

Ap^{re}(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas

Maura Penna

Departamento de Artes – UFPB
m_penna@zaz.com.br

Resumo. A partir de três cenas verídicas, este ensaio discute questões concernentes à relação com a música na vida e nas escolas. A primeira cena diz respeito à valorização da música grafada, em detrimento de outras práticas musicais que não têm como base a notação. Analisamos como a oposição entre a música popular e a música erudita tem se mantido e reproduzido historicamente e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem. Constatamos a ausência de professores de música em escolas de ensino fundamental, analisando como isso corresponde a um privilégio das escolas de música especializadas e a um descompromisso com a educação básica. Finalmente, discutimos a necessidade de considerar, no processo educativo, a diversidade de manifestações musicais – inclusive da indústria cultural – que fazem parte da vivência do aluno. Concluimos apontando que a permanência do modelo tradicional de ensino de música dificulta a renovação das práticas pedagógicas na área.

Palavras-chave: notação musical, ensino de música, conservatório

Abstract. This essay discusses issues pertaining to the relationship with music in life and in schools, based on three episodes, the first of which relates to valuation of notated music, in detriment of other musical practices that are not based on notation. It analyses the ways in which the opposition between popular and erudite music is culturally and historically maintained and reproduced, crystallizing distinct cultural practices and social values, as well as particular forms of teaching and learning. It notes the absence of music teachers in primary and middle schools, pointing out how it corresponds to a privilege of specialized schools of music and to a lack of commitment with basic education. Finally, it discusses the need to consider the diversity of musical expressions in the educational process, including those of the culture industry that are part of students' life experiences. It concludes arguing that the permanence of the traditional model of music teaching makes it difficult to renew pedagogical practices in the area.

Keywords: musical notation, music teaching, conservatory

Visando discutir algumas questões relativas à música na vida e nas escolas, vou sustentar a minha exposição na análise de três cenas reais, por mim vivenciadas, que considero bastante significativas.

1. Em Belém do Pará, no ano de 2000, fui a uma feira de artesanato em uma grande praça da cidade, onde encontrei uma barraca vendendo diversos instrumentos artesanais, interessantes e criativos, a maioria de percussão. Comprando alguns, conversei com o vendedor:

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada oralmente no I Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia / ABET, em Recife, em novembro de 2002.

— *É você que constrói esses instrumentos?*

— *Sim.*

— *Você é músico?*

— *Eu toco, mas não sou músico.*

— *Como você não é músico, se você toca?*

— *É que eu nunca estudei, e não sei ler música (partitura).*

E, por mais que eu insistisse que ele tinha uma verdadeira prática musical, ele continuava dizendo que não era músico.

Como mostra Vieira (2001, p. 44-45), em sua pesquisa sobre o modelo “conservatorial” na formação de professores de música, a cidade de Belém tem uma forte tradição no campo da música erudita e seu ensino, com instituições centenárias. Ligada ao Bispado do Pará e, especificamente, ao corpo artístico da Catedral, a Schola Cantorum, fundada em 1735, foi “a primeira escola de música local”, voltada para a formação de meninos – de famílias abastadas – para o coro. No entanto, a maior difusão da música erudita na cidade ocorreu no século XIX, em função da expansão econômica proporcionada pela exportação da borracha:

O desenrolar do século XIX permite observar três ações distintas: a importação de músicos-professores europeus, o trânsito de músicos locais entre o Pará e a Europa e a instalação de músicos de companhias líricas após a conclusão das temporadas nos teatros locais. [...] Estas foram as condições de eficácia da afirmação local da música erudita como bem cultural e de desenvolvimento do modelo de ensino, que contribuíram para garantir a preservação e a difusão dessa música, bem como para diferenciá-la de outras práticas musicais e de ensino, como as das bandas de música. (Vieira, 2001, p. 56).

