

Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
c2slff@pobox.udesc.br

Resumo. A música está presente nos anos iniciais da escola de forma diversificada. A presença de professores especialistas nas unidades escolares é uma das possibilidades da música fazer parte do cotidiano da escola, mas muitas atividades que envolvem música são realizadas por professores dos anos iniciais. Tais professores recebem pouca ou nenhuma formação específica para lidar com música em sua formação acadêmica. Professores especialistas e professores dos anos iniciais podem trabalhar colaborativamente, ampliando a experiência musical dos estudantes. O professor especialista precisa compreender a escola dos anos iniciais para evitar a fragmentação de conteúdos. O professor dos anos iniciais deve receber formação musical básica para compreender e integrar aspectos educativo-musicais em sua prática docente. Cada professor, dos anos iniciais ou especialistas, com suas identidades próprias, poderia realizar trabalhos que se somassem nas diversas realidades escolares: um profissional não substituirá o outro. Políticas educacionais consistentes podem contribuir para uma ação colaborativa, reorganizando o espaço para a música na educação.

Palavras-chave: educação musical, políticas educacionais, anos iniciais da escola

Abstract. The music is present in the first years of school in diverse ways. Specialist teacher in school is one of the possibilities for music being part of the daily activities of the school, but a lot of experiences that involve music are accomplished by generalist teachers. Such teachers receive little or any specific formation to work with music in his/her academic preparation. Specialist teachers and teachers of the initial years can work in collaboration enlarging the students' musical experience in the initial years. The specialist teacher needs to understand the initial years of school to avoid fragmentation of contents. The teacher of the initial years should receive basic musical preparation to understand and to integrate educational-musical aspects in his/her educational practice. Each teacher, generalist or specialist, with their own identities, could accomplish cooperative works adding different perspectives to the school context: a professional will not substitute the other. Solid education policies can contribute to a more collaborative action, reorganizing the place for music in education.

Keywords: music education, educational policies, initial years of school

Introdução

O XIII Encontro Anual da Abem propiciou diversas discussões a partir das temáticas propostas para os fóruns de debate. Este artigo é uma síntese daquilo que foi apresentado por mim no Fórum 2, que continha seguinte temática: "Culturas, identidades e políticas: impactos na Educação Musical. Identidades e diversidades culturais. A formação profissional

do educador musical e as realidades sociais nas escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, na educação de jovens e adultos, nas escolas técnicas, na educação especial e nos cursos de formação de formadores. Políticas culturais, educacionais e sociais de interação entre Estado e sociedade civil".

A temática proposta abrange muitas questões que têm sido tratadas por pesquisadores da área de educação musical. São questões recorrentes, e vários encontros da Abem incluem essas discussões exatamente porque são assuntos que não se esgotam e que precisam de constante reflexão. Identidade, cultura, formação profissional, políticas públicas são algumas das temáticas que têm acompanhado o processo de desenvolvimento da educação musical brasileira.

A temática da diversidade cultural já faz parte de nosso cotidiano, e a educação em geral tem privilegiado a questão da inclusão como um aspecto imprescindível para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e mais humana. Alguns tópicos dessa educação inclusiva tratam do respeito aos diversos grupos que compõem a sociedade, desestabilizando hegemonias e promovendo a reflexão sobre questões que antes eram consideradas menos relevantes. Na educação musical a questão da diversidade cultural tem sido tratada por vários estudiosos, e é evidente para diversas metodologias de educação musical nos dias de hoje que diversas manifestações musicais merecem ser tratadas com a mesma seriedade com que tradicionalmente alguns tipos de música foram privilegiados pela educação e pela sociedade em geral. Este é, sem dúvida, um desafio no sentido de “realizar o diálogo na pluralidade de realidades sociais e musicais” (Lucas et al., 2003, p. 6). No passado, a ênfase na música erudita europeia ignorou diversas manifestações musicais que hoje são consideradas relevantes para o crescimento qualitativo da educação musical em diversos contextos. É importante que se amplie o olhar “sobre o que constitui as situações e os processos de ensino e aprendizagem musical” (Lucas et al., 2003, p. 18).

