

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES – INSTITUTO VILLA-LOBOS**

**A MÚSICA COMO FUNÇÃO EDUCADORA NA FORMAÇÃO DO  
CIDADÃO INTEGRAL: um olhar filosófico**

**Orientador: Paulo Pinheiro**

**Aluna: Marilda Barroso Bottino  
Licenciatura em Música**

**Rio de Janeiro  
Abril/ 2013**

**Marilda Barroso Bottino**

**A MÚSICA COMO FUNÇÃO EDUCADORA NA FORMAÇÃO DO  
CIDADÃO INTEGRAL: um olhar filosófico**

**Monografia apresentada para  
conclusão de curso de  
Graduação em Licenciatura em  
Música da UNIRIO**

**Orientador: Prof. Paulo Pinheiro**

**Rio de Janeiro  
Abril/2013**

## **AGRADECIMENTO**

A Deus, meu fiel conselheiro. A meu filho, Daniel, que impulsionou minha jornada, meus familiares e amigos de fé, e aos professores, que me incentivaram à conclusão dessa etapa.

## RESUMO

A presente monografia aborda a função da música na educação, fazendo uma reflexão com o pensamento de Platão, em seu Livro X, A República, quando remete à alma superior, a música e a ginástica.

Tendo como parâmetro a função educadora da música, propõe, a partir da obrigatoriedade da Lei 11.769, que institui as disciplinas de música, filosofia e sociologia como obrigatórias no ensino médio, a presença da arte – educação musical desde a educação pré-escolar (ensinos básico e fundamental).

Nesse sentido, utiliza-se de modelos gregos, utilizados na Paidéia de Platão, que veem na música, um os sete pulares das artes: três na Literatura: gramática, retórica e dialética; e quatro braços da Matemática: geometria, aritmética, astronomia e teoria musical, imprescindível à formação do cidadão integral.

Dentro do entendimento de Platão, na leitura da música estabelecendo uma função educativa, foram apresentados aspectos da formação de professores de música, e abordados períodos históricos do Brasil, desde Villa-Lobos – relações que se formam a partir do nacionalismo e da educação musical.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>6</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
Objetivo Geral .....	8
Objetivos Específicos .....	8
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I – A OBRIGATORIEDADE DA LEI 11.769 .....</b>	<b>9</b>
<b>Métodos: Reflexão e práticas filosóficas e musicais .....</b>	<b>11</b>
<b>Na Metodologia da Música.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>19</b>
<b>O curso de formação de professores de música .....</b>	<b>19</b>
<b>Algumas considerações a respeito da música     e interdisciplinaridade .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO III - O NACIONALISMO E O CANTO ORFEÔNICO .....</b>	<b>26</b>
<b>Período Pós – 30 .....</b>	<b>32</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>47</b>

## INTRODUÇÃO

Pretende-se abordar/analisar a função da música na Educação, mais particularmente nas escolas do Século XX, sob a perspectiva de um olhar filosófico, que expresse não somente o fazer, o aplicar (atitudes), mas também o refletir. A música para Platão, sempre foi entendida como forma de expressividade e emoção na formação da personalidade do cidadão.

Para Platão (Grécia, V A.C.), as artes, em especial a música, era capaz de formar cidadãos ideais para uma sociedade ideal. Os modos musicais na Grécia dessa época, relacionavam-se a expressividades e atitudes. Três dos principais modos melódicos: o Lídio, o Frígio e o Dórico, com suas diferenças de alturas, influenciavam os homens, cada um exaltando um certo tipo de emoção. O modo Lídio, por exemplo, buscava exaltar as características sensuais humanas – a forma excitante; já o modo Frígio exaltava as características patéticas e entusiásticas e o modo Dórico, as características de força, de magnitude.

Quanto aos ritmos, na República de Platão – Livro III, é mencionada a forma do discurso, com inserções de harmonia e ritmo, com métricas regulares, caracterizados por incitar a coragem aos guerreiros e a importância das cadências também se relacionavam aos contrastes de emoção.

A música na Pólis formada por coros de festas dionisíacas, como forma de suprema beleza contribuía para a formação do cidadão integral. Mas é como papel educativo que a música prepara para possíveis mudanças e reflexões.

Para tanto, este trabalho trata no Capítulo I da obrigatoriedade da Lei 11.769, que torna a disciplina de Música no ensino médio obrigatória, e suas implicações com a LDB /96 e o PCN de Artes que trata do assunto. A metodologia do Ensino de música tem grande contribuição aqui, já que o objetivo é garantir o domínio do conteúdo por um método de aprendizagem que seja facilitador ao aluno.

O Capítulo II aborda a formação de professores, com descrição de métodos e propõe um olhar significativo para a questão da interdisciplinaridade.

O Capítulo III traz o canto orfeônico Villalobista, seguindo uma abordagem histórica de modelos utilizados no Brasil desde então, relacionando questões

que vão desde Platão, que considera a música juntamente com a ginástica disciplinas essenciais à formação do cidadão integral.

Nas considerações finais estão analisadas as discussões filosóficas a respeito da música – a função educativa – criando um viés entre a “construção” da filosofia até o mundo contemporâneo, e a construção musical inserida no sistema educacional desde então. Para tanto, são observadas necessidades de se ter o ensino de música nas escolas de ensinos fundamental e básico.

## **JUSTIFICATIVA**

Em um prazo de três anos, todas as escolas públicas e privadas do Brasil terão mais duas disciplinas na grade curricular obrigatória. A Lei nº 11.769, publicada no Diário Oficial da União em 19 de agosto de 2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 20 de dezembro de 1996 – torna obrigatório o ensino de música nos níveis fundamental e médio. O mesmo acontece para a disciplina Filosofia, de acordo com o PCN do CNE/CEB nº 15/98, em seu artigo 10 § 2º. Ainda com base no Parecer CNE/CEB nº 22/2003, ao tratar de “questionamento sobre currículos da Educação Básica, das escolas públicas e particulares, o Colegiado pondera de acordo com referências à Lei de Diretrizes e Bases que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Música como disciplinas”, partindo-se da premissa da garantia de que o exercício da cidadania presente na formação integral do cidadão pudesse estar de alguma forma inserida em um eixo de outras disciplinas e que, na verdade, não era de fato o que vinha acontecendo nas escolas.

Expressa muitas vezes como Educação Artística, o ensino de Música, que, muitas vezes desigual, acabaram por criar, nas escolas do Brasil, uma situação logicamente desigual ao acesso aos conhecimentos de Música nas escolas.

Uma das justificativas da inserção da disciplina tornando-a obrigatória diz respeito à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do País. Com recomendações do MEC de que, além de noções básicas de música, os cantos cívicos nacionais e os sons de instrumentos de orquestra

e regionais e folclóricos possam assim beneficiar, junto a ritmos, cantos e danças o conhecimento da diversidade do Brasil.

A Música, considerada como linguagem universal vem sendo utilizada em rituais, tais como nascimento, casamento, morte, fertilidade, louvações , e ainda considerada como ciência e arte, conforme Houaiss (...) combinação harmoniosa de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, civilização, etc. E ainda conforme Gainza (1988, p.22) (...) “ a música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo do homem, impulsionando-o à ação e promovendo nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e graus”. Esses elementos: ritmo, movimento corporal, ações e atitudes; melodia estimulando a afetividade representam desenvolvimentos nos níveis cognitivos/lingüístico/psicomotor e sócioafetivo, o que representa ser uma forma de preparar as crianças e jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Ainda pode contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem – “uma alegria vivenciada no presente é a dimensão essencial da pedagogia, onde os alunos são estimulados, compensados e recompensados.” (Snyders, 1992, p.14)

Contribuindo para esse pensamento, a Filosofia, a partir do pensar reflexivo, pode contribuir para a linguagem musical.