Esse é, portanto, o contexto social e cultural, historicamente construído, no qual se situa essa primeira cena, permitindo compreendê-la melhor, na medida em que revela, também, o modelo dominante de ensino de música. Essa cena ilustra de maneira bem marcante a primazia da música notada, com a conseqüente noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira. Dessa forma, como discute Souza (1999, p. 206), “a leitura e escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumentos de exclusão”: a idéia de que “eu não sei ler

música, logo não sei música” constitui uma representação que “tem contribuído para que muitos desistam de aprender música”.

A força do modelo da música notada é tal que chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas musicais – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som. Muitos grupos culturais têm música sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora. Esse registro, de caráter abstrato e fruto de um processo histórico de construção e de convenção, atingiu ao longo de séculos, na cultura ocidental, um alto grau de complexidade e precisão – com relação à música de base tonal, pois correntes da música contemporânea já esbarraram nos limites dessa notação, exigindo inovações. Por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica – sem dúvida imensamente útil para o registro, previsão e comunicação, permitindo “fixar o texto musical” e repeti-lo, além de ajudar a “perceber sua estrutura e organização”, como diz Souza (1999, p. 210). Assim, uma música pode ser concebida (sob a forma da partitura de uma composição, por exemplo) sem ser “dada a existir” sonoramente, não se realizando como música: é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Schafer (1991, p. 307): “Música é algo que soa. Se não há som, não é música.”

Situação semelhante à desta primeira cena foi discutida por Assano (2001), com base em relatos de chorões do Rio de Janeiro, do final do século XIX, início do século XX. Eram músicos populares envolvidos com o chorinho (hoje assim chamado), capazes de improvisar, compor e executar seus instrumentos com maestria. No entanto, consideravam que “não sabiam música”, conhecimento este que estaria nas mãos daqueles que sabiam ler uma partitura ou que conheciam teoria ou harmonia, mesmo que não se mostrassem capazes de uma prática musical tão rica. Questiona, pois, a autora: “Afim, quem ‘sabe’ música? Não ‘sabe’ música o seresteiro que usando brilhantemente seu ouvido, acompanha seus parceiros para que tonalidades forem?” (Assano, 2001, p. 6).

Manifesta-se, nesses exemplos, a histórica dicotomia entre música erudita e música popular, entre música notada e música “soada” – digamos assim. A oposição entre essas duas formas de produção musical tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas

próprias de ensino-aprendizagem, com seus espaços característicos¹. Nesse sentido, vale lembrar que a sociedade brasileira não participou do processo histórico de gestação da notação, gerado na cultura européia, o que repercutiu sobre o nosso fazer musical:

Tendo sido recebidas de favor a escrita e a imprensa, a História da Música Americana mostrou-se, desde cedo, pouco comprometida com esses “avanços” que só experimentou como doações. Traçou, por isso, seu rumo fundada na transmissão oral e na recepção aural, mais do que nos aspectos notadamente visuais marcados pelo predomínio dos registros escritos. [...] O “analfabetismo” musical ainda vigente no Brasil nunca foi e não é um aspecto obrigatoriamente negativo com relação à Música Brasileira. Talvez até seja, ao contrário, fator de determinação de um vigor próprio e característico de nossa cultura musical que, não dando tanta importância ao registro escrito, desenvolveu diversas escolas musicais informais, responsáveis pela formação de grandes músicos no contexto musical de nosso país, como de resto sucedeu em todo continente americano. (Jardim, 2002).