A questão da diversidade cultural afeta e é afetada pelas políticas educacionais, o que provoca reflexos na formação dos profissionais da educação musical em diferentes níveis e contextos. Apesar da educação musical ainda não ocupar um espaço significativo para a sociedade em geral, diversas práticas têm sido adotadas com o intuito de ampliar as ações dessa área para um número maior e mais diverso de indivíduos. Nestes tempos atuais já não se pode conceber uma educação musical exclusiva, voltada para tipos específicos de manifestações musicais. Há um certo consenso sobre a necessidade de se estabelecer uma educação musical que respeite e inclua diversas perspectivas sonoras em seu conteúdo. Mesmo diante de vários esforços ainda se constata pouca valorização dessa área do conhecimento na educação escolar, resultado de

políticas educacionais – ou da falta delas – mais claras com relação à sua presença no currículo.

Para discutir alguns aspectos da temática deste fórum, este texto será dividido em três partes, cada uma delas tratando de um foco específico, com o intuito de pontuar questões para o debate: 1) a formação de profissionais da educação musical; 2) a compreensão sobre a educação musical escolar; e 3) aproximações com profissionais dos anos iniciais da escola.

A formação de profissionais da educação musical

O debate sobre a formação do profissional da educação musical tem ocupado um espaço significativo nas pesquisas que investigam diversos níveis educacionais. Cada vez mais se compreende que a formação deve estar diretamente atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos.

Esse reconhecimento de múltiplas e distintas realidades sociais acrescenta para os cursos formadores uma problemática extremamente complexa. Se no passado a ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas. Essa dimensão social é indissociável do processo de formação dos futuros profissionais da educação musical.

As realidades sociais nas escolas de diferentes níveis e modalidades trazem novos focos de atenção no processo de formação de educadores musicais, tornando-o ainda mais complexo. Num passado recente essa preocupação social era muito reduzida ou inexistente, e se preparava um educador de forma “neutra”, se é que isso é possível. Não se discutia diversidade musical ou social porque os modelos adotados enfocavam a música erudita de tradição europeia para ser aplicada em escolas cujos currículos estavam estabelecidos de maneira inflexível. Outras escolas optaram por música popular, tratando da mesma maneira a exclusividade de abordagem em uma só direção.

As novas legislações ofereceram a possibilidade da flexibilidade curricular, e os diversos conflitos sociais também passaram a ocupar o debate educacional, atingindo a área da educação musical.

Por que ensinamos música? Para que serve essa atividade? Como deve ser um currículo de música para os diversos níveis de ensino? Essas questões passaram a fazer parte do cotidiano de muitos educadores e pesquisadores que têm contribuído para o estabelecimento de novas perspectivas para uma educação musical contemporânea, que abrange as diversidades musicais e sociais.

No passado não foram estabelecidos com clareza quais seriam os pressupostos curriculares para a formação do educador musical. Os currículos fixos propiciaram várias lacunas na formação musical ou pedagógica. Apenas recentemente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de música (Brasil, 2002), é que são apresentadas propostas mais objetivas para que as instituições formadoras se adaptem e promovam as transformações curriculares necessárias para formar um profissional mais adequado para atuar nas diversas realidades sociais.

A constatação da necessidade de formar um profissional melhor preparado não minimiza os problemas intrínsecos a tal formação. A educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos, as escolas técnicas, a educação especial e os cursos de formação de formadores (incluindo as licenciaturas específicas e os cursos de pedagogia) são espaços distintos por definição, além de serem também distintos de acordo com a realidade social onde estão inseridos (uma escola de educação fundamental não será igual à outra escola de mesmo nível, por exemplo). A complexidade desses espaços educativo-musicais poderá ser apresentada, discutida, e refletida nos cursos de formação de educadores musicais?

Há que se incorporar nessa discussão o fato de que hoje em dia também existe uma clareza muito grande no sentido de que a formação do professor não se encerra na formação inicial na universidade. A formação continuada é uma ação indispensável para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade. Nesse sentido, o estabelecimento de políticas educacionais efetivas é fundamental em todos os níveis escolares. Tais políticas precisam incluir a ampliação do conhecimento do professor, através do acesso a diversos instrumentos didático-pedagógicos que o ajudem a continuar pensando e agindo de forma consistente. Nestes tempos de reformas curriculares nos cursos de música, como têm sido articuladas as questões da formação inicial e continuada?