A partir de uma perspectiva Platônica, desde a Grécia antiga em seu conjugar música, poesia e ginástica, visando a formação do cidadão integral. Ainda sob a perspectiva Platônica traçamos um paralelo com a proposta educacional de Villa Lobos : difundir as ideias nacionalistas por meio de uma proposta educacional de música nas escolas, que pretendia formar os indivíduos física e moralmente. ( belo, moral e estética)

## **OBJETIVO GERAL**

Pensar a escola como um espaço privilegiado na produção de saberes e na construção de subjetividades enquanto um lugar central para a formação do ser integral, conforme já mencionava Platão, por intermédio da música, já que a escola é, e sempre foi e será por excelência o espaço onde se tem o “poder disciplinar”, onde se pode interagir com os sujeitos e abrir discussões de significados e sentidos perceptivos, cognitivos e sensoriais ao mundo e a cada um como pessoa individual e/ou coletiva.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar/estudar/reconhecer metodologias de ensino utilizadas para as reflexões filosóficas em sala de aula e para a musicalização, no sentido de propiciar base metodológica e questionamentos pedagógicos no aspecto da formação de professores, auxiliando-os a atingir o objetivo geral do trabalho.
- Abordar, sob um contexto histórico, social e educativo a importância da Música na formação do ser integral, criando vieses interdisciplinares como alternativas educacionais, partindo do aprendizado e da realidade dos sujeitos, sob um olhar filosófico de Platão e do papel da música como função educadora.

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

As obras de referência são ferramentas essenciais para o fornecimento de informações. A pesquisa é teórica, com metodologia utilizada por fontes bibliográficas, entendidas aqui como livros, artigos, papers, sites, publicações em revista, coletadas para levantar contribuições culturais e científicas existentes sobre o assunto e explorar os métodos que ainda não tenham sido estudados.

Na metodologia serão utilizados os conhecimentos científicos (abordagens de fatos históricos e sociais) e filosóficos (abordagens de métodos para o ensino da disciplina de Música).

## **CAPÍTULO I**

### ***OBRIGATORIEDADE DA LEI 11.769***

Tomando por base o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98, e a Lei 11.769, de 19 de agosto de 2008, que torna obrigatório no ensino médio as disciplinas Filosofia e Sociologia e Música, respectivamente, este capítulo vem apresentar as premissas que levaram à obrigatoriedade e apresentar metodologias de ensino para esse aprendizado, sempre à luz da reflexão das questões filosóficas na contribuição para a formação do cidadão integral.

Com base na análise do mérito do documento que levou à elaboração da referida lei, reitera-se a importância e o valor da Filosofia, assim como da Sociologia, que aqui não será objeto de estudo, para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Na própria LDB de 1996, os conhecimentos de Filosofia são justificados como “necessários ao exercício da cidadania” (em seu artigo 36 parágrafo primeiro).

O ensino de Filosofia deve ainda ser considerado nas escolas públicas estaduais, pois essa prática muitas vezes já vinha ocorrendo, mesmo sem a chamada obrigatoriedade.

A respeito das componentes curriculares, adotado agora como nomenclatura que vem substituir termos correlatos citados anteriormente na LDB, tais como: disciplina, estudo, matéria, ensino, conhecimento, conteúdo, componente, justifica-se, de forma significativa, que estes devem abranger a formação de atitudes, a preparação para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas, mereceu estudo para que entrassem de maneira curricular, como o ensino da língua, das ciências matemáticas etc. Essas componentes curriculares deverão, a partir de então, serem adotadas e detalhadas no projeto político pedagógico da escola. Para tanto, determina-se, ainda, que a base pedagógica da escola deva assegurar um tratamento interdisciplinar e contextualizado para Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios e conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Essas determinações levaram, com a legislação em vigor, a que os estabelecimentos de ensino

elaborassem suas propostas pedagógicas, de forma a dar um tratamento curricular compatível à Lei. Esse tratamento, porém, é flexível quanto à concepção pedagógica, ou seja, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, com formato compatível a proposta político-pedagógica da escola.

Um fato a ser considerado é que poucas são as escolas que adotam concepções mais flexíveis e inovadoras e a maioria delas mantém uma concepção curricular estruturada em disciplinas, entendidas como recortes de áreas de conhecimento, muitas vezes distribuídas em aulas, com cargas horárias estabelecidas em calendário. Encontramos, então, dificuldade no tratamento interdisciplinar e na contextualização dos conhecimentos filosóficos e também no tratamento das questões relativas aos conhecimentos musicais – objeto também deste trabalho. Essas questões não vêm desmerecer os professores, mas levanta questões como a formação de licenciaturas, chegando ao regime de carga horária de trabalho e passando, é claro, pela gestão escolar e pela proposta político-pedagógica na escola em que atua. Uma questão difícil ainda de se responder diz respeito, justamente, à eficácia da diretriz: ao final do Ensino Médio, o educando demonstra, entre outros, domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Música. Para que isso ocorra, é necessário que sejam efetivados os processos pertinentes ao ensino e à aprendizagem.

Na busca de soluções, as Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio – DCNEM consideraram, na composição e no tratamento dados ao currículo do ensino médio, a Filosofia e também a Sociologia com o mesmo tratamento utilizado para a Educação Física e a Arte. Dessa forma, estas disciplinas passam a ser tratadas na forma da transversalidade, permeando, pertinentemente, os demais componentes. Assim, reforça-se a autonomia das escolas na concepção pedagógica, garantida pela Constituição Federal e reiterada pela LDB, o que não deixa de vincular a essa autonomia, por coerência em sua concepção pedagógica e em seu planejamento e organização curricular, que tais disciplinas sejam oferecidas nos currículos do Ensino Médio, inclusive no formato de disciplinas específicas.

No caso da Lei que trata da Filosofia, já existe uma necessidade de revisão e atualização, com o objetivo de revitalizar pontos que podem ser inovadores, consideradas as experiências já adquiridas ao longo desse tempo.

A Lei 11.769, que trata da obrigatoriedade da Música no ensino médio traz à luz da formação e da cidadania um conceito integralizado, já que a Música esteve fora da educação por muitos anos, sendo substituída pela Educação Artística desde a década de 80.

### **Métodos: Reflexão e práticas filosóficas e musicais**

Para que possamos entender essas “novas” disciplinas e contribuir para a sua aprendizagem, alguns métodos devem ser considerados com relação ao ensino e aprendizagem. Conforme John Martins Rich, “Aristóteles frisou que os homens, por natureza, têm um desejo de saber: delicias-se no uso de seus sentidos, não só para propósitos de ação, mas também para seu mero uso. O prazer no uso de seus sentidos, acreditava ele, é indicativo desse desejo básico de obter conhecimento.” Embora o homem tenha progredido muito desde o tempo de Aristóteles, no desenvolvimento de processos metodológicos mais sofisticados para a obtenção do conhecimento, esses conhecimentos são, muitas vezes, cumulativos na medida em que são construídos sobre leis e teorias. Muitas vezes, o estudante do Ensino Médio, do século XX, pode ser e ter a capacidade de explicar fenômenos científicos mais longe até do que o próprio Galileu, se servindo de paradigmas científicos que não estavam a mão, por exemplo, de um leitor de Galileu ou do próprio Galileu. É nesse sentido que a ciência é cumulativa e nosso conhecimento se desenvolve. Por isso, hoje os estudantes têm uma real necessidade de ir além do entendimento do movimento dos corpos, de explicações físicas e de soluções baseadas na Lei da Gravidade. A metodologia do ensino de Filosofia nas escolas, atualmente, permite, justamente, lidar com o que precisa ir mais além, de forma humanística. De um modo geral, a busca pela indagação parece ter constituído uma longa e árdua luta e um desafio para os professores de Filosofia.