Desse modo, nos espaços da música popular, muitas vezes a formação e prática musicais – inclusive de artistas que se inserem com sucesso na indústria cultural – independem da leitura e escrita. Um desses grandes músicos, reconhecido inclusive no exterior, é Djavan, que, mesmo sem formação acadêmica – aprendeu violão sozinho, olhando, ouvindo e acompanhando as cifras em revistinhas –, é compositor, arranjador, cantor, instrumentista²:

Djavan já gravou com Quincy Jones, Stevie Wonder, Paco de Lucía e muitos outros grandes cartazes internacionais. Não se passa um dia sem que músicos sérios, americanos, europeus não se debrucem sobre suas canções, tentando descobrir o que torna suas harmonias tão complexas. Devem ficar estatelados ao descobrir que Djavan não é um produto de conservatórios, de Berkless ou Juilliards, mas daquela mistura bem brasileira, de altofalante da praça de Maceió, métodos de violão comprados no jornaleiro, conjuntinho de bailes de subúrbio e muitas madrugadas em boates da zona sul [do Rio de Janeiro]. Foi disso que ele resultou.³

Por sua vez, a “academia” – guardiã da música erudita e notada – é o “conservatório”, que aqui tomamos como o padrão das escolas de música. Esse modelo privilegia a escrita como fonte

do conhecimento musical, de modo que uma de suas características marcantes é “tomar a partitura como música”, nos termos de Jardim (2002). Vale ressaltar que, quando falamos do conservatório como representante das escolas de música de caráter técnico-profissionalizante, não temos por referência instituições concretas específicas – que têm suas particularidades –, mas antes um padrão cultural *tradicional* de ensino de música, bastante difundido e ainda dominante. Calcada em grande parte no Conservatório de Paris – fundado em 1795 (Vieira, 2001, p. 47) –, a tradição desse tipo de ensino se mantém como referência, sendo bastante resistente a transformações. Como mostra Hobsbawm (1997, p. 10), o “objetivo e a característica das ‘tradições’ [...] é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição.” Dentro dessa tradição, portanto, mantém-se o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais, num modelo que é atrativo na medida em que “serve para a perpetuação de algo estabelecido”, como apontam Mendes e Cunha (2001, p. 85).

Questionar a tradição, ultrapassar a oposição entre essas distintas práticas musicais e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda a multiplicidade de manifestações como significativa, são condições indispensáveis para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Por que a escola discrimina o músico que “tira as músicas de ouvido” e supervaloriza o que lê a partitura? Por que desvaloriza o músico que “faz música”, e supervaloriza o músico que “sabe música”? [...] Para a construção de uma escola de música incluyente, é preciso que o “conhecimento científico”, escondido muitas vezes sob o discurso musical acadêmico, dialogue com o discurso musical das ruas, sem hierarquização, para que, tanto um quanto outro, possam ser enriquecidos. (Assano, 2001, p. 6).

2. Um aluno meu estava concluindo a Prática de Ensino da Música, em vias de se graduar na Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No curso da disci-

¹ Sem dúvida, essas práticas musicais e culturais, assim como seus processos educativos, interpenetram-se e entrecruzam-se dinamicamente, numa multiplicidade de formas possíveis. No entanto, referimo-nos às visões de mundo e às representações de música dominantes, com seus respectivos padrões de ensino. Sobre o valor social e culturalmente atribuído à notação e à música grafada, Souza (1999, p. 206-207) refere-se ao uso, pela mídia e pela publicidade, da “partitura musical como valor simbólico de *status* ou *prestígio*”.

² Conforme acessos, em 20 de agosto de 2003, de: a) texto de Betina Dowsley, de julho de 2001, disponível em <http://www.djavan.com.br/imgs/trajetoria_r2_c1.gif>; b) entrevista, datada de 1999, disponível em: <http://www.djavan.com.br/pop_sala_imprensa_entrevista.htm>.

³ Apresentação ao CD *Bicho Solto*, disponível em: <http://www.djavan.com.br/pop_disco_bicho_solto.htm>, acesso em: 20 ago. 2003.

plina, havíamos discutido questões relativas à música nas escolas de educação básica, à necessidade de um compromisso com esse tipo de educação, etc., e todos os alunos realizaram estágio em turmas de ensino fundamental, em escolas públicas e particulares. Este aluno, especialmente, havia se dedicado às aulas com entusiasmo e grande envolvimento, realizando um excelente trabalho. Apesar de tudo isso, ao final da disciplina, ele me disse:

— *Eu gostei das aulas e concordo com você que é muito importante a música na escola. Mas, sabe, eu vou mesmo é dar aula particular de bateria. É muito mais fácil...*

Significativamente, esse aluno tinha toda uma trajetória na música popular, em bandas de rock, tendo seu aprendizado musical básico se realizado em contextos não-formais. Seus estudos formais iniciaram-se apenas por ocasião de seu ingresso na Licenciatura em Educação Artística, onde as disciplinas voltadas para os conteúdos específicos de música costumam ser ministradas em moldes tradicionais. O aluno mostra que enfatiza a prática instrumental, o que também é um valor no ensino conservatorial.

Essa cena ilustra, através de um exemplo pessoal, uma tendência já observada por vários estudiosos, em diferentes circunstâncias: o privilégio de um ensino de música em moldes mais tradicionais, com um enfoque técnico-profissionalizante – ou seja, em função da formação de músicos, “independentemente do fato de estes [estudantes] seguirem ou não a carreira musical”, como dizem Mendes e Cunha (2001, p. 85). A preferência por práticas pedagógicas desse tipo e pela atuação profissional onde elas são dominantes – seja em escolas especializadas (conservatórios, departamentos e escolas de música), seja como professor particular de instrumento – contribui para a significativa ausência de professores de música em escolas regulares de educação básica.

No estado de Minas Gerais – onde existem cursos superiores de música e um grande número de conservatórios, inclusive da rede pública –, o projeto Música na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nos anos de 1997 e 1998, com o fim de incentivar o ensino de música nas escolas estaduais de Belo Horizonte, encontrou um quadro similar. Assim, o projeto optou por trabalhar com os professores de 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, inclusive em decorrência do número extremamente reduzido de professores com formação em música atuando nas escolas em turmas de 5ª à 8ª séries⁴. No mesmo sentido, afirmam Morato et al. (2003) que “historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na sua maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas [regulares] ocorrem aulas de música”.

Corroboram, ainda, essa ausência de professores de música em escolas de educação básica Hentschke e Oliveira (2000, p. 50), quando afirmam que: “Atualmente, poucas escolas da rede de ensino (na maioria, escolas particulares) oferecem educação musical desvinculada das demais artes, sob orientação de um professor especialista.”

Esses problemas também foram constatados através da análise de dados de pesquisas de campo (Penna, 2002a; 2002b)⁵ sobre a situação do ensino de arte nas escolas públicas de educação básica da Grande João Pessoa (GJP), capital da Paraíba⁶. Retomamos aqui, de uma forma bem sucinta, alguns dados acerca do *ensino fundamental*, que consideramos mais significativos, justamente por ser este o nível de ensino em que existe o compromisso do Estado com a gratuidade, sendo maior, portanto, o número de escolas públicas. Neste nível, a pesquisa foi realizada com turmas de 5ª à 8ª séries, por serem aquelas em que costu-

4 Conforme exposição de Carlos Kater, no VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em 1998. A respeito do projeto Música na Escola, ver Kater et al. (1999).

⁵ As pesquisas de campo foram desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, de 1999 a 2002, através do PROLICEN/Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, sob a nossa coordenação, contando com a participação de professores e alunos (como bolsistas) da Licenciatura em Educação Artística. Agradecemos a todos os participantes, e especialmente a valiosa colaboração, em todas as etapas das pesquisas, do professor Vanildo Marinho, responsável pelo tratamento estatístico dos dados. Os textos dos relatórios de pesquisa estão disponíveis no site de nosso Grupo de Pesquisa: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Os relatórios das duas etapas da pesquisa sobre o ensino fundamental estão agora reunidos em Penna (2002a), que apresenta dados sobre a totalidade das escolas públicas estaduais e municipais. Tomando como base dados dessas pesquisas, desenvolvemos uma análise acerca da música na escola – sua presença (ou não) no espaço curricular de Arte –, em artigo publicado na *Revista da ABEM* (Penna, 2002c), onde são apresentados detalhadamente os dados estatísticos a respeito. Ver também Penna (2001a). Retomamos aqui, em linhas gerais, os pontos mais significativos dessa análise.