A compreensão sobre a educação musical escolar

A trajetória da educação musical na sociedade brasileira certamente influencia as concepções vigentes para essa área. Hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, tem sido privada de qualquer tipo de educação musical formal. Quem não viveu uma experiência significativa em termos de educação musical dificilmente solicitará esse componente para as futuras gerações, porque não entende de que forma essas experiências podem contribuir para a vida das pessoas (Eisner, 1999). Gardner (1983, p. 109, tradução minha) discute essa situação na sociedade afirmando que “a música ocupa um espaço relativamente irrelevante em nossa cultura e, por essa razão, não ter formação musical é algo aceitável naturalmente”. Na mesma linha de pensamento, Eisner (2001, p. 20, tradução minha) comenta que “o público, em geral, não pensa em música como um produto de complexas formas de pensamento. Em termos de prioridades educacionais, a música é vista como bonita, mas não necessária.” E, de acordo com Lehman (2002, p. 48, tradução minha), “o papel fundamental que a música desempenha com relação à indústria de entretenimento e na cultura popular às vezes cega as pessoas com relação ao papel essencial da música na educação”.

A situação abordada por Gardner, Eisner e Lehman pode perfeitamente ser aplicada à sociedade brasileira em termos de educação musical. Essa situação traz para os educadores um trabalho árduo de convencimento não apenas dos estudantes na escola, mas de toda uma sociedade que valoriza ou não determinados aspectos considerados importantes na formação escolar. A ênfase em determinados aspectos do conhecimento escolar reforça uma visão materialista da experiência humana, e a valorização da racionalidade e do desenvolvimento científico predomina (Detels, 2001). E essa visão não se aplica apenas ao Brasil, mas também a muitos outros contextos educacionais ao redor do mundo (Flores; Shiroma, 2003).

Os educadores musicais têm estado solitários numa luta para a valorização da música na experiência escolar. Infelizmente várias ações não foram satisfatoriamente em diferentes contextos sociais devido à tradição de não se valorizar determinadas áreas no currículo.

Muitos sistemas educacionais ainda insistem na música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. A prática da música

em atividades extracurriculares certamente pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a música na formação dos indivíduos. Enquanto ela é extracurricular e opcional, continua prevalecendo a hierarquia estabelecida para o currículo que é formado por disciplinas básicas – sérias, relevantes e imprescindíveis – e por disciplinas complementares – optativas, irrelevantes, descartáveis.

Os sistemas educacionais de certa forma ignoram muitas questões relativas às artes. O fato da LDB conter um parágrafo estabelecendo que “o ensino das artes se constituirá como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica” (Brasil, 1996, art. 26) não é suficiente para promover mudanças significativas no tratamento e na administração das artes nos contextos escolares. Exemplos dessa situação podem ser encontrados em diversas partes do país, confirmando que a legislação não afeta os sistemas educacionais em questões como o ensino das artes por causa de vários conceitos estabelecidos e arraigados na população educacional e na sociedade em geral (Figueiredo, 2003, 2004; Penna, 2002).

Os PCN, as diretrizes de estados e municípios e outros documentos emitidos pelas autoridades educacionais não apresentam uma clareza em termos de políticas educacionais para o ensino das artes. O que tem ocorrido é uma continuação da prática anterior – polivalência – agora com a anuência da própria lei. Várias contradições convivem na prática escolar. No passado havia a polivalência indicada e não praticada, pois a tendência foi sempre a adoção de uma linguagem artística relacionada à formação do professor. Na prática, a Educação Artística nunca deu conta de todas as linguagens artísticas, mas isso nunca foi considerado um problema, pois o ensino das artes também não era considerado relevante no passado. Após a LDB de 1996 a presença de documentos específicos para cada linguagem artística pode ser vista como uma tentativa de valorização das artes no currículo, mas os profissionais da educação que atuam nas escolas e nas administrações educacionais ainda são os mesmos; mudou a lei, mas não necessariamente o modo de pensar e agir das pessoas. O que parece mais grave é que a própria legislação (LDB, PCN) permite que cada sistema educacional decida sobre sua organização, o que pode significar a presença ou ausência de várias linguagens artísticas, de acordo com a vocação, o interesse e a compreensão que se tem sobre o ensino das artes na escola. Dessa forma uma unidade escolar poderia decidir que não oferecerá ex-

periências musicais para seus estudantes, pois já possui professor de outra linguagem artística. Ou então “poderá ser exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada” (Penna, 2001, p. 52).

Três exemplos pontuais podem ilustrar esta questão da compreensão sobre o ensino de música e de artes na escola.

