionais devem se mirar. Do modelo da manufatura ao modelo da fábrica taylorista e depois ao modelo da grande corporação toyotista, a premissa é sempre a mesma: a escola não apenas deve estar subordinada aos objetivos econômicos do capital, mas deve, além disso, estar organizada de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante no momento. Duplo mandato, dupla correspondência. (Silva, 1999, p. 172).

Futuros educadores musicais devem ter a oportunidade de olhar para dentro de programas pedagógicos e de currículos – oficiais e ocultos, de música e também de outras áreas – além de observar, ao vivo, contextos escolares não só para cumprir a carga horária curricular, mas como exercício de criticidade, porque já sabemos de suas implicações na produção de identidades hegemônicas e de divisões sociais, bem como do poder de determinados métodos de ensino em fazer com que alguns se sintam privilegiados e legitimados em detrimento de outros (Ribeiro, 2000; Silva, 1999).

Nesses 12 anos de ABEM, que escola ajudamos a construir, através de nossos textos, publicações, encontros, oficinas, e através da qualidade da formação dos alunos que passaram por nossos cursos de licenciatura em Música? Que lugar a escola pública realmente ocupa no nosso imaginário, durante o contato cotidiano com nossos alunos? Como algo viável e positivo? Ou acabamos nos envolvendo, em alguma medida e de alguma forma, na retórica estratégica neoliberal em que “o mercado e o privado são tomados como modelos de tudo que é bom e

eficiente, enquanto o estatal e o público são vistos como exemplares de tudo que é ruim e ineficiente” (Silva, 1999, p. 168)? Quantos trabalhadores e licenciados em música direcionam suas atividades a ONGs, ou por não se sentirem – e não estarem – preparados pedagogicamente para a realidade escolar atual ou por ter perdido a esperança na escola, ou por incompatibilidades epistemológicas com a escola, ou por não ver sentido nela?

Então, penso que cabe perguntar agora: que princípios ético-político-pedagógicos nos orientam e estamos imprimindo na formação do nosso futuro educador musical, para atuar na escola, hoje? Não seria o *espaço*, onde primordialmente se encontram – e trabalham – “aqueles, enfim, que estão dispostos a, antes de levar o sujeito a qualquer saber de qualquer área do conhecimento, apontar caminhos em direção à dignidade que lhe é inerente”, como faz um politizado e bem preparado educador de rua?

Independentemente da natureza das instituições e locais de atuação dos profissionais que ajudamos a formar é importante manter-nos – com eles e com nossos colegas no âmbito universitário – instigados a refletir sobre o que já se configurou em outra retórica neoliberal, para a qual nos alerta Silva (1999, p. 168), onde “as presentes condições estruturais e sociais são vistas como naturais e inevitáveis e abstraídas de sua conexão com relações de poder e subjugação”; porque é o que acaba criando no senso comum uma postura de passividade – misturada à perplexidade – diante da realidade triste e condições indesejáveis, tanto de algumas escolas que conhecemos quanto de alguns projetos em ações sociais.

Por isso, e finalizando, eu gostaria de colocar que vejo como a macro e necessária ação social, o trabalho para a dignificação da escola. Sabemos que depende muito, também, do lugar que ela ocupa nas políticas públicas; mas aqui no micro, no que depende de nós, podemos perseguir uma educação musical emancipatória, fazendo diferença enquanto área no currículo e no cotidiano das escolas, o que muito provavelmente, então, podemos fazer em ações sociais. E todo educador musical contribui para isso, na medida de seu discernimento dos elementos éticos, históricos, sociais e políticos constituintes da sua cultura, e de como cada um deles está direta e intimamente relacionado com a vida de cada escola e de cada comunidade.

Referências

- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEMOS, Míriam P. *Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua: trajetórias de jovens moradores de rua em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- MÜLLER, Verônica R.; RODRIGUES, Patrícia C. *Reflexões de quem navega na educação social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec, 2002.
- PELLANDA, Nize. À guisa de introdução: reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In: MCLAREN, Peter. *A pedagogia da utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. p. 7-27.
- RIBEIRO, Sônia T. da S. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 59-65, 2000.
- SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader et al. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-13.
- SILVA, Tomaz T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999. p. 167-188.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 10/02/2004

“Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical

Regina Marcia Simão Santos

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

rmarcia@alternex.com.br

Resumo. No momento em que os espaços onde se dão processos de educação ganham mais visibilidade e se redobram as falas sobre políticas sociais no Brasil, o fórum sobre “Ações Sociais em Educação Musical”, realizado no XII Encontro Anual da ABEM, considerou a ação educativa junto a projetos sociais e, mais especificamente, a importância de se moverem projetos sociais em cenários *não* escolares. Esse debate recaiu necessariamente, e mais uma vez, na questão sobre formação de músicos e de educadores musicais e sobre formação dos formadores. O ponto auge do fórum me pareceu, contudo, estar expresso na perplexidade indicada por Vânia Müller ao interrogar “que mundo é esse que produz a necessidade de ações sociais”, e mais particularmente no alerta que ela trouxe, sobre a capacidade que deveríamos ter de estranhar a necessidade de se desenvolverem projetos sociais *fora* da escola. Talvez isso seja indicador de que estamos diante de uma dupla crise: a do projeto de formação profissional e a do projeto político-social pedagógico e curricular da escola.

Palavras-chave: projeto social, educação musical, escola

Abstract. When the spaces where the educational processes take place get more visibility and reinforce the speeches about social policies in Brazil, the Forum about “Social Actions in Music Education”, carried out at the 12nd ABEM Meeting, took into consideration the educational action with social projects and, more specifically, the importance of creating social projects in non-scholars scenarios. Necessarily, and once again, this debate ended up in the matter about the education of musicians and music teachers and about the education of the educators of musicians and music teachers. The highest point of the Forum seemed to me, however, to be expressed in the perplexity indicated by Vânia Müller when she asks “what world is this that produces the need of social actions”, and particularly in the alert that this question brought up about the capacity that we should have to strange the need of developing social projects out of school. This may be an indicator that we face a double crisis: the project of professional education and the political-social, pedagogical and curricular project of school.

Keywords: social project, music education, school

Introdução

No momento em que os espaços onde se dão processos de educação ganham mais visibilidade e se redobram as falas sobre políticas sociais no Brasil, o fórum sobre “Ações Sociais em Educação Musical”, realizado no XII Encontro Anual da ABEM,

considerou a ação educativa junto a projetos sociais e, mais especificamente, a importância de se moverem projetos sociais em cenários *não* escolares. Esse debate recaiu necessariamente, e mais uma vez, na questão sobre formação de músicos e de educadores musicais e sobre formação dos formadores.

O ponto auge do fórum me pareceu, contudo, estar expresso na perplexidade indicada por Vânia Müller ao interrogar “que mundo é esse que produz a necessidade de ações sociais”, e mais particularmente no alerta que ela trouxe, sobre a capacidade que deveríamos ter de estranhar a necessidade de se desenvolverem projetos sociais *fora* da escola. Talvez isso seja indicador de que estamos diante de uma dupla crise: a do projeto de formação profissional e a do projeto político-social pedagógico e curricular da escola.

Linhas para um debate

Carlos Kater, Vânia Müller e Ilza Joly desdobram algumas direções do debate: quais são as possíveis orientações que pode ter a formação de músicos e de educadores musicais nas universidades públicas brasileiras em face de demandas consagradas e de necessidades sociais emergentes; e que princípios ético-político-pedagógicos devem sustentar a ação dos formadores de futuros educadores musicais e mover projetos sociais em cenários não escolares. Por que realizar uma ação educativa junto a projetos sociais? educação musical para quem? para que? como? para ou pela música? música ou músicas? quais músicas? a que tipo de educação musical nos referimos? que tipo de competências e formação? que tipo de aluno? quem são essas crianças, jovens e adultos inscritos nos projetos sociais? são populações economicamente carentes e indivíduos em “situação de risco” pessoal e social? em situação de exclusão? E os estabelecimentos: são essas ações realizadas em que lugar? junto a que entidades? São estabelecimentos de reclusão, hospitais, abrigos? estabelecimentos de auxílio e proteção à criança e ao adolescente em situação de rua? São ações realizadas em associações sem fins lucrativos? em entidades de utilidade pública?

O mapeamento se inicia, nas falas dos painelistas, indicando que apenas começamos a considerar as possibilidades de lidar com esses campos emergentes no mundo do trabalho e dos projetos sociais no Brasil, cada qual sendo o lugar de uma ação educativa própria, particular e efetiva. Os discursos totalizantes e os modelos generalizantes não têm mais lugar no debate contemporâneo sobre pedagogia e currículo, e compreendemos que cada instituição social tem a sua pedagogia, o seu currículo (Silva, 1999).

Para Kater, a resposta institucional à questão aqui mapeada deve vir expressa num conjunto de competências: definir o perfil do profissional em condições de atuar respondendo às necessidades sociais, configurar conteúdos de programas de trabalho

para a sua formação, interagir com a sociedade remodelando seus conceitos de música e de educação musical e fazer avançar a situação de trabalho e de intervenção social, como decorrência de uma ampliação de perspectivas. Atuar em projetos sociais requer do educador musical uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade; requer mais do que uma relação técnica com a música, mas uma formação musical em termos teóricos e criativos e também conhecimentos de áreas afins; requer desconstrução de padrões automatizados, modelos de pensamento que sustentam a sua relação com a profissão, com a cultura e com as pessoas; requer produção de novas formulações, revisitar a memória pela qual foram criadas suas representações e os mecanismos que agem na sua atuação profissional; e requer um enfoque humanizador da educação musical, um papel formador global, formação humana e integradora, a promoção de processos de socialização. Projetos de ação social que promovam a socialização devem integrar a comunidade, sem excluir aqueles que, com desajustes sociais, limitações e restrições, nutrem o desejo de realização e reconhecimento social; e devem eleger modelos didático-pedagógicos caracterizados pela construção de ambientes colaborativos, garantindo um equilíbrio saudável nas relações interpessoais fundamentais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, são imprescindíveis na ação pedagógica a coerência entre pensar, falar e agir; a flexibilização da ação sem perda do rigor (ser dinâmico e flexível, atualizar o projeto sem perder de vista a meta e os objetivos originalmente propostos) e a capacidade de adaptar propostas sem mediocritizar e reduzir ao “mais facilmente assimilável” (banalizar e subestimar, produzir alheamento).

Kater estabelece como núcleo central de todo esse debate o compromisso de contribuir para uma melhor qualidade de vida. Esse seria o núcleo central pertinente também à educação musical *em contextos escolares*. Vânia Müller fala disso como busca da dignidade humana, através de uma educação musical emancipatória, que vise a transformação por meio de uma postura ética-política-pedagógica que passa pelo respeito às especificidades dos modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco” e pelo exercício da *autopoiesis* como condição para a apropriação do mundo. Ilza Joly fala dessa necessidade de desenvolvermos ações de transformação (recorre a Paulo Freire e Koellreutter), do profissional capaz de agir e refletir, e portanto de uma formação através da reflexão-na-ação (recorre a Schön), e retoma o desafio de Koellreutter a que os profissionais da música voltados para a educa-

ção e para o ensino de música coloquem suas atividades a serviço da sociedade. Envolver-se num “projeto corajoso”, com “humildade e afeto”, é a forma como Joly se refere a essa ação pautada pela atenção às expectativas que criamos, ao mesmo tempo que sensível aos múltiplos aspectos envolvidos no entorno do aluno e disponível para incorporar os tipos de conhecimento que o aluno traz, e considerar sua expectativa de vida.

Vânia Müller deixa-nos a pergunta: “em alguma medida estamos tentando realizar em alguma ‘ação social’ o que não conseguimos na escola?” E afirma: hoje “está quase emblemático ‘assistir’ os excluídos”. Ações assistencialistas envolvem educadores musicais em favelas, associações de bairro, restando indagar o porquê do educador musical que realiza um trabalho social não poder estar realizando isso na escola, que é o espaço público, institucionalizado, do mundo “oficial”. Conclui sobre o esfacelamento do público e a “santificação do privado”, e sobre a necessidade de “dignificação da escola”: “o mundo que oferece ‘assistência’ através de projetos em música é o mesmo mundo que nega a importância da música nos currículos escolares”. Estamos direta e intimamente relacionados com a vida da escola.

Intervenções

As intervenções do público presente nesse fórum passaram por essas questões deixadas pelos painelistas e por outras questões provocadoras, distribuídas no início do trabalho. São estas as considerações feitas ao final do fórum, pela platéia:

1) o professor não consegue ser espontâneo, mostra insegurança e por vezes é pouco criativo ou musical. Impulsionados pelo desejo de superar limites pessoais e conscientes dos prejuízos que estas imperfeições humanas trazem, importa saber que não somos perfeitos e que esse é o primeiro passo para se aceitar a si mesmo e aceitar os outros, exercitando a empatia e a capacidade de favorecer a realização do outro e a dimensão do artista que está no outro;

2) ante a questão da formação de educação musical oferecer ou não condições para trabalharmos com matrizes culturais diversas e pessoas tão diferentes, partimos da premissa de que condições seguras e confortáveis nunca vão existir, e que é aí que se desenvolve o processo de autonomia e formação continuada, processo de reflexão, o *aprender a aprender*. Sem negar a formação acadêmica, buscamos desenvolver esse processo contí-

nuo de formação;

3) o processo de humanização, dignificação, socialização e busca de qualidade de vida passa pela garantia do direito ao exercício *expressivo*, *na escola e fora dela*. E isso não se confunde com o resultado de um treinamento musical mecanicista;

4) onde estão os saberes que garantiriam o perfil do profissional de música para o desenvolvimento de projetos sociais? Não estão exclusivamente nas licenciaturas. Como operacionalizar os cursos de formação considerando os múltiplos espaços de atuação? Que mecanismos/metodologias vamos criar para dar conta da formação para os múltiplos espaços? Um semestre em cada espaço de atuação? Há necessidade de investir nesse tema, em pesquisas futuras;

5) repensar o caminho da educação musical *na escola* impõe-nos um afastamento dos enfoques calcados na previsibilidade e na aplicação de métodos; considerando que informações não levam necessariamente a transformações que produzam vidas melhores, na escola ou fora dela, e que há necessidade de construirmos modelos de integração (o ensino coletivo é uma das alternativas), de agirmos num ambiente de “inacabamento”, de desenvolvermos ações políticas, podemos pensar a ESCOLA (instituição formal) como a “CASA” dos projetos sociais e não uma janela de onde se vêem os sujeitos para os quais e com os quais fazemos projetos sociais. Os “guris” *da escola* devem ser, já *na escola*, os sujeitos de nossas ações políticas e sociais.

Costurando os fios: práticas educativo-musicais em projetos sociais?

Deparamo-nos aqui com questões para as quais as instituições formadoras parecem não ter uma resposta alternativa às já celebradas. Definir o *perfil* do profissional em condições de atuar respondendo às necessidades sociais e, conseqüentemente, configurar *conteúdos* de programas de trabalho para tal formação são questões básicas de todo projeto pedagógico e curricular e direções do processo de avaliação permanente. Todo projeto pedagógico e curricular é um projeto político e social, traça um marco situacional e define necessidades sociais. Na convivência ou na tensão entre paradigmas, possibilidades alternativas de projetos de formação e de ação social *dentro* ou *fora* da escola se constroem sobre discursos fundamentados, nem sempre coincidentes.

Frente à abertura de novas terminalidades e à renomeação de cursos,¹ resta investigar em que sentido elas expressam mudanças relacionadas ao que foi dito nesse fórum: produzir intervenção social, como decorrência de uma ampliação de perspectivas; aprender a interagir com a sociedade e repensar categorias, dentre as quais a de educação musical expressa pelas instituições formadoras, fazendo avançar a situação de trabalho docente. Por outro lado, entre soluções locais construídas, assistimos a uma criação cotidiana de alternativas curriculares e táticas emancipatórias que se fazem nos currículos praticados, abrindo brechas na tensão entre parâmetros ordenadores e a auto-organização, entre regulação e emancipação. Estaríamos, dessa forma, promovendo a dignidade humana através de uma educação musical emancipatória, a transformação por meio de uma postura ética-política-pedagógica que passa pelo exercício da *autopoiesis* e pelo respeito às especificidades dos modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco”? E daqueles que hoje passam pelos cursos de formação docente nas nossas escolas de música?

Oliveira (2003) aborda essa questão da criação cotidiana de alternativas pelo professor e as discute com base em Boaventura Sousa Santos, a respeito do conhecimento-emancipação, dando-lhe primazia sobre o conhecimento-regulação. Isso implica na aceitação de um certo nível de caos, imprevisibilidade do real e solidariedade enquanto reciprocidade entre sujeitos. Recupera o sujeito-autor e a dimensão estética e criativa na/da escola, a dimensão estética e criativa da produção humana. A criação cotidiana de alternativas curriculares é sustentada num conhecimento-emancipação, na solidariedade e desenvolvida como “auto-organização dos saberes/fazeres/valores a partir da complexidade do real e de suas imprevisibilidades” (Oliveira, 2003, p. 147).

A população atendida na escola pública brasileira mudou, e hoje são atendidas as camadas excluídas socialmente, mas desejosas de melhoria das condições de vida. Em texto recente, Libâneo (2003) trata dessa população atendida na escola pública no Brasil, a propósito da discussão sobre questão curricular e projeto político-pedagógico. Diz:

Ocorre, entretanto, que a população atendida na escola pública mudou no decorrer da história da educação brasileira. Camadas excluídas socialmente estão, aos poucos, tendo a possibilidade de ingressar no mundo

escolar e de melhorar sua situação socioeconômica. Sabe-se que a escola sozinha não tem essa capacidade. Os pais, de forma geral, acreditam, porém, que a aquisição do saber escolar possibilita obter melhor emprego, ganhos maiores e conseqüente melhoria das condições de vida.

No entanto, a escola continuou a mesma de quando atendia às camadas média e alta da sociedade, grupos sociais que tinham poder de pressão sobre o Estado e, de certa forma, direitos já assegurados. Com a democratização do acesso e a não-ampliação dos recursos para o ensino obrigatório, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias, caiu a qualidade do ensino, uma vez que não se levou em conta que uma população diferente ocupa hoje os bancos das escolas públicas. (Libâneo, 2003, p. 177).

Lidar com o “diferente” nos bancos escolares – uma construção social da identidade e diferença cultural e social – exige mais do que tolerar e respeitar:

as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. [...] Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, [...] mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (Silva, 2003, p. 88-89).

a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. (Silva, 2000, p. 97)

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (Silva, 2000, p. 100).

A “melhoria das condições de vida” a que se refere Libâneo, e a que se refere Kater, ao discorrer sobre o elemento nuclear de um projeto de educação musical – “contribuir para uma melhor qualidade de vida” – exige que se discutam indicadores de melhoria de condições (qualidade) de vida. De que educação musical precisam esses sujeitos para uma vida melhor e mais digna? De que conteúdos e am-

¹ Documento apresentado pela professora Dr^a Margarete Arroyo (Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, Assembléia Geral, outubro de 2003), contendo listagem com nomes das terminalidades de cursos de graduação propostos recentemente no Brasil. Essa relação se baseia nos dados fornecidos pelos representantes de instituições formadoras presentes ao encontro.

biente educacional produzido? Capaz de gerar que espécie de produto? A empregabilidade? O sustento financeiro? A potência de expressão? O “desejo de realização e reconhecimento social”? Capaz de desenvolver “as energias que sustentam a aprendizagem”: curiosidade; um desejo de ser competente; querer imitar outros; uma necessidade de interação social, conforme destaca Swanwick (1993, p. 27)? Onde se aprende formação humana e integradora? E se promovem processos de socialização? Em que conjunto se pauta “uma educação musical emancipatória”, dada a partir de uma postura ética-política-pedagógica que, mais do que “tolerar” e “respeitar”, compreenda e saiba produzir formas de lidar com a diferença, com os modos de vida de quem está “à margem” ou “em situação de risco”, saiba operar pelo exercício da *autopoiesis*? Desejo retomar isso a partir de Tomaz Tadeu da Silva e de seu texto com Sandra Corazza. Busco compreender a dimensão expressa no discurso sobre “melhoria de vida”. Recorro a Corazza, em seu texto escrito com Silva (Corazza; Silva, 2003), que trata do currículo como plano de composição e plano de imanência a partir de pistas deixadas por Deleuze e Spinoza.

Lidando não com o descritivo, o definicional e o critério de “verdade”, o currículo como plano de imanência opera com as categorias do interessante, do notável ou do importante, critérios puramente imanentes. Corazza e Silva (2003, p. 67) citam Deleuze e Guattari, quando tratam dessas três categorias: “uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência [...]”. Nesse currículo-imanência provocativamente se pergunta “e se fosse assim?”, ao invés de se afirmar, no singular, “é assim”; desenvolvem-se todas as implicações do “se”... Continuam os autores:

Pouco importa [...] a pergunta sobre a essência das coisas. Estamos mais preocupados em saber como elas se combinam, como elas se compõem, como elas se conjugam. E depois, ver o que resulta dessas combinações, dessas composições, dessas conjugações. E depois ainda, perguntar-se se elas são boas ou se são más. Mas não relativamente ao critério transcendente de “bem” e de “mal”, mas ao critério imanente de aumento ou diminuição da potência. Aumenta ou diminui nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria? É esse o deslocamento que resulta do encontro de Deleuze com Spinoza. Perguntas diferentes. Quando pensar no conceito de “pássaro”, não perguntar “a que gênero pertence ou que espécies tem?”, mas “de que se compõe?” Não “o que é?”, mas “o que ele pode fazer?” e o “que podemos fazer com ele?”. Pensar no “conceito” de pássaro a partir da “composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos”. Conseguiremos pensar no currículo e na pedagogia dessa maneira? (Corazza; Silva, 2003, p. 68).

Corazza e Silva voltam à palavra “encontro”:

é só num encontro que um corpo se define. [...] é na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Sua capacidade, e não sua essência, é o que importa, a não ser que por “essência” entendamos justamente sua “capacidade”(Corazza; Silva, 2003, p. 68).

Interessa considerar a capacidade de agir, a potência de agir como critério para determinar a qualidade de um encontro. E concluem:

Isso muda tudo no currículo e na pedagogia. Mudam as perguntas e mudam as respostas. Muda o problema. Não se trata mais de saber o que um currículo, considerado como objeto, faz a um educando, considerado como sujeito. Nem quais são os saberes que constituem um currículo. Nem quais os sujeitos ou as subjetividades que se formam ou desenvolvem por meio de um currículo. Somem o sujeito e o objeto. Nada disso importa. Como problema, bem entendido. Não se trata mais da questão da formação ou do desenvolvimento de um corpo – o do saber-objeto ou o do educando-sujeito. O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento. (Corazza; Silva, 2003, p. 69-70).

Corazza e Silva continuam perguntando quais são as combinações existentes e que outras podem ser feitas, ou outras melhores, ou que convenham melhor aos diferentes corpos envolvidos, em se tratando de currículo e pedagogia. Continuam:

Em geral, um currículo é definido por um conjunto de saberes. Uma pedagogia, por sua vez, estaria na concepção tradicional, fundamentalmente preocupada com a maneira mais eficiente de transmitir esses saberes a um conjunto de aprendizes. E se o currículo, em vez disso, fosse concebido como um encontro, uma composição? Isso não mudaria tudo? Poderíamos começar por imaginar que corpos, os mais heterogêneos, os mais disparatados, os mais improváveis [...], se encontram e se combinam no currículo, para compor um agenciamento-curriculo particular. Imaginar o currículo desse modo aparentemente contraria a experiência ordinária. Mas é exatamente o contrário: é a concepção canônica que contraria a experiência ordinária que temos do currículo. (Corazza; Silva, 2003, p. 70).

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção “e”, mas a complexa combinação implicada pela partícula “com”. [...]

Tudo girará, então, em torno da questão de saber quais composições, quais encontros, quais agenciamentos são bons e quais são maus. A grande pergunta: aumentam ou diminuem a nossa potência de agir? Fazem

a vida vibrar e se renovar? Acionam a diferença, a criação, a invenção? Eles nos dão um vislumbre do que seria o infinito e a eternidade [...]? Ou, ao contrário, colocam a vida em risco, matam o desejo? São algumas das perguntas que se podem fazer ao currículo concebido como arte da composição e do encontro. (Corazza; Silva, 2003, p. 72).