⁶ A Grande João Pessoa engloba ainda os municípios de Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

ma atuar o professor com formação superior na área específica de arte, abarcando as 152 escolas públicas estaduais e municipais e 186 professores, tendo a coleta de dados⁷ sido realizada durante os anos letivos de 1999 e 2000 (Penna, 2002a).

Nas redes públicas da GJP, é bastante alto o índice de professores com graduação na área⁸, dentre os responsáveis pelas aulas de Arte no ensino fundamental: 86 % (160) dos professores, sendo a Licenciatura em Educação Artística da UFPB o curso formador de quase todos⁹. Refletindo a multiplicidade interna da área, a habilitação dos professores é bastante diferenciada, valendo ressaltar que parte deles tem mais de uma. No entanto, foram encontrados apenas 9 com habilitação em música, ou seja, 4,8 % do total de 186 professores. Artes plásticas é a habilitação predominante, assim como a linguagem mais abordada em sala de aula. Evidenciando uma tendência à atuação polivalente – ou seja, uma abordagem integrada das várias linguagens artísticas –, não há uma relação direta e fechada entre a habilitação e o conteúdo abordado na prática pedagógica, pois as artes plásticas são trabalhadas por professores de todas as formações, enquanto desenvolvem atividades musicais professores com habilitação apenas em artes plásticas ou em artes cênicas.

Nesse sentido, 60 professores de Arte do ensino fundamental – 32,3% do total – informam abordar música em suas aulas, apesar de apenas 9 terem formação específica, como já visto. O trabalho pedagógico com música tende, assim, a ser esporádico e superficial, ou até inadequado. Mas deve-se levar em conta que diversos professores relatam experiências musicais, com predominância da participação em coral, sendo marcante o envolvimento com a música popular, pois as indicações a respeito ultrapassam o reduzido número de professores com habilitação na área. Os professores relatam significativa freqüentação a *shows* de música popular – 126 indicações, se somarmos “com freqüência” e “às vezes” –, que, contudo, contrasta fortemente com a freqüentação a concertos de música erudita. Numa oposição que reflète a histórica dicotomia entre esses dois campos de produção musical, esses últimos recebe-

ram o maior número de indicações “nunca” (por 106 professores) e o menor índice de “com freqüência” (22 menções). A música está, portanto, presente de múltiplas formas na vida de parte dos professores que não têm estudos formais, indicando que os cursos nesse campo não estão sendo capazes de estabelecer relações com seus interesses e experiências de vida.

Como já indicado, música é a habilitação menos freqüente entre os professores, assim como entre os concluintes da licenciatura plena em Educação Artística da UFPB: apenas 11,7% do total de concluintes, num período de 10 anos¹⁰. Mesmo nesse quadro, é bastante expressivo o índice de professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no ensino fundamental, somente 9, ou seja, menos de 5% dos 186 professores. E os demais formandos em música, onde estão? É sabido que vários ex-alunos do curso atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas – o que vem reforçar, mais uma vez, a tendência de preferência pela atuação profissional em escolas especializadas.

Sem dúvida, muitos fatores levam a tal situação, entre eles a desvalorização social do magistério – especialmente da educação fundamental –, que se reflète inclusive nos baixos salários. Neste sentido, as escolas especializadas, de qualquer tipo, são instituições mais prestigiadas e que podem possibilitar uma melhor remuneração. No entanto, isso é apenas uma possibilidade, na medida em que o corpo docente de escolas de música que integram redes públicas costuma estar sujeito ao mesmo plano de carreira e de salários dos demais professores. A questão salarial, por si só, não parece ser, portanto, o fator determinante, sendo necessário considerar que os vários tipos de escolas de música são espaços de atuação que têm correntemente como referência a música erudita e orientações pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante, mantendo o valor da prática musical em si – e especificamente da prática instrumental. São, pois, instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que encontra ressonância na própria formação dos professores, ao mesmo tempo em que não é compatí-

7 O instrumento de coleta foi o “formulário” – ou seja, questionário aplicado e “preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”, como definem Lakatos e Marconi (1988, p. 187-188) –, sendo os dados obtidos tratados estatisticamente com o uso do programa SPSS (para Windows).