Exemplo 1:

Na cidade de Florianópolis as artes têm sido ministradas por profissionais específicos há aproximadamente seis anos para os anos finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série). Os concursos para professores de artes são direcionados para cada linguagem artística, a partir da compreensão de que as especificidades devem ser privilegiadas e mantidas no exercício do magistério. Mesmo com essa prática estabelecida, alguns professores substitutos ainda são pressionados pelas direções escolares a ministrarem conteúdos polivalentes para a área de artes, alegando integração entre as áreas. Essa referência demonstra uma compreensão equivocada entre integração e polivalência, questão amplamente discutida pelos profissionais das artes desde 1971, a partir da Lei nº 5692 (Barbosa, 2001; Figueiredo, 2002, 2003; Hentschke; Oliveira, 1999, 2000; Oliveira, 2000a, 2000b; Tacuchian, 1992; Tourinho, 1993). Apesar de toda a discussão acumulada na questão da polivalência, os equívocos continuam arraigados no contexto escolar, mesmo quando as condições de ensino das artes no município de Florianópolis se apresentam bastante claras e definidas, respeitando cada linguagem artística.

Exemplo 2:

No Estado de Santa Catarina foi criado recentemente o cargo de professor de artes para as séries iniciais do ensino fundamental. À primeira vista essa ação é importante e favorece o ensino das artes na escola. Mas analisando mais detidamente essa questão constata-se outra situação. As vagas para a ocupação desse cargo foram preenchidas por profissionais que não possuíam necessariamente formação específica nas áreas de artes, e o que se espera é que a atuação polivalente para as artes permaneça nas escolas. As artes ainda são vistas como uma única atividade, plural por natureza, não necessitando de

professores específicos. Infelizmente essa situação gerada por esta modalidade de professor especialista nos anos iniciais do ensino fundamental significa um retrocesso em termos daquilo que se tem trabalhado para garantir a presença de profissionais específicos das artes nas escolas. A compreensão sobre as artes e seu ensino continua sendo desenvolvida através de práticas já estabelecidas, sem a devida reflexão.

Exemplo 3:

Em pesquisa realizada em 19 instituições de ensino superior nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, constatou-se que em cursos de pedagogia as disciplinas de artes tendem à prática polivalente (Figueiredo, 2003, 2004). Essa é a realidade em 15 das 19 instituições pesquisadas, e a expectativa de coordenadores é ainda a polivalência para as artes. Parece que tudo o que vem sendo discutido nas diferentes áreas de artes não atinge suficientemente administradores escolares e legisladores. As concepções sobre as artes permanecem inalteradas ou maquiadas, sugerindo mudanças que nunca se configuram eficientemente nos sistemas educacionais. Há sempre outras prioridades educacionais, e nesse sentido é compreensível que pouco seja mudado para as artes, já que elas não têm sido consideradas relevantes em muitos currículos. Se na universidade formadora dos profissionais da educação, como é o caso dos cursos de pedagogia, as artes têm sido negligenciadas, os reflexos dessa formação se farão na escola de ensino fundamental e médio, fechando um círculo vicioso que mantém sempre as artes e seu ensino num *status* muito baixo no contexto educacional e social.

Diante desses exemplos, e certamente há muito outros que poderiam ser mencionados, qual deveria ser nossa atitude como educadores musicais? Criticar modelos de ensino, currículos e políticas educacionais em nossos eventos e publicações específicas parece não produzir os efeitos necessários para que se reorganize o ensino das artes nas escolas. Em muitas situações, temos falado para nós mesmos, e nossos argumentos ainda são desconhecidos de muitos profissionais da educação.

Ao mesmo tempo, a discussão sobre a polivalência para as artes promoveu um movimento em busca de autonomia para cada linguagem artística, provocando um isolamento dos profissionais das artes. Cada vez que se fala em trabalho integrado,

muitos educadores ainda compreendem resquícios da polivalência, e se fecham mais em suas práticas. Os profissionais das artes não têm assumido parcerias que pudessem reforçar a presença das artes na educação de forma significativa. Hoje cada área artística está separada no Ministério da Educação e possui sua representatividade, mas ainda convivemos com o título Educação Artística nos documentos oficiais do CNPq, por exemplo, como opção de preenchimento de alguns campos do Currículo Lattes. O que será que isso representa?