A questão, então, está posta: aumento ou diminuição da potência, da capacidade de vida, de gozo, de alegria, agenciamentos-combinações que fazem a vida vibrar e se renovar, que acionam a diferença, a criação, a invenção. Que não colocam a vida em risco, não matam o desejo. Talvez tudo isso tenha ecoado muito bem no campo da musicoterapia, mas não no da educação musical, que insistiu num discurso calcado no ensino e nos currículos ordenados por conteúdos. Benenzon (1998) afirma que a musicoterapia pode oferecer um projeto para a pós-

modernidade, por enfatizar laços afetivos e de comunicação entre os homens. Isso, na sua prática didática, recreativa, instrucional (das aulas particulares com objetivos reeducativos, reconstrutivos ou de apoio); a musicoterapia investindo na “saúde da unidade ecológica”, onde ela “está em risco” (Bruscia, 2000, p. 237), visando algum tipo de mudança – emocional, de comunicação, interpessoal, o estabelecimento de uma relação, “um crescimento harmônico da personalidade” (Benenzon, 1998, p. 142), da cognição, da criação (entre outros), visando efeitos psicoprofiláticos (Benenzon, 1988, p. 11) no ser humano e na sociedade.

Engana-se quem pensa que temos a resposta ideal e a solução pronta para aplicação. O que temos de sobra são demandas potenciais do mercado para o profissional da educação musical.

Referências

- BENZON, Rolando. *Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. *La nueva musicoterapia*. Buenos Aires: Lemen, 1998.
- BRUSCIA, Kenneth. *Definindo musicoterapia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LIBÁNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a prática e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- _____. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 85-90.
- SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 10/02/2004

A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar

Alicia Maria Almeida Loureiro

Faculdade da Cidade de Santa Luzia/MG
aliciamalmeida@zipmail.com.br

Resumo. O trabalho em foco pretende refletir sobre o entendimento do atual processo e da dinâmica do fenômeno musical dentro das instituições escolares de ensino fundamental. A abordagem do tema, através da confluência de dois caminhos: o da pesquisa bibliográfica, 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) e o da pesquisa de campo – essa realizada junto a especialistas na área de educação musical e a professores de música em uma escola fundamental da rede pública. A reflexão teórica 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.

Palavras-chave: ensino de música, ensino fundamental, currículo

Abstract. This paper intends to reflect on the process and the dynamics of the musical phenomenon inside the elementary schools. The theme is approached in two ways: the bibliographical research one – which was based specially on productions from researchers involved in the Brazilian Association of Music Education and the National Association of Music Research and Post-Graduation – and the field research one – carried out with music education specialists and music teachers from a public elementary school. The theoretical reflection revealed the existence of a gap between “talking about music” and “the music making”. From the point of view of the agents involved in the field work, this points to inappropriate uses and functions of the musical practice, because disconnected both to students’ reality and the Brazilian social-cultural context.

Keywords: music teaching, elementary school, curriculum

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.

Para buscar o sentido e o significado da educação musical no ensino fundamental, abordamos

o objeto por meio da confluência teórica, tomando como base, principalmente, a produção de 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, em que 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, com

base em seu envolvimento no projeto Música na Escola, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, no período de 1997 a 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.

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 que, conseqüentemente, vem gerando o silêncio musical que impregna a escola básica.

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

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

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 tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática.

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.

De acordo com as educadoras musicais entrevistadas:

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).

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).

Entretanto, assegurar um lugar para a música no contexto escolar público (e no privado também) não tem sido tarefa fácil. Se ele existe, é principalmente na escola de educação 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, se apresenta 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 de ensino básico (Loureiro, 2003).

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 deman-

dam 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 leva à uniformização de hábitos, gostos, informações, preferências. Todos passam a fazer parte da massa globalizante e de uma homogeneização cultural, devido à proximidade por certos produtos, inclusive a música, sabiamente veiculados pelos meios de comunicação.

Segundo Penna (1994, p. 23),

os problemas de certas metodologias do ensino tradicional de música [...] 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 efici-

ência 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, vêm oscilando entre dois extremos: de um lado, está o modelo tradicional que privilegia o ensino em “linha”, ou seja, privilegia 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 reproduzidor 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.

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 a diversidade de linguagens musicais não representam obstáculos para a criança ou para o jovem, pois estes recebem com naturalidade todo e qualquer tipo de música, além daqueles que cotidianamente lhes são apresentados e postos para apreciação.

A criança está aberta, intuitivamente, a uma enorme variedade de estímulos sonoros que lhe 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 dessa 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 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? (Penna, 1990, p. 28-29).

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 introduzidos pela teoria ou discriminados 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, transmitidas 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.

Quando a apreensão da linguagem musical não ocorre, desvia-se o problema para o aluno, pois o considera 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 insiste 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.

De acordo com as professoras entrevistadas:

Nós fizemos uma festinha para o dia das mães. Os meninos pediram para dançar o “Rap” do Tigrão. Então, eu falei: “Peraí. Nós vamos escolher 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 entram dentro da escola, junto com a família, é lógico. Porque a escola não trabalha sozinha.

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.

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.

A escola, através da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade além da qual ele vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a. Entretanto, como apontam as duas educadoras musicais entrevistadas, é preciso saber como proceder para oportunizar o desenvolvimento do espírito crítico e analítico 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. (Educadora I).

Pegar o cotidiano do aluno, a música das garagens, das bandas, a música que o aluno traz de casa para a sala de aula. [...] 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 quiserem, sem preconceito. (Educadora II).

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, desse 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.

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 exagerado. E, nesse caso, como aponta uma das educadoras musicais entrevistadas, 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).

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.

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), 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 se implanta o mascaramento de uma não-aceitação ou uma falsa aceitação da música da mídia que é trazida pelos alunos para dentro da sala de aula. Entretanto, uma resposta “adequada” continua sendo dada de acordo com as expectativas do professor.

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 encontram-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 extraclasse; 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 autodefesa, 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 *deficit* 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 entendimento da realidade hoje vivida pelos jovens, muitas vezes de difícil acesso e compreensão pelos professores, as professoras entrevistadas manifestam-se a respeito das experiências mu-

sicais trazidas pelas crianças e que refletem a influência da mídia:

No caso do uso da música popular nas práticas educativas musicais no contexto escolar, Vulliamy e Shepherd (apud Fernandes, 1998) 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 porquê da música popular ser 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. (Vulliamy; Shepherd apud Fernandes, 1998, p. 204).

Percebemos uma distância entre cultura escolar e cultura do aluno, inexistindo 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 europeia) 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 reinterpretção 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 europeia, 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, en-

tendida 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 construir 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.

Citando o trabalho de Hentschke (1993), 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.

Segundo o autor

outros fatores estão em jogo na colocação de diversas culturas musicais na aula de música: a formação do professor, a autenticidade das execuções, os métodos e materiais, a exequibilidade e a praticidade e também a seleção de tradições musicais específicas. Além disso, os estudos multiculturais relacionados às questões urbanas acentuam o extremismo que acontece nos currículos. Privilegiar as minorias é diferenciação/preconceito, e se opõe a um pluralismo cultural que reconhece a diversidade como um princípio organizacional da sociedade. (Fernandes, 1998, p. 207).

A condição da cultura popular deve ser revista dentro da vida cotidiana das pessoas. 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 dessa 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.

Evitar o tendencionismo em relação a determinados idiomas musicais e compreender o modo como os jovens se relacionam com a música, seus gostos e estilos, significa uma abertura ao diálogo permanente com a realidade sociocultural na qual estão engajados os mais diferentes grupos sociais, inclusive o do aluno e o do professor.

“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.

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 apud Swanwick, 1993, p. 20), traz a intrigante questão: “Se a música está viva e bem fora da escola, por que 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 apud Swanwick, 1993, p. 20) 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.

Considerações finais

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. O objetivo principal está na grande massa escolar, em 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.

O silêncio das escolas foi conseqüência de um processo em que pesaram fatores de ordem política, cultural e pedagógica. Dessa forma, não basta apenas reintroduzir a música no currículo escolar das escolas. 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. 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 se dispor a um trabalho dinâmico e de qualidade.

Dessa forma, as indicações nos Parâmetros Curriculares Nacionais 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.

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 (Snyders, 1992), tomarmos consciência das verdadeiras carências pedagógicas no domínio do ensino musical e projetarmos um plano estratégico,

transparente e inovador, que tenha objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.

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, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

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 (Loureiro, 2003, p. 221).

Nessa perspectiva, ao buscarmos 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.

Não podemos permitir que a música se cale nas escolas brasileiras.

Referências

- BEINEKE, Viviane. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 57-65, 2001.
- 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.
- FERNANDES, José Nunes. 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.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. A linha e a rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1997. p. 7-17.
- HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49-68.
- 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: Orquestra Ribeiro Bastos de São João del-Rei: Escola de Música da UFMG: Sociedade Brasileira de Estudos do Século XVIII, 1985. p. 189-197.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. 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.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. 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.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SNYDERS, George. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SWANWICK, Keith. 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.

TOURINHO, Irene. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995. p. 55-66.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 16/02/2004

Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão

José Nunes Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

jonufer@iis.com.br

Resumo. Este estudo tem a finalidade de discutir os aspectos legais, a estrutura e o funcionamento do ensino da música nas escolas de educação básica brasileiras à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96, chamada de Lei Darcy Ribeiro), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN-Arte) e de currículos oficiais de estados e de capitais estaduais brasileiras, levando em consideração o Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick (1979).

Palavras-chave: educação escolar brasileira, educação musical, legislação educacional brasileira

Abstract. The aim of this study is to discuss the laws, structure and functioning of music education in Brazilian primary and secondary schools, taking as a basis the Brazilian Educational Law (LDBEN/96), the national guidelines for music teaching (PCN-Arte) and state music programs. It is also taken into account the C(L)A(S)P Model proposed by Swanwick (1979).

Keywords: Brazilian school education, music education, Brazilian educational laws

Arte, legislação e currículo

A Constituição Nacional (1988), na Seção I – Da Educação, no artigo 206, diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. No artigo 210 normatiza-se a existência obrigatória de conteúdos, afirmando-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental”. Fica claro, então, que a Carta Magna impõe tanto o ensino da arte nas escolas como a fixação

de conteúdos mínimos para todo o país. Isso mostra que, nos documentos posteriores à Constituição, era normal se esperar que a LDBEN/96, por exemplo, tornasse o ensino da arte como obrigatório e que fossem estabelecidos parâmetros curriculares que fixariam os conteúdos. Como a arte é obrigatória, os conteúdos mínimos, vistos por nós como sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),¹ colocam a arte como componente curricular obrigatório e, assim, a música.

¹ O correto seria usar a sigla PCN's pois se trata de plural e a regra na língua portuguesa é assim, mas no documento aparece PCN (ver, por exemplo, a capa dos PCN de Ensino Médio), por isso decidimos usar PCN.

A LDBEN/96 declara, inicialmente, no artigo 4º, que o Estado deve garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística” e no artigo 26, parágrafo 2º, que “o ensino da arte constituirá componente básico curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A educação básica engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Isso implica que a arte e, conseqüentemente, a música estão inseridas. Portanto, na educação infantil fica subentendido que ela deve também estar presente, assim sendo, a normatização curricular nacional para tal nível de ensino – o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) – engloba a música. No ensino fundamental, a lei reza, no artigo 32, II, que o ensino fundamental buscará “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Em relação ao ensino médio, a lei mostra, artigo 36, I, que o currículo do ensino médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Nos pcn de ensino médio a música também está incluída na parte de linguagens.

Analisando o dito na lei, comprovamos, por um lado, que há obrigatoriedade do ensino da música nas escolas regulares, mesmo sem citar claramente, mas ainda não há leis complementares, como havia para a LDBEN anterior – 5692/71–, com o Parecer 540/77, que dava tratamento detalhado de como o ensino da arte devia ser feito nas escolas. Por outro lado, acreditamos que esse tratamento já está presente nos PCN, uma vez que eles estabelecem fundamentação, fins e objetivos, conteúdos, processos e avaliação para o ensino da arte e da música na escola.

Comparando a lei atual com a anterior, notamos que a lei atual trata do ensino da arte como o que se refere à presença de diferentes linguagens artísticas na escola. Não se fala, porém, em educação artística, mas sim em arte e no seu ensino. O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de “arte”. A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática e isso merece um

exame cuidadoso. O que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas, como a música, a dança e o teatro.

Não podemos deixar de lado outros problemas: a formação deficiente de professores, a falta de orientação pedagógica, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de ambiente físico e de recursos materiais. Há, ainda, nessa confusa trama, a desvalorização da área da arte pelos alunos e demais profissionais, já que se desconsidera e se desconhece a importância e o papel do ensino da arte na escola. No caso da música, isso foi revelado por algumas pesquisas e, muitas vezes, até os alunos rejeitam a aula de música por certos motivos, como a não reprovação e sua não exigência no vestibular e na vida diária (Fernandes, 1998).

Segundo Penna (1995, 1998), o ensino da arte no Brasil pode ser caracterizado historicamente pela presença de três tendências: 1) o enfoque técnico-profissionalizante; 2) o enfoque que traz a arte na educação vinculada à formação plena do indivíduo; e 3) o enfoque que tenta resgatar os conteúdos de linguagem, visando a apreensão, compreensão e apreciação.

O primeiro enfoque, técnico-profissionalizante, enfatiza o domínio técnico e a formação profissional (repetição, mecanicismo, reprodução, conteúdos fixos – fragmentados, abstratos, formais – e elitismo). Na música, esse enfoque é o utilizado pelos conservatórios e cursos de graduação em música, já que é um “modelo de um ensino ‘sério’ da música” (Penna, 1998, p. 91) e que, na grande maioria das vezes, usa a música erudita.

O segundo enfoque, o da arte como integrante da educação integral do homem, tem bases psicológicas profundas e busca a formação integral do homem através da arte. Esse enfoque está vinculado ao movimento artístico-filosófico-educacional chamado de Arte-Educação, levando em consideração a liberdade criativa, a expressão pessoal, os estados psicológicos e as emoções, dando ênfase ao processo e não ao produto. Essa tendência liga-se às orientações da Escola Nova, em que a transmissão pura de conhecimentos é rejeitada, enfatizando o aluno como pesquisador, que aprende fazendo. Há um não-diretismo e, segundo Penna (1998), um distanciamento das obras de arte da sala de aula.²

² Ao contrário disso, alguns autores mostram que, na área da música, as oficinas de música, aqui no Brasil e no exterior, enfatizam a apreciação, não deixando a obra de arte fora da sala. Na área das artes plásticas, isto ficou mais visível, uma vez que a livre expressão imperava.

Para Penna (1998), esse enfoque teve como consequência o aparecimento de uma série de abordagens pedagógicas que destacam a expressão espontânea, um tipo de *laissez-faire*, havendo um esvaziamento, um empobrecimento dos conteúdos.

O ponto culminante da influência e do próprio mal-entendimento da Arte-Educação na educação brasileira é a instalação da Educação Artística nas escolas com a Lei 5692/71 e, com ela, a polivalência. Esta traz sérias consequências, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica e, além disso, faz com que haja uma diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. Além disso, a obrigatoriedade imposta pela antiga lei traz a popularização do ensino da arte nas escolas, mesmo que de forma deturpada.

Estando ainda em construção, o terceiro enfoque busca resgatar os conteúdos de linguagem, repudiando a denominação de educação artística em prol do ensino da arte com suas respectivas áreas (ensino da música, ensino das artes plásticas, etc.). Essa tendência baseia-se na proposta pedagógica chamada de “metodologia triangular”, originada na área das artes plásticas e divulgada no Brasil por Ana Mae Barbosa. A denominação “metodologia triangular” foi revista por Ana Mae: “a triangulação Pós-Colonialista do ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particularizada, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular.” (Barbosa, 1994, p. 17).

A “proposta triangular” está centrada em três diretrizes, através das quais o conhecimento em arte é adquirido com inter-relacionamento entre fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte. E não se pode dizer que, tomadas separadamente, cada área corresponde à “epistemologia da arte” (Barbosa, 1991, p. 32). A base da proposta pode ser vista em três aspectos: 1) o fazer artístico: a atividades de produção e criação; 2) a leitura da obra de arte: atividades de apreciação; e 3) a história da arte: atividades de contextualização histórica da obra apreciada.

A proposta adota uma postura pós-moderna. Barbosa (1991, p. 89-90) diz que isso é comprovado, pois “enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós-modernidade remete à construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte”.

Penna (1998) mostra que com esse enfoque a obra de arte volta às salas, já que elas foram ex-

pulsas pelas práticas espontaneístas (com exceção das oficinas de música). Só que agora não mais como modelos a serem reproduzidos (tendência 1), mas sim para serem “colocadas [as obras] como objeto de reapropriação criativa”, como suporte interpretativo (Penna, 1998, p. 95). Na verdade, é uma tendência recente, que procura resgatar os conteúdos específicos de cada linguagem artística, ultrapassando os problemas da Arte-Educação, sem negar suas contribuições. Vale ressaltar a dificuldade na avaliação de tais práticas.

A literatura aponta que a proposta triangular apresenta também alguns problemas, como, por exemplo, “o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica” (Penna, 1998, p. 95). Se os professores que a adotam forem mal preparados, a “releitura” pode virar uma simples cópia, não contribuindo para a consciência da linguagem artística. A seleção de materiais também é um problema, pois se pode cair no erro de escolher somente obras da chamada “alta” produção (“arte consagrada”), negando a produção cotidiana e a da cultura popular. Apesar desses riscos, as três diretrizes da proposta triangular são propícias para todas as áreas da arte, embora o seu uso seja, ainda, quase que especificamente nas artes plásticas.

As tendências do ensino de arte apontadas por Penna (1998) são refletidas na formação dos professores de música que irão atuar nas escolas – Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música – especialmente nas disciplinas relacionadas à didática e à prática de ensino. Nos cursos de formação de professores, “a tendência que busca dar à arte funções educacionais mais amplas, vinculadas à Arte-Educação, é ainda a mais dominante, inclusive na bibliografia” (Penna, 1998, p. 95). Ao se falar em arte na educação, não devemos esquecer que não está em jogo somente qual é a concepção de educação, mas também qual é a concepção de arte. Esse problema está presente nos PCN-Arte, uma vez que, mesmo tentando resgatar os conhecimentos específicos de cada linguagem e usando a proposta triangular, “sua fundamentação é permeada por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com ênfase na transmissão e recepção de emoções” (Penna, 1998, p. 96). Os PCN, portanto, adotam a proposta triangular e apresentam uma visão “romântica” de arte. Isso também foi comprovado através dos resultados desta pesquisa, no referente às propostas curriculares oficiais analisadas dos estados e capitais brasileiros, no que toca

ao ensino fundamental. As propostas da Arte-Educação estão presentes na maioria das propostas curriculares averiguadas, como demonstraremos posteriormente.

Tratando especificamente dos PCN (Brasil, 1997b, 1998b) e sua vinculação a uma visão “romântica” de arte, Penna (1997, p. 73-74) mostra que eles vêm, com isso, “abalando as certezas e o senso comum”. Na verdade, os PCN se preocupam com a formação do cidadão e para isso constroem um projeto de ensino da arte voltado para a democratização do acesso à cultura. Para Penna (1997, p. 74), um projeto assim “não pode se sustentar sobre quaisquer concepções de educação e de arte, mas antes requer abordagens teóricas que permitam discutir e compreender os mecanismos que reproduzem o acesso socialmente diferenciado à arte”, principalmente o aspecto da elitização, o da arte para poucos. A autora mostra que um projeto de democratização obrigatoriamente focalizará os conteúdos específicos de cada linguagem artística e, podemos dizer, de cada região do Brasil. Os PCN enfatizam isso e ocorre, então, um direcionamento que se opõe ao esvaziamento de conteúdos, uma vez que a “base nacional” não abrange a diversidade da cultura brasi-

leira, mas indica que cada localidade se responsabilize por isso.

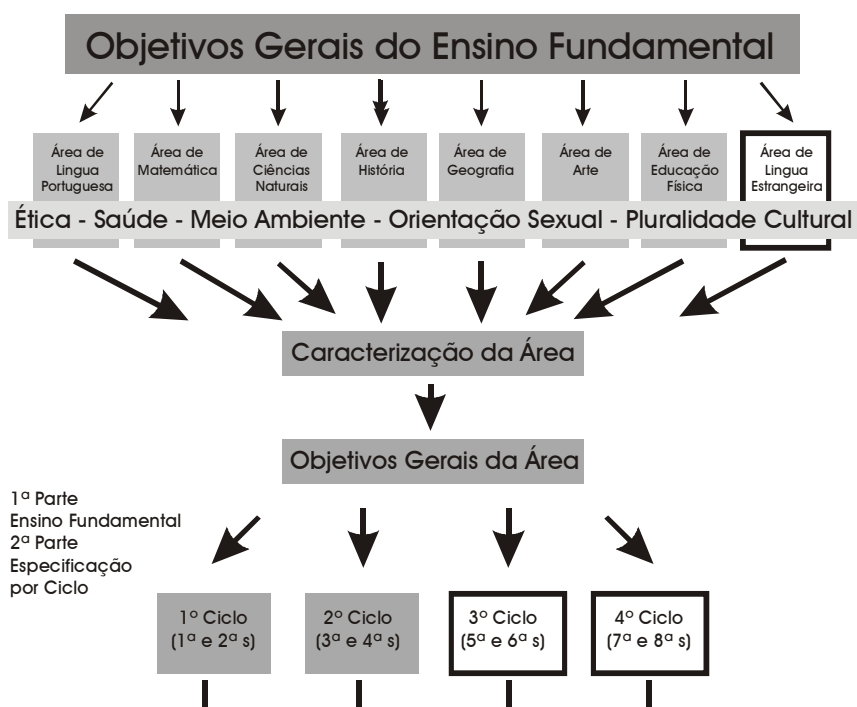
Os PCN, como já foi dito, se baseiam na proposta triangular, quando apontam, por exemplo, que o conhecimento da arte envolve o fazer, o fruir e o refletir sobre a arte:

a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora [...] a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades imaginativas para estabelecer um contato [...] a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística (Brasil, 1997b, p. 43-44).

Tais diretrizes mostram, implicitamente, que os três eixos da proposta triangular (integração do fazer artístico com a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica) estão presentes. Mas existe também uma concepção “romântica” da arte, pois “há uma supervalorização da emoção com ênfase na sensibilidade inventiva, sem que, no entanto, sejam explicitadas com clareza a maior parte das noções utilizadas” (Penna, 1997, p. 56). Mas a vantagem está no fato de os conteúdos específicos de cada linguagem terem sido resgatados.

Figura 1: Parte da estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Brasil (1997b, p. 111).

Os currículos oficiais de educação musical no Brasil (estados e capitais)³

O universo de estudo foi composto por todos os estados e pelas capitais estaduais mais representativas de cada região geo-econômica do Brasil e o Distrito Federal, cuja pesquisa teve a finalidade de analisar as propostas curriculares de educação musical de cada uma dessas entidades federativas (estados e capitais). Temos aqui somente uma visão reduzida, tendo em vista que o relatório final é muito extenso. As questões tratadas foram: a) como são organizadas e quais os embasamentos teóricos e metodológicos das propostas curriculares?; b) como se apresentam os conteúdos/objetivos e os fins da educação musical quanto à filosofia de educação musical adotada?; e c) qual a frequência das atividades/procedimentos/objetivos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick (1979)?

A amostra final dependeu da resposta de cada secretaria de Educação, municipal ou estadual, e inicialmente compreendia todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, e 13 capitais estaduais mais representativas de cada região geo-econômica do Brasil, como já dito. A amostra final compreendeu os estados e municípios que responderam a nossa solicitação enviando as propostas curriculares/programas ou afirmando que não tinham proposta curricular/programa.

A amostra final ficou assim definida: Grupo 1: 21 estados (Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rondônia, Roraima e Acre) e o Distrito Federal. Grupo 2: dez capitais estaduais (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, Goiânia, Campo Grande).⁴

O total solicitado foi de 39 secretarias de Educação e o total de respostas foi de 32 secretarias, mas entre as respostas estavam cartas mostrando que não havia proposta curricular de educação musical. Outros enviaram documentos que não serviam

para a pesquisa, ou seja, propostas de uma escola, currículo do curso técnico, dentre outros. No item descrição e organização dos documentos recebidos, há a análise detalhada, mostrando os documentos recebidos e os que foram analisados. O total de propostas curriculares recebidas foi de 24.