O currículo medieval era destinado a preparar os homens para as profissões de lei, medicina e teologia, já os humanistas, da época do renascimento (século XVIII) por outro lado, concebiam uma educação mais ampla que

enfatusse o desenvolvimento total do indivíduo – mente, corpo e caráter. Tem-se tornado evidente para educadores e pesquisadores educacionais que existe uma necessidade de focalizarem suas energias diretamente em um estudo do processo de ensino, em vez de, como no passado, focalizarem o estudo apenas nas teorias. Atualmente já se apontam limitações da teoria do estudo aplicadas na prática da sala de aula. O final do século XIX e o século XX foram marcados por um questionamento e uma revisão dos padrões e dos modelos metodológicos adotados no âmbito da educação sistematizada. Um dos destaques foi justamente as diferenças individuais. Por meio de ensaios e experiências os educadores se deram conta de que os alunos diferem quanto ao ritmo de aprendizagem, interesse, necessidades, capacidades, aptidões etc. Um método de ensino individualizado começou a tomar corpo e, dentro de uma estrutura, mesmo que ainda tradicional e clássica, os professores precisaram atender às diferenças individuais de seus alunos. Surge, então, o ensino por módulos, que foi divulgado no Brasil, na década de 70, por Nagel e Richman. O ensino por módulos é constituído de três características básicas, que merecem destaque: os objetivos educacionais precisam ser claramente definidos, o próprio ensino individualizado e uma avaliação baseada nos objetivos traçados a partir de um diagnóstico da aprendizagem. Essa metodologia procura dar ênfase ao ritmo do próprio aluno e isso implica na variação do tempo da aprendizagem. A avaliação passa a ter sentido para a verificação das metas e objetivos traçados. Ao escolher esse tipo de metodologia, o professor deverá escolher unidades de ensino que permitam várias alternativas de estudo e abordagens. Os exercícios e as tarefas devem ser formuladas de forma a permitir a diversidade na maneira de se trabalhar, pesquisar. O resultado dessa avaliação não poderá ser exclusivamente a “nota”, mas um comportamento geral baseado no rendimento acadêmico. Essas respostas permitirão ao professor seguir seu planejamento com maior orientação. O ensino da Filosofia não pode apenas se prender aos conteúdos teóricos, mas somar-se a atividades reflexivas, à possibilidade de formular questionamentos, à pesquisa.

O diálogo é também um método bastante promissor para o ensino da Filosofia, na qual os educandos são partícipes da construção da aprendizagem, e podem

discorrer com aspectos sociais e de comunicabilidades sobre assuntos da disciplina a serem apresentados em sala de aula.

A palavra do século XX na área educacional é competência e, para isso, o professor precisa incentivar a capacidade, a habilidade, a aptidão, a observação, o bom senso. As competências estão relacionadas a aspectos sociais e culturais, profissionais e familiares.

Sabe-se que, durante a idade básica, é função dos educadores fazer o educando ser capaz de ler, escrever, observar, sintetizar, comparar, desenhar. Nem sempre a escola utiliza essas capacidades ligando-as, relacionando-as a situações da vida. Geralmente, ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto.

Ainda com relação ao ensino da Filosofia (aqui descrita como ciência da educação), inserido hoje nas escolas de Ensino Médio, podemos citar o tão moderno pensamento de Deleuze quando trata os conceitos filosóficos não como ilustrações enciclopédicas, nem como formas estáveis de pensamento.

E o que vem a ser Filosofia? É o próprio Deleuze quem nos aponta para uma variação de imagens de pensamento – caóides\*. São as multiplicidades da filosofia, da lógica, da ciência e da arte criando imagens e conceitos – possibilidades e reflexões.

Para Deleuze, se há um projeto pedagógico a ser seguido na Filosofia ele só pode existir dentro de uma perversão, no sentido de “alargamento do conhecimento”. Referindo-se a perversão como contrário de regras e modelos, representações fechadas de virtude, sujeita a um dado tipo de valor que muitas vezes inibe possíveis reflexões. Também Nietzsche pensa a instituição escolar como algo imerso na cultura moderna. Na Revista Filosofia (maio/2008), há um artigo intitulado “Os anos de aprendizagem”, que nos revela Friedrich Nietzsche, na sua juventude de 15 anos (1860), como aluno do internato prussiano de Pforta, fundador de uma pequena associação denominada associação estudantil Germânia, em que cada um dos membros dessa associação se comprometia a enviar todo mês uma produção própria, um ensaio, um poema ou uma composição musical. Já naquela época, o filósofo conseguia abrir espaço para uma espécie de criação, discussão e crítica reflexiva das produções. A esse respeito, podemos citar o filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) do diretor Peter Weir, que sob um olhar mais profundo

não vem tratar apenas de mera ficção descontextualizada, mas pôr em cena as representações e os valores sociais da sociedade contemporânea, mesmo que embora se refira a um sistema de cultura ocidental (Estados Unidos).

Para Nietzsche, o modelo educacional de sua época baseava-se num conceito falso de cultura, de pessoas que acumulavam um “saber” muitas vezes estéril acerca da arte, religião e política, principalmente. A pressuposição seria justamente a de que ao se aplicar um modelo único, tendo em vista a meta principal da escola, qual seja, possibilitar o acesso a uma Universidade e ao mercado de trabalho, para que pudesse se formar bons profissionais. (Revista Filosofia, 2008).

Atualmente, com a chegada do século XXI, as novas tecnologias de informação e a multiplicidade de culturas, uma nova relação se abre entre o ensinar e o aprender, entre mestre e discípulo, que pode ser rompida com as regras do cotidiano. “Cada pessoa possui um talento nato”, dizia o filósofo Nietzsche. Com esse pensamento, não podemos mais conceber a educação fora das possibilidades de desenvolvimento humano, numa relação apropriada com o *corpus* organizado das diferentes áreas do conhecimento. A metodologia ensinada nas escolas, principalmente na Filosofia, deve favorecer o questionamento acerca do sentido e do valor de cada aluno, mesmo que haja algumas inquietudes. O saber deve estar intrinsecamente relacionado a um poderoso intensificador da vida, por isso seria necessário que os professores ensinassem seus alunos a ler com calma, a ter interesse e concentração (algo raro para o homem inquieto do século XXI), a aprender a digerir o que leu e produzir e transmitir a partir disso. Aqui, os papéis do professor são de mediador da aprendizagem e de dinamizador da inteligência coletiva.

O olhar científico, através do microscópio pode explicar o mundo, mas não cabe a ele somente esta explicação; ele é o produto do processo de construção que inclui o ser humano, e este ser humano tem múltiplas faces e realidades e potencialidades.

Tanto Deleuze como Nietzsche têm uma visão da educação bastante similar e que nunca nos parece ter sido tão atual.

Diante do pensamento desses filósofos e do fato de que, conforme prescreve a própria LDB, existirem poucas escolas que adotam concepções mais flexíveis e inovadoras (de acordo com permissão dessa lei e das DCNEM) falta

autonomia para dar às instituições de ensino e aos sistemas de ensino, concepções que possam ir além da concepção curricular habitualmente estruturada por disciplinas. O sistema de carga horária e calendário escolar estabelecidos para o desenvolvimento dos programas, dificilmente propõem condições para um tratamento mais contextualizado necessário ao conhecimento da Filosofia.

Encontramos atualmente classes superlotadas, alunos desmotivados, técnicas ultrapassadas.

Uma metodologia que pode ser adotada e que se tenha maior afinidade aos pensamentos dos filósofos citados e a um sistema de ensino mais próximo à formação integral do cidadão seria, por exemplo, não só uma técnica expositiva, mas de resoluções de problemas e sugestões para soluções a partir do próprio educando.

Uma metodologia bastante atual é a que parte de um problema do próprio educando, que já o compreenda e, exatamente por isso, construa as soluções, intermediados pelo professor que o auxilia na prática do pensamento filosófico e reflexivo.

Todas essas etapas devem ser realizadas pelo aluno. A realização do plano estabelecido e a sua avaliação final também lhe cabem, pois com isso, é exigida do aluno uma participação ativa que não se resume ao instante da descoberta, mas abarca um conjunto de processos que levam à descoberta e suas conseqüências.

Quanto ao professor, seu papel é a de orientador, devendo incentivar o aluno a não desistir, e lhe dar subsídios teóricos para reconhecer de que forma pode se chegar às soluções. O professor orienta a testagem da solução, indicando as possibilidades de pesquisa experimental, bibliográfica ou ambas.

Cabe-lhe, enfim, dar ao aluno as condições em todas as etapas do método.

### **Na metodologia da Música**

No Brasil, a tentativa de educar pela arte não é nova. Obras como Arte-educação no Brasil generalizaram a expressão para as iniciativas educacionais do século XIX e início do século XX. A expressão arte-educação teria suas afinidades com as ideias de Rui Barbosa atreladas à educação popular para o

trabalho. Hoje encontramos essa modalidade de ensino inserida na capacitação de uma massa apreciadora de arte. E nas escolas.