Os professores de música estão isolados também porque a idéia de música como uma atividade para poucos privilegiados ainda é muito presente na sociedade em geral. Muitos profissionais da educação musical se queixam da falta de diálogo com outras áreas, alegando que não é possível discutir e conversar sobre música com quem não tem formação musical formal. Profissionais da educação também se eximem da responsabilidade da inclusão da música em seus diálogos porque se sentem despreparados ou desprovidos de talentos artísticos. Essa falta de diálogo perpetua a crença na música como atividade bonita para muitos, inatingível para a maioria, mas de qualquer forma irrelevante no processo educacional.

Todos esses desencontros conceituais apontam para um isolamento nas ações de profissionais da música e das artes, dificultando a formação de massa crítica que pudesse discutir e apresentar propostas mais contundentes para o estabelecimento de novos referenciais para a compreensão das artes na educação. Os profissionais das artes deveriam estar juntos nessa investida em favor da construção de um espaço digno para o ensino de cada linguagem artística nos diversos níveis da educação escolar, praticando efetivamente o que diz a legislação.

As políticas públicas para a educação musical e artística não têm contribuído para uma mudança significativa na situação dessas áreas atualmente. Mesmo depois das novas legislações (LDB, PCN, Diretrizes Estaduais e Municipais) as artes em geral continuam a ser tratadas de maneira irrelevante, mesmo quando alguns sistemas educacionais já adotaram a contratação de profissionais específicos para cada linguagem, o que já é um avanço com relação aos tempos da polivalência. Há uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo. Enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola é muito difícil vislumbrar qualquer mudan-

ça significativa para a educação musical escolar. As administrações públicas também necessitam dessa compreensão para que sejam apresentadas e apoiadas ações que ampliem a visão de música para além do divertimento e do entretenimento na escola. E os educadores musicais podem dar conta dessa tarefa sozinhos?

Aproximações com profissionais dos anos iniciais da escola

Normalmente a música começa a ser incluída a partir da 5ª série do ensino fundamental em diversos sistemas educacionais brasileiros. Mesmo considerando que a partir dessa fase a presença da música não está garantida em termos de quantidade (porque a disciplina pode ser oferecida descontinuamente) nem em termos de qualidade (porque nem sempre há professores preparados adequadamente para ministrar aulas de música), já se pode considerar um privilégio a presença de algum tipo de aula de música nessa fase escolar. Lamentavelmente os primeiros anos escolares, que incluem a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental, não gozam do mesmo privilégio na maioria dos sistemas educacionais brasileiros.

Os anos iniciais da escolarização frequentemente estão sob a responsabilidade de professores que são responsáveis por todas as áreas do conhecimento escolar. Algumas atividades musicais fazem parte das ações desses professores, mas muitos deles se queixam da falta de preparo para tais atividades. A formação musical que recebem nos cursos formadores tem sido insuficiente para gerar confiança e competência com relação a esta área do conhecimento.

Há educadores que consideram que a música é específica demais e, portanto, não poderia fazer parte do universo didático-pedagógico do professor que atua nos anos iniciais da escola. Essa forma de entender música enfatiza a questão do talento por um lado (música não é para todos porque nem todos possuem condições especiais para se desenvolverem nessa área), e da exclusão por outro lado (quem não tem talento não pode participar de atividades musicais). Essas duas formas de compreensão sobre a música modificam drasticamente a ação do professor dos anos iniciais: se ele é responsável pelo estabelecimento de um desenvolvimento de forma integral e não inclui música, isso quer dizer que nem todas as áreas do conhecimento podem fazer parte de uma formação integral. A conclusão que se pode chegar

a partir dessa situação é que a música continuará sendo oferecida para alguns poucos privilegiados, e os anos iniciais da escola introduzem essa forma de entender música a partir da ação (ou da falta de ação em termos de música) dos professores daquele nível escolar.

Mas também há educadores que compreendem a música como parte integrante da formação nos anos iniciais, considerando a possibilidade do professor dos anos iniciais contribuir para o desenvolvimento musical nesse período escolar. Evidentemente que para que esta ação possa ser eficiente e consistente, é necessário que esse professor esteja preparado. A literatura que discute essa área tem demonstrado resultados positivos nas atividades escolares quando tais professores recebem formação musical (Barrett, 1994; Bellochio, 2000, 2001; Figueiredo, 2004; Jeanneret, 1997; Joly, 1998; Kater et al., 1998; Mills 1995/1996; Rolfe, 2000; Russell, 1996; Souza; Mello, 1999; Temmerman, 2001). Além da formação inicial também se pode contar com formação continuada, que é um instrumento importante para a constante atualização e desenvolvimento do professor.