Quanto à metodologia utilizada, acreditamos que tal tipo de pesquisa qualitativa, análise de documentos, procure identificar informações nos documentos a partir de questões de interesse do pesquisador, por isso, a metodologia usada foi a de análise de conteúdo, baseada em Guba e Lincoln (1981), Holsti (1969) e Krippendorff (1980). A interpretação, neste estudo, levará em conta quatro enfoques: os aspectos estruturais dos documentos, os aspectos organizacionais dos documentos, os aspectos filosóficos e os aspectos pedagógicos.⁵

Apresentaremos a seguir a descrição geral da identificação e caracterização dos documentos recebidos, dos embasamentos teóricos e metodológicos das propostas curriculares, das atividades/procedimentos/objetivos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979) e dos aspectos filosóficos presentes nos documentos recebidos.

Organização e embasamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos curriculares recebidos

Os documentos recebidos variavam em tamanho, formato e organização. Havia também variação de objetivos e fins da educação musical e do tratamento dado a esta, que ora era incluída na área das artes (artes integradas), ora era tratada como área separada. Não é possível colocar todos os títulos e datas no texto⁶ e fazer um detalhamento da organização e estrutura de cada documento, mas o que foi verificado foi o tratamento dado à educação musical, a organização do documento, o referencial teórico e a presença de referências bibliográficas. Quanto ao formato, é bom lembrar que vários estados e capitais já adotaram um formato idêntico ou semelhante ao dos PCN.

A maioria dos documentos curriculares analisados apresentava referencial teórico referente a teorias e estudos da Arte-Educação (80%). E, dentro

³ Tais idéias e conclusões foram retiradas do relatório parcial (junho a dezembro de 1998) da pesquisa *Perspectivas Curriculares Brasileiras Oficiais para a Educação Musical nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental*, realizada por mim pela UNIRIO, que foi apresentado no Encontro Anual da ANPPOM em Salvador, 1999, com o título *O Cancioneiro Brasileiro: Currículos e Programas Oficiais Brasileiros para a Educação Musical no Ensino Fundamental (Estados e Capitais) – Análise Preliminar* (Fernandes, 1999).

⁴ Foi solicitada por engano à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Rio Branco, que nos respondeu informando que não tem proposta curricular de educação artística ou de educação musical.

⁵ Embora alguns autores afirmem que o ideal seria, numa pesquisa qualitativa que analise documentos oficiais, saber "algo acerca de quem os produziu e por que razões, por outras palavras, o seu contexto social" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 181), mas isso não foi possível na presente investigação.

⁶ Ver no Anexo a lista de documentos analisados.

dessa maioria, 25% apresentavam como referencial a proposta triangular, sendo, portanto, o referencial mais presente nos documentos curriculares.

Tal proposta também é chamada, muitas vezes, de metodologia triangular, já detalhada anteriormente, tendo sido introduzida no Brasil por Ana Mae Barbosa, na década de 1990, a partir das propostas do Getty Center para o ensino de artes. Baseia-se no aprender fazendo (o fazer), apreciando esteticamente (o apreciar) e no contextualizar (a contextualização histórica). Afirma-se, nos documentos que utilizam essa proposta, que o aluno, assim, estará atuando numa dimensão cognitiva, estética e histórica. Há também um estímulo profundo do desenvolvimento do pensamento divergente, ou seja, a criatividade.

Embora a metodologia triangular seja baseada no fazer, muitas vezes, nos documentos analisados, o fazer restringia-se ao ouvir, seja apreciando ou reconhecendo elementos musicais e timbres, negando mesmo o executar. Esse fato está ligado unicamente ao “ouvir”, algo semelhante ao que é feito com as artes plásticas: o “ver”, o apreciar vendo.

Muitas propostas curriculares analisadas se fundamentam na psicologia e algumas na filosofia da educação e na sociologia. Poucas são as fundamentações referentes aos processos de educação musical, formais e não-formais. Duas das propostas analisadas tinham indicações para a aula de música na escola baseada nas oficinas de música, que podemos afirmar ser também um referencial voltado para a Arte-Educação, tendo em vista que as ofici-

nas de música são, nada mais nada menos, que a concretização das idéias da Arte-Educação na educação musical (Fernandes, 1993, 1997). Poucas propostas apresentam fundamentação baseada nos PCN, nas metodologias escolanovistas e em miscelâneas.

As atividades/procedimentos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick⁷

O modelo é composto pelo que Swanwick chama de “Parâmetros da Educação Musical” (1979).⁸ Tais parâmetros são as atividades musicais, ou seja, parâmetros da experiência musical. Não é possível falar sobre o fazer musical sem incluir questões relativas à técnica, estilo, passado histórico, por exemplo. Daí se conclui que escutar; compor; trabalhar com conjuntos vocais e instrumentais; conviver com tipos, gêneros e estilos; conhecer aspectos históricos e discutir sobre uma canção são algumas maneiras de nos relacionarmos com a música. Esta pode ser manifestada em uma variedade de formas e adquire diferentes funções, sendo importante para os educadores musicais a visão clara de uma ampla lista de procedimentos musicais atuais.

Aqui estão, pois, os cinco parâmetros da experiência musical. Três deles nos relacionam diretamente com a música (C, A, E) e os outros dois (T, L) têm papel de sustentar e habilitar a atividade musical. Daí a sigla (T)EC(L)A – uma abreviação mnemônica. No Brasil, a tradução (T)EC(L)A vem sendo usada por muitos autores, e parte do original C(L)A(S)P – *Composition, literature, audition, skill acquisition e performance*, criado por Swanwick (1979).

Quadro 1: O Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick

(T)	técnicas auditiva, instrumental, notacional.
E	comunicação da música como “presença”
C	formulação de uma idéia musical, construir uma idéia musical
(L)	literatura da música e sobre a música
A	audição sensível como apreciação

Análise dos documentos com base no Modelo (T)EC(L)A

Alguns dos documentos não foram analisados com base no Modelo (T)EC(L)A, uma vez que não havia possibilidade de verificarmos a presença

dos parâmetros técnica, execução, composição, literatura e apreciação. Apenas 19 das 24 propostas curriculares recebidas apontavam atividades e objetivos que indicavam os parâmetros do modelo.

⁷ Keith Swanwick é músico e educador, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e autor de várias obras divulgadas internacionalmente.

⁸ Hentschke (1996) chama-os de parâmetros ou atividades musicais ou de parâmetros da experiência musical. Esses não são os parâmetros da música, altura, duração, intensidade, etc, são os parâmetros ou ações que o ser humano tem com a arte.

Quadro 2: Análise dos documentos recebidos com base no Modelo (T)EC(L)A

Estado/Capital	Comentário	Parâmetros (T)EC(L)A presentes
Região Sul		
Rio Grande do Sul	Não há indicações	-
Santa Catarina	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Paraná	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo.No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Região Sudeste		
São Paulo	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Rio de Janeiro	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Minas Gerais	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Espírito Santo	Por ser uma "leitura rápida" e superficial das propostas da oficina de música, erra em conceber uma proposta que não inclui a história, a grafia, a técnica vocal e instrumental e a apreciação. Outro aspecto importante é que a execução, o parâmetro E, carece de progressão, já que nenhuma vez são citadas as palavras cantar e tocar, ou seja, mesmo abarcando o uso da voz e dos instrumentos, ele é tratado sempre como experimentação e pesquisa.	T (auditiva) E C.
Região Nordeste		
Pernambuco	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Bahia	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Paraíba	Não há indicações de execução de instrumentos, só do cantar e da "percussão corporal", nem há indicações de composição/criação/improvisação.	(T)E(L)A
Rio Grande do Norte	Todas as indicações são referentes às artes plásticas e ao folclore.	-
Maranhão	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Piauí	Todo o programa se restringe às artes plásticas e ao folclore. A música aparece somente uma vez: "para ser interpretada através de grafismos". É o único programa que tem como conteúdo/objetivo mostrar a importância da educação artística.	-
Ceará	Não consta do uso de técnica notacional nem vocal e manipulativa/instrumental. Interessante é notar que este foi o primeiro currículo que aponta o cantar coletivo e individual.	(T)EC(L)A
Mato Grosso do Sul	Não há indicações do parâmetro (L), mas há indicações de todos os outros parâmetros, inclusive do E- cantar e tocar - e das técnicas vocal, auditiva e notacional no parâmetro (T).	(T) E C A
Goiás	Não há indicações do parâmetro (L) nem da técnica vocal e manipulativa/instrumental, somente da notacional.	(T) E C A
Região Norte		
Acre	Como na proposta do Estado do Ceará há indicações de canto coletivo ("coral") e individual, mas inexistem indicações de (T) e de (L).	E C A
Distrito Federal e Capitais		
Distrito Federal	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Porto Alegre	Não há indicações	-
Curitiba	Não consta de indicações sobre técnica auditiva e vocal/instrumental/manipulativa. Não há indicações de práticas, só de análise e compreensão.	(T) C (L) A
São Paulo	Embora se baseando na proposta triangular, a qual inclui o fazer, não há quase indicações de execução.	(T)EC(L)A
Rio de Janeiro	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal, só instrumental.	(T)EC(L)A
Goiânia	Só abarca a música e as artes plásticas, havendo predominância da música. Não há indicações de técnica vocal/instrumental e de técnica notacional. No II Ciclo aparece a inclusão do item "polifonia". Acreditamos que seja referente ao canto coletivo, que não é em uníssono. O parâmetro E corresponde somente ao cantar.	(T)EC(L)A

A análise levou em conta que os parâmetros do modelo devem estar presentes em qualquer prática. Os documentos analisados apontam, na sua maioria, para um equilíbrio relativo. Os parâmetros execução (canto) e apreciação apresentaram os mais altos índices de presença nos documentos. O parâmetro mais carente foi a técnica, no que toca à técnica vocal, principalmente. Isso comprova que o canto está presente em quase todos os documentos, mas sem obrigações técnicas. Os currículos e programas mais equilibrados,⁹ levando em conta os parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, eram os dos estados da Bahia, do Maranhão, de São Paulo e o do Distrito Federal. Entre os das capitais analisadas, nenhum apresentava grande equilíbrio.

Um ponto interessante é que havia, em muitos documentos, indicações de “construção de instrumentos”. Aqui nos questionamos: em qual parâmetro se enquadra a “construção de instrumentos” presente em muitos documentos? Isso merece uma discussão posterior, apontando para uma releitura dos parâmetros do modelo. Os estudos de Brasilena Pinto Trindade (1996, 1997) apontam para a inclusão do parâmetro construção de instrumentos, gerando o que a autora chama de CLATEC. Quanto ao parâmetro (L), por um lado, muitos não abordavam a história¹⁰ e, por outro, muitos que a incluíam não garantiam a contextualização da execução e da apreciação, tratando somente de um conhecimento factual, isolado, fragmentado e desligado da prática.

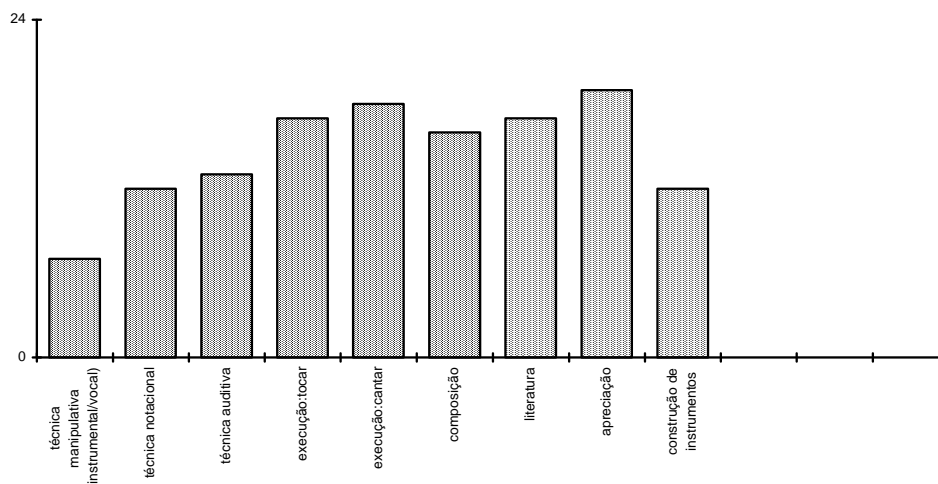
Muitos documentos analisados traziam referências a certos exercícios/atividades/objetivos que nos deixaram em dúvida de como enquadrá-los em um dos parâmetros, como a construção de instrumentos, já citada, e a “execução corporal, execução de ritmos com o corpo, percussão corporal”, etc. Seriam referentes à execução? Consideramos como sendo parte da execução, já que o corpo é um instrumento.

Em todos os documentos, a execução, no que se refere ao tocar instrumentos, se ligava aos instrumentos de percussão. Um fator natural, já que é, de certa forma, impossível vincular o ensino instrumental de outros instrumentos além desses, a não ser os instrumentos de percussão temperados de lâminas, como o xilofone e o metalofone, bem como a flauta doce. É bom lembrar que em dois documentos, o da Bahia e o do Ceará, havia recomendação do aproveitamento na aula de música de alunos da escola que já tocam instrumentos.

Análise das considerações filosóficas dos documentos

Verificando as afirmações filosóficas, as crenças e argumentos, os fins/metabol da educação musical de programas de educação musical, Temmerman (1991)¹¹ comprovou duas tendências filosóficas, presentes em programas e presentes na história do homem desde a Grécia Antiga, a Índia e a China. As duas tendências eleitas pela autora cons-

Figura 2: Os programas curriculares oficiais brasileiros e o Modelo (T)EC(L)A (24 documentos)



⁹ O currículo de educação musical que se limite somente a um parâmetro é insuficiente. Um currículo equilibrado envolve composição, execução e apreciação; isso já é muito difundido na literatura, como é o caso de Swanwick (1979) e de outros autores, como: C. Plummeridge (1991) e G. Winters (1986), além das propostas curriculares de diversos países/centros desenvolvidos, como, por exemplo, as propostas curriculares do MENC/USA, o Curriculum Guide (Canadá), o Currículo de Hong Kong e o Currículo Nacional Inglês e, no caso do Brasil, das propostas do Currículo ALLI de Oliveira (1996) e Hentschke (1996).

¹⁰ Os documentos que se baseavam na Proposta Triangular, ao contrário, privilegiavam a literatura.

¹¹ A autora analisou documentos oficiais de educação musical do curso primário da Austrália.

tituem a base para um debate entre os educadores musicais sobre os embasamentos filosóficos dos currículos e programas de educação musical.

Segundo Temmerman (1991), podemos notar o desenvolvimento de duas tendências filosóficas (argumentos intrínsecos e argumentos extrínsecos).¹²

“Filosofia intrínseca da educação musical”: refere-se à educação musical como educação estética e está baseada na promoção da música por ela mesma, não requerendo justificativa externa, ou seja, os valores da educação musical estão contidos no valor da própria música. Vários autores defendem que a meta da educação musical é o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade estética, que inclui a percepção e a resposta às qualidades expressivas da música. Essa filosofia vai além da simples aquisição de conhecimentos sobre música e da habilidade de execução de peças. Ela “inclui a completa imersão na música, suas combinações sonoras, forma e desenvolvimento”, tratando da função única da música “como um significante modo simbólico disponível aos indivíduos, para se expressarem simbolicamente, o que não pode ser representado pela linguagem verbal” (Temmerman, 1991, p. 152, tradução minha).

“Filosofia extrínseca da educação musical”: é referida pela literatura como utilitária e funcional, referencial ou social e está fundamentada na promoção da música na educação com fins não musicais, ou seja, baseando-se na justificativa de inclusão da música na educação por valores instrumentais e não estéticos. Temmerman (1991) mostra que a literatura aponta para cinco funções utilitárias da música: 1) desenvolvimento emocional; 2) a universalidade da música como um meio para a comunicação social; 3) intenção moral e promoção de direção moral para a conduta diária; 4) valor disciplinar; e 5) valor espiritual. Outras finalidades não-musicais atribuídas incluem ainda: 1) desenvolvimento físico e a coordenação através de movimentos ou da execução de

instrumentos; 2) tempo de lazer e recreação; 3) uso das habilidades musicais para melhorar o ambiente escolar e fazê-lo mais prazeroso; 4) capacidade da música de ter contato com práticas culturais (passado e presente) e adquirir entendimento e tolerância com outros povos e suas culturas; e 5) valor da música na sociedade tecnológica atual, a vida corrida e o estresse, e a necessidade de relaxamento. Assim, a filosofia extrínseca é definida como forma de justificação para o uso da música na educação baseada em fins não-musicais, mas sim utilitários (emocional, social, moral, espiritual, intelectual, físico e cultural).

Os documentos analisados apresentavam, na sua maioria (75%), fundamentos vinculados a argumentos intrínsecos. Somente 20% apresentavam argumentos extrínsecos, embora algumas considerações possam ser feitas. Dois dos documentos (5%)¹³ não trazem finalidades específicas de arte/educação musical, mas pode-se notar que eles apontam uma filosofia extrínseca, tendo em vista que os fins são relativos à cidadania. Em alguns documentos havia uma mistura de argumentos explícitos e implícitos, sendo que prevalecia a argumentação híbrida, ou seja, o fato de mostrar que a educação estética auxiliaria outros aspectos (no desenvolvimento intelectual, social, afetivo e físico-corporal, por exemplo). A maioria dos documentos se fundamentava em princípios da Arte-Educação, preservando a educação estética e associando ao desenvolvimento da criatividade. Consideramos que todos adotam uma filosofia intrínseca. Mas aqui se instala um problema, já que há possibilidade de adoção de uma filosofia extrínseca, pois a finalidade, na verdade, era extrínseca, era não-musical, era o desenvolvimento da criatividade. Muitos documentos mostravam também erros e problemas comuns na educação musical escolar hoje: recreação, *laissez-faire*, professores despreparados, falta de espaço físico, carência de material, número de alunos, desconhecimento da área, dentre outros.

¹² Tais tendências apresentam, segundo Temmerman (1991), pontos fracos e fortes. Um dos pontos fracos, referentes à filosofia extrínseca, é que vários educadores musicais recorrem aos fins extrínsecos da música para convencer pais, administração escolar e público, não considerando que esses fins não pertencem só à música. Outras matérias podem desenvolvê-los (disciplina, cidadania, bons hábitos, caráter moral, desenvolvimento da coordenação e habilidades motoras). Os defensores da filosofia extrínseca afirmam que vários pontos fracos podem ser encontrados na filosofia intrínseca (educação estética). Primeiro, afirmam que a experiência estética é freqüentemente colocada em “nível baixo” nas escolas, ou seja, tem baixa consideração nas escolas. Segundo, o cultivo da experiência estética é “periférico” nas escolas que centram suas práticas na literatura musical e nas habilidades de execução. Os programas de execução, principalmente coral e conjuntos instrumentais são visivelmente bem considerados pelos pais e pela administração, enquanto os programas que se baseiam na experiência estética têm dificuldade de aceitação pelos pais e administração. Há, segundo os defensores da filosofia extrínseca, com a adoção de programas baseados na experiência estética, uma redução da experiência musical do aluno.

¹³ A proposta curricular de Belo Horizonte (Escola Plural) e a de Porto Alegre (Escola Cidadã) apresentam uma nova organização, rompendo com o modelo baseado unicamente em disciplinas/áreas, organizando o currículo sobre a realidade, os temas sociais contemporâneos.

Os fundamentos filosóficos dos currículos/programas de educação musical analisados eram direcionados para: 1) a fundamentação da significação da música na vida diária, como uma parte integral da experiência humana no passado e no presente; 2) a demonstração de que a música é uma forma importante de auto-expressão e comunicação; e 3) os objetivos comuns dos programas são o desenvolvimento das habilidades auditivas, habilidades sociais e atitudes, auto-expressão, diversão, prazer e lazer. Muitos documentos incluíam o desenvolvimento estético nos objetivos da educação musical, mostrando que os currículos de educação musical são baseados, na sua maioria, em uma filosofia intrínseca da educação musical. Poucos se ligavam a uma filosofia extrínseca, já que a argumentação para a inclusão da educação musical na educação era feita sob os aspectos físico, social, intelectual, cultural e emocional. O significado e a implicação para a adoção desses argumentos filosóficos são confirmados em cada documento, influenciando como a música será abordada (objetivos, conteúdos e atividades).

Considerações finais

Devemos lembrar aqui que muitas propostas recebidas se referiam a uma parte do ensino fundamental, ou seja, alguns documentos analisados eram somente dos dois primeiros ciclos (1ª à 4ª série) ou dos dois segundos ciclos (5ª à 8ª série). A análise foi feita da mesma forma, tendo em vista que os parâmetros do Modelo (T)EC(L)A devem estar presentes em qualquer prática. Muitos estados e capitais afirmaram estar em fase de reestruturação curricular, tendo enviado a parte que já estava pronta. Alguns se comprometeram enviar a outra parte e não obtivemos resposta.

Um ponto interessante de ser discutido é o de que, em muitas propostas, aparece a indicação de “construção de instrumentos, confecção de instrumentos, criação de instrumentos”. Aqui um questionamento: em qual parâmetro se encaixa a “construção de instrumentos” presente em alguns dos documentos? Esse aspecto merece uma discussão posterior, já que, possivelmente, aponta para uma releitura dos parâmetros do modelo.

Quanto ao parâmetro (L), por um lado, muitos documentos não tinham história e, por outro, muitos que tinham não garantiam a contextualização do que

é executado e apreciado, mas sim tratavam de um conhecimento factual, isolado, fragmentado e desligado da prática.

Muitos documentos analisados traziam referências a certos tipos de exercícios/atividades/objetivos que deixam dúvidas em como enquadrá-los em um dos parâmetros, como a construção de instrumentos já citada. Outros se referiam à “execução corporal, execução de ritmos com o corpo, percussão corporal”, etc. Seriam referentes à execução ou à técnica auditiva (percepção e coordenação motora)? Consideramos como sendo parte da execução.

É importante enfatizar que, em todos os documentos, a execução, no que se refere ao tocar instrumentos, se ligava a instrumentos de percussão. Um fator natural, já que é, de certa forma, impossível vincular o ensino instrumental de outros instrumentos no Brasil além desses,¹⁴ a não ser os instrumentos de percussão temperados – de lâminas, como o xilofone e o metalofone. É bom lembrar que este item – a execução instrumental – em dois documentos, o da Bahia e o do Ceará, recomendam o aproveitamento de alunos da escola que já tocam instrumentos.

Há muitos documentos que já apresentam uma restauração da forma de organizar o ensino e, conseqüentemente, seu planejamento em ciclos, etapas, períodos e fases, fugindo da tradicional organização em séries.

O contato com os documentos analisados fez com que passássemos a acreditar que a Proposta Triangular/Metodologia Triangular, que abarca as diversas áreas da arte, tenha influenciado na construção dos PCN, e também nas 24 propostas curriculares oficiais brasileiras analisadas, uma vez que, em vários documentos analisados, verificamos que os PCN foram utilizados nas suas elaborações, sendo que a fundamentação e metodologia usadas eram, em muitos casos, baseadas na proposta triangular. Dois outros fatores nos levam a fazer tal afirmação. O primeiro é a inclusão da dança pelos PCN e o segundo, a mudança do nome de “Educação Artística” para “Artes”, exatamente como na metodologia ou proposta triangular, nos PCN, na LDBEN/96 e na Constituição Nacional.

Além disso, alguns autores já apontam que a adoção dos princípios da Arte-Educação torna o cur-

¹⁴ O que se pode observar na literatura e nas práticas já observadas é que a condição econômica do aluno e a situação da escola pública, principalmente as estaduais do interior de cada estado brasileiro, não permitem a compra de instrumentos além dos descritos aqui, e, muitas vezes, nem esses.

riculo vulnerável, já que a Arte-Educação está, no Brasil, ligada ao evento de Educação Artística e é também uma área hoje considerada como fraca, sendo, portanto, desvalorizada. Ao contrário, outros autores apontam para um revigoramento dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, ao invés de globalizar e tomar a Arte como um todo.