8 Consideramos como tendo formação na área os professores que concluíram ou estão cursando uma graduação no campo da arte. Estes últimos são minoria: 3,2 % (6).

9 Apenas três professores não se formaram nesse curso.

10 Formaturas do 2o semestre de 1991 ao 1o semestre de 2001, conforme dados fornecidos pela coordenação do curso de Educação Artística da UFPB, em abril de 2002. Informações mais atualizadas não estão disponíveis.

vel com as difíceis condições de trabalho das escolas públicas de ensino fundamental e suas exigências desafiadoras, especialmente para aqueles cuja formação não envolveu um compromisso real com essas escolas e com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. Nesse contexto, então, as escolas de música tornam-se prediletas.

O resultado dessa preferência pela prática pedagógica e a atuação profissional em escolas de música é a reduzida atuação de educadores musicais nas escolas regulares de ensino fundamental, no espaço curricular da aula de Arte, que é um espaço possível e, em princípio, de maior alcance social. Mesmo considerando-se o menor número de cursos específicos (licenciaturas em música ou em educação artística, habilitação), em relação às demais linguagens artísticas, isso revela um descompromisso com a música na educação básica.

Há análises que tributam à Educação Artística, cuja obrigatoriedade no currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus foi estabelecida através da lei nº 5692/71, a responsabilidade por essa situação escolar (ver, por exemplo, Fonterrada, 1998, p. 20). No entanto, como discutimos detalhadamente em texto preparado para o fórum *Políticas Públicas em Educação Musical*, que integra a programação do *XII Encontro Anual da ABEM* (Penna, 2003)¹¹, desde essa ocasião até os dias de hoje, não há diferenças significativas entre a matéria escolar Educação Artística e a atual Arte quanto a uma garantia real da presença do ensino de música na educação básica: nos dois casos, não há uma norma oficial que indique especificamente a sua obrigatoriedade em todo o país, de modo que a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes. A atual LDB (lei nº 9394/96) refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos fundamental e médio estabelecem um *espaço potencial* para a música no currículo, como parte do campo da arte, sem no entanto assegurar a sua *efetiva presença* na prática escolar, presença esta que depende, em última instância, das decisões pedagógicas de cada escola.

Não se pode esquecer ainda que, a partir 1971, houve uma maior expansão da rede pública de ensino, pois antes da lei nº 5692 não havia compromisso de o Estado oferecer educação pública e gratuita pelo período de oito anos (por todo o 1º grau, atual ensino fundamental). Assim, não é possível, por outro lado, esboçar uma comparação válida entre os distintos momentos e contextos históricos da implantação da Educação Artística e do programa do canto orfeônico – sem dúvida uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país¹², e que ainda hoje é lembrada como referência quando se fala de música na escola. No entanto, nunca é demais lembrar que o canto orfeônico foi implementado sob um regime de força, no quadro de um país eminentemente agrário, com um índice de escolarização extremamente reduzido – em 1940, 68% da população era rural, e apenas 21,43% dos habitantes entre 5 e 19 anos tinham acesso à educação formal.