Nos textos de Ana Mae Barbosa (2004), reconhecemos a compulsoriedade da arte nas escolas brasileiras fazendo dessa última um instrumento ideológico a serviço de um aparelho do estado. Porém, os tempos são outros – o ensino de arte torna-se obrigatório, propriamente da música, expurgando inclusive resquícios da ditadura com a designação de “educação artística”. No mesmo texto, a autora recomenda atenção para que o ensino de música não fique a reboque de uma “agenda oculta” de repressão das escolas e que se possa traçar inclusive componentes curriculares básicos que se articulem nas aulas de música.

Sem dúvida alguma a inclusão da arte como disciplina no currículo do ensino fundamental e da música no ensino médio causa um acento significativo na importância da arte para educação – setores governamentais e civis, além de ampliar um espaço conquistado pela nova LDB.

No cenário do início do século XX surgem novas correntes pedagógicas com John Dewey, Jerome Bruner e Jean Piaget. Esta movimentação vai-se manifestar também na educação musical. Surgem neste período músicos e educadores que, através de práticas pedagógicas inovadoras, lançam as bases de toda a educação musical moderna.

Para ilustrar o leitor quanto às metodologias do ensino de música, apresento um panorama – um breve percurso no que diz respeito aos métodos de ensino musicais.

No ensino de música, merece destaque Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) e seus métodos de euritmia ou ginástica rítmica que ainda são muito utilizados nas escolas, baseados na música pelo movimento. Dalcroze funda uma nova pedagogia, da música moderna que reage ao ensino conservatorial cuja ênfase estava no virtuosismo, na leitura e escrita musical. (GAINZA, 1988; FERNANDES, 1997, 1998, 2001, SANTOS, 2001). O método tradicional gerava nos alunos uma resposta mecânica, segundo Dalcroze que propõe justamente o contrário, ou seja, que a música não esteja desprovida de um efetivo desenvolvimento da sensibilidade e imaginações auditivas, portanto, a música deve integrar corpo e mente para que ao final, o aluno seja capaz de dizer “eu sinto” ao invés de dizer “eu sei”. Para Dalcroze, a música nas escolas seria

uma forma de catalisar as forças vivas de uma sociedade, a união do indivíduo num processo que caminha de forma coletiva, através das sinergias corporais. Cultivo de ritmos naturais, do próprio corpo é até hoje uma prática utilizada principalmente nas escolas de ensino fundamental, principalmente por meio dos coros, que surgiram na época de Villa-Lobos com o canto orfeônico – uma formação com uma vivência cotidiana que traria uma formação de público sensibilizado às manifestações artísticas - uma visão de música educacional e linguagem. Seguindo a mesma linhagem, com a intenção de democratizar o ensino, Dalcroze ressalta a importância da presença da música nas escolas, já que nenhum progresso, para ele, poderia ocorrer sem a força jovem e sua atuação, suas idéias e seus ideais. Essa euritmia, alavancada por Dalcroze, tem viés com a ginástica rítmica defendida por Platão em *A República*, quando exige que a formação da alma comece pela música. Esta, no sentido lato da palavra grega, não se refere apenas ao tom e ao ritmo, mas também ao acento platônico- a palavra falada – ao logos. Enfim, a extensão e complementação com ritmo ( para Platão, a ginástica).

Depois de Dalcroze, temos o método de Zoltán Kodaly, que vem trabalhar com o folclore e a dança. Seu interesse pela música nacionalista é muito grande e serviu para reforçar a cultura do seu país, trazendo mais tarde nas escolas a prática do canto folclórico e do hinos como prática educativa. Kodaly, [Um exemplo dessa teoria se encontra na obra de Zoltan Kodály \(1882-1967\), importante compositor e educador musical húngaro, que dedicou parte de sua capacidade criativa à edificação de um sistema musical amplo e acessível a todos. Preocupado com o amador musicalmente literato, sua ideia era de criar um sistema educacional em que as pessoas aprendessem música como qualquer outro aspecto a ser desenvolvido no ser humano, visando a sua formação integral. Esse método, vale relatar, vem sendo utilizado em seu país natal, a Hungria, enfatizando o uso da voz e de elementos do folclore nacional. “ è uma verdade longamente aceita o fato do canto ser o melhor início para a educação musical.” \(Kodaly, 1974\)](#)

No século XX temos ainda as abordagens de Carl Orff, que se integram na linguagem e no ensino rítmico, com improvisações. Seus livros são basicamente cinco volumes do método (1954) indicados no curso de Licenciatura de Música. O que geralmente é aplicado nas escolas

fundamentais diz respeito ao volume 1, onde se aprende rimas infantis, com as acentuações silábicas e canções do folclore. Percebe-se que aqui a interdisciplinaridade com as disciplinas Literatura e Língua Portuguesa, já que as crianças aprendem a falar a língua do seu país e possibilita o estímulo da habilidade da memória e da audição, e da disciplina, com exercícios de repetição. O objetivo do método não é formar instrumentistas nem musicistas, mas sim seres humanos completos e felizes, com o auxílio da arte. No centro de tudo está a improvisação - o instinto que as crianças têm de criar suas próprias melodias, de explorar sua imaginação. É uma música em que todos são participantes, e não apenas ouvintes. O trabalho de Orff é baseado em atividades lúdicas: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir com objetos ao alcance de suas mãos.

O método Gazzi de Sá, baseado na rítmica, na respiração, no pulso e andamento, também pode ser explorado desde o ensino fundamental, através de passos, batidas de mãos, de copos, de latas, Há ainda muitos outros métodos, provocando no educando um entendimento métrico, regular, freqüente ou não, mas que serve de auxílio durante todo o seu aprendizado. Embora a questão da metodologia do ensino musical não tenha se esgotado, a aplicação dos referidos métodos serve, no mínimo, para auxiliar na reflexão a respeito da questão da identificação, no decorrer da história em diferentes momentos, da natureza e do valor da música e da educação musical. A tradição da pesquisa nessa área ainda é frágil no Brasil e muitas vezes, descartada. No entanto, pode ocorrer um erro se pensarmos que no Brasil ou mesmo na América Latina a atividade educacional é insuficiente em relação à demanda. Ela existe nas escolas e tem características marcantes para o sistema educacional.

## **CAPÍTULO II**

### ***FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

#### **O curso de formação de professores de música**

Na década de 60, criado pela Comissão Estadual de Música, subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, o Curso de Formação de Professores teve prova de seleção para preencher as dez vagas da capital e vinte no interior do estado. Nessa época, investia-se na formação musical do professor de música e os alunos tinham oportunidade de estudar com significativos nomes da música que atuavam, por exemplo, em São Paulo, os maestros Oswaldo Lacerda, Cyro Monteiro, Klaus Wolf e outros. No entanto, não se conseguia a legalização do curso, fazendo com que houvesse apenas uma turma, pois acreditava-se que, sem ser música, não se poderia ensinar educação musical.

Em 1971 houve uma reviravolta no ensino de música nas escolas, com a Lei 5.692, e desde sua implantação o ensino de música passou e passa ainda por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço nas escolas, pois a citada lei extinguiu o ensino de música no sistema educacional brasileiro, sendo substituída por uma *atividade*. Nota-se que ao negar a condição de disciplina, o governo contribuía para o enfraquecimento do ensino de música e cursos equivalentes, como o de educação artística, que em 1974 tinham caráter polivalente. Aqui o professor deveria dominar as quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho, que foi logo em seguida substituído pela dança. E o resultado, fatalmente, era a colocação de professores no mercado de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em pouco tempo, áreas distintas, o que impedia o seu aprofundamento em cada uma delas. O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista, que vai ser abordado no capítulo seguinte, sob a ótica da musicalização por meio da valorização do folclore, do canto brasileiro popular, e somava-se a uma

proposta de interpretação em diferentes linguagens, como o teatro e a expressão do movimento (dança). Não podemos negar que de tudo isso, a questão de valorar a música brasileira e o folclore foram extremamente significativas e ainda o são até os dias atuais.

Os efeitos dessa lei, após mais de 30 anos, ainda é sentido pelos educadores musicais. Até hoje, professores de música muitas vezes, que obtiveram a formação dessa época não sabem, muitas vezes, o que fazer para estimular a criatividade musical. E o improvisado veio substituir o rigor do método. No entanto, o improvisado a que me refiro não era de criatividade e sim de uma falta de planejamento, procedimento comum aos professores dessa área, que confundiam espontaneidade com falta de perspectivas e aderiam ao chamado exercício da pseudoliberalidade. E, seguindo esse modelo, o interesse momentâneo determinava os conteúdos a serem trabalhados. Livre expressão passa a ser a palavra de ordem, e é interessante destacar que isso acontecia justamente entre 1970 e 80, décadas de governo militar, e dessa forma, podia funcionar como válvula de escape contra a falta de liberdade de expressão.