Indica-se, aqui, a continuidade da pesquisa, aprofundando as questões analisadas e incluindo outras unidades de análise surgidas no decorrer da pesquisa, por exemplo, como cada proposta citada na bibliografia dos PCN foi utilizada na sua construção e estruturação, como as propostas se relacio-

nam, comparativamente, em relação aos aspectos já analisados; como é caracterizado o aspecto da avaliação e qual a caracterização regional e temporal dos documentos. Restam ainda alguns questionamentos, por exemplo, como é feita a prática escolar, ou seja, como são colocadas em prática nas escolas as propostas curriculares analisadas?¹⁵ Existem professores capacitados para tal ensino? Ou ainda: nos estados e nas capitais brasileiras em que as artes são tratadas separadamente, elas são ensinadas por professores específicos e com tempos de aula distintos? Ou só existe o professor de artes integradas, o chamado professor polivalente?

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e nossos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: a aprendizagem triangular. In: SABINO, Zélia R.; ALVES, J. (Coord.). *Ensino da arte em foco*. Florianópolis: UFSC, 1994. p. 13-22.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Introdução. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1997a. (Ciclos 1 e 2).
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, 1997b. (Ciclos 1 e 2).
- _____. Introdução. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1998a. (Ciclos 3 e 4).
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, 1998b. (Ciclos 3 e 4).
- _____. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasília, 1998c.
- FERNANDES, José Nunes. *Análise das oficinas de música enquanto metodologia de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–CBM, Rio de Janeiro, 1993.
- _____. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- _____. Música na escola regular pública: aceitação ou rejeição? *Pesquisa e Música: revista do CPPG em Música do CBM*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 59-76, 1998.
- _____. O cancionário brasileiro: currículos e programas oficiais brasileiros para a educação musical no ensino fundamental (estados e capitais): análise preliminar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12., 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- HENTSCHKE, L. Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade: Pólo Porto Alegre –1994. *Série Estudos* (Música: Pesquisa e Conhecimento), Porto Alegre, n. 2, p. 9-34, 1996.
- HOLSTI, O. R. *Content Analysis for Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley, 1969.
- KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis*. Beverly Hills: Sage, 1980.
- OLIVEIRA, A. In: Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade: Pólo Salvador –1994. *Série Estudos* (Música: Pesquisa e Conhecimento), Porto Alegre, n. 2, p. 35-67, 1996.
- PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 129-140.
- _____. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. *Cadernos de textos: CCHLA pesquisas*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, n.15, p. 75-89, nov. 1997.
- _____. Ensino da Arte: momento de transição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998. p. 89-100.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7., p. 7-19, 2002.
- PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Emoção/expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. *Cadernos de Textos: CCHLA pesquisas*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, n.15, p. 51-74, nov. 1997.
- PLUMMERIDGE, C. *Music Education in Theory and Practice*. London: Falmer Press, 1991.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Nfer, 1979.

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Austrália. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

TRINDADE, Brásilena P. A pesquisa em educação musical baseada no Modelo Tecla de Swanwick. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 227.

_____. Educação musical com construção de instrumento: projeto realizado em uma turma de jovens de 8 a 14 anos de idade. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 6./ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1997. p. 213-216.

WINTERS, G. *Listen, Compose, Perform*. London: Logman, 1986.

Anexos - Documentos Analisados

Grupo 1: Estados e Distrito Federal¹⁶

- Rio Grande do Sul: Padrão Referencial de Currículo; Documento intermediário, 1995-1998; Documento Básico; 1995-1998; 1ª versão (14 cadernos), 1995-1998.

- Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Volume I: Disciplinas Curriculares, 1998; Volume II: Temas Multidisciplinares, 1998.

- Paraná: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, 1997.

- São Paulo: Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística. 1º grau, 1991.

- Rio de Janeiro: Proposta de Plano Básico de Estudos, 1994.

- Espírito Santo: Proposta Curricular para o Ensino Fundamental. Educação Artística, 1990.

- Minas Gerais: Educação Artística. Proposta Curricular. 1º e 2º graus, 1990.

- Pernambuco: Subsídios para Organização da Prática Pedagógica nas Escolas – Coleção Professor Carlos Maciel. n. 2. Arte Educação. 2. ed. revisada, 1997.

- Bahia: Educação. Caminho para a Construção da Cidadania. Educação Artística. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, 1995.

- Paraíba: 1. Educação Básica. Programação Curricular. 1ª – 4ª série. 2. Educação Básica. Programação Curricular. 5ª à 8ª série, 1988.

- Rio Grande do Norte: Ensino da Arte. Fundamental e Médio, 1998.

- Maranhão: 1. Sugestões de Conteúdos de Artes – 5ª à 8ª séries, 1998; 2. Proposta Curricular de Artes – 1ª à 8ª série, 1999 (só foi enviada a parte dos conteúdos de Música de 1ª à 8ª série).

- Piauí: Educação Artística & Programa de Orientação para o Trabalho – POT,¹⁷ 1994.

¹⁵ Alguns estudos tratam da realidade atual da educação musical na escola. Penna (2002), por exemplo, mostra a atuação de professores nas escolas regulares de João Pessoa.

¹⁶ Mato Grosso: o ofício n. 578/98, de 25 de novembro de 1998, diz que a proposta curricular de Educação Artística está em fase de reformulação, mas que dá autonomia para cada escola criar seus projetos de acordo com a realidade e necessidade, não havendo ainda uma proposta curricular. Pará: informou que não tem ainda programa curricular específico de música e que está em fase de elaboração, "tendo como referencial os parâmetros curriculares nacionais", apresentando somente um projeto de Arte-Educação "Waldemar Henrique", 1998. Rondônia: não dispõe de proposta curricular de Educação Artística. Roraima: não tem proposta curricular de Educação Musical ou Educação Artística, enviou o projeto pedagógico da Escola de Música de Roraima.

¹⁷ A carta enviada junto ao documento, do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, mostra que a proposta de 1994 não foi implantada. Mas será por nós analisada. Foi enviado também, junto com a carta e o documento, o projeto de "Revitalização das Ações de Currículo Escolar no Estado do Piauí" – Projeto, 1996. O projeto está em andamento e inclui o corpo do currículo, mostrando as compatibilizações com os PCN e com a LDB/96. O corpo inclui "Aspectos de Cidadania" e "Áreas de Conhecimentos", onde aparece a Educação Artística. O projeto inclui os passos da construção do novo currículo e na equipe de elaboração, ao contrário da proposta existente, está um representante de "Arte".

- Ceará: Proposta Curricular. Educação Artística,¹⁸ 1994.
- Goiás: Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental. Educação Artística. 1ª à 8ª série. 3.ed.,¹⁹ 1995.
- Mato Grosso do Sul: 1. Diretrizes Curriculares. 1º e 2º graus. v. 14. Educação Artística, 1992. 2. Subsídio Teórico- Metodológico de Artes Plásticas e Artes Musicais. Série Subsídios, v. 5. Ciclo I, 1998.
- Acre: Proposta Curricular de Arte e Educação do Estado do Acre, 1998
- Distrito Federal: Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 1993.

Grupo 2: Capitais²⁰

- Porto Alegre: Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos, n. 9, 1996.
- Curitiba: Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1998.
- São Paulo: Organizadores de Área. Ensino Fundamental. Educação Artística,²¹ 1996.
- Rio de Janeiro: Multieducação. Núcleo Curricular Básico, 1996.
- Belo Horizonte: 1. Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2. ed., 1994; 2. Cadernos Escola Plural. 1 – Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma Reflexão Preliminar, [s.d.]; 3. Cadernos Escola Plural. 2 – Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras, [s.d.].
- Goiânia: Proposta Político-Pedagógica – Escola para o Século XXI, 1998.

Recebido em 28/01/2004

Aprovado em 17/02/2004

¹⁸ Enviada não pelo Governo do Estado, mas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Fortaleza.

¹⁹ Junto com o documento curricular e o ofício (197/98) foi enviado também a Grade Curricular do Ensino Fundamental (1995), que mostra a Educação Artística como disciplina obrigatória de 1ª à 4ª série (2 aulas semanais) e de 5ª e 6ª série (2 aulas semanais).

²⁰ Fortaleza: o documento enviado foi a proposta curricular estadual, implicando a não existência de proposta municipal. Recife: o documento enviado foi a proposta curricular da Escola Municipal de Arte João Pernambuco – Grades Curriculares de Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança – implicando a não existência de proposta municipal. Campo Grande: o documento enviado (Cantando com Prazer) não será usado nesta pesquisa por ser um projeto de uma professora de um CAIC. Entende-se que não existe uma proposta curricular. Rio Branco: não possui proposta curricular de Educação Artística, mas vai ser implantada em 1999. A EM é “oferecida através do Centro de Multimeios”, em forma de cursos para a comunidade.

²¹ O Ofício 411/98 SME/G, enviado junto com o documento curricular pela secretária de Educação do município, Helena Lotosa, diz que o documento está sendo revisto, “uma vez que esta organização foi alterada para o ano de 1999, com a organização do processo de ensino aprendizagem em apenas dois ciclos. Além disso, o documento ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ poderá contribuir com novos avanços conceituais na Área da Educação Artística que estarão sendo contemplados”. Entende-se, assim, que a proposta existente é estruturada em três ciclos (“Ciclo I – 1º, 2º e 3º ano do ciclo inicial; Ciclo II – 1º, 2º e 3º ano do ciclo intermediário; Ciclo III – 1º e 2º ano do ciclo final”) e que está sendo modificada para somente dois ciclos, como é feito nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, citados no ofício.

Es tönen die Lieder... *Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados*

Luciane Wilke Freitas Garbosa

Universidade Federal de Santa Maria

lwilke@bol.com.br

Resumo. O presente artigo apresenta dados provenientes de pesquisa que analisou as concepções de educação musical que permearam a produção de dois cancioneiros, publicados na década de 1930, destinados ao contexto escolar teuto-brasileiro. Tomados como “objetos culturais”, segundo o entendimento conceitual de Roger Chartier, texto, impresso e leituras se constituíram em pontos de estudo e reflexão, privilegiando-se o exame dos livros de música enquanto objetos de investigação e fontes de dados. A partir da análise, foi possível compreender as concepções que subsidiaram a produção das obras, as quais se configuraram nos fundamentos que orientaram a área dentro do contexto examinado. Enquanto produções pioneiras, as obras contemplaram as necessidades das comunidades, conjugando melodias da tradição cultural alemã com canções em português e hinos brasileiros, contribuindo para a formação da teuto-brasilidade.

Palavras-chave: livro didático de música, história, teuto-brasileiro

Abstract. This paper presents data derived from a research which analysed the concepts of music education that permeated the production of two songbooks published in the 1930s aimed at the German-Brazilian school system. Text, published matter and readings, seen as “cultural objects” according to Roger Chartier’s concepts, have been issues of study and reflection, priority having been given to the examination of music books as objects of investigation and sources of data. The analysis made possible the understanding of the concepts that underlined the production of these songbooks, concepts which were crystallised in the principles that guided the area within the examined context. As groundbreaking products, the two analysed songbooks met the communities’ needs, combining tunes of German cultural tradition, songs in Portuguese, and the Brazilian and regional anthems contributing to form a German-Brazilian ethos.

Keywords: music textbook, history, German-Brazilian

Dentre as discussões que têm permeado os contextos educacionais, o livro didático, em suas mais variadas formas e gêneros, tem atraído a atenção de profissionais ligados ao ensino e à pesquisa em história da educação. Nesse sentido, em meio à busca de novos objetos e fontes historiográficas nas investigações dessa natureza, verifica-se uma ten-

dência que procura conhecer e compreender os processos de produção, circulação e apreciação de livros didáticos, tanto em relação ao universo escolar quanto sócio-familiar.

Examinando-se a literatura de educação musical, observa-se que os dados sistematizados so-

bre livros escolares de música são recentes. Pouco sabemos sobre a produção de materiais didáticos da área, inseridos em diferentes épocas e espaços sociais, sobre os circuitos de circulação das obras ou sobre as leituras realizadas no cotidiano escolar. O conhecimento acerca de livros didáticos de música desvela múltiplas informações sobre as concepções que subsidiaram a área de conhecimento, as quais influenciaram na estruturação de currículos e nas ações em sala de aula. Enquanto documentos escritos que refletem o contexto em que são produzidos, os estudos sobre manuais escolares de música revelam traços da história da educação musical brasileira, influenciando na construção da história futura da área.

Buscando-se ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a história da educação musical brasileira, apresento parte de uma pesquisa realizada entre os anos de 2000 e 2003, cujo objetivo foi o de analisar as concepções de educação musical que permearam a produção dos cancionários¹ *Es tönen die Lieder... Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus*,² organizado por Wilhelm Schlüter e publicado em 1931, e *Kommt und singet! Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus. Es tönen die Lieder, neue Folge*,³ organizado por Max Maschler e editado em 1938 (Maschler, 1938; Schlüter, 1931). Salienta-se que os livros selecionados foram elaborados especialmente para as escolas teuto-brasileiras,⁴ constituindo-se em iniciativas pioneiras dentro do contexto examinado. O estudo buscou ainda examinar a função dos manuais, os conteúdos musicais e educacionais privilegiados, bem como a representação da identidade teuto-brasileira⁵ espelhada nas obras.

Aproximações à literatura

Os estudos em torno do livro didático representam um capítulo da história da educação brasileira, no qual as concepções que permeiam a produ-

ção de textos e impressos se transformam em cultura escolar. Objeto de estudos elaborados por profissionais de diferentes áreas, o exame dos livros utilizados em situação escolar tematiza além da história da produção editorial, problemas relacionados a currículo, identidade, metodologias e práticas que permearam o cotidiano institucional.

As várias possibilidades de pesquisa são decorrentes da natureza do objeto, o qual se faz circundado por questões político-ideológicas, econômico-materiais e histórico-culturais. Enquanto mercadoria inserida no mundo da edição, o manual está sujeito aos interesses de um público consumidor, bem como ao desenvolvimento das técnicas editoriais. O livro escolar é também o receptário de conteúdos educacionais, sendo considerado um dos principais suportes do ensino e um objeto privilegiado para as investigações que examinam as concepções, os conhecimentos transmitidos, os métodos e as técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade. Da mesma forma, o livro didático é o veículo de um sistema de valores, crenças e normas que norteiam a sociedade, refletindo traços da cultura na qual se inscreve.

Nas duas últimas décadas, o campo de investigação voltado aos manuais e livros escolares tem se ampliado consideravelmente com a construção de bases de dados, as quais subsidiam a produção de novas investigações. Alguns projetos dessa natureza tem sido empreendidos por centros de pesquisa brasileiros, destacando-se o projeto Memória do Livro Escolar, desenvolvido na UNICAMP, o qual busca a identificação, o registro, a preservação e o estudo dos livros escolares que serviram de instrumentos de apoio ao ensino e à aprendizagem da leitura.

Na perspectiva dos estudos teuto-brasileiros voltados à temática do material didático, Lúcio Kreutz⁶ constitui-se em uma referência para a área,

¹ De acordo com Houaiss e Villar (2001, p. 594), "cancioneiros" dizem respeito a obras construídas a partir de coleções de canções. Dentro da perspectiva deste estudo, os livros analisados, compostos a partir de uma coletânea de melodias e textos, dirigidos às escolas de imigrantes alemães e seus descendentes, são tratados como cancionários, livros escolares de música ou manuais escolares.

² "Soam as canções... Livro de canções teuto-brasileiro para escola e lar."

³ "Venha e cante! Livro de canções teuto-brasileiro para escola e lar. Soam as canções, nova seqüência."

⁴ As escolas teuto-brasileiras surgiram no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XIX como resposta à busca por uma escolarização e por uma preservação da cultura dos imigrantes alemães. Criadas e mantidas pelas famílias, as *Gemeindeschule*, ou escolas comunitárias, eram instituições ligadas às Igrejas, Católica e Evangélica, influenciando na produção, na manutenção e na transformação cultural do povo, e, conseqüentemente, na construção da identidade teuto-brasileira.

⁵ De acordo com Seyferth (1994, p. 15), a categoria *Deutsch-brasilianer*, ou teuto-brasileiro, surgiu na segunda metade do século XIX, indicando um duplo pertencimento, ou seja, "à etnia alemã e ao Estado brasileiro na qualidade de cidadão". Nesse sentido, foi-se construindo uma identidade híbrida, a qual buscava uma relação harmônica entre sangue alemão e cidadania brasileira, em que a expressão máxima do dever seria o trabalho em favor da Pátria Brasil.

⁶ Lúcio Kreutz é doutor em Educação pela PUC/SP. Atualmente é professor no Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. Desde 1981 pesquisa o processo escolar entre imigrantes no Brasil.

empenhando-se em investigações que compreendem o levantamento, a listagem e breves análises de manuais didáticos utilizados pelas escolas comunitárias (Kreutz, 1994, 2002), e em estudos voltados à representação ou construção identitária (Kreutz, 1996, 1997; Kreutz; Kreutz, 2002). Destacam-se ainda os estudos que, mesmo de forma indireta, tratam de questões ligadas aos livros de música dentro dos impressos teuto-brasileiros (Flores, 1983, 1998; Grützmann, 1999; Kreutz, 1999).

Na área de educação musical, a elaboração de base de dados vem sendo empreendida recentemente, destacando-se os estudos de Souza et al. (1997), Gonçalves e Costa (1998) e Garbosa (2002). A construção de bases de dados na área pedagógico-musical brasileira ainda é recente, no entanto tem contribuído para a realização de estudos específicos, voltados à concepções educacionais, metodologias, conteúdos e ideologias veiculadas em livros didáticos da área. A partir dos estudos levantados verificam-se abordagens distintas, as quais incluem investigações que focalizam livros utilizados em escolas da rede pública e privada (Oliveira, 2000; Silva, 2002; Souza, B., 1997, 1999; Souza, J., 1993), além de um estudo voltado ao exame de métodos para o ensino instrumental em conservatórios (Torres, 2002). Os estudos efetuados buscam respostas relacionadas aos conteúdos e metodologias privilegiadas, às ideologias que perpassaram as produções, bem como às representações refletidas nos manuais, contribuindo não só para a história do impresso pedagógico-musical, mas para a história da educação musical brasileira.

Referencial teórico

Tomando-se como referência os estudos dirigidos por Roger Chartier (1990, 1992, 1996, 1997, 2001a, 2001b, 2001c, 2002), elaborados a partir do tripé texto-livro-leitura, buscou-se uma análise amparada pela história cultural, cujo principal objetivo consiste na identificação do “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16-17) Enquanto historiador dedicado aos estudos em torno do livro, Chartier considera a história cultural como uma história das representações coletivas do mundo social, ou seja, das diferentes formas através das quais as comunidades, partindo de suas diferenças sociais e culturais, percebem e compreendem sua sociedade e sua própria história (Chartier, 1996, p. i). Para o autor, a história deve ser sensível às desigualdades na apropriação de objetos culturais comuns, distanciando-se do coletivo para a diferença.

A partir do marco teórico selecionado, buscou-se a compreensão dos modos de produção do texto e do impresso, das práticas de leitura, bem como dos espaços e das comunidades de leitores erigidas em torno do livro. A escolha de Chartier como referencial deste estudo se justificou mediante a ênfase analítica do autor, a qual se volta ao livro não somente em seu significado textual e material, mas em sua prática social, visto este se constituir em modelo para a construção da cultura.

O processo de produção do texto é fruto do trabalho de um autor ou de um organizador, incluindo escolhas, que em uma obra pedagógica se voltam à veiculação de um discurso e à modificação de conhecimentos e de comportamentos. Neste estudo a produção dos cancionários é marcada pelo trabalho de organizadores, os quais, mediante a seleção de canções já existentes, provenientes da tradição popular ou atribuídas a diferentes compositores, organizaram as músicas segundo critérios estabelecidos previamente.

A produção do impresso, utilizado como suporte do texto, é marcada pela materialidade do livro, sendo constituída por resoluções de natureza editorial. A análise do impresso requer o exame dos aspectos físicos do livro, os quais englobam a disposição dos textos nas páginas, a impressão e o tipo de encadernação, o tamanho e a extensão dos textos, as formas tipográficas e as ilustrações escolhidas, a inserção de símbolos e outros elementos gráficos.

As práticas que sobre o texto recaem caracterizam as leituras efetuadas. Enquanto práticas de apropriação de sentido, as leituras podem ser compreendidas como “resultado da interação entre texto e leitor” (Chartier, 2001a, p. 30).

A produção do texto e do impresso, conjugando conteúdo e materialidade, se efetua a partir das competências atribuídas ao leitor, ajustando-se às suas necessidades e expectativas, e aos espaços onde a leitura é efetuada. Dessa forma, as práticas decorrentes dessas produções envolvem leitores, espaços e protocolos, caracterizando, na área de música, práticas coletivas, socializadoras, multiplicadoras, favorecendo a veiculação de idéias.

O referencial teórico e os livros escolares de música

Os livros escolares de música, voltados à prática vocal e instrumental, enquanto objetos que visam a uma expressão sonora, caracterizam uma leitura específica, na qual a produção musical se

alicerça sobre uma sucessão de sons que guardam uma organização, assinalando a experiência. O canto, enquanto prática de natureza sonora, combina formas literárias e textuais com as formas musicais, produzindo uma prática singular de recepção.

Tendo em vista sua natureza oral, o canto sustenta o encontro com o outro, induz à uma prática socializadora, alimentando uma relação entre o leitor-cantor e a comunidade de ouvintes, permitindo, desse modo, uma apropriação indireta da cultura escrita. Em virtude de sua natureza, a execução vocal apresenta um grande poder de alcance, estendendo-se a pessoas não familiarizadas com o texto impresso e com a leitura. Através de seu efeito multiplicador, o canto concede aos menos letrados a participação na prática coletiva, mesmo que de forma passiva, favorecendo a veiculação de normas e valores a todos os segmentos da sociedade, independentemente de raça, gênero ou classe socioeconômica.

No que se refere às características específicas do material, as estruturas textuais repetitivas e as melodias curtas do repertório que compõem os manuais escolares são provenientes, muitas vezes, do cancionero popular ou de uma combinação de temas e motivos do povo com a tradição musical erudita, favorecendo o aprendizado e a memorização das canções. Para Chartier (1990, p. 230), “os materiais que transmitem as práticas e os pensamentos das pessoas comuns são sempre formas e temas mistos e combinatórios, invenção e tradição, cultura erudita e folclore”.

Em virtude de sua natureza e organização, os cancioneros permitem ainda uma leitura descontínua, salteada, possibilitando um planejamento e uma aprendizagem mais flexíveis, edificados sobre canções alternadas, caracterizando um material pedagógico cuja estrutura não é fixa. O espaço de leitura de livros de música requer o uso do corpo em virtude da rítmica inerente às melodias entoadas. Seja em pé ou sentado, o corpo faz parte do ato de cantar, produzindo uma prática, na qual protocolos e maneiras de ler se encontram.

Enquanto textos que constroem representações, os livros ou manuais escolares de música guardam vestígios sobre sua circulação, sobre as concepções de leitura e de leitor que marcaram uma dada época, e sobre aquilo que se privilegiou ou não para ser lido, transmitido e conservado. Da mesma forma, os cancioneros, que combinam formas musicais, literárias e gráficas, produzem representações objetivando a modificação de uma ordem, configurando-se em fontes privilegiadas para a investigação

da cultura escolar. Em face disso, o livro didático, musical ou geral, configura-se na “chave dos paradigmas de leitura ou das práticas de leitura próprias de comunidades particulares” (Chartier, 2001a, p. 162). A partir da materialidade dos cancioneros, das formas de ler em sala de aula ou no cotidiano da comunidade, das práticas orais que envolvem o próprio processo de ensino-aprendizagem, ao pesquisador é permitido transitar entre protocolos de leitura e práticas reais, de modo a construir a história da educação musical do país mediante os manuais escolares de música de cada época.

Metodologia

Diante da temática deste estudo e do referencial adotado sobre o livro escolar, a pesquisa histórica, de natureza qualitativa, numa perspectiva hermenêutica, foi tomada como concepção metodológica, buscando-se a compreensão das questões com base na análise e na interpretação dos dados e informações coletadas. Nesse sentido procurou-se contemplar não somente os dados inscritos nos cancioneros, mas também informações decorrentes de entrevistas, questionário e fontes documentais da época.

A pesquisa histórica, conforme Wiersma (1991, p. 203), se caracteriza como um processo sistemático de descrição, análise e interpretação do passado, baseado em informações coletadas relacionadas ao objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa histórica em educação musical se configura na busca dos saberes e práticas que nortearam as experiências pedagógico-musicais vivenciadas, desencadeadas em instituições escolares ou em conservatórios, bem como em contextos não-formais. Tais investigações podem apresentar como foco o processo de ensino-aprendizagem, bem como os fins, metas, objetivos, materiais didáticos, equipamentos, espaços de prática, procedimentos e o processo de avaliação em música. Da mesma forma, compreendem os estudos voltados à trajetória e à atuação de professores e personalidades da área.