Quando se fala na ação dos professores dos anos iniciais em termos musicais não se está sugerindo a substituição de professores especialistas. Muito pelo contrário. Se tais professores estiverem preparados e instrumentalizados para compreender a importância da música na educação dos indivíduos para além da diversão e do entretenimento, eles se tornarão aliados no processo de ampliação das ações musicais escolares, o que implicará a contratação de mais professores especialistas. O trabalho colaborativo tem sido sugerido como forma de garantir a integração do conhecimento escolar, e professores "generalistas" e especialistas poderiam exercer essa prática trazendo benefícios diretos para as crianças.

O trabalho integrado entre os professores dos anos iniciais e professores especialistas poderia minimizar a questão do trabalho solitário dos professores de música em diversos contextos escolares. E mais do que isso, poderia ampliar a quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos. A educação musical não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais porque essa é uma área que pertence a um universo maior e que precisa ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional como um todo.

As políticas educacionais poderiam contribuir para que diversas parcerias ocorressem. Tais políticas envolvem os cursos formadores de professores para os anos iniciais da escola (onde educadores musicais deveriam estar atuando com frequência), os cursos formadores de profissionais da educação musical (onde as reflexões sobre a diversidade dos sistemas educacionais deveria ser amplamente debatida), os sistemas educacionais (que deveriam assumir a responsabilidade de desenvolver uma educação integral com mais qualidade) e também os educadores de vários níveis educacionais (contribuindo cada um com sua especificidade, sem perder de vista a complexidade do processo educacional como um todo). A realização dessas políticas depende de muitos fatores, e propicia muito mais questionamentos do que respostas. Os profissionais da educação estão habituados a discutirem políticas pedagógicas? Estão dispostos a reverem suas práticas em favor de novas concepções educativas? Desejam ser parceiros? Como essas parcerias poderiam ser exercitadas pelos diversos profissionais da educação?

Considerações finais

Nas diversas etapas deste texto foram descritas situações que não soam favoravelmente para a educação musical de um modo geral. Evidentemente há exemplos positivos na educação musical brasileira, mas o que se tentou evidenciar foi o fato de que a educação musical ainda é uma área desvalorizada e pouco compreendida em diversos contextos escolares. Mesmo após a legislação de 1996, que de certa forma sugere diferentes concepções sobre as artes e seu ensino, poucas modificações podem ser verificadas em termos concretos. Esse quadro certamente influencia a questão da identidade do professor de música, que muitas vezes não se vê como parte integrante do universo escolar de forma ampla porque se percebe como alguém isolado, que lida com uma área que não é significativa para todos. Da mesma forma, o professor dos anos iniciais, ao não assumir um papel confiante com relação à música na escola, identifica-se como não possuindo talento para desenvolver suas ações e reflexões em torno dessa área do conhecimento, incluindo a desvalorização ou compreensões equivocadas sobre música e seu papel no desenvolvimento escolar e humano.

Uma das razões para a permanência da educação musical num *status* inferior no contexto geral das disciplinas curriculares é, sem dúvida,

a representatividade que os profissionais da área da educação musical ocupam no cenário educacional como um todo. De um modo geral, há poucos profissionais de música atuando e argumentando sobre a educação musical nos contextos educacionais. Os profissionais dessa área estão sozinhos e suas vozes não têm sido ouvidas com muita clareza.

Para mudar essa situação é preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isto ocorresse, haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação.

Professores dos anos iniciais têm um papel fundamental na educação, pois estabelecem bases para várias construções que serão elaboradas ao longo da vida escolar. São profissionais que têm identidade na docência (Bellochio, 2001). Esses profissionais lidam com o conhecimento de forma integrada, articulando todas as áreas. A música não pode estar fora dessa integração, sob pena de se continuar alimentando a fragmentação que é tão criticada em termos curriculares. Além disso, a omissão do professor dos anos iniciais com relação à música pode conduzir a uma concepção equivocada, que reforça a idéia de que música não é para todos.

Os professores dos anos iniciais não serão substitutos dos professores de música. Muito pelo contrário, serão aliados neste processo de construção de uma nova perspectiva para a música na educação. Longe de ocuparem o papel dos educadores musicais, eles estarão contribuindo para que a música esteja mais presente nos anos iniciais, que são a base para os demais períodos escolares.