Atualmente, a crença no método como meio de assegurar o sucesso no ensino da música é, sem dúvida, a emergência nos cursos de Licenciatura e Pós-graduação em Artes e em Música. Tendo objetivos claros e uma metodologia adequada,

acredita-se que bons resultados nas propostas serão alcançados nesses cursos. Porém, algo mudou. O ensino não é mais pensado unilateralmente. Sob a influência de técnicos em administração escolar, em educação e psicologia da educação, as propostas pedagógicas governamentais são feitas mais por especialistas em gestão empresarial do que por educadores e, menos ainda, por especialistas em educação musical. E, ao mesmo tempo, busca-se uma via de mão-dupla entre alunos e professores. Dessa forma, nos cursos de licenciatura e pós são pensados mecanismos para que o aluno se envolva no próprio processo de aprendizado, ou melhor, para que ele construa seu conhecimento. Vê-se que, por um lado, paga-se o tributo ao método, e, pelo outro, se é permeável às conquistas que apresentaram ao longo do século XX uma outra face do conhecimento: a interdisciplinaridade – conhecimento do meio ambiente, questões culturais e pesquisas para se estudar os meios de estimular a criança/o aluno.

Nas escolas de ensino fundamental e médio, até pouco tempo, a situação era de ausência total da disciplina de música; as modificações começam agora a ser percebidas, a partir da obrigatoriedade da lei, apesar de existirem pesquisas e metodologias a respeito e diversas dissertações e teses na área a esse respeito. A distância entre pesquisadores estudiosos e os “implantadores efetivos” de tais métodos é grande, porque a ação governamental é demorada. Muito estabelecimento de ensino superior ainda mantém a Licenciatura em Educação Artística, resquícios de 1971.

No atual sistema brasileiro, após a Lei 9.394/96, diversas recomendações e pareceres foram elaborados e a temática veio a público. E não podemos deixar de lado que a sociedade dos anos 90 caracteriza-se pela globalização, o que pode dificultar o processo, no sentido de se avistar no horizonte aberto a existência da sociedade global. Conforme Palma “(...) até pouco tempo, um mundo dividido entre o capitalismo e socialismo – agora, um mundo capitalista, multipolarizado, em que os conceitos há tanto tempo assentados envelheceram por não conseguirem se aderir à realidade, em contínua transformação”. O autor deixa-nos claro que as políticas públicas referentes também à educação estão atreladas e dependentes das decisões econômicas e políticas do país.

As profundas fissuras que se detectam no plano educacional brasileiro estão, na verdade, em diversas situações: entre a prática e a teoria pedagógica, entre o filosófico/pedagógico e o administrativo, entre a arte e a tecnologia, entre os novos planos e programas e as oportunidades de capacitação – o que se oferece no mercado de trabalho aos professores de música – e até mesmo entre os distintos níveis da educação. O panorama ainda é confuso e o modelo tende ainda a se aproximar de um modelo empresarial.

Porém, a organização dos currículos nacionais tem sido uma tendência forte em nosso País, sendo uma tendência mundial, já que hoje o mundo ficou menor, sendo impossível ignorar o que ocorre em outros países.

Discute-se agora a situação da educação musical nas escolas e as considerações em torno da reforma educacional brasileira, em face da modificação da legislação. De acordo com a própria LDB de 96, o país teria aproximadamente dez anos para adaptar-se à nova ordem em termos de organização de ensino, da educação infantil até os níveis superiores, inclusive os programas de pós-graduação. E, no que se refere especificamente à área

de música, essa nova lei da obrigatoriedade já conquista seu espaço, mas a situação ainda é delicada, ainda mais com a extensão territorial brasileira, as diferenças culturais e as regionais. O que está em jogo é, justamente, a adoção de um novo modelo de educação musical na escola brasileira a partir do valor da música nessa escola brasileira e de sua importância na formação do cidadão. Ser considerada hoje como campo do conhecimento é um grande avanço, e isso também para a disciplina Filosofia, hoje obrigatoriamente no ensino médio e já nas classes de 8<sup>a</sup> série do fundamental, que será ainda abordado neste capítulo. O fato de o governo explicitar, em seu documento de Diretrizes Curriculares (Brasília, 1998), a necessidade de a educação desenvolver uma série de princípios norteadores, dentre os quais incluímos a música e a filosofia, não é suficiente para o resgate da importância dessas disciplinas na educação brasileira. A arte, por exemplo, e a forma como vem sendo tratada no contexto educacional do país, é responsável pelos inúmeros desgastes e conseqüente desvalorização no próprio âmbito da escola<sup>1</sup>.

No tocante à educação Infantil, acredita-se ser na primeira infância que todas as bases sensoriais, afetivas, mentais e morais, sociais e estéticas são construídas. E estabelecer princípios competentes que orientem a ação dos professores em particular nessa educação infantil, aponta para a ideal formação desses professores: a qualificação, pois sem ela a educação não se modificará. Atualmente, se fala muito da escola construtivista, fato já constatado por equipes governamentais em educação e a possibilidade de uma escola ideal já é trabalhada em documentos, mas ainda foge à realidade. E ainda nos cabe a pergunta de quais profissionais lotados nas escolas queremos e realmente, mais do que isso, quais têm a possibilidade e condições de compreender o que ali está dito, o que torna mais séria a questão musical, ou seja, da educação musical. O grande ato provocado pela ausência da educação musical nas escolas brasileiras durante tanto tempo criou uma situação difícil de ser resolvida, já que a tradição se perdeu, ou, pelo menos, se esmaeceu. Assim, é preciso que se promovam cursos de capacitação e orientação para esses professores, sendo fundamental assumir a fragilidade

---

<sup>1</sup> Consultar Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998).

nesse campo do conhecimento e da recuperação das escolas – as propostas pedagógicas têm que se direcionar a essas questões, acerca da formação e da qualificação no sentido de sugerir trabalhos diferentes em áreas diferentes, propostas pedagógicas que valorizem a realidade do alunado e que possam contribuir para o aperfeiçoamento destes a partir da orientação dos professores, que devem estar capacitados para tal tarefa (escolaridades exigidas, nível de formação). No caso da educação musical, só será possível chegarmos a um ensino de qualidade se o curso de formação superior e técnicos superiores chegarem à excelência, pois, além de serem os responsáveis pelo ensino de música nas escolas, têm a co-responsabilidade pela recondução da música nas escolas. Mas, deixando de lado as reais condições do país em regiões mais carentes – tarefa governamental – é importante que se observe e se coloque a tarefa de investir na capacitação e atualização permanente dos professores, principalmente os que trabalham com as classes infantis. Porque é aqui que o professor muitas vezes se sente polivalente e o é por natureza, por via da interdisciplinaridade. Mas na questão do ensino de música, é preciso que haja contribuições específicas dessa área, e que não se dêem de modo linear.

A música ainda é uma área que caminha, de forma frágil e cautelosa, à procura de seus próprios passos. Os futuros professores de licenciatura em educação artística que não tiveram conhecimentos musicais anteriores, em sua maioria, não conseguem, durante o curso, dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área musical. O resultado disso já se fez notar quando a música praticamente desaparece das escolas, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Agora temos a oportunidade de fazer diferente, trata-se do caminho da melhoria. Há múltiplas formas de trabalho que podem ser feitas: o canto, o ensino de instrumentação, a criação a partir de materiais sonoros e o trabalho corporal, por exemplo. A música se caracteriza por ser ativa – e isso não pode ser esquecido como já foi por quase 40 anos –, sendo a escola o espaço ideal para o fazer musical.

---

## ***Algumas considerações a respeito da música e interdisciplinaridade***

Refletir acerca da importância do professor de outras disciplinas poder garantir a presença da música na escola, é um aspecto bastante delicado. O professor não músico, ou melhor, que não saiba noções musicais e tenha uma formação para isso, pode desenvolver em sua classe, aspectos musicais com o objetivo de ampliar o gosto pela música e assim produzir interesse pelo cantar, pelo tocar algum instrumento, pela criação de hábitos de escuta. Mas aqui não se permite que seu alunado possa participar da atividade criadora e ativa da música, pois ele apenas a consome. Como consumidor, não aprende: apenas apreende aspectos sonoros e auditivos, ou seja, desenvolve uma espécie de instinto musical.