A abordagem qualitativa de pesquisa se configura em um dos enfoques mais utilizados nas investigações acadêmicas voltadas à educação. Para Mark (1996, p. 38), muitos aspectos da pesquisa histórica são qualitativos por natureza. Reportando-se a Bogdan e Biklen (1982), a abordagem qualitativa pode ser descrita a partir de cinco características, compreendendo o pesquisador como instrumento-chave no processo de pesquisa, a descrição dos eventos, o interesse pelo processo, a análise indutiva, e a investigação conduzida a partir da perspectiva dos participantes. Nesse sentido, a abordagem qualitati-

va se justifica na medida em que os acontecimentos e ações históricas foram analisados mediante o contexto, alicerçados sobre relatos pessoais e documentos históricos, cuja narrativa final se configurou na descrição, análise e interpretação dos fatos, sendo conferido ao pesquisador papel central em todo o processo investigativo.

A hermenêutica, caracterizada como uma corrente filosófica voltada à interpretação de textos, foi tratada neste estudo não sob o ponto de vista de suas particularidades ou de autores específicos, mas mediante um enfoque geral, considerando-se as características principais que fundamentam essa abordagem interpretativa. Dessa forma, uma interpretação decorre dos conhecimentos disponíveis dentro de cada indivíduo, sendo fruto ou reflexo de uma época e das vivências ou experiências anteriores do intérprete. Para a compreensão de uma obra não se faz necessário a volta ao passado, como defendia a hermenêutica romântica, mas uma compreensão sustentada pela distância entre o intérprete e o texto. Definições e redefinições do objeto e do leitor marcam uma postura hermenêutica, onde o processo de autocorreção transforma o intérprete, deixando sempre na obra algo a ser revelado, visto que “o ser não pode ser compreendido em sua totalidade, não podendo assim haver uma pretensão de totalidade da interpretação” (Stein, 2002).

Como técnicas de pesquisa foram utilizadas a coleta de materiais documentais, a entrevista semi-estruturada e o questionário. As entrevistas foram realizadas entre maio de 2002 e março de 2003, com doze ex-alunos e ex-colegas de Wilhelm Schlüter e Max Maschler, totalizando aproximadamente 180 páginas de transcrição. O questionário, dirigido à sr^a Elisabeth Maschler, residente em Königfeld, Alemanha, foi realizado mediante correspondência, totalizando três cartas datadas nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2002 e 4 de março de 2003.

Os dados levantados foram coletados especialmente em museus e acervos públicos e particula-

res do Rio Grande do Sul.⁷ Os principais arquivos sobre a imigração alemã existentes no estado foram incluídos nesta investigação, centrando-se a análise do material documental num conjunto específico de impressos bilíngües, publicados no Rio Grande do Sul até o final dos anos 1930, composto por artigos e propagandas dos *Liederbücher*,⁸ veiculados em jornais e relatórios institucionais, além dos próprios cancioneiros. Nesse sentido, as fontes de dados utilizadas neste estudo compreenderam, além dos cancioneiros, dos entrevistados e da respondente, os jornais *Das Schulbuch. Organ zum Ausbau der Schulbuchliteratur in Brasilien*,⁹ *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul. Vereinsblatt des deutschen evangelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul*¹⁰ e os relatórios anuais dos anos de 1930, 1932, 1934, 1935 e 1936 do *Deutsche Evahgelisches Lehrerseminar*.¹¹

A análise dos dados processou-se a partir da organização e do exame preliminar dos dados, efetuada de forma paralela ao levantamento das informações. As entrevistas e o material documental foram agrupados, transcritos e traduzidos, possibilitando a organização dos dados de acordo com o tipo de informação coletada e com a natureza da fonte de pesquisa.

Após a organização e o agrupamento das informações, iniciou-se a leitura e a análise dos dados, elaborando-se um sistema baseado nos principais temas tratados na investigação, o qual foi aplicado a todas as informações levantadas, compreendendo os organizadores Wilhelm Schlüter e Max Maschler, os cancioneiros analisados, o processo pedagógico-musical que norteou as práticas escolares da década de 1930, bem como o a editora Rotermund e a filosofia de seu fundador.

Mediante o exame dos dados, passou-se a estabelecer relações entre as informações contidas nos materiais documentais, nas entrevistas e no questionário, analisando-se os dados considerados relevantes sob a ótica da hermenêutica. A próxima

⁷ A busca de informações e de dados publicados foi realizada em diversos arquivos institucionais e acervos particulares, no período de março de 2002 a março de 2003, incluindo: Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (São Leopoldo), Acervo Benno Mentz, no Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados, UFRGS (Porto Alegre), Núcleo de Estudos Teuto-Brasileiros, UNISINOS (São Leopoldo); arquivo da editora Rotermund (São Leopoldo); Arquivo Histórico de Santa Cruz do Sul (Santa Cruz do Sul); Arquivo do Instituto de Educação Ivoti (Ivoti); Museu e Arquivo Histórico de Panambi (Panambi); Museu do Colégio Sinodal (São Leopoldo); Arquivo Histórico da IECLB (São Leopoldo); acervo particular da sr^a Iria Bender (Santa Cruz do Sul); e acervo particular do sr. Roberto Steinhaus (Santa Cruz do Sul).

⁸ “Livros de canto” ou “cancioneiros.”

⁹ “O livro escolar. Órgão para a formação da literatura do livro escolar no Brasil.”

¹⁰ “Jornal do professor para o Rio Grande do Sul. Associação de Jornais das Associações de Professores Evangélicos Alemães no Rio Grande do Sul.”

¹¹ “Seminário Evangélico Alemão de Professores.”

etapa consistiu na redação dos resultados, onde os dados referentes a cada cancionero foram analisados individualmente.

Soam as canções...

Wilhelm Schlüter e Max Maschler chegaram ao Brasil no final dos anos 1920 e meados da década de 1930, respectivamente, dando início a um trabalho que buscou, em essência, uma formação musical dirigida ao teuto-brasileiro. Durante o período em que os professores estiveram no país, a comunidade de descendentes alemães viu florescer uma prática musical edificada sobre o canto coral, tanto em espaços formais quanto em espaços não-formais, configurando-se a escola como o local privilegiado para a transmissão de saberes específicos.

Schlüter e Maschler se dedicaram à formação docente e comunitária em música, encaminhando iniciativas edificadas sobre o trabalho coral, de forma que a elaboração de arranjos para coro misto e coro masculino¹² assinalou uma das produções empreendidas. Assim, os professores se voltaram à organização de cancioneros destinados à promoção do canto popular, dirigidos, especialmente, ao trabalho nas escolas comunitárias. As obras se constituíram em iniciativas pioneiras, visto terem sido os primeiros livros teuto-brasileiros da área, destinados explicitamente àquelas instituições.

Es tönen die Lieder... se caracterizou como o primeiro cancionero teuto-brasileiro dirigido às escolas de descendentes alemães, tendo sido reimpresso no final do ano de 1932 (*Das Schulbuch*, 1932, p. 4). A obra se alicerçou sobre três grupos de canções, incluindo melodias alemãs, brasileiras e teuto-brasileiras, as quais, em conjunto, promoveram a educação musical no início da década de 1930, veiculando a teuto-brasilidade entre as comunidades. A obra de Schlüter foi marcada por uma edição cuidadosa, com ilustrações adequadas aos conteúdos e às funções da produção. Nesse sentido, o cancionero contemplou as necessidades comunitárias prementes, adequando-se técnica e esteticamente ao grupo de leitores idealizado, caracterizando-se como uma produção engajada com o contexto do imigrante.

Kommt und singet!, como um seguimento ao trabalho de Schlüter, destinou-se ao sistema escolar, edificando-se sobre dois grupos de canções in-

tegrados por músicas com textos em alemão e em português. O cancionero se caracterizou como um veículo para a promoção de canções populares da tradição cultural alemã e do folclore brasileiro, não contemplando músicas teuto-brasileiras, enquanto canções marcadas por textos específicos sobre a temática, compostos a partir das duas faces que integraram a identidade. À semelhança da obra de 1931, a edição foi marcada pelo cuidado, mantendo os padrões ligados à materialidade do objeto e às concepções pedagógico-musicais. A obra caracterizou-se, no entanto, pela ausência de imagens, em virtude da diminuição dos custos da produção. *Kommt und singet!* compreendeu um maior número de canções, organizadas mediante um espaço menor, tendo o número total de páginas reduzido. O cancionero de Maschler foi marcado por uma curta vida mercadológica, em virtude da política de nacionalização do ensino, tendo grande parte de seus exemplares recolhidos e destruídos em meados de 1938. A obra atendeu as expectativas dos leitores, caracterizando-se como uma produção organizada a partir de um novo repertório de canções alemãs e brasileiras.

Com vistas nesses aspectos, os cancioneros organizados por Schlüter e Maschler, publicados em 1931 e 1938 pela editora Rotermund & Co., caracterizaram-se como uma seqüência um do outro, apresentando uma padronização material e pedagógica. Enquanto obras que guardaram estreita ligação, os cancioneros se configuraram em materiais de uso paralelo na prática cotidiana, visto terem sido produzidos a partir de concepções similares, apresentando ainda "o mesmo objetivo, de propagar o canto na escola"¹³ e na comunidade, a partir de repertórios diferenciados.

Guardando modelos e configurações análogas, os livros foram considerados os "irmãos gêmeos"¹⁴ da área, na literatura escolar teuto-brasileira. Nesse sentido, os organizadores e a editora Rotermund & Co. produziram os cancioneros a partir da "pré-sabedoria dos leitores" (Chartier, 1997, p. 28). Repetindo motivos semelhantes de títulos e temas, "o conhecimento de textos já encontrados [foi] colocado ao serviço da compreensão de novas leituras" (Chartier, 1997, p. 28), levando as obras a uma ampla disseminação, transpondo os limites regionais e estaduais.

¹² Salienta-se que no início dos anos 1930 praticamente inexistiam arranjos de músicas brasileiras para coros mistos e coros masculinos no Sul do país, tendo em vista a dificuldade de aquisição de materiais, publicados e não-publicados, provenientes do centro do país.

¹³ Entrevista com o sr. Telmo Müller, em 28 de janeiro de 2003.

¹⁴ Entrevista com o sr. Telmo Müller, em 28 de janeiro de 2003.

Considerando-se as concepções de ensino de música que ampararam as produções, salienta-se que a formação profissional dos organizadores caracterizou um dos aspectos que influenciou na elaboração dos cancioneiros. Graduados em Escolas Superiores de Pedagogia da Alemanha, os professores receberam uma formação musical edificada sobre a canção, dirigida não somente a um pequeno grupo de indivíduos, mas, especialmente, à grande massa da população.¹⁵ Esse princípio educacional de totalidade norteou a trajetória dos docentes no Brasil, conduzindo à elaboração de obras que transpuseram limites etários e espaços sociais e territoriais.

Tanto Schlüter quanto Maschler defenderam uma educação musical iniciada na família, com a mãe entoando canções populares, sendo gradualmente ampliada a outros espaços da sociedade. Nesse contexto, a escola representava o local de destaque, contribuindo para a formação permanente do indivíduo. O ensino da canção, tanto na escola quanto em outros espaços formais e não-formais, era defendido como uma prática significativa, alicerçada sobre temas e ações vinculados à existência humana, acompanhando o indivíduo nas ações do cotidiano e permanecendo para a vida. A partir das idéias de significatividade e de transposição dos espaços e das fases da vida, a produção dos cancioneiros contemplou temas e melodias que buscaram indivíduos e momentos diferenciados.

Todas as canções devem mostrar íntima relação com as variadas facetas da vida humana, a fim de que a coleção possa ser um livro de canto que vá além da escola, para a juventude e para o lar da família teuto-brasileira. (Schlüter, 1930, p. 2, tradução minha).

Em síntese, a concepção pedagógico-musical sobre a qual as obras foram organizadas recaiu sobre o *Jugendmusikbewegung*, o Movimento Musical da Juventude, ocorrido na Alemanha, na primeira metade do século XX, o qual influenciou diretamente na formação dos professores. O movimento aspirava a uma educação musical natural, realizada na família, na escola e em outros espaços da sociedade, tendo a canção popular como ponto primordial. Dessa forma, tanto o livro organizado por Schlüter quanto o cancioneiro de Maschler foram marcados pela filosofia do movimento através da veiculação da “canção autêntica,” entendida pelos professores como a essência do povo, caracterizando a canção popular alemã ou brasileira.

Com vistas no movimento, os organizadores recorreram a cancioneiros publicados na Alemanha,

no intuito de promover a “música de raiz” mencionada por Maschler (1938) no prefácio de sua obra. A seleção das canções populares alemãs se fundamentou em obras elaboradas por Fritz Jöde e Walter Hensel, dentre outros, os quais tiveram uma importante participação na promoção da canção popular daquele país. *Der Kanon*, *Der Musikant* e *Frau Musika*, de Jöde, são algumas das referências utilizadas pelos organizadores, das quais foram coletadas várias das canções inseridas nas obras analisadas. Por outro lado, dentre os cancioneiros consultados para a seleção das músicas em português, figuraram os livros *Cancioneiro*, *Cecilia*, e *Modinhas Brasileiras*, organizados pelo padre Petrus Sinzig, os quais contemplavam melodias folclóricas do país. Salienta-se que, a partir da filosofia do movimento, Maschler elaborou o livro *Canções Brasileiras*, contendo arranjos para vozes masculinas, produzidos a partir de melodias e poesias do Brasil.

Para Schlüter e Maschler, a canção popular era capaz de sensibilizar e estimular as emoções, constituindo-se no alicerce da vida musical em sociedade, agindo sobre os indivíduos instrutiva e modelarmente. O poder da canção popular possibilitava a restauração e a transformação, conduzindo a deslocamentos temporais e espaciais garantidos através do vínculo entre melodia e poesia e mediante ligações de natureza afetiva, tornando-se um hábito e uma representação do próprio povo. Ao espelhar a essência da coletividade, a canção atuava como instrumento de preservação e de transformação, congregando e diferenciando, mediante uma relação entre etnia e cidadania. Dessa forma as canções incorporadas aos cancioneiros promoveram a nacionalidade alemã e a cidadania brasileira, contribuindo para a adaptação à nova pátria e para a formação da identidade híbrida.

No que se refere às funções das produções de Schlüter e Maschler, a ausência de materiais que atendessem às concepções educacionais defendidas pelos professores e às necessidades do contexto, constituía-se em uma realidade. Desse modo, no intuito de suprir a carência de materiais voltados à educação musical escolar, de forma a contemplar a canção dentro de uma perspectiva teuto-brasileira, *Es tönen die Lieder...* e *Kommt und singet!* foram organizados a fim de promover, entre as comunidades de descendentes, a nacionalidade e a cidadania a partir da seleção de canções na língua materna e na língua da nova pátria.

Es tönen die Lieder... e *Kommt und singet!* se configuraram em agentes transmissores de sa-

¹⁵ Entrevista com o sr. Hans Günther Naumann, em 23 de fevereiro de 2003.

beres, valores e normas, edificados a partir da comunidade e organizados dentro de uma abordagem pedagógico-musical concebida como área curricular autônoma. Na medida em que os cancioneiros se caracterizaram como publicações de natureza pedagógica, objetivando instruir, educar o leitor e, em última instância, modificar e modelar sua conduta, veicularam conteúdos de natureza musical e educacional.

Os conhecimentos musicais veiculados se assemelharam nas obras, as quais privilegiaram a execução vocal como atividade escolar. Os conteúdos inseridos voltaram-se, especialmente, ao desenvolvimento da percepção auditiva, da técnica vocal e da teoria musical, compreendendo figuras, compassos, tonalidades, além de sinais de dinâmica e indicações de caráter, trabalhados a partir do repertório de canções. Além de tais conteúdos, os livros apresentavam instruções relativas à regência coral, dirigidas, em especial, a professores ou regentes.

Reportando-se à organização pedagógico-musical, os cancioneiros foram elaborados mediante a inserção de canções de níveis de dificuldade diferenciados, as quais foram organizadas de forma não hierarquizada, assinalando uma flexibilidade referente à utilização dos livros. A metodologia adotada se baseava na execução a partir de modelos, assinalando um ensino reprodutivo, no qual a participação do aluno se voltava, sobretudo, à imitação de textos e melodias memorizadas. Nessa circunstância, o professor se configurava como fonte de aprendizagem para a classe, caracterizando uma abordagem pedagógica destinada, especialmente, ao docente. Os cancioneiros, no entanto, veicularam conteúdos específicos de teoria musical, dirigidos aos alunos musicalmente mais adiantados, buscando uma independentização progressiva dos estudantes e demais leitores.

A canção alemã e a canção brasileira se equiveram nas coletâneas, não havendo uma supremacia ou superioridade da cultura européia sobre a nacional. No entanto, ressalta-se que as músicas em língua alemã figuraram em maior número nos dois cancioneiros, como decorrência da disponibilização e da acessibilidade às coletâneas produzidas na Alemanha. Salienta-se que, antes da publicação das obras de Schlüter e de Maschler, os cancioneiros provenientes da Alemanha se configuravam como os materiais didáticos disponíveis dentro do contexto teuto-brasileiro, sendo utilizados pelas instituições escolares em suas ações educativas, caracterizando um ensino desvinculado da realidade do país.

Os conhecimentos educacionais refletidos nos

textos das canções buscaram a formação de uma identidade através da representação do trabalhador, do bom cristão, do bom filho/boa filha, do bom cidadão, do alemão, do brasileiro e do teuto-brasileiro, transmitindo às gerações os valores que alicerçavam a vida nas comunidades. A valorização de símbolos nacionais, brasileiros e alemães, como a bandeira e o soldado, remetendo aos dois espaços territoriais, apontava para a identidade teuto-brasileira, cujas interfaces se fizeram representadas em ilustrações, títulos e textos de certas canções. O uso de elementos temáticos e configurações materiais, associadas à duas culturas, caracterizou-se como uma forma de valorização da nacionalidade e da cidadania, unindo o grupo em favor da teuto-brasilidade.

Dessa forma, a identidade híbrida foi refletida através das tradições culturais, com a introdução de canções alemãs que refletiam a dor da despedida, a separação e a saudade, assinalando um sentimento nostálgico, de forma a transpor o espaço territorial e aproximar o descendente à pátria dos antepassados. Da mesma forma, o ambiente verde das florestas e as caçadas foram objetos de atenção nas obras, representando o contexto europeu e a conquista da mata no interior do estado rio-grandense, instaurando ligações entre as realidades, de modo a estabelecer um elo entre as duas pátrias.

A prática do canto popular em alemão, entre os teuto-brasileiros, conjugou agregação e diferenciação, reunindo, irmanando e singularizando o grupo de imigrantes e descendentes em torno de suas origens étnicas e de seus valores e tradições. Assim, o canto preservou e transformou, mantendo viva a essência da tradição dos pais e avós, ao mesmo tempo em que modelou o descendente dentro da perspectiva da brasilidade. O canto em português, incorporado ao repertório e executado dentro dos espaços sociais, constituiu-se em um recurso utilizado para atestar e fomentar o amor ao Brasil, influenciando diretamente na construção da face brasileira da identidade híbrida e no sentimento patriótico.

Com vistas nesses aspectos, os cancioneiros foram responsáveis por sustentar gerações dentro de uma perspectiva multifacetada, que conservou o espírito alemão e despertou a consciência nacional. O canto coletivo, difundido pelos manuais, manteve viva a ligação entre as duas pátrias, presentificando a herança dos antepassados e externando o amor, o respeito e a fidelidade à pátria brasileira.

Es tönen die Lieder..., organizado por Wilhelm Schlüter em 1931, e *Kommt und singet!*, por Max Maschler em 1938, caracterizaram-se como retra-

tos da educação musical que permeou o ensino escolar teuto-brasileiro nos estados do Sul do país, na década de 1930, refletindo muito das diretrizes e encaminhamentos que edificaram o currículo de música vigente. Enquanto materiais didáticos relevantes para a literatura teuto-brasileira, difundidos largamente no contexto analisado, os cancioneiros se constituíram em fontes de sistematização do ensino musical, fundamentando o processo educativo da área e marcando de forma permanente o contexto das instituições teuto-brasileiras.

Considerações finais

Com esta investigação não se objetivou esgotar o tópico estudado, mas apontar aspectos relativos às concepções de educação musical que ampararam a elaboração de cancioneiros destinados ao trabalho nas escolas de imigração alemã, os quais

guiaram a área dentro do contexto analisado, na década de 1930, alicerçando as práticas que se tem hoje. Dessa forma, este estudo registra os primórdios da história formal da educação musical entre teuto-brasileiros no Sul do Brasil, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos específicos e para as reflexões acerca dos livros didáticos de música.

Algumas análises e leituras foram realizadas, outras necessitam ser empreendidas e aprofundadas a partir de novas perspectivas. O mesmo período histórico e o material documental analisado se constituem em fontes para outros recortes, de forma a deixar soar vozes e discursos não contemplados. A partir deste estudo, verifica-se a necessidade de outras investigações voltadas ao livro escolar de música, as quais conduzam ao desenvolvimento acadêmico-científico da área de educação musical.

Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1990.
- _____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (Org.). *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.
- _____. *El mundo como representación: historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.
- _____. *A ordem dos livros*. Lisboa: Vega: Passagens, 1997.
- _____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2001a.
- _____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b. p. 77-105.
- _____. Prefácio. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001c. p. 19-22.
- _____. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2002.
- DAS SCHULBUCH, São Leopoldo, n. 41, 1932.
- FLORES, Hilda Agnes Hübner. *A canção dos imigrantes*. Porto Alegre: EST/EDUCS, 1983.
- _____. Por que cantavam? In: FISCHER, Luís Augusto; GERTZ, René (Coord.). *Nós os teuto-gaúchos*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade-UFRGS, 1998. p. 89-92.
- GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Uma investigação sobre manuais escolares de música publicados no Brasil na década de 1930. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais... Natal*, 2002. p. 1.
- GONÇALVES, Lilia; COSTA, Maria Cristina. A música nos livros didáticos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais... Recife*, 1998, p. 132-134.
- GRÜTZMANN, Imgart. *A mágica flor azul: a canção em língua alemã e o germanismo no Rio Grande do Sul*. 1999. Tese (Doutorado em Letras)—Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- _____. Representações diferenciadas de Lições de Coisas no início da República. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 32, n. 148, p. 75-85, 1996.
- _____. Literatura escolar dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul: fonte inexplorada na história da educação. In: CATANI, Denice; BASTOS, M. (Org.). *Educação em revista*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 111-125.
- _____. A representação da identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. *História da Educação*, Pelotas, v. 5, p. 141-164, 1999.
- _____. Um pastor elaborando e imprimindo material didático: desvio de função? In: BASTOS, M.; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Org.). *Histórias e memórias da educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas: Seiva, 2002. p. 65-100.

- KREUTZ, Lúcio; KREUTZ, Sophia. Impresses pedagógicos, afirmação do Projeto Republicano e contraposição (1870-1920). *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 97-116, 2002.
- MARK, Michael. Qualitative Aspects of Historical Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana/Illinois, n. 130, p. 38-46, 1996.
- MASCHLER, Max. *Kommt und singet!*: Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus: Es tönen die Lieder, neue Folge. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1938.
- OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. Monografia. Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- SCHLÜTER, Wilhelm. Über die Anlage des deutsch-brasilianischen Liederbuches. *Das Schulbuch*, São Leopoldo, n. 29, p. 1-3, 1930.
- _____. *Es tönen die Lieder...Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus*. São Leopoldo: Rotermund & Co., 1931.
- SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasiliana numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELLOS, Naira (Org.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas (RS): Editora da ULBRA, 1994. p. 11-28.
- SILVA, Nisiane Franklin da. *A representação da música brasileira nos livros didáticos de música*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- SOUZA, Bernadete Correia. *A rítmica/expressão corporal em livros didáticos para a escola: uma análise*. Relatório (Pesquisa)–Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.
- _____. *A concepção de ensino de música veiculada no material didático “Nova Edição Pedagógica Brasileira”*: uma análise de conteúdo. Monografia. Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.
- SOUZA, Jusamara. *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Frankfurt: Peter Lang, 1993.
- SOUZA, Jusamara et al. (Org.). *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. (Série Estudos, v. 3).
- STEIN, Ernildo. Compreender em vez de fundamentar: a hermenêutica filosófica de Gadamer. *Veritas*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 99-102, 2002.
- TORRES, Maria Cecília de A. R. Análise de livros e métodos musicais para o ensino de instrumentos: entre historicidade e dispositivos pedagógicos. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2002, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2002. p. 110-111.
- WIERSMA, William. *Research Methods in Education*. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1991.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 18/02/2004

Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música

Luis Ricardo Silva Queiroz

Universidade Federal da Bahia
luisrq@bol.com.br

Resumo. Este artigo discute relações entre educação musical e cultura com o objetivo de analisar diferentes dimensões do ensino e aprendizagem da música dentro de uma realidade social. Nessa perspectiva, enfocamos tanto a necessidade de uma educação musical adequada aos valores particulares de um contexto cultural como a possibilidade de uma proposta educacional de ensino da música que possa abarcar diferentes universos musicais. Com base em uma pesquisa bibliográfica em educação musical, etnomusicologia, antropologia cultural e educação em geral foi possível concluir que o diálogo entre educação musical e cultura pode oferecer aos processos de ensino-aprendizagem da música uma base sólida, contextualizada com os valores e significados idiossincráticos de um contexto e com a pluralidade da música de diferentes mundos musicais.