Um profissional não substituirá o outro, na medida em que se poderia exercer efetivamente a integração entre áreas do conhecimento. O professor dos anos iniciais pode enfatizar a necessidade de profissionais específicos na escola trabalhando colaborativamente. Dessa forma, ao compreender a necessidade de aprofundamento em determinadas questões pedagógico-musicais, esse professor estaria enfatizando a necessidade de outros profissionais no espaço escolar dos primeiros anos.

Essa argumentação em favor da música na educação ganhará mais visibilidade quando ou-

tros profissionais da educação compreenderem o porquê das nossas ações. Música ainda continua sendo vista nos sistemas educacionais como atividade periférica, útil apenas para a manutenção de rituais cristalizados no contexto escolar (dia das Mães, Páscoa, dia das Crianças, e assim por diante). Mudar essa concepção demanda uma ação muito mais eficaz do que aquela que os

educadores musicais têm podido realizar isoladamente em contextos escolares diversificados. A parceria com professores das séries iniciais pode se tornar relevante não apenas para a argumentação da área da educação musical, mas para o desenvolvimento de uma educação mais significativa, menos fragmentada e mais completa.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BARRETT, Margaret. Music education and the primary/early childhood teacher: a solution. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 11, n.3, p. 197-207, 1994.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–CPPG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- _____. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 13-25.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 146/2002: diretrizes curriculares para os cursos de música*. Brasília, 2002.
- DETELS, Claire. Towards a redefinition of the role of the arts in education: extrapolations from Ernest Gellner's Plough, Sword, and Book. *Philosophy of Music Education Review*, v. 9, n. 1, p. 11-18, 2001.
- EISNER, Elliot Getting down to basics in arts education. *Journal of Aesthetic Education*, v. 33, n. 4, 1999.
- _____. Music education six months after the turn of the century. *Arts Education Policy Review*, v. 102, n. 3, p. 20-24, 2001.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical na escola. *Revista UNIVILLE*, Joinville, v. 7, n. 1, p. 47-59, 2002.
- _____. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. Tese (Doutorado em Educação Musical)–Faculdade de Educação, RMIT University, Melbourne, Australia, 2003.
- _____. Teaching music in the preparation of generalist teachers: a Brazilian experience. In: TAFFURI, J. (Ed.). *The XXth ISME Research Seminar: Conference Proceedings*. Las Palmas de Gran Canaria, España, 2004. p. 71-78.
- FLORES, M. A.; SHIROMA, E. Teacher professionalisation and professionalism in Portugal and Brazil: what do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*, v. 29, n. 1, p. 5-18, 2003.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book, 1983.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, v. 34, p. 14-29, 1999.
- _____. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Ed.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- JEANNERET, N. Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana, v. 133, p. 37-44, 1997.
- JOLY, Ilza Z. L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, v. 4, p. 158-162, 1998.
- KATER, C.; MOURA, J. A.; MARTINS, M. A.; FONSECA, M. B. P.; BRAGA, M. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife. *Anais...* Salvador: Abem, 1998. p. 114-122.
- LEHMAN, Paul R. A personal perspective. *Music Educators Journal*, v. 88, n. 5, p. 47-51, 2002.
- LUCAS, Maria Elizabete; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília; PRASS, Luciana. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v. 3, n. 5, p. 4-20, 2003.
- MILLS, J. Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana, v. 127, p. 122-126, 1995/1996.
- OLIVEIRA, A. Street kids in Brazil and the concept of teaching structures. *International Journal of Music Education*, v. 35, p. 29-34, 2000a.
- OLIVEIRA, A. Currículos de música para o Brasil 2000. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2000b. p. 5-17.
- PENNA, Maura (Ed.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 2001.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

- ROLFE, L. The school-based work experiences of student teachers. *Education 3-13*, v. 28, n. 2, p. 29-33, 2000.
- RUSSELL, J. Musical knowledge, musical identity, and the generalist teacher: Vicki's story. *McGill Journal of Education*, v. 31, n. 3, p. 246-260, 1996.
- SOUZA, Cássia V. C.; MELLO, C. L. Arte e Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: Abem, 1999. p. 61.
- TACUCHIAN, R. Novos e velhos caminhos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1992, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 1992. p. 4-11.
- TEMMERMAN, N. Helping prepare: beginning primary teachers to teach classroom music. *Music Teacher Magazine*, v. 9, n. 1, p. 31-33. 2001.
- TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical, Abem*, Porto Alegre, v. 1, p. 91-113, 1993.

Recebido em 16/12/2004

Aprovado em 30/12/2004