Outras questões precisam ser revistas, que devem constar na proposta de música dos PCN – como a leitura musical, a avaliação do processo musical educativo e a exploração infinita de ritmos e sons que somente um professor com formação musical pode fazer. Claro que é importante avaliar o professor de música no aspecto pedagógico, mas, ao mesmo tempo, deve-se esperar que ele tenha competência como instrumentista, como cantor, regente, ou compositor, e arranjador.

Procedimentos de ensino de música pautados em currículos lineares não dão conta de atender à demanda das escolas, porque, mais uma vez, encontrará valores diferenciados e abertos entre a prática da música e o cotidiano da escola.

Procuramos sugerir, ao longo desse estudo, que é fundamental a presença de um esforço para garantir a qualidade e a relevância do ensino de música na escola fundamental e a necessidade de que tal ensino não deve ser “facilitado” quando também os cursos de formação de professores apontam para a qualidade e a relevância.

O esforço por formar professores intelectuais que atuem como transformadores do saber é favorecido quando os professores universitários participantes dessa

formação funcionam, de modo pleno, conscientes de que diversos fatores estão envolvidos na concretização de projetos e de pesquisas.

Por meio da pesquisa desenvolvida em novos espaços, a apatia que se abate ainda sobre algumas universidades serão sacudidas. A pressão da comunidade acadêmica é indispensável pra alargar os limites e apressar as mudanças que são necessárias dentro e fora dos muros da universidade.

A formação de professores representa um dos muitos problemas apontados no debate sobre a escola pública no Brasil. Há quase uma década, os pensadores envolvidos com a educação vêm destacando a má formação profissional dos professores.

Existe, atualmente, a possibilidade de uma construção coletiva do conhecimento, garantida por um currículo flexível e interdisciplinar, além de ter o novo curso de pedagogia o compromisso com um eixo orientado pela pesquisa e pela prática pedagógica.

Nas chamadas classes populares, a formação dos professores e alunos é tema com espaço garantido na grande maioria dos colóquios sobre educação em países pobres, tratado com suma importância. Existem projetos que apontam para currículos de cursos que preparem professores, visando a estes a garantia na sua formação, não de intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim, como intelectuais transformadores.

## **CAPITULO III**

### ***O NACIONALISMO E O CANTO ORFEÔNICO***

"A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude." (Villa-Lobos, 1946, p.498)

Existe uma memória relacionada à Educação Musical no Brasil, segundo a qual a organização do ensino da Música na educação pública deu-se a partir de 1930, sob o Estado Novo, devido à atuação do maestro Heitor Villa-Lobos. Reforçam essa memória os estudos acadêmicos que privilegiaram este período e que se desinteressam pelos momentos históricos que lhe precedem ou seguem. Esta preferência dá-se pela grande visibilidade dada à música e à Educação Musical, no período Vargas, que, para engrandecer seus feitos negam as conquistas da Primeira República. No caso do ensino musical, a memória simplesmente as silencia. Este capítulo procura trazer alguns indícios das prescrições, da historiografia e práticas da Educação Musical anteriores e posteriores a 1930, que se compuseram de um amplo conjunto de dispositivos legais que regulamentaram o ensino musical como disciplina escolar no currículo das escolas públicas de 1889 a 1930, primeiramente, dos métodos e materiais didáticos oficialmente instituídos e das prescrições para o seu ensino nas escolas públicas.

Pela análise da legislação referente ao ensino musical na Primeira República, a regulamentação das mudanças e adaptações previstas para o ensino musical relacionadas à sua constituição como disciplina, ou seja, a determinação da carga horária, a permanência nas séries e nos graus, a definição, organização e gradação dos conteúdos, as formas de avaliação; bem como sua situação hierárquica no currículo foi verificado um movimento crescente que foi se avolumando e ganhando importância. Os atos legais delinearam uma trajetória

que demonstrou a permanência do ensino da música na legislação no período republicano como expressão de uma prática musical, exclusiva para a escola, exercida de forma continuada. Revelaram, também, a preocupação dos legisladores da República na resolução dos problemas educacionais, neste caso, da música. Observou-se, ainda, que, apesar das dificuldades apontadas nos relatórios apresentados nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*, referindo-se, basicamente à falta de material e preparo conveniente dos professores de música, a disciplina não foi retirada do currículo, a exemplo de outras que sofreram inúmeras modificações, adaptações e exclusões, mantendo-se, ao contrário, durante todo o período. Isto sugere, que, mesmo supostamente funcionando em condições precárias, de acordo com as críticas feitas no relatório do inspetor Mário Bulcão de 1899 e do inspetor José Carlos Dias, que assina o relatório sobre música em 1913<sup>2</sup>, os reformadores não aventavam a hipótese de sua ausência na formação integral, tanto do aluno como do professor. A esse respeito havia uma busca de soluções para atender novas demandas de professores (formados pela Escola Normal e/ou Escolas Complementares) e/ou para a adequação de conteúdos e carga horária para melhorar a formação do professor e aluno, mantendo a constância da atividade.

Como a legislação para a escola normal – formadora dos professores – e para a escola primária – formadora dos alunos – estavam estreitamente ligadas, havia uma visão do conjunto por parte do legislador, segundo a qual, alterando a formação do professor, alterava-se também a do aluno. Procurava-se certa conformidade e coerência em consonância com as finalidades educacionais do projeto republicano, ao menos nas ações legais.

A partir de 1890 com a Reforma educacional observa-se métodos e filosofias que foram consideradas para o ensino da música nas escolas públicas, tendo em vista que a Reforma incluía a música no currículo ao lado de outras disciplinas.

Em linhas gerais, a proposta educacional deste período previa a formação do novo homem e o preparo profissional do professor, assegurando, conseqüentemente, a regeneração da escola primária. Abordando no início do

---

<sup>2</sup> Relatores da Reforma da Escola Normal, em São Paulo, 1980, que inclui pela primeira vez o ensino de

processo os problemas da má formação educacional, reproduzia no país a valorização da infância, presente nas discussões internacionais.

A reorganização do ensino normal e, conseqüentemente do ensino público, meta maior das reformas, por meio do decreto n.º 27 de 12 de março de 1890, que reforma a Escola Normal e converte em escolas modelo as escolas anexas<sup>3</sup>, vem confirmar a convicção dos republicanos a respeito da importância da educação no trabalho de condução da sociedade às conquistas da modernidade, já alcançada por outros países.

Souza (1998) afirma que, no projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social. A crença no poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos. Potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão. Articulada com a valorização da ciência e com os rudimentos de uma cultura letrada, ela se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo (pp. 26 e 27).

As primeiras tentativas de adequação do ensino da música a uma vinculação ao método intuitivo foram identificadas a partir de 1902/1903 (*Curso Theorico e Prático de Música Elementar*, de J. Gomes Jr. e Miguel Carneiro Jr.) e analisadas nas publicações que se seguiram, localizadas durante a pesquisa: *O ensino da música pelo Methodo Analytico* (1912, 1914, 1919, João Gomes Jr. e A. Gomes Cardim); *Aulas de Música* (1921, João Gomes Jr.); *Solfejo Escolar* (1928, João Gomes Jr.); *Aulas de mono-solfa* (1929, João Gomes Jr.).

Para uma melhor compreensão de como o método analítico para o ensino musical nas escolas públicas adaptou-se à concepção de ensino propagada pelos “educadores modernos”, averiguou-se quais princípios e elementos foram privilegiados e selecionados no panorama das tendências da pedagogia musical.

---

<sup>3</sup> Rodrigues se refere às escolas anexas as que desenvolviam o ensino em três graus, cada um com três anos. O curso Normal não ia além de três anos, porque os alunos já deviam levar o preparo sólido

Dentre as práticas musicais, a mais adequada às necessidades educacionais da escola da República, foi certamente o Canto Coral por sua possibilidade de prática em conjunto, sem individualizar o ensino, adaptando seu conteúdo privilegiando os cânticos escolares e cívicos. Os sistemas de ensino utilizados basearam-se nos princípios do sistema Rousseau-Galin-Chevé conhecido, no Brasil, como o método Tonic-solfa, que evitam as complexidades das tonalidades musicais e se aplicam facilmente à voz humana, ao canto<sup>4</sup>.