Palavras-chave: educação musical, cultura, sociedade

Abstract. This paper discusses relationships between music education and culture in order to analyse different dimensions of music teaching and learning inside a social reality. Facing that, it points out not only the need of an appropriate music education that takes into account the specific values of a cultural context, but also the possibility of an educational proposal in music teaching that can embrace different musical environments. This study is based on a bibliographical research in the fields of music education, ethnomusicology, cultural anthropology and general education. Finally, it concludes that the dialogue between music education and culture can offer a solid background to the processes of music teaching and learning since it is connected with the values and idiosyncratic meanings of a context and with the music plurality from different musical environments.

Keywords: music education, culture, society

A complexidade da diversidade musical brasileira tem sido amplamente discutida e analisada por estudiosos da etnomusicologia, da antropologia e demais áreas que se dedicam ao estudo da música e suas relações com o homem e o seu contexto cultural. Compreendendo a necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura e os distintos dis-

cursos e “sotaques musicais” presentes em cada realidade, a educação musical brasileira tem focado sua atenção sobre os diferentes universos musicais do nosso país, buscando inter-relacionar aspectos mais abrangentes, “plurais”, do ensino da música com particularidades que configuram a nossa identidade¹ musical. Identidade que nos singulariza pela sua dimensão plural, de uni-

¹ Utilizamos o conceito de identidade segundo a perspectiva de Appiah (1997, p. 242-243), que a concebe como sendo “uma coalescência de estilos, de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes [...]”.

versos distintos, que caracterizam os diferentes mundos musicais do Brasil, tornando este país um contexto cultural/musical que possui músicas de diferentes significados, usos e funções, simbolizando a diversidade identitária de uma cultura, a cultura brasileira.

Partindo dessa visão, buscamos, nesse estudo, apresentar uma perspectiva relacional entre educação musical e cultura, objetivando essencialmente apontar para dimensões do ensino da música a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura. Analisamos, também, como o contato com outros universos musicais pode possibilitar uma dimensão mais ampla e transformadora para o ensino e aprendizagem da música. Com vistas nessa dimensão, enfocamos relações entre os campos de estudo da etnomusicologia e da educação musical, demonstrando como os estudos etnomusicológicos contribuem efetivamente para uma proposta de ensino da música adequada aos significados e valores de uma determinada cultura.

Esse estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica que abarca produções de cunho empírico/teórico que têm se dedicado aos estudos culturais, etnomusicológicos e educacionais, apontando para diferentes perspectivas nas interações desses campos. Assim, a partir de uma discussão mais ampla da literatura, buscaremos compreender de forma mais específica dimensões epistemológicas para a educação musical brasileira na contemporaneidade, a partir de suas relações com a cultura desse país e com a música de outros contextos culturais mais amplos.

Música e cultura

Desde o surgimento da antropologia cultural, em meados do século XVIII, os estudos relacionados à cultura têm se mostrado fundamentais para o entendimento do homem e suas relações com o mundo em que vive.

Compreender o que seria cultura tem sido nos últimos dois séculos um dos principais anseios dos pesquisadores e estudiosos da antropologia. A busca de uma definição para o termo vem desde Tylor (1932-1917), que em 1871 caracterizou cultura como “um todo complexo” que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como

membro de uma sociedade (Langness, 1987; Laraia, 2002; Mello 2001). Esse conceito tem sofrido ao longo do tempo diversas conotações, adaptadas às distintas correntes antropológicas que foram se constituindo no decorrer da história. No entanto, mesmo que o termo “cultura” tenha adquirido diferentes definições, parece ser consenso entre os estudiosos da área que a cultura é fator determinante na vida do homem e, portanto, ponto crucial para entendimento do mesmo e suas relações em geral.

Nesse estudo, definimos cultura de acordo com o pensamento de Geertz (1989), que a concebe a partir de um conceito “essencialmente semiótico”, acreditando que o “homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu” (Geertz, 1989, p. 15) – a cultura – significados que, segundo o autor, são constituídos a partir das interações sociais. Podemos, nessa mesma perspectiva, entender cultura como sendo as escolhas feitas pelos humanos a partir dos significados que eles próprios estabelecem ao lidarem com a natureza, com o meio social e consigo mesmo.

Os estudos que relacionam homem e música sempre se mostraram presentes na antropologia, mas assumem características particulares, a partir da segunda metade do século XX, com o estabelecimento de um campo mais específico para o estudo da música e suas relações com o homem e o contexto em que vive. Surge nessa época o termo “etnomusicologia”, cunhado por Jaap Kunst em 1950.² Segundo Lühning (1991), a busca de um conceito único para o que seja etnomusicologia é uma tarefa difícil devido às diversas definições que variam de acordo com a época e a vertente epistemológica. No entanto, para efeito de análise nesse trabalho, conceituaremos etnomusicologia segundo Merriam (1964), que a definiu inicialmente como a área que estuda a música **na** cultura, ampliando posteriormente o conceito para o estudo da música **como** cultura. Assim, é possível perceber que, numa perspectiva etnomusicológica, a música é, ao mesmo tempo, determinada pela cultura e determinante desta. Por essa perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música **como** cultura.

Myers (1992) apresenta como características da etnomusicologia a busca de discussões concei-

² O termo “etnomusicologia” foi cunhado por Jaap Kunst ao utilizá-lo no subtítulo do seu livro *Musicology: a Study of the Nature of Ethno-Musicology, its Problems, Methods, and Representative Personalities* (1950). Edições subseqüentes foram intituladas *Ethnomusicology*; primeiro com hífen, e mais tarde sem ele (Pegg, 2003).

tuais como a origem da música, mudança musical, composição e improvisação, música como símbolo, universais em música, a função da música na sociedade, comparação de sistemas musicais e as bases biológicas da música e dança. Nesse sentido, o campo dos estudos etnomusicológicos possibilita que compreendamos diferentes aspectos da música em seus diferentes contextos e em suas distintas relações com o ser humano e suas interações sociais.

A partir da variedade das abordagens da música que constituem o campo da etnomusicologia e da complexidade da música brasileira, percebemos que os estudos dessa área se apresentam como uma alternativa fundamental para a compreensão de uma série de questões relacionadas à pluralidade musical, não só no que se refere aos produtos musicais, mas também aos conceitos e comportamentos que a música estabelece dentro de cada cultura.³

A música, pensada em relação à cultura, poderia ser considerada como um veículo “universal” de comunicação, no sentido que não se tem notícia de nenhum grupo cultural que não utilize a música como meio de expressão e comunicação (Nettl, 1983). É importante notar que com essa afirmação não estamos concebendo a música como uma “linguagem universal”, pois tal concepção seria errônea, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando os códigos que a constituem. Dessa forma, não nos é possível compreender universalmente todas as músicas do mundo, por ser a linguagem musical de cada cultura adequada ao seu sistema singular de códigos. O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical.

Para Swanwick (2003, p. 15), “o discurso musical [dentro de qualquer processo educacional] tem que ser visto como uma pluralidade.” Pois somente assim a educação musical “formal”, estabelecida dentro das instituições de ensino, poderá adaptar-se a um mundo em mudanças, numa situação em que os sistemas de comunicação se expandem rapidamente e desordenadamente dentro

de cada meio cultural, proporcionando processos de aculturação⁴ que fogem, atualmente, de qualquer controle social.

Essa diversidade dos meios de comunicação tem favorecido o acesso a uma infinidade de repertórios, estilos e demais características da música de diferentes grupos sociais, fato que tem ocasionado trocas e interações musicais de diferentes “mundos” da música, tanto dentro de um mesmo universo social/cultural como também dentro de dimensões culturais mais amplas.

Mundos musicais e sociedade

A música, por sua forte e determinante relação com a cultura, ocupa dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam de acordo com cada contexto sociocultural (Hood, 1971; Nettl, 1983; Nettl et al., 1997; Merriam, 1964; Myers, 1992; Queiroz, 2002). Assim, para buscar um entendimento de uma cultura e/ou grupo social é de grande relevância considerarmos quais os tipos de música existentes, e como eles são vivenciados pelos membros dessa cultura e/ou desse grupo.

Compartilhamos da idéia de “mundos musicais” de Finnegan, citada por Arroyo (2002), entendendo essa concepção – de mundos musicais – não como universos e territórios da música diferenciados pelas linhas geográficas, mas sim como mundos diferentes pelos seus códigos culturais. Mundos que podem ser distintos dentro de um mesmo território, dentro de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo.

[Mundos] distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais. (Finnegan apud Arroyo, 2002, p. 99).

Nessa mesma direção, estudiosos atuais, tanto da educação musical como da etnomusicologia, têm focado a relação música e sociedade (Arroyo, 2002; Barenboim, 2003; Carvalho, 1999).

Por essa perspectiva, de “mundos musicais” dentro de uma mesma cultura, podemos perceber que a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim “brasis”, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos/

³ A idéia de um estudo que aborde o conceito de música, o comportamento diante da performance musical e o produto musical em si mesmo, foi amplamente discutida por Merriam (1964), a partir do modelo tripartite.

⁴ Aculturação, numa visão antropológica, é o processo pelo qual uma cultura se modifica a partir da incorporação de traços significativos de outra cultura ou da adaptação a essa (Laraia, 2002; Mello, 2001).

culturais. Portanto, é importante reconhecer que as diferentes manifestações da cultura brasileira, atuando em conjunto, configuram e singularizam a nossa identidade, sendo esse fato refletido nas nossas distintas expressões culturais e, principalmente, na música (Da Matta, 2001; Napolitano, 2002).

Essa visão nos revela que cada sociedade está sujeita a uma infinidade de músicas que, naturalmente, são veiculadas por diferentes meios, exercendo um impacto maior ou menor, benéfico ou maléfico, unicultural ou multicultural, de acordo com o grau de consciência e formação estética, artística e cultural de cada contexto social.

Os meios tecnológicos, a serviço da comunicação, da informatização e da indústria fonográfica têm transformado significativamente o cotidiano de todos nós. Atualmente, a indústria da música produz e lança no mercado grande variedade de gêneros e estilos, indo do ocidente ao oriente, do passado ao presente, incluindo diferentes etnias, com abrangência do popular ao “erudito”. A “globalização” diminui as fronteiras musicais, e mesmo que perpetuando a hegemonia da cultura dominante, contribui para a divulgação da música popular de diferentes países [...]. (Grossi, 2000, p. 40).

Assim, fica evidente a idéia de que a música tem rompido com as barreiras territoriais, invadindo e misturando valores característicos de distintos grupos, influenciando culturas e efetivando, muitas vezes, uma dominação das mais priorizadas e divulgadas pela mídia e pela indústria cultural.

São muitas as possibilidades de acesso às informações culturais de um contexto social, dentre essas os meios tecnológicos poderiam, e deveriam, ser apenas mais uma das alternativas, o que descaracterizaria a visão unilateral de uma cultura. Um acesso restrito a fenômenos como a música e demais manifestações de uma cultura proporciona uma percepção e uma formação estética limitada e restritiva, que tende a conduzir pessoas a uma única direção. Nessa óptica, a educação musical se torna fundamental, não como sendo a responsável por salvar a sociedade das manipulações estabelecidas pelos meios de comunicação de massa, lutando contra a mídia, mas sim como sendo uma alternativa de ampliação da visão musical dos indivíduos. Concordamos com Swanwick (2003) de que um dos princípios básicos da educação musical deve ser o de considerar e compartilhar do discurso musical dos alunos, propiciando uma ampliação das relações que eles já têm com a música, conduzindo-os a novas experiências, para que assim sejam capazes de estabelecer uma relação real entre música e cultura – música e vida.

A música, manifestação espontânea da expressão humana, tem funções que transcendem a

atividade artística/musical em si mesma, devendo – segundo estudiosos como Beyer (1998), Gainza (1988), Schafer (1991, 2001), Paynter (1991) e muitos outros – ser pensada como uma área fundamental para a educação dos sentidos humanos. É bastante evidente, na literatura da área de educação musical, que uma pessoa que não tem oportunidade de passar por um processo de sensibilização musical, formal ou informal, fica à mercê do que lhe é fornecido pelos meios de comunicação de massa, sendo educada positivamente ou negativamente por estes.

Compreendendo essa relação que a música tem com a cultura e com os valores estabelecidos por esta, a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. Nesse sentido a educação musical tem se aproximado e se apropriado do campo de estudo da etnomusicologia com o intuito de tornar a sua práxis mais significativa e contextualizada com os distintos mundos musicais que se confrontam e interagem dentro das escolas, específicas ou não, que se dedicam ao ensino da música.

Se acreditamos que a educação musical transcende as atividades institucionais, se inserindo nos mais diversos processos culturais, temos que estar cientes de que o ensino de música se estabelece também a partir do trabalho de outros profissionais da música, que não são necessariamente professores com a finalidade específica de ensinar. Segundo Swanwick (2003), a educação musical deve abranger não somente o ensino da música em escolas, universidades e aulas específicas em instituições não formais, mas também deve contemplar o trabalho de outras pessoas que facilitam o acesso da sociedade à música, sem necessariamente se conceberem como professores: produtores, compositores, *performers*, críticos, pessoas da TV, de cinema e rádio, organizadores de festivais, examinadores e os que fazem música informalmente e são ativos nas comunidades.

Da mesma forma que entendemos a diversidade musical necessitamos entender que é necessário uma diversidade de estratégias para o ensino da música. Nesse sentido, temos muito que aprender com os processos informais praticados nos diferentes espaços e contextos da sociedade, não no intuito de transplantá-los para as instituições formais, mas sim com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e aprendizagem da música.

Aprendizagem musical: os processos de transmissão musical em distintas culturas

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical.

Segundo Nettl et al. (1997, p. 8, tradução minha), “[...] uma das coisas que determina o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão”. Ainda segundo o autor, na maior parte das culturas a música é transmitida de forma oral e aural. Nettl (1983) concebe o conceito de “aural” como algo vinculado a uma percepção global do indivíduo, no que se refere à apreensão dos elementos transmitidos.

De acordo com Merriam (1964) e Nettl (1983), os processos de ensino e aprendizagem da música acontecem de formas variadas, e são determinados pelo contexto em que se inserem. “[...] cada cultura modela o processo de aprendizagem conforme os seus próprios ideais e valores.” (Merriam, 1964, p. 145, tradução minha). Assim, os processos de transmissão musical assumem formas distintas dentro de cada grupo, apresentando particularidades que caracterizam a própria *performance* musical.

Arroyo (1999)⁵ trouxe em seu estudo uma importante contribuição para o entendimento dos processos de transmissão musical, enfocando especificamente a manifestação do congado em Uberlândia (MG). A autora se utiliza de duas categorias de captação e análise do ensino e aprendizagem da música: as situações em que aconteciam e os processos que as envolviam.

A partir de suas análises, Arroyo nos deixa claro que a transmissão musical no congado assume distintos processos, que variam de acordo com a idade, a vivência musical e demais características particulares a cada congadeiro. “A situação de aprendizagem [no congado] é uma situação coletiva de performance. [...] Como em várias culturas musicais, orais, a cultura musical congadeira é auditiva, visual e tátil” (Arroyo, 1999, f. 177).

Em uma pesquisa etnomusicológica, também realizada junto aos grupos de congado, mas em uma outra realidade, a cidade de Montes Claros (MG), tenho constatado aspectos significativos no processo de aprendizagem musical nesse contexto.⁶ Dos distintos fatores presentes na prática de aprender a música congadeira fica evidente que a experimentação é um dos mais privilegiados. Os momentos de experimentação acontecem de forma mais efetiva antes das saídas do terno.⁷ Enquanto os integrantes do grupo vão chegando, os “meninos”,⁸ que em grande parte das vezes chegam primeiro, experimentam e tocam os seus instrumentos e, também, aqueles considerados mais importantes, normalmente tocados pelos adultos que estão há mais tempo no grupo. Assim, os meninos aproveitam para tocar as caixas e os chamas,⁹ praticando para, quando tiverem uma oportunidade, estarem preparados para tocá-los. Durante esse processo de experimentação, que ocorre geralmente em grupos de quatro ou cinco integrantes, eles se corrigem e competem entre si, buscando mostrar quem sabe mais. Por várias vezes, enquanto aguardava a saída do terno, meu instrumento – um chama – era solicitado por um dos “meninos” mais jovens, para que pudesse tocá-lo. Nessas experiências, eles atuam como seus próprios professores, e somente quando não chegam a um acordo sobre a execução de um determinado ritmo é que solicitam a algum integrante mais experiente do grupo para dizer quem está correto e/ou demonstrar como se toca.

⁵ Margarete Arroyo, em sua tese de doutorado, intitulada Representações Sociais sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical: um Estudo Etnográfico Entre Congadeiros, Professores e Estudantes de Música, realizou um estudo em dois contextos distintos de ensino e aprendizagem da música: o ritual que envolve a Festa do Congado e o Conservatório de Música, ambos localizados na cidade de Uberlândia (MG).

⁶ Os relatos apresentados aqui têm como base minhas experiências vivenciadas no trabalho de campo, participando ativamente do terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário, comandado pelo mestre João Farias, durante as festas de agosto de 2003.

⁷ Sempre antes de sair para os desfiles durante as comemorações da festa de agosto, ou para visitas às casas dos festeiros e à sede dos grupos de congado de Montes Claros, o terno se reúne no local de concentração, onde ficam guardados os instrumentos. No caso do terno do mestre João Farias, essa reunião acontece na casa do irmão dele, conhecido por “Tonão”.

⁸ Ao nos referirmos a meninos, estamos atribuindo um termo utilizado pelos congadeiros para designar aqueles integrantes com faixa etária inferior, de aproximadamente 18 anos.

⁹ O chama é um tambor grave, feito em madeira, medindo cerca de 35x33 cm e aro de 12 cm, com peles de couro de bode nas duas extremidades; é característico dos grupos de congado de Minas Gerais.

Um fator importante nesse processo, que acredito ser um dos mais relevantes para a formação do “tocador” no congado, é a interferência do mestre e também dos integrantes mais experientes. Muitas vezes, enquanto os meninos estão “brincando” e, pensando que não estão sendo observados, batem algum ritmo errado, são corrigidos e advertidos enfaticamente: “isto tá errado menino, num é assim que bate não”. Interessante é que muitas vezes a correção não vem acompanhada de uma explicação e o “tocador”, advertido de que está errado, tem que se virar para aprender a forma correta de tocar. Outras vezes, a explicação é feita por frases como: “bate sem parar a baqueta”, “bate mais compassado” e etc. Pelo que pude observar, frases como essas, utilizadas constantemente, não têm um sentido claro para os meninos, e eles acabam aprendendo, de fato, pela imitação e repetição dos padrões feitos pelos outros.

Em suma, os processos de transmissão musical no congado se dão essencialmente de forma coletiva, onde a aprendizagem é feita pela prática de tocar, experimentar, prestar atenção na execução dos mais experientes e imitar suas *performances*. Nesse contexto, a *performance* ensina durante a sua prática, estabelecendo momentos de comunicação e aprendizagem musical.

Swanwick (2003, p. 72-73) nos apresenta outro exemplo da versatilidade dos processos de transmissão musical em diferentes culturas. O autor analisa a atividade de ensino musical do percussionista Brahim Abdulai, de Gana. Para Swanwick, a atitude do percussionista é extremamente contextualizada com o que se espera do ensino de música em uma instituição:

Ele [o percussionista] considera a música como discurso, respeita o discurso dos outros músicos e dançarinos e, naturalmente, para ele a fluência é de suprema importância. [...] Brahim Abdulai está preocupado com que os dançarinos ouvintes primeiro se orientem dentro de certas “normas” dos motivos do tambor. (Swanwick, 2003, p. 73).

Nesses exemplos, buscamos demonstrar como cada cultura e/ou contexto social ocasiona diferentes situações de ensino e aprendizagem musical. Os processos de transmissão de música em cada sociedade fazem com que a *performance* musical seja experimentada, vivida e transformada a partir de relações culturais de diferentes níveis. A complexidade dos sistemas musicais torna, por consequência, complexas as práticas educacionais que elegem a música como foco de estudo. Entendemos que independentemente do meio e da situação,

uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral.

Educação musical: múltiplos contextos e abordagens

Conscientes de que a música não é uma linguagem universal, é importante ter a consciência de que os seus processos de transmissão – ensino e aprendizagem – também não são. Da mesma forma, sabendo e reconhecendo a existência de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, cada um com a sua importância e significado próprio, é preciso que a educação musical tenha processos de ensino e aprendizagem – dentro de qualquer contexto que vise a formação musical do indivíduo – que contemplem diferentes abordagens educacionais. Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música.

Propostas mais recentes da educação musical contemporânea têm apontado para questões significativas na relação entre a concretização do ensino de música e os valores e códigos musicais de cada cultura.

“O reconhecimento de demandas antes ignoradas – mas que já existiam – e de espaços que tinham pouca visibilidade para educadores musicais têm gerado diversas interrogações” (Travassos, 2001 p. 76). Assim, temáticas como “novas demandas e múltiplos espaços”, “ensino formal e informal”, “práticas de ensino-aprendizagem em contextos distintos” e várias outras, relacionadas diretamente com aspectos culturais, mostram que a educação musical vem sendo considerada como uma ação – prática/teórica – que transcende os limites institucionais. Em concordância com Arroyo (2000), acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais – de educação musical não são os únicos, mas sim apenas uma parte dos inúmeros contextos presentes no cotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino-aprendizagem da música acontecem (Arroyo, 2000). Desse modo, não podemos acreditar que processos de educação musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música; eles acontecem em distintos contextos culturais (Arroyo, 1999).

A abertura para temáticas que reconhecem a existência de uma variedade de culturas musicais, sobretudo as populares, nos faz perceber que o educador musical está diante de questões complexas

que necessitam ser discutidas e compreendidas, o que somente é possível através do diálogo com outros campos do conhecimento. Nesse sentido as abordagens educacionais ganham dimensões amplas, com o intuito de, a partir de distintas correntes epistemológicas, poder contemplar a complexidade do seu campo de estudo. Dessa forma, a educação musical precisa pensar a disciplinaridade como base na interdisciplinaridade.

Com efeito, à medida que essas discussões têm proporcionado uma abrangência maior para a área de educação musical, têm, por conseqüência, gerado reflexões sobre deficiências – relacionadas à articulação do ensino com a pluralidade musical da cultura brasileira – que ainda permeiam o processo de ensino-aprendizagem em instituições “formais” do ensino da música (Queiroz, 2003).

Segundo Travassos (2001), é forçoso admitir que grande parte do “idioma musical contemporâneo” praticado na nossa sociedade ainda permanece ausente do currículo e, conseqüentemente, das “expectativas” dos alunos. Assim, determinadas demandas são atendidas pelas instituições, enquanto outras continuam sendo endereçadas para espaços distintos, institucionais ou não institucionalizados, fato que nos faz repensar as concepções que embasam a educação musical brasileira, demonstrando que só uma prática educacional contextualizada com a realidade do nosso país vai poder proporcionar processos de ensino-aprendizagem da música capazes de abarcar e se enriquecer com as variadas possibilidades musicais existentes no Brasil e no mundo.