Nessa época, a falta de professores com qualificação adequada em quantidade suficiente já se mostrava como um problema, comprometendo a efetiva implantação do projeto do canto orfeônico (Fucks, 1991, p. 123). Esse problema persiste ainda hoje, pois, ao constatar a ausência da música nas escolas de educação básica, é preciso admitir que não seria possível contar com professores com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar todos os possíveis espaços na prática escolar. Antes de mais nada, portanto, é preciso assumir um compromisso com a educação musical nas escolas, o que implica buscar alternativas metodológicas que se mostrem eficazes para as suas condições, tantas vezes desfavoráveis. Que se mostrem, ainda, capazes de atender às necessidades desse contexto escolar e seu alunado, para os quais não cabe um ensino de música de caráter técnico-profissionalizante, em moldes conservatoriais, infinitamente distantes da vida cotidiana.

3. Numa assembléia geral de uma associação da área de música, um de seus membros propõe uma moção contra a mídia, em protesto contra o baixo nível das músicas veiculadas.

11 Texto disponibilizado no site da ABEM, em: <<http://www.ufu.br/abem>>, por ocasião da preparação do *XII Encontro Anual da ABEM* (Florianópolis, em outubro de 2003), a ser posteriormente publicado nos anais.

12 O canto orfeônico foi tornado obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), através do Decreto no 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas. Em 1942, no mesmo ano em que também foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sua obrigatoriedade para todo o país foi estabelecida através de decreto, já sob o regime ditatorial do Estado Novo – que se estendeu de 1937 a 1945 (ver Fonterrada, 1994, p. 75; Fucks, 1998, p. 82).

A lógica da produção massificada de bens culturais, com sua padronização excessiva correlacionada com a homogeneização do gosto e a ampliação do consumo, só pode ser compreendida e criticada no quadro maior do momento histórico em que vivemos. Nas sociedades capitalistas e industriais, centradas no mercado de consumo, os bens culturais tornaram-se mercadoria, e o mesmo acontece com a música. Daí a repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade, mas uma novidade que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e, portanto, significativa; suficientemente “nova”, no entanto, para levar à compra do novo “sucesso das paradas”.

Esse processo (que sem dúvida envolve massificação) integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo, até porque a história, permeada de contradições, não anda para trás. É certamente mais produtivo trabalhar a partir da realidade de vida de nossos alunos, procurando desenvolver o seu senso crítico, de modo a torná-los aptos a participar mais ativamente da produção cultural coletivamente produzida. A educação musical, na escola básica, tem como objetivo uma mudança na experiência de vida, no modo de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano – ou seja, seus resultados precisam ser capazes de ultrapassar os muros da escola.

Defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão. É preciso lembrar que inúmeros processos estão envolvidos nesta questão:

Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência – justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos “estranhar” a música que não faz parte de nossa experiência. Quem é que já não ouviu alguém dizer – ou até mesmo disse – a seguinte frase: “isto não é música”? Esta atitude em relação à música do outro pode ser encontrada, por exemplo, por parte de um músico erudito em relação ao rap, de um velho seresteiro em relação ao barulhento rock do filho do vizinho, de um jovem roqueiro em relação à música erudita contemporânea, ou de um fã de música sertaneja em relação a uma música indígena. (Penna, [1999], p. 15-16).

Cabe, pois, abordar a questão do gosto criticamente, compreendendo, como mostram Bourdieu e Darbel (1985), que o gosto revela uma competência estética, sendo produto de um capital cultural desenvolvido gradualmente, desde a infância, através da freqüentação e familiarização com determinados bens simbólicos, o que depende, portanto, do ambiente sociocultural em que se vive. Nesse sentido, Subtil (2003), em sua pesquisa sobre a recepção da música mediática entre crianças de 9 a 11 anos, comenta: “A análise dos dados revela que a falta de familiarização com o universo erudito ou com a ‘cultura legítima’, no caso a música clássica, decorre da ausência do ‘capital cultural’ [...]. A maioria das crianças entrevistadas afirma não conhecer o universo da cultura erudita, considerando-o estranho, longínquo e inacessível.” (Subtil, 2003, f. 24).