Para evitar, também, as dificuldades de ensino impostas pelo aprendizado da leitura e da escrita musicais, ou seja, a leitura da partitura, optou-se pelo sistema de comunicação gestual para garantir a regularidade da execução, adaptando-se a técnica da monossolfa, que é um recurso para favorecer a correlação entre o movimento e a memória da melodia, numa simbolização plástica destes movimentos, e atribuindo a cada articulação da mão um som musical.

Os métodos se apóiam e se utilizam dos recursos naturais e instintivos do ser humano relacionados à percepção sensorial, a memória, a percepção auditiva dos sons e a capacidade de reproduzi-los, que encontram nas propostas da educação intuitiva e dos sentidos a fundamentação filosófica que difundiu essas idéias não apenas na França, mas em outros países da Europa, nos Estados Unidos e no Brasil.

A grande proposta de mudança, contudo, não era salientar a educação dos sentidos, da percepção, do ouvido, visto estes itens serem essenciais para a formação do músico; mas inverter a abordagem do ensino, e aí sim, adaptá-lo aos preceitos do método intuitivo. Esta inversão era caracterizada por iniciar o ensino do canto pelo próprio canto – a prática – utilizando para isso melodias conhecidas, sem que se oferecesse ao aluno qualquer explicação teórica. Fundamentava-se aí a idéia, de Pestalozzi, de seguir a ordem natural, procedendo do conhecido para o desconhecido. ( Pestalozzi, 1996)

Uma vez demonstrado que os alunos podiam reproduzir a melodia, ou seja, cantar sem conhecimento prévio, ou seja, reduzir cada matéria a seus elementos mais simples – reproduzir o que era ouvido: cantar. A cada nova exposição um novo objetivo específico era atribuído, por exemplo, relacionar o

---

<sup>4</sup> Princípios advindos de Rousseau, sistema modal e notação cifrada aperfeiçoados por Galin e

desenho melódico ao desenho gráfico – acrescentando uma dificuldade de cada vez – notas, figuras, claves. O fato de as melodias serem apresentadas sem claves, sem compassos, sem divisão rítmica, apoiavam-se nas premissas de que as informações deveriam ser acrescentadas passo a passo, de acordo com que o aluno pudesse perceber. E à medida que as percebesse, compreenderia a razão de as utilizar e a sua lógica de uso na escrita musical.

O professor deveria sistematizar este trabalho de incitar a curiosidade para os novos elementos apresentados a cada melodia. Cabia-lhe, também, esperar que os alunos percebessem as mudanças introduzidas, e ainda, não dizer nada que eles pudessem descobrir por conta própria, outro princípio que pode ser atribuído a Pestalozzi.

O conjunto destas propostas representavam uma série de inovações com a finalidade de, em primeiro lugar, obter-se um resultado prático rápido, garantindo a visibilidade, a audibilidade e a eficiência do método; em segundo lugar, favorecer a aquisição do conhecimento gradativo da teoria e técnica de impostação vocal, visando adquirir um apuro constante para a execução da música culta, meta dos intelectuais do período.

Nos primeiros anos da República, a orientação para o ensino da música privilegiava sua peculiaridade de sensibilização e elevação dos sentimentos.

Somente a partir da determinação legal de um programa oficial para o ensino de música das escolas preliminares, em 1894, as orientações, prescrições e debates sobre como o ensino da música deveria se concretizar, buscando uniformizar sua prática, aspectos que envolviam o ensino musical, relacionados à teoria, à prática musical, à escrita, ao repertório. Frente à exigência de um conteúdo determinado, da definição de carga horária e do tempo de duração das aulas de música para as escolas preliminares, as dificuldades para a sua efetiva realização começaram a se evidenciar, desvelando a falta de materiais necessários e preparo adequado de professores.

As prescrições para o ensino da música davam um direcionamento para o conhecimento formal, para um repertório erudito, para uma forma erudita de cantar.

A partir de 1911, uma nova fase para o ensino musical inicia quando novos debates demonstram a preocupação com o direcionamento que ele estava tomando. A temática do ensino da música volta a figurar em conferências, cujo

teor se pretendia que tivesse ampla divulgação, publicadas em jornais e revistas especializadas da época.

Discorrendo sobre a necessidade do cuidado com a escolha das canções, preocupava-se com o repertório e a estrutura musical da composição são mais diretas e pontuais, revelando a necessidade de um conteúdo em acordo com as finalidades educacionais, demonstrando que certos educadores viam como necessário criar um repertório composto especialmente para a atividade escolar, adequado aos objetivos educacionais e com as características da música considerada culta. Não se tratava apenas de trazer para a escola uma cultura musical que se espalhava ao seu redor. Era preciso criar uma cultura musical específica; um repertório didático próprio.

Diversos compositores de então se dedicaram à criação de obras específicas para o repertório escolar. Coleções de partituras musicais de repertório didático para uso exclusivo em escolas se fazem publicar. A *Coleção de Hinos e Canções*, com composições que datam de 1911, de autoria do inspetor José Carlos Dias, procuravam obedecer aos critérios estabelecidos de composição musical didática e pedagógica. Do mesmo modo, *Berços e Ninhos – cançonetas escolares*, de autoria de João Baptista Julião, foi publicado em 1915, para uso nas escolas e nos grupos escolares.

Seguiram-se outras publicações: o *Orpheon Escolar*, em três séries, que além do “*como ensinar*”, ocupou, de certa forma, o centro dos debates, em que o foco da reflexão começava a ser direcionado para o conteúdo prático do ensino da música, representado pelo repertório: “*o que ensinar*”.

As marchas e os hinos grandiosos e emocionais, com seu caráter de rito e veneração, que sensibilizavam e, também, despertavam sentimentos patrióticos, predominantes no repertório dos anos iniciais das aulas de música da escola republicana, foram substituídos por canções que obedeciam normas específicas de composição, objetivando encaminhar gradativamente à uma forma correta de ouvir, de cantar, à “boa música”.

Outro fator a se considerar, era a valorização da música nacional que começava a tomar vulto. O reflexo deste movimento pode ser notado na legislação que cria o Orfeão Escolar, em 1915, com o objetivo de divulgar a música nacional; reafirmado na legislação de 1917 que admitia canções populares, desde que brasileiras; trazendo, assim, para a escola um universo de ritmos marcados da

música brasileira, dos tons maiores e mais alegres das canções infantis, que recebiam o tratamento característico da música escolar, os elementos do canto orfeônico.

Assemelhando-se às modinhas brasileiras, encontramos as canções de João Gomes Jr. “Ao Mar” , “O choro da Jurity” e “Saudade” da série *Orpheon Escolar*, de 1922, e também “Coro dos Pescadores” de J. B. Julião, publicado na *Revista Escolar*, em 1925. Várias músicas da série *Orpheon Escolar* foram também publicadas na *Revista Escolar* em 1925, 1926 e 1927.

Na série *Orpheon Escolar*, de João Gomes Jr., publicada em 1922, aparecem nas músicas os elementos característicos da rítmica brasileira, utilizando divisões rítmicas sincopadas. A incorporação destes elementos e a inclusão de temas da cultura popular foram se intensificando até a publicação de “Cantigas da minha Terra”, em 1924, adaptadas por João Gomes Jr. para orfeão, que se organiza apenas com peças do cancionero popular.

Grosso modo, o repertório da música nas escolas tinha, inicialmente, as características da música culta europeia. Modificou-se estruturalmente para adaptar-se à exigências didáticas e pedagógicas. E por fim, incorporou elementos característicos da cultura popular, até a adoção de músicas folclóricas, com tratamento orfeônico, como conteúdo escolar.

### ***Período pós-30***

Villa – Lobos é sem dúvida alguma um nacionalista que introduziu o canto orfeônico nas escolas como ensino de música.

O movimento nacionalista está vinculado ao período do Governo de Getúlio Vargas , as bases históricas do movimento da chamada Escola Nova, que introduz o canto orfeônico, notando-se então a socialização, a formação cultural da época, formação moral, civismo e patriotismo.'