Podemos, assim, concluir que os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma resignificação dos valores musicais do ensino formal. Tal fato tem favorecido novas perspectivas do ensino institucionalizado da música, acabando, ou pelo menos diminuindo, com a dominação exclusiva de repertórios tradicionais da cultura ocidental, concebidos como “erudito”, e até pouco tempo privilegiados demasiadamente no ensino musical. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros.

Conclusão

Com base nas discussões apresentadas nesse estudo, pudemos concluir que a relação entre educação musical e cultura é estabelecida pelas próprias relações do homem com a música. Assim, não se pode pensar em um processo educacional desvinculado dos demais aspectos da cultura particular de cada grupo social. Da mesma forma, espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações. Partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela. É importante que sejam oferecidas novas opções e descobertas para que a música seja experimentada, (re)criada e (re)vivida de forma musical, significativa para a própria experiência de vida de cada ator envolvido no processo de educação musical.

Um ensino de música pensado a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura –, e que proporcione um diálogo com aspectos de outros contextos culturais, pode trazer inúmeras contribuições para o processo educacional. Dentre essas contribuições podemos destacar:

- experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura;
- ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana;
- práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo;
- visão ampla dos valores culturais/musicais da sociedade;
- vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio;
- ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas;
- valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura.

Com efeito, afirmamos que a música na e como cultura representa uma forte e complexa fonte

de significados, sendo parte intrínseca da experiência de cada sujeito, atuando como um dos fatores essenciais para a expressão do homem em suas interações sociais. Cabe à educação musical o papel de possibilitar caminhos para que a relação entre o homem e a música se efetive de forma significativa, contextualizada com os objetivos de cada indivíduo e com a sua realidade sociocultural.

Pensando especificamente na educação musical brasileira na contemporaneidade, podemos afirmar que a diversidade e a pluralidade da música deste país, que abarca ainda universos musicais de outros contextos, só tendem a favorecer e a enriquecer os nossos processos educacionais. À medida que os diferentes “sotaques” musicais do Brasil sejam acoplados a processos de descobertas, de experiências significativas de audição musical, de diálogos e ampliação estética, e de respeito aos diferentes discursos e expressões da música nesse país,

nós poderemos ter uma educação musical que transite entre a formalidade e a informalidade, entre a norma e a prática, entre o dito e o feito, entre o texto e o contexto. Assim, pensamos em uma educação verdadeiramente musical, contextualizada com a vivência singular, mas integrada à descoberta da pluralidade.

Em suma, os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos. Dessa maneira, somente criando estratégias plurais e entendendo a música como algo que tem valor em si mesmo, mas que também traz outros sentidos e significados, poderemos pensar num verdadeiro diálogo entre educação musical e cultura. Um diálogo que transpasse o discurso verbal e se insira no discurso musical de cada grupo e/ou contexto social.

Referências

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 360 f.
- _____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, 2000.
- _____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- BARENBOIM, Daniel. *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BEYER, Ester. O ensino de música na educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 1998. p. 27-42.
- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos: publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 53-91, out. 1999.
- DA MATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* 12. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- GAÍNZA, V. Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- GROSSI, Cristina. Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: SPEM, 2000. p. 37-64.
- HOOD, Mantle. *The ethnomusicologist*. New York: Mc Graw-Hill, 1971.
- LANGNESS, Lewis. L. *The study of culture*. 2. ed. Novato, California: Chandler & Sharp Publishers, 1987.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LÜHNING, Angela Elizabeth. Métodos de trabalho na etnomusicologia reflexões em voltas de experiências pessoais. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 22, n.1/2, p. 105-125, 1991.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia cultural*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- MYERS, Helen (Ed.). *Ethnomusicology: historical e regional studies*. London: The Macmillan Press, 1992.
- NAPOLITANO, Marcos. *Música & história: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.
- NETTL, Bruno et al. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- PAYNTER, Jhon. *Oir, aqui e agora*. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.

PEGG, Carole. Ethnomusicology: introduction. In: MACY, L. (Ed.). *The new grove dictionary of music online*. Disponível em: <<http://www.grovemusic.com>>. Acesso em: 20 jan. 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música no contexto congadeiro. *ICTUS*: periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, v. 4, p. 130-139, 2002.

_____. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

SCHAFER, R. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 75-84.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 18/02/2004

O músico: desconstruindo mitos¹

Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder

Universidade Estadual de Campinas
silviacn@unicamp.br

Resumo. Este artigo procura desconstruir a concepção do músico como uma pessoa dotada naturalmente com algum talento especial, visão essa que não somente faz parte do senso comum, mas se mostra predominante também entre os indivíduos envolvidos diretamente no campo musical. Partindo da análise de discursos de músicos e críticos – que, em geral, tendem a reforçar essa visão –, analisa também os pontos de vista de alguns educadores, buscando estabelecer um contraponto entre as várias opiniões encontradas. Propõe ainda, com base na perspectiva histórico-cultural de pensamento teórico, um novo modo de análise, que possibilite a necessária revisão de alguns conceitos.

Palavras-chave: músico, talento, musicalidade

Abstract. This article aims to deconstruct the idea that the musician is a person naturally endowed with some special talent. This is a widespread opinion, not only among laymen but also among specialists in music, as musicians and critics. The article analyses their views and arguments, confronting them with the opinion of some educators. A new model of analysis based on a historic and cultural perspective of the theoretical thought is suggested, leading to a revision of some important concepts.

Keywords: musician, talent, musicality

Numa visão que poderíamos qualificar de “senso comum”, os músicos (e os artistas de modo geral) têm sido freqüentemente tratados como seres humanos especiais, dotados naturalmente de um atributo – definido genericamente como “dom” ou “talento” – que os diferencia da maioria das pessoas comuns. Essa visão um tanto quanto estereotipada, contudo, não é exclusiva, como se poderia pensar, das pessoas que estão fora do campo musical (os chamados “leigos” em música). Ao contrário, é no próprio campo que as idéias mitificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo o momento, seja

através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores (nesse caso, sobretudo pela adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical).

Neste trabalho tentarei mostrar como essa concepção a respeito do músico vem se construindo e se perpetuando nas várias instâncias do campo musical, de tal modo que diríamos que já se tornou *natural*, uma espécie de *verdade absoluta*. Para isso, parto da análise de alguns discursos² de críticos e músicos, na tentativa de resgatar um “senso comum”

¹ Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado que se desenvolve na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da professora Dr^a Luci Banks Leite, e conta com o apoio financeiro da FAPESP.

² As análises foram feitas com base nas ferramentas metodológicas da Análise do Discurso, vertente francesa.

entre as pessoas do campo musical. Coloco também algumas das idéias encontradas nas análises em diálogo com pensadores da educação musical que exerceram e exercem larga influência nas práticas pedagógicas bem como na elaboração de métodos de ensino, com o propósito de verificar até que ponto esses autores se aproximam ou se afastam desse “senso comum”. A seguir mostro, com base na perspectiva teórica histórico-cultural, como uma outra visão dessa questão pode ajudar a desnaturalizar determinados conceitos, alterando profundamente a nossa consciência e, conseqüentemente, nossas práticas educacionais.

Atributos do músico segundo a visão do campo

Fazendo um levantamento, com base em exemplos extraídos de cadernos culturais de jornais e revistas especializadas,³ das idéias mitificadoras mais recorrentes associadas à figura do músico – desde conceitos bem genéricos até qualidades mais específicas –, chegamos às seguintes caracterizações principais:

Genialidade

Nos textos analisados verificou-se uma insistência em se atribuir aos músicos uma superioridade em relação às pessoas comuns. Essa superioridade, também chamada de “genialidade”, é afirmada e reafirmada nos discursos da mídia, principalmente na voz de críticos musicais. Há, por exemplo, uma quantidade enorme de textos apologéticos sobre compositores e intérpretes, às vezes tentando localizar *concretamente* a genialidade desses músicos, seja em características pessoais ou em elementos de suas músicas. Na impossibilidade de que isso aconteça, sobram as frases de efeito, vazias de significado:

Porque ninguém tocou tão bem tanto Bach quanto Stravinsky, tanto spirituals quanto reggae. Marsalis [Wynton] *é a música resumida em corpo humano*. (Bravo!, nov. 1997, p. 104, grifo meu).

A obra de Gustav Mahler é humanamente tão importante, provoca tal mergulho interior, que nos faz *questionar toda a existência*. Diria, num grau último de análise, que *sua música se faz espelho da vida*. (Bravo!, set. 1999, p. 76, grifo meu).

Ou a subjetivização de elementos objetivos técnicos, causando a falsa ilusão de um atestado concreto de qualidade:

Nos saltos melódicos agrídoces de Gershwin, nas suas *harmonias sutis e audaciosas*, em seus ritmos inusitados, fica claro que ele era um gênio – mas o tipo de gênio que pertencia ao homem comum e à grande audiência. (Bravo!, set. 1998, p. 117, grifo meu).

Tudo foi intenso na vida desse homem [Cláudio Santoro] que tinha o futuro e a tecnologia como paradigma – [...]Na sua escrita *um cluster ou um simples acorde de dó maior ganha personalidade* – pesem aí sua ideologia e suas idiosincrasias. (Bravo!, mar. 1999, p. 73, grifo meu).

É interessante observar que fora do âmbito da música de concerto, a “genialidade” de um músico ou grupo aparece muito ligada à amplitude de repercussão que esses músicos tiveram. Nesse sentido, muitas vezes o sucesso aparece como um indício de qualidade: se determinado músico conseguiu atingir tanta gente, sua música deve conter algum componente diferenciado que a torne universal. Num artigo sobre os Beatles,⁴ por exemplo, há uma tentativa de desvendar o mistério do sucesso e, principalmente, da permanência da música desse grupo por várias gerações. Inicialmente são levantadas algumas hipóteses de cunho psicológico – “a fórmula do *twist and shout*” (espécie de “descarga física coletiva”) e “a dissociação entre o que diz a letra e o que transparece a música” (que “acabou tendo o efeito de um comentário sobre o sofrimento”). Num dado momento, ao tentar explicar o sucesso do disco *Sargent Pepper’s Lonely Hearts Club Band*, o autor do texto sintetiza “tudo o que os Beatles inventaram: humor, surrealismo, protesto, trabalhados em harmonias cheias de incidentes rítmicos, instrumentações refinadas, letras que alternam bordões e enigmas”. Nota-se também, aqui, que a falta de dados concretos que atestem a genialidade dos Beatles e a necessidade de comprová-la de algum modo, acabam levando a análises um tanto quanto vazias, pouco esclarecedoras, às vezes com vagas referências a elementos musicais.

Misticismo

Nessa construção mítica do músico como um ser diferenciado, aparecem também, de modo recorrente, diversos tipos de vinculação do artista ao divino. São bastante comuns expressões e até artigos inteiros que ressaltam supostas ligações dos músicos com elementos místicos. Um exemplo bem ilustrativo dessa associação músico/misticismo pode ser visto no artigo *O Messias das Galáxias*,⁵ sobre

³ Foram analisados artigos das revistas *Bravo!* (Editora D’Avila Ltda.) e *Concerto* (Clássicos Editorial Ltda.) e dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*. Os exemplos escolhidos como ilustração restringem-se, nos limites deste artigo, quase que exclusivamente a excertos da revista *Bravo!*, registrando, assim, apenas uma pequena parcela das análises efetuadas. Assinalou-se, contudo, nas questões em discussão, uma equivalência significativa entre as posturas assumidas por essas diversas publicações.

⁴ “O rock pode desaparecer. Os Beatles não”. *O Estado de São Paulo*, 18 fev. 2001.

⁵ Revista *Bravo!*, ago. 1998.

os 70 anos de Stockhausen. No decorrer de todo o texto (a começar pelo título), são mencionadas ligações entre o compositor e elementos místicos – é chamado de “visionário”, são lembrados seus “auto-proclamados poderes sobrenaturais”, seus “credos orientais”, sua intenção de fazer uma “viagem cósmica”, etc. Em outros textos aparecem referências a diversos universos místicos e supõe-se que, de algum modo, os músicos estejam ligados a esse misticismo:

Para os orixás do candomblé, a existência de Dorival [Caymmi] é uma bênção. Ele é obá de Xangô, um dos doze ministros protetores, conforme a tradição ioruba. (Bravo!, fev. 2001, p. 78).

Ou então se atribui a eles poderes proféticos ou sacerdotais:

Despertar e formar talentos é uma das prioridades na vida de Wynton Marsalis. Com fervor quase evangélico, ele cruza os EUA de costa a costa, disseminando seu evangelho musical e recrutando apóstolos. (Bravo!, nov. 1997, p. 105).

Intuição

É comum atribuir-se aos músicos uma qualidade denominada “intuição” (às vezes também chamada de “inspiração” ou “sensibilidade”), que seria algo como a capacidade específica de fazer escolhas musicais pertinentes num nível pré-consciente. Uma pessoa é vulgarmente considerada intuitiva quando é capaz de perceber naturalmente determinadas coisas de modo claro e imediato, muitas vezes a despeito de um conhecimento técnico prévio, supostamente devido a algum componente intrínseco a ela. Os verdadeiros músicos, nesse sentido, seriam aqueles que possuem uma “intuição” musical, uma capacidade de discernimento em relação à música que a maioria das pessoas não tem. Essa intuição seria uma condição *a priori*, sem a qual nenhum conhecimento técnico se faz suficiente:

Eu [o violista Jordi Savall] diria que a intuição é a base de toda a interpretação musical – desde que o músico se baseie em conhecimentos de história e estética. Mas *todo o conhecimento musicológico e técnico será inútil sem a sensibilidade e sem a intuição*. (Bravo!, out. 1997, p. 122, grifo meu).

Além disso, a intuição é vista como algo que vem “de dentro”, se opondo, portanto, às influências externas que os músicos recebem:

E *nem tudo era intuição*. Fernando Melo, [...] conta que Hermeto Pascoal já dizia que Luís Gonzaga *era admirador e ouvinte de jazz*. (Bravo!, ago. 1999, p. 108, grifo meu).

Entrevistador. E a partir daí, quais foram as músicas que influenciaram você?

Dorival Caymmi: Isso é um engano. Eu *nunca me baseio nas obras já feitas* para fazer as minhas, eu *espero sair de mim*. Muita gente pensa que eu tenho influências de músicos. Eu não tenho. (Bravo!, fev. 2001, p. 81, grifo meu).

Como vemos, na idéia de intuição vem a crença de que se possa criar algo independentemente de qualquer influência externa, a partir apenas de recursos internos, próprios.

Talento/musicalidade

Parece haver um consenso em relação ao fato de que todo músico demonstra um forte “talento musical”, às vezes também denominado de “musicalidade” e que, via de regra, é detectado bem cedo. Em alguns casos esse talento é explicitamente considerado inato:

Com seus próprios trunfos, Fábio Zanon impôs-se no espaço restrito da cena contemporânea: *talento nato*, autoconfiança e uma adquirida originalidade timbrística que o fez destacar-se num cenário um tanto uniforme. (Bravo!, mar. 1998, p. 139, grifo meu).

Em outros, embora não haja uma alusão direta ao caráter inatista do talento, essa parece ser a hipótese mais viável, uma vez que se enfatiza a precocidade com que ele se manifesta nos músicos:

Natural de São Paulo, de pai trombonista e família modesta originária da Bielo-Rússia e da Bessarábia, a *musicalidade incomum* de Roberto Minczuk (pronuncia-se “mintchuk”) *manifestou-se muito cedo*. (Bravo!, jan. 1999, p. 118, grifo meu).

Entre os educadores as opiniões a respeito desse assunto são um pouco divergentes. Em primeiro lugar há algumas tentativas de distinguir “talento” de “musicalidade”, como, por exemplo, em Violeta Gainza, que considera o “talento musical uma musicalidade precocemente madura”. Segundo essa autora:

Uma determinada porcentagem de crianças costuma demonstrar desde cedo condições especiais para a compreensão, execução ou criação musicais. Tais condições afloram em maior ou menor grau nos diversos tipos individuais, por obra de um claro impulso interno ou por ação de estímulos externos que atuam como desencadeadores. (Gainza, 1964, p. 59, tradução minha).

Como podemos notar, temos aqui uma premissa inatista do talento (as condições “afloram”, os estímulos externos são “desencadeadores”, ou seja, as capacidades musicais já existem em estado latente e só precisam de impulsos – internos ou externos – para que sejam despertadas), a ligação talento/precocidade (“costuma demonstrar *desde cedo*”) e uma visão relativista das capacidades musicais (“em maior ou menor grau”).

Outro autor, Edgar Willems, demonstra, expressando-se em outros termos, o mesmo ponto de vista:

Graças aos progressos da psicologia, sabemos atualmente que o dom musical não tem nada de absoluto, que é relativo e que se pode representá-lo esquematicamente por uma escala de cifras que vão do zero ao infinito. (Willems, 1962, p. 10, tradução minha).

Novamente aqui o princípio inatista (o uso da palavra “dom”) e relativista do talento musical, que é predominante entre os vários educadores analisados,⁶ dos quais os autores citados são apenas exemplos. Uma das raras exceções a essa premissa inatista fica por conta do educador japonês Shinichi Suzuki, que defende uma visão totalmente contrária a essa. Segundo Suzuki, quando se constata que algumas crianças tem determinadas habilidades “inatas”, na verdade elas já passaram por um processo educacional informal, que acaba sendo mascarado como “habilidade inata”. Trata-se, contudo, reafirmo, de uma posição bastante isolada no contexto maior dos educadores musicais e dos músicos e críticos em geral.⁷

Nessa maneira de conceber o talento musical como algo dado *a priori* e que precisa apenas de disparadores para que aflore, o meio ambiente exerce apenas o papel de desencadeador das potencialidades latentes. Entretanto, é interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa “naturalidade”. Dentre os textos analisados, em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva.

Audição absoluta

Um dos indícios mais concretos, vulgarmente considerado típico de uma musicalidade acima da média, é a presença de um ouvido absoluto:

Rostropovich começou sua trajetória musical criando pequenas árias ao piano. Seus pais eram músicos – [...] Logo descobriram que o filho tinha ouvido absoluto e não hesitaram em mudar-se para Moscou – sob o risco de morrer de fome – para que ele pudesse estudar com os melhores professores na capital. (Bravo!, abr. 1999, p. 84).

Evidentemente há, nesse exemplo, um exagero por parte do autor do texto. Sendo os pais de Rostropovich músicos, com certeza eles tinham consciência de que ser dotado com ouvido absoluto não é nenhuma garantia de sucesso musical. No entanto, para muitas pessoas há necessidade de se buscar dados concretos, palpáveis, que expliquem uma musicalidade acima da média. A presença do ouvido absoluto, então, funcionaria como esse diferencial concreto e visível. Essa opinião, contudo, não é partilhada pelos educadores musicais estudados. Vamos examinar, a seguir, as idéias de dois teóricos que tiveram uma grande preocupação com essa questão da audição na formação do músico.

Um dos pensadores que mais estudou o “ouvido musical” foi Edgar Willems, que possui um extenso trabalho a esse respeito.⁸ Segundo esse autor, ao contrário do que muitos pensam, a audição absoluta, embora possuindo algumas vantagens, é extremamente perigosa, pois as pessoas que a possuem correm o risco de só conseguirem ouvir rótulos para os sons (o nome das notas) e serem incapazes de perceber as relações sonoras. Nesse sentido, a verdadeira audição musical seria a relativa, considerada mais artística. Vejamos o tipo de comparação que Willems faz entre essas duas formas de audição:

A audição absoluta confere vantagens de ordem prática; favorece o virtuosismo pela exatidão com que procede à rotulação dos sons e pela exclusão da sensibilidade; [...] A audição relativa, ao contrário, toca de forma mais profunda a natureza artística da música; caracteriza melhor que a audição absoluta o músico nato, e só ela permite obter a justa afinação expressiva. (Willems, 1969, p. 93, tradução minha).

É interessante observar que Willems, por um lado contribui para derrubar um clichê – a associação ouvido absoluto/musicalidade –, mas, por outro, mantém bem erigido o mito do “músico nato”. Há

⁶ Além dos autores citados no texto, foram analisados, entre outros: Dalcroze (1965), Howard (1984), Lavignac (1950), Schafer (1991), Orff (Graetzer; Yepes, 1961), etc. Em que pesem algumas variações individuais, de modo geral todos esses educadores demonstram ter concepções bastante semelhantes em relação às questões em discussão. Dalcroze (1965, p. 46), por exemplo, considera que cabe à educação permitir que as aptidões musicais escondidas no indivíduo se manifestem; Schafer (1991, p. 284) afirma trabalhar no sentido de “descobrir todo potencial criativo das crianças”; Howard (1984, p. 35) faz a equivalência “educar é despertar”; enfim, todos eles de algum modo reafirmam a crença na musicalidade como algo natural, intrínseco ao ser humano, a ser despertado pela educação.

⁷ É importante assinalar que esse autor, ao fugir das concepções inatistas, acaba caindo no extremo oposto, ou seja, na adoção de uma perspectiva behaviorista do desenvolvimento humano.

⁸ Um resumo desse trabalho pode ser visto em *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical* (Willems, 1969).

uma profunda consciência das limitações de uma audição absoluta em relação à relativa - resultado de anos de pesquisa sobre esse assunto -, entretanto a perspectiva inatista permanece intocável.

Além de Willems, também a educadora Gainza (1977) desenvolveu pesquisas a respeito da audição, chegando a formular uma hipótese para o desenvolvimento do ouvido musical. Segundo a sua hipótese, haveria duas etapas bem distintas nesse processo: uma em que predominam as funções sensoriais e emocionais (percepção e memória de sons isolados) e outra em que, permanecendo o componente emocional, há o desenvolvimento da capacidade de percepção de formas, estruturas ou relações tonais. A passagem da primeira para a segunda etapa, de acordo com a autora, acontece naturalmente, "sem mediação da consciência, pela mera presença de um cérebro cada vez mais maduro que começa a pedir sua cota de atividade" (Gainza, 1977, p. 56, tradução minha). Do ponto de vista das necessidades do músico, Gainza define como ideal uma situação de equilíbrio entre as funções do ouvido absoluto, que permite a percepção de detalhes, e relativa, ligada à percepção de estruturas.

Como vemos, dois pontos parecem ser essenciais para esses autores, a saber: 1) as duas funções auditivas são importantes e complementares para o músico; 2) o desenvolvimento auditivo musical é uma questão maturacional do cérebro.

Temos, em suma, circulando coletivamente, uma concepção do músico como uma pessoa especialmente dotada, capaz de produzir algo original a partir de sua própria intuição e que de algum modo está vinculado a entidades sagradas, que transcendem o poder e o controle humanos. A presença de um "talento" musical pode ser detectada, segundo as fontes analisadas, pela manifestação de uma musicalidade precocemente madura e por uma capacidade auditiva diferenciada (o ouvido absoluto). O ambiente musical extremamente propício a que tiveram acesso os músicos analisados funciona, de acordo com essa concepção, apenas como um disparador de potenciais inatos. Dialogando com alguns educadores musicais constatamos que, embora estes se mostrem menos iludidos quanto a supostos "dons" advindos de lugares incertos, não conseguem escapar de uma explicação biologizante para a musicalidade, notadamente nos casos em

que uma facilidade musical acentuada é detectada muito cedo.

A pergunta que nos fazemos, então, após essa tentativa de recuperar a visão de músico predominante entre os membros do campo musical, é: por que isso ocorre? Por que, a despeito de todo conhecimento de psicologia, sociologia e antropologia a que temos acesso, continuamos a mitificar os músicos, a tratá-los como seres especialmente dotados? E por que muitas vezes mesmo educadores historicamente comprometidos com a democratização do ensino musical se apoiaram em teses inatistas da musicalidade, que em nada contribuem para uma maior possibilidade de acesso à música?⁹

A seguir mostrarei, à luz de uma outra perspectiva, como as concepções encontradas poderiam ser revistas, como poderíamos tentar repensar esses conceitos há tanto tempo arraigados.

Um olhar pela perspectiva histórico-cultural

Pensar pela perspectiva histórico-cultural, independentemente do viés teórico adotado (sociológico, antropológico, psicológico, etc.), significa assumir pelo menos duas premissas epistemológicas básicas: 1) os fenômenos só podem ser entendidos quando analisados em processo, ou do ponto de vista histórico do seu desenvolvimento; 2) o funcionamento psíquico humano se constitui no entrelaçamento do desenvolvimento biológico com o desenvolvimento cultural do homem, o que significa dizer que todas as funções psicológicas típicas humanas (que nos diferenciam dos animais) só são possíveis porque os indivíduos vivem em sociedade e partilham uma cultura. Tendo sempre em mente essas premissas, vamos retomar algumas idéias que apareceram de modo recorrente nos discursos analisados e ver como um novo olhar pode fazer toda a diferença, obrigando-nos pelo menos a repensar alguns "pré-conceitos".