Devemos considerar, ainda, que a música da mídia permeia, em menor ou maior grau, a vida cotidiana de praticamente todos os cidadãos brasileiros. Por outro lado, nem tudo que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim, e qualquer polarização entre ela e uma arte “verdadeira” ou “superior” acaba sendo reducionista, mecânica, ou mesmo simplesmente falsa. Afinal, como mostra Faraco (2001),

A questão é certamente muito mais complexa do que sugerem as simples dicotomias. Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; ou que *Memórias de um Sargento de Milícias*, hoje um clássico da literatura brasileira, foi escrito na forma de folhetim (isto é, capítulos semanalmente no jornal para consumo imediato), muito semelhante, nesse sentido, às novelas de televisão de hoje; ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio. (Faraco, 2001, p. 128).

A proposta para música dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (Brasil, 1997, 1998; Penna, 2001b), uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, aponta para uma concepção de música bastante aberta, que considere a diversidade de manifestações musicais, trazendo o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular. A proposta para as 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, especialmente, busca uma educação musical que tome como ponto de partida a vivência do aluno, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, buscando ampliar o alcance e a qualidade de sua experiência estético-musical.

No entanto, uma das grandes dificuldades para a concretização de uma educação musical

desse tipo é a própria formação do professor, correntemente centrada em um ensino tradicional, moldado pelo conservatório, pelo padrão da música erudita e da música notada. Como partir da realidade do aluno, incorporar na prática pedagógica a sua vivência, o seu universo musical, se não há disposição em conhecer as músicas de seu mundo? Como desenvolver o senso crítico, ampliar e aprofundar a sua experiência, se sua vivência é desconsiderada, desqualificada e desvalorizada? Como desenvolver a sua autonomia, para que possa realizar suas próprias escolhas diante dos produtos da indústria cultural, se é mantida uma distância infinita entre a música da escola e a música da vida?

É possível atuar pedagogicamente para a expansão do universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, embora certamente não seja fácil. Para tal, não há receitas prontas ou garantidas: a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas cul-

turais. Passa, ainda, por duas importantes atitudes inovadoras:

1) Em lugar da acomodação que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, [...] a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente;

2) Em lugar de se prender a um determinado "padrão" musical, [...] encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento. (Penna, 1999, p. 17).

Cabe reconhecer, finalmente, que a predominância do modelo conservatorial, a sua força como padrão de um "ensino sério de música", a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam, atrasam ou até mesmo impedem a construção de um sólido compromisso com a música nas escolas de educação básica, assim como a busca de alternativas pedagógicas eficazes para esse contexto escolar e suas necessidades próprias. Antes de mais nada, portanto, deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando olhar além.

Referências

- ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Reflexões acerca das concepções de conhecimento no contexto dos chorões. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public. 10. ed. rev. e aum. Paris: Editions de Minuit, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. v. 6 (Arte).
- _____. Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): arte. Brasília, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.
- FONTELETTA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1994. p. 69-83.
- _____. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. Arte políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. *Anais...* Brasília: [s.n.], 1998. p. 15-27.
- FUCKS, Rosa. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- _____. Educador musical: leigo ou especialista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. Arte políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. *Anais...* Brasília: [s.n.], 1998. p. 79-87.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.
- JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Plural*: Revista da Escola de Música Villa-Lobos, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 105-112, jun. 2002.
- KATER, Carlos et al. 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...* [s.l.]: ABEM, 1999. p. 114-122.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1988.
- MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 79-114.

MORATO, Cintia Thaís et al. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, fev. 2003.

PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo*, [s.l.], v. II, n. III, p. 14-17, [1999].

_____. O (des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001a. 1 CD-ROM.

_____. 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, 2001b. p. 113-134.

PENNA, Maura (Coord.) *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.

_____. 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. 2002c.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. 2003. Mimeografado.

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

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. p. 205-214.

SUBTIL, Maria José Dozza. *Crianças e mídias: o espírito dionisíaco no consumo musical*. Tese (Doutorado)–UFSC, Florianópolis, 2003.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*. Belém: Cejup, 2001.