A visão que temos hoje do artista como alguém peculiar, que recebeu um dom divino (para os mais místicos) ou com uma carga genética diferenciada (para os mais cientificistas) é algo bastante recente em termos históricos. Em seu livro sobre Mozart, Norbert Elias (1995) nos mostra como a trajetória desse compositor ilustra de maneira paradigmática o início dessa visão, ou melhor, a transição entre a posição do artista como simples artesão para

⁹ É importante ressaltar que a produção acadêmica mais atual sobre educação musical, onde encontro eco para várias das questões discutidas neste trabalho, foi propositadamente deixada de lado entre os autores analisados por considerar que, infelizmente, ainda não é ela que embasa os procedimentos pedagógicos da esmagadora maioria dos professores de música, sejam eles particulares ou vinculados a escolas (especializadas ou de ensino geral, públicas ou privadas).

uma posição de artista tal como o concebemos na atualidade. Na época de Mozart, os músicos eram apenas empregados da corte, tinham o mesmo *status* de qualquer outro serviçal, e deviam submeter sua música ao gosto da nobreza:

No que se referia à música, ainda se tinha como certo que o artista devia seguir o gosto da audiência, socialmente superior. A estrutura de poder que dava à nobreza de corte precedência sobre todas as outras classes também determinava que tipo de música um artista burguês poderia tocar nos círculos cortesãos e até que ponto suas inovações poderiam ir. (Elias, 1995, p. 41).

Como se pode notar, não existia ainda, nesse período, qualquer coisa como a idéia de genialidade ou de originalidade na música. Estando subordinados a um padrão social previamente determinado, os músicos não passavam de artesãos, cuja arte tinha um lugar e uma função derivados de determinadas ocasiões – uma espécie de “arte utilitária”. Nesse sentido, Mozart representa uma das primeiras tentativas de alteração dessas posições. Tentando viver de modo independente, sem um empregador fixo, ele buscava sobretudo uma autonomia para sua música. Por diversas razões esse tipo de independência dos músicos só seria efetivamente conseguido após a sua morte, dando início a um tipo de artista bem próximo ao que concebemos na atualidade. Esse novo artista, então, já não mais subordinava suas fantasias individuais a um padrão social, e se permitia novas experimentações. Essa transição só foi possível, segundo Elias, devido a uma mudança na relação entre os produtores e os consumidores de arte em função da ampliação do mercado dessa atividade, que passou a pender em favor dos artistas. Uma vez economicamente fortalecidos, eles puderam, então, libertar a sua arte dos ditames sociais e iniciaram uma jornada rumo à autonomia total (o que, em todo o caso, nunca chegou a se concretizar, visto que, individualmente, se os músicos eruditos não mais estão presos às exigências sociais, não conseguem se libertar das exigências do próprio campo).¹⁰

É interessante observar que, se numa análise diacrônica as posições de artesão e artista se sucederam, do ponto de vista sincrônico, na atualidade, essas duas categorias coexistem. De um lado temos o artista relativamente autônomo, que cria segundo suas próprias necessidades internas, representado, no campo da música, pelo músico erudito; de outro lado, o artesão, ou seja, aquele que produz sua arte em função de um público determinado, representado pelo campo da indústria cultural. Segundo Bourdieu (1999), uma das principais diferenças entre o *campo de produção erudita* e o *campo da indústria cultural* é que, enquanto o primeiro é um sistema que produz bens culturais para os próprios produtores de bens culturais, o segundo produz especificamente para não produtores, o “grande público”. Dessa diferença deriva uma série de implicações, como, por exemplo, o fato da indústria cultural ser regida pelas leis da concorrência de mercado, enquanto que a produção erudita depende do reconhecimento cultural feito pelos seus pares, que são, ao mesmo tempo público e concorrentes. Nesse sentido, a tão pleiteada autonomia do artista erudito é bastante relativa, uma vez que, para ser reconhecido, ele tem que, de algum modo, estar se referindo a uma tradição, seja afirmando-a ou negando-a.

Isso nos remete à questão da “qualidade” artística, que, ao contrário do que comumente se pensa, não é uma atribuição natural, intrínseca às obras de arte, mas, conforme afirma Bourdieu (1999, p. 108), “só existe na e pela relação circular de reconhecimento recíproco entre os artistas, os escritores e os eruditos”.¹¹ A partir do momento em que determinado tipo de produção é consagrada e considerada legítima pelas devidas instâncias legitimadoras (entre as quais a escola), apaga-se o caráter arbitrário dessa consagração, que passa a ser tomada como um direito natural, baseado em leis simbólicas. Isso explica, por exemplo, por que determinados tipos de música – particularmente a música erudita – são revestidos de uma aura sagra-

¹⁰ Como forma de fortalecimento dos músicos (e dos artistas de modo geral), além de mudanças contratuais (como o aparecimento dos concertos por assinatura, por exemplo), está, segundo Pierre Bourdieu (1999, p. 289), a emergência de diversas instituições que passaram a condicionar o funcionamento da “economia dos bens culturais: locais de exposição (galerias, museus etc.), instâncias de consagração (academias, salões etc.), instâncias de reprodução dos produtores e consumidores (escolas de Belas-Artes etc.), agentes especializados (comerciantes, críticos, historiadores da arte, colecionadores etc.), dotados das atitudes objetivamente exigidas pelo campo e de categorias de percepção e de apreciação específicas, irredutíveis às que têm curso normal na existência corrente e que são capazes de impor uma medida específica do valor do artista e dos seus produtos”. Nesse sentido, os artigos por mim analisados ilustram bem essas “instâncias consagradoras”. O fato de esses músicos aparecerem em lugares privilegiados de jornais (cadernos culturais) ou em publicações elitistas (revistas especializadas) por si só já fornece, de antemão, um atestado de sua importância e qualidade. Como assinala Bourdieu, importa menos o que se diz, do que o fato de se estar dizendo algo sobre esses artistas.

¹¹ Duarte e Mazzotti (2002, p. 36) discutem uma questão que é ainda anterior a esta e que diz respeito ao caráter relativo do que é ou não considerado música para determinada comunidade (e como isso interfere na educação): “No caso da música, o sentido é atribuído pelos homens, que negociam esses sentidos entre si. A Música, assim como a Verdade, não tem sentido *per se*; ambas são produtos humanos. O ensino de música é um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais.” Ainda sobre a concepção da música como uma construção cultural, ver também Penna (1990).

da. E explica também por que os músicos, enquanto porta-vozes dessa manifestação cultural, são tidos como seres humanos especiais, eleitos divinos, tocados pelas musas, e toda sorte de atribuições sagradas que lhes possam fazer.

Uma vez firmado o pacto entre os produtores e os consumidores de música sobre a superioridade de determinado tipo de produção, não há mais questionamentos e a perpetuação desse estado de coisas passa a ser uma questão de trabalhar “instâncias de consagração”, ou seja, os lugares onde isso será reforçado – sobretudo a escola e a crítica.¹² E uma das maneiras de reforçar o distanciamento da arte erudita do grande público é chamar a atenção para os aspectos estéticos dessa arte, ou seja, fazer com que ela esteja sempre voltada para si mesma enquanto forma. Desse modo, o artista passa a ser o único que detém o domínio da produção – e mesmo de uma compreensão mais profunda – da arte:

Afirmar o primado da maneira de dizer sobre a coisa dita, sacrificar o “assunto”, antes sujeito diretamente à demanda, à maneira de abordá-lo, ao puro jogo das cores, dos valores e das formas, forçar a linguagem para forçar a atenção à linguagem, constituem procedimentos destinados a afirmar a especificidade e o caráter insubstituível do produto e do produtor, dando ênfase ao aspecto mais específico e mais insubstituível do ato de produção artística. (Bourdieu, 1999, p. 110-111).

Essa ênfase no “caráter insubstituível do produto e do produtor” nos leva de volta à idéia do “gênio”, tão recorrente nos textos analisados. Se a música é uma produção tão específica, única e esotérica, o músico deve ser necessariamente uma pessoa com capacidade mental criadora acima da média: um gênio.¹³ Como podemos notar, essa concepção do músico, entre outros possíveis equívocos, incorre pelo menos em dois tipos de falsidade: por um lado mascara toda relação de dominação cultural de um tipo de cultura sobre outros, por outro não leva em conta as condições históricas que permitem efetivamente a existência de determinado tipo de músico. Voltando ao exemplo de Mozart, lembremos que, por mais que tentasse, esse músico não conseguiu a autonomia desejada, entre outras razões, porque as condições históricas naquele momento não permitiam. Nas palavras de Elias (1995, p. 23-24), Mozart foi um “gênio” “numa sociedade

que ainda não conhecia o conceito romântico de gênio, e cujo padrão social não permitia que em seu meio houvesse qualquer lugar legítimo para um artista de gênio altamente individualizado”.

Outro ponto para onde convergiram diversos discursos diz respeito à crença generalizada de que todo músico demonstra, em tenra idade, ser possuidor de um talento musical, de uma musicalidade de tal modo precoce que parece impossível não considerá-la um atributo inato. Vamos então, verificar de que modo a perspectiva aqui assumida, agora pelo viés da psicologia, pode reinterpretar fatos aparentemente tão óbvios.

De acordo com Vigotski (1995), o grande problema no estudo das funções psicológicas superiores, do modo como ele vinha sendo feito pela psicologia de sua época (início do século XX), é que se pretendia situar numa mesma linha fatos do desenvolvimento cultural e fatos do desenvolvimento orgânico da criança. Não se levava em conta as particularidades do funcionamento das formas culturais de comportamento. Não havendo, então, uma compreensão exata dos fenômenos estudados, essa abordagem reduzia as funções psicológicas superiores a processos naturais, “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança”. Acho que esse modo de pensamento unilateral é profundamente esclarecedor e um bom ponto de partida para nossa análise dessas questões relativas ao talento musical. Como é fácil perceber, também aqui a incapacidade de se perceber o caráter histórico e cultural dos fenômenos acaba levando a concepções falsas, uma vez que tudo é reduzido ao biológico (quando não ao sobrenatural, conforme já vimos). A pergunta que nos fazemos, então, é: o que pode ou não ser inato no talento musical? Ou: é possível separar os componentes biológicos dos culturais no desenvolvimento da musicalidade?

Para tentar responder a essas questões, retornemos novamente a Vigotski (1995). Segundo esse autor, o comportamento do adulto atual é resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico: o processo biológico de evolução das espécies animais e o processo de desenvolvimento histórico, graças ao qual o homem primitivo se converteu em culturizado. Na ontogênese¹⁴ es-

¹² Sobre os conservatórios de música como um local onde essa superioridade da música erudita é reforçada, ver, por exemplo, Arroyo (2001).

¹³ Educacionalmente, um meio de desmistificar a arte (e, por extensão, os artistas), seria, de acordo com Tourinho (1993, p. 112), proporcionar “a convivência (ação) e familiarização do aluno com a produção artística”: “Se, em relação às produções artísticas, no nosso caso especificamente as musicais, a escola apenas admite a contemplação e, no máximo, a execução ou audição passiva, estaremos produzindo ‘medrosos culturais’ para os quais, a arte é um mito.” (Tourinho, 1993, p. 113).

¹⁴ A ontogênese refere-se ao desenvolvimento do indivíduo nas suas várias etapas, desde a fecundação até a idade adulta.

sas duas linhas de desenvolvimento aparecem unidas, constituindo um único processo, de tal modo que é muito difícil dissociar, no desenvolvimento infantil, o que compete ao fator biológico e o que compete ao fator cultural. Isso, aliás, aliado ao fato de que muitas vezes determinadas aquisições no desenvolvimento cultural coincidem com determinados estágios de maturidade orgânica, levou determinados ramos da psicologia infantil, segundo Vigotski (1995), a serem incapazes de dissociar os dois processos, atribuindo comportamentos culturais à maturidade orgânica.

Essa discussão é particularmente importante para os nossos questionamentos sobre a possibilidade da musicalidade ser ou não uma herança genética. Considerando a música uma linguagem,¹⁵ um fenômeno essencialmente cultural, uma invenção do homem, pode-se dizer que de modo algum ela pode estar inscrita geneticamente nele. Se adotarmos a tese de que no processo de desenvolvimento do homem primitivo até o homem culturizado não houve nenhuma mudança significativa no seu aparato biológico, então a música (ou a musicalidade) não pode ser parte integrante desse aparato, visto que, das supostas músicas ritualísticas do homem primitivo às músicas de hoje, consideráveis mudanças ocorreram. Isso sem levar em conta o fato de que não existe “a” música, mas apenas “linguagens musicais” e, nesse sentido, é bastante sintomático o fato de que os talentos “inatos” sempre demonstram uma facilidade extrema para as linguagens musicais às quais que eles têm acesso, de modo intensivo, desde pequenos. Concluímos, então, que, não sendo a música parte da natureza – e aqui se inclui a natureza humana –, todo tipo de aptidão musical só pode ser entendido a partir da linha de desenvolvimento histórico-cultural que, como vimos, na criança aparece entrelaçada ao desenvolvimento orgânico, mas de modo algum pode ser reduzido a ele.

Retomando as análises, é interessante observar que, no que tange especificamente à questão do ouvido absoluto, os educadores citados se mostram bastante conscientes em relação ao problema de se considerar essa aptidão como indício de talento, argumentando que a música vai muito além do simples discernimento dos sons. Estranhamente, porém, insistem no caráter inatista do talento num sentido mais amplo. E um dos principais argumentos na defesa dessa tese repousa na precocidade com que as capacidades musicais geralmente aparecem

nas crianças. Vejo aí pelo menos dois pontos a esclarecer. Em primeiro lugar me parece fundamental diferenciar a prática musical de uma criança pequena da de um adulto. Se do ponto de vista da aparência essas duas práticas parecem se equivaler, numa análise mais profunda veremos que são atitudes completamente diferentes. Enquanto a criança pequena estabelece com a música uma relação predominantemente direta (uma reação corporal a um estímulo), para o adulto essa relação é mediada por signos culturalmente estabelecidos. Assim como ocorre no início do processo de aquisição da linguagem verbal, a prática musical de uma criança pequena é essencialmente imitativa. Não há ainda, nesse momento, uma “criação” artística propriamente dita, entendida como a capacidade de formar novas sintaxes a partir de elementos conhecidos. Já para o adulto, a música se constitui efetivamente em uma linguagem, em um sistema culturalmente significativo. Nesse sentido, a elaboração musical do adulto não é apenas uma evolução da infantil, mas um processo qualitativamente diferente, ou, em outras palavras, a “musicalidade infantil” não é a “musicalidade do adulto”.

No caso específico das crianças-prodígio – e este é o segundo ponto a ser considerado –, há um desenvolvimento prematuro anormal que, segundo Vigotski (1987), está bem próximo do patológico. Nesse sentido, a criança que muito precocemente apresenta uma maturidade musical não pode servir de exemplo para um modelo de desenvolvimento da musicalidade, do mesmo modo que uma criança com qualquer tipo de deficiência não ilustra o modo de aquisição da capacidade que lhe falta. Essa analogia entre a deficiência e o talento precoce parece ser bastante esclarecedora. O processo de desenvolvimento infantil se caracteriza, como já foi dito, pelo entrelaçamento dos processos biológico e cultural. Na criança deficiente, de acordo com Vigotski (1995), não há a fusão entre esses dois planos de desenvolvimento, que ocorrem de modo divergente, o que acaba causando uma alteração orgânica, modificando o curso do desenvolvimento e obrigando a uma reestruturação total desse processo, assentado agora sobre novas bases. Analogicamente, na criança precoce, possíveis divergências no curso do desenvolvimento provocaram não uma deficiência, mas uma habilidade prematura (o próprio Vigotski considera o defeito o pólo negativo do talento). Essa análise parece de acordo com a constatação de que, na verdade, a precocidade infantil se refere sempre,

¹⁵ Como adverte Penna (1999), a noção da música como linguagem não é consensual e muitas vezes é empregada de modo pouco claro. Entretanto, é importante registrar que começam a aparecer trabalhos científicos que propõem essa abordagem de um modo bastante consistente – ver, por exemplo, Bernardes (2001).

pelo menos no caso da música, à parte puramente técnica – geralmente virtuosismo instrumental e, mais raramente, composicional. A maturidade artística, mesmos nos “gênios”, nunca ocorre na infância.

Em resumo, podemos dizer que nem o fato de crianças pequenas poderem se mostrar musicalmente capacitadas de várias maneiras e nem a comprovada existência de crianças-prodígio são argumentos suficientemente fortes a favor da tese inatista para o desenvolvimento da musicalidade. No primeiro caso, uma mudança significativa entre o fazer musical da criança e do adulto impede que se considere precocidade uma ação condicionada por fatores completamente diferentes (como é o caso do fazer musical infantil); no segundo caso, habilidades adquiridas num provável desvio no curso do desenvolvimento adiantam o processo de musicalização de tal modo que se cria uma ilusão inatista.

Vamos passar agora a outro atributo do músico bastante citado nos textos analisados, que é a presença de uma “intuição” musical. Essa intuição, como vimos, é tida como algo intrínseco ao músico, que independe de todo seu conhecimento técnico musical e de possíveis influências que tenha recebido de outros músicos. O problema, a meu ver, começa nessa dicotomização entre o que é “interno” (intuição, sensibilidade, inspiração, etc.) e o que é “externo” (técnica, conhecimento, o mundo sonoro de modo geral). Na perspectiva vigotskiana, essa distinção não faz sentido, uma vez que, de acordo com ela, todo interno nas funções psíquicas superiores (ou especificamente humanas) foi antes externo. Toda função psíquica superior, no curso do seu desenvolvimento, passa por uma etapa externa, que ocorre através de interações sociais. Isso significa que, nesse processo, o social é anterior ao individual. No caso específico da música, só é possível a existência de um mundo musical “dentro” do indivíduo porque de algum modo ele foi internalizado. Em música, o que chamamos vulgarmente de “intuição” ou “inspiração”, então, nada mais é do que a projeção de um universo musical internalizado e tornado inconsciente de tal modo que é percebido, inclusive pelos próprios músicos, como algo natural, sempre existente. Quando um músico cria uma obra, por exemplo, tem a impressão – e isso foi mencionado

diversas vezes nas entrevistas – de que sua criação é responsabilidade apenas sua, pois que “sai de dentro” dele. O que acontece, na verdade, é que não existe criação a partir do nada, e cada obra, por mais inovadora que seja, tem sempre alguma relação com as obras já existentes (nem que seja apenas por negá-las):

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente.[...] Nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo, onde cada nova forma se apóia nas precedentes. (Vigotski, 1987, p. 37-38, tradução minha).

Vemos, então, que, de modo geral, a falta de consciência de como se dá o processo criativo do músico, de onde vem a sua “inspiração”, acaba desembocando em uma série de equívocos e mitificações. Os próprios músicos, com a “naturalização” do comportamento musical pela prática, perdem de vista o seu processo de desenvolvimento e o tomam por “dom”, pensam já ter nascido assim. É o que Vigotski (1998) chama de o problema do “comportamento fossilizado”. Muitas formas de comportamento passaram por longos processos de desenvolvimento até se tornarem automatizadas, apagando-se, assim, as suas origens. Penso ser esse o caso do comportamento musical dos músicos. Eles não precisam mais “pensar” quando fazem música, ela simplesmente acontece “espontaneamente” através de reações mecanizadas.¹⁶ Perdendo-se a perspectiva do desenvolvimento, fica o inatismo como única explicação possível. Desse modo, só uma análise histórica – ou do processo de mudança – pode nos dizer algo efetivo sobre a aquisição das diversas formas de comportamento musical.

Final

Após essa tentativa de desconstruir os lugares-comuns sobre o músico, mostrando o caráter arbitrário e histórico de concepções tidas como naturais, a reflexão que se poderia fazer é que, em educação, nada deve ser tomado como verdade absoluta: devemos constantemente questionar os pressupostos das teorias das quais nos apropriamos.¹⁷ Não se trata efetivamente de negar a existência do

¹⁶ É fácil entender o que acontece com o músico em relação à música se fizermos uma analogia com a linguagem verbal, que, uma vez adquirida, tem o seu processo de aquisição completamente apagado e ficamos com a impressão de que já nascemos sabendo falar, tal a naturalidade e o domínio que possuímos dela.

¹⁷ Não, evidentemente, para descartá-las quando seus pressupostos forem questionáveis, mas para saber aproveitar o que cada teoria tem de positivo. No caso dos autores usados como exemplo neste artigo, é inegável a sua contribuição para a renovação pedagógica da música, a despeito de seus “escorregões” epistemológicos. Uma falta de clareza sobre os fundamentos teóricos da educação musical, entretanto, pode levar a apropriações inócuas de propostas interessantes, pois alguns educadores podem se apegar justamente a essas concepções equivocadas, deixando de lado o que é relevante nesses autores.

“talento” e mesmo do “gênio” musical. Há que se ter em mente, contudo, que “gênios” e “talentos” existem e são exceções em qualquer área. Entretanto, na música, muitas vezes essas qualidades são consideradas condição *sine qua non* para o sucesso. E isso, educacionalmente, é extremamente desastroso, pois

provoca, de antemão, uma classificação dos alunos em “musicais” ou “não musicais” e uma conseqüente apatia por parte de muitos educadores em relação aos considerados menos favorecidos, que geralmente são levados em “banho-maria” até que desistam, por se verem totalmente inaptos para a música.

Referências

- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, 2001.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 99-181.
- DALCROZE, Emile J. La musique et l'enfant. In: DALCROZE, Emile J. *Le Rythme, La Musique et L'Education*. Lausanne: Foetish Frère S.A. Éditeurs, 1965. p. 46-56.
- DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 31-40, 2002.
- ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- GAINZA, Violeta H. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.
- GAINZA, Violeta H. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. 4. ed. Buenos Aires: Barry, 1961.
- HOWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.
- LAVIGNAC, Albert. *La educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1950.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, 1999.
- SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginación y el arte em la infancia*. Cidade do México: Hispánicas, 1987.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995. p. 11-46.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.
- _____. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.

Recebido em 16/01/2004

Aprovado em 03/02/2004

Autores

ALÍCIA MARIA ALMEIDA LOUREIRO

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Especialista em Educação Musical pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Psicologia Educacional pela PUC/MG. Professora de Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da Faculdade da Cidade de Santa Luzia/MG (FACSAL).

CARLOS KATER

Doutor em História da Música e Musicologia pela Universidade de Paris IV – Sorbonne. Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e do Programa de Pós-Graduação da Universidade São Marcos. É também musicólogo e compositor e ministra regularmente cursos para educadores da rede pública de ensino no estado de São Paulo.

JOSÉ NUNES FERNANDES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM/RJ). Professor Adjunto do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando também junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da mesma universidade.

JUSAMARA SOUZA

Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha. Professora Adjunto do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Diretora da Editora da UFRGS. É presidente da ABEM, gestão 2003-2005.

LUCIANE WILKE FREITAS GARBOSA

Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cruz Alta. Professora Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ

Doutorando em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM/RJ). Professor da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

MARGARETE ARROYO

Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente, exerce o cargo de coordenadora dos cursos de música – graduação. É membro líder do Grupo de Pesquisa Educação musical formal e informal na região do Triângulo Mineiro (Diretório dos Grupos de Pesquisa, CNPq) e membro do Núcleo Extensão e Pesquisa em Educação Musical da UFU.

MAURA PENNA

Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade da mesma universidade.

NIZE MARIA CAMPOS PELLANDA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pesquisadora do CNPq. Fundadora e primeira presidente da REDE – ONG do Novo Mundo do Trabalho.

REGINA MÁRCIA SIMÃO SANTOS

Doutora em Comunicação e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora visitante da UFRJ.

SÍLVIA CORDEIRO NASSIF SCHROEDER

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel em Música pela UNICAMP.

VÂNIA MÜLLER

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Efetiva do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora dos projetos Oficina de Percussão e Grupo Instrumental do Laboratório de Ensino em Educação Musical, do Núcleo de Educação Musical (NEM) do Departamento de Música da UDESC.

VIVIANE BEINEKE

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Efetiva do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora do Núcleo de Educação Musical (NEM) do Departamento de Música da UDESC.