Heitor Villa-Lobos, considerado como uma das grandes figuras da música brasileira e do ensino musical nas escolas, (décadas de 30 a 50) desenvolveu um trabalho de educação musical e vocal bastante sistematizado.

Destaca-se as noções de socialização por meio do canto em conjunto, de formação moral e cívica – sob o influxo das idéias de Platão – e

consequentemente d criação de um sentimento patriótica na população brasileira.

Podemos considerar o Nacionalismo como um fenômeno bastante complexo, que se destacam na Europa com Verdi e Wagner. Entretanto, não predominaram neles um estilo que se pudesse caracterizar como italiano ou alemão, respectivamente. Já no Brasil, instala-se um movimento de linguagem e literatura nacionais, em contraste à perspectiva de reconhecimento de um músico e compositor de imitar as artes estrangeiras. A essa produção faltava identidade étnica. O desenvolvimento dessa caracterização auxiliava aos movimentos de folclore nacional e sua reprodução nas composições nacionais. Apesar de não ser facilmente aceito nas platéias tradicionais, trazia características novas, colorações inéditas e cativantes.

A música, juntamente com o rádio e o cinema teve um papel educativo e um esforço por parte do MEC para incluí-la como disciplina.

O nacionalismo brasileiro adotou uma solução platônica para a questão da cultura diante da indústria cultural. Projetou a hegemonia da música erudita diante da música popular,, comercial e urbana. Para Miguel Wisnik, o debate político-pedagógico de Platão influenciou decisivamente o nacionalismo. (Revista Histedbr on line/Unicamp, 2007 )

A música começa a aparecer como elemento agregador de enlace social, e repousa no ensino da música a contemplação não só do belo, mas também as conseqüências práticas da realização da virtude. E o binômio música-ginástica, base da formação do cidadão, imprimia um caráter sensato e bom, enquanto o uso da música generalizada, sem a intervenção do Estado no processo educativo, na concepção platônica, representava a expressão do feio e inadequado – maus costumes.

*(...) cumpre que o encarregados da cidade se empenham no sentido de que a educação não se altere sem o conhecimento deles, que velem por ela em todas as circunstâncias e, com todo cuidado possível, acautelando-se para que nada de novo, no tocante à ginástica e à música, seja introduzido contra as regras estabelecidas, no temor de que se alguém disser que os homens apreciam mais os cânticos novos (Homero)) (...) não vá se imaginar talvez que o poeta pretenda falar de novas árias, mas de uma nova maneira de cantar, e de que não*

*se faça o elogio disso. Não se deve louvar nem admitir tal interpretação, pois é de temer que a adoção de um novo gênero musical ponha tudo em perigo. Nunca, com efeito, se assesta um golpe contra as reformas da música sem abalar as maiores leis da cidade (...) Portanto, é aí na música, parece-me que os guardiães devem edificar o seu corpo de guarda (Platão, 1973).*

Dessa forma, sob a perspectiva platônica, a proposta educacional de Villa-Lobos era a difusão dos ideais nacionalistas por meio da educação musical, que pretendia formar os indivíduos física e moralmente, conjugando o belo, (a estética), o bom (a moral, a ética) como Platão (429 – 348 a C), que em *A República* estabelece a educação como fator essencial para o desenvolvimento da vida política e social. (Platão, 2000).

O canto de Villa-Lobos forma uma consciência patriótica, revela raízes étnicas e de folclore do País. Nos dois volumes de seu guia é possível encontrar a valorização da música nacional, por exemplo, pela alusão do conceito de raça e pela inclusão de gêneros e ritmos tipicamente vinculados à identidade do País, como cantos africanos, regionais e indígenas, e sambas. Além disso, o canto orfeônico traz uma conotação moral e cívica, delineadas com os objetivos da Portaria numero 300, de 07 de maio de 1946, em que figuram dentre as metas do canto orfeônico “proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva e incutir o sentimento cívico, de disciplina e senso de solidariedade e responsabilidade no ambiente escolar”. (Villa-Lobos, 1951). Para compreender tais concepções, faz-se relevante retomar a música grega: destaque para a música (mousiké) e a ginástica (gymnastiké).

(...) por música entende-se a aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através de hinos religiosos e militares, cantados em coro pelos jovens (naquele tempo não havia transmissão escrita, portanto o verso cantado era necessário para a memória e a prática coral para a socialidade), e por ginástica entende-se a preparação do guerreiro. (Manacorda, 2004). Além de fundamentarem a formação de cidadãos de Atenas, a prática musical e a ginástica se encontravam na educação dos espartanos e cretenses. E em Atenas, a educação (Paidéia) era voltada à formação cultural, ao *studia humanitatis*, o

que permitiria o amadurecimento do indivíduo por meio da reflexão filosófica e estética.

Em A República, Platão debate a justiça, harmonia, virtude e política. Nesse sentido se estabelece um modelo de poder tripartite, que corresponde às três almas do homem: a alma desejanste (baixo ventre) a alma irascível ou colérica (situada no coração) e a alma racional (cabeça); e da mesma forma há três classes sociais na cidade, nas quais uma se sobrepõe à outra: a alma desejanste predominam os senhores de terra, artesãos e comerciantes; a alma colérica é formada pela classe dos guerreiros; e a alma racional/intelectual, os mais sábios, os filósofos. Dentro desse modelo estabelece uma hierarquia de saberes, no qual coloca as artes manuais (agricultura, carpintaria, etc.) como inferiores e destinadas aos guerreiros. Já o ciclo destinado às classes superiores tem por base a ginástica para o corpo e na música para a alma. E destaca ainda “poder e responsabilidade” na educação, englobados liberdade e justiça e formação cívica.

Platão e as definições dos modos gregos:

*Dórico* – magnificência, masculinidade, majestade.

*Frígio* – entusiasmo, excitação, emoção.

*Eólio* – egocentrismo, exibição, ou mesmo majestade.

*Lídio* – relaxamento, preguiça, ou mesmo educação, bons modos.

*Hipolídio* – intoxicação, bebedeira.

*Mixolídio* – paixão, pessoa retraída ou contida.

“A educação compreendia as sete liberal artes, as quais eram as bases do pensamento platônico, pela primeira vez claramente formuladas no primeiro século D.C. (...) Elas compreendiam três literary arts: gramática, retórica e dialética; e quatro braços da matemática: geometria, aritmética, astronomia e teoria musical (...) e estas ainda são a base da educação universitária, logo, influenciando o ensino primário e secundário.” (Flechter apud Ribeiro, Hugo Leonardo, 2001)

No Brasil, nomes como Leopoldo Miguez e Alberto Nepomuceno, este último aparecendo como “precursor” do nacionalismo musical, escrevendo música de caráter nacional não podem deixar de ser mencionados neste capítulo.

O paulista Mário de Andrade, também deu grande impulso à música brasileira com tarefa educacional e de identidade nacional, quando em artigo publicado

Nepomuceno do também paulista Alexandre Levy (1864-1892) ao afirmar que, embora ainda de forma deficiente, eles não são apenas profetizadores da nossa brilhante e inquieta atualidade, mas a ela se incorporam, formando o tronco tradicional da árvore genealógica da nacionalidade brasileira.<sup>5</sup>

Marcando um diferencial com relação à tradição de estudos musicológicos produzidos no Brasil, foi Alberto Nepomuceno, quando a frente do Instituto nacional de Música (atual Escola de Música da UFRJ), que caracterizou a música como inserção na sociedade dos músicos, formado por compositores, regentes, instrumentistas, cantores, professores, estudantes, críticos, editores de música e também valorizou sua escuta , pelas escolhas técnico-estéticas, colhidas do passado e do presente, do internacional e do nacional.

Destaca-se o antropólogo Nestor Canclini, argentino radicado no México, que no início dos anos 80 indicava caminhos para uma educação e produção musical, ao dizer que “a cultura não só representa uma sociedade, cumpre, também, dentro das necessidades de produção, a função de elaborar estruturas sociais e imaginar outras novas.

---

<sup>5</sup> Simões Romero Avelino

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Historicamente, o valor da música e da educação musical em diferentes épocas, se estabelece geralmente entre os valores de determinada sociedade e seu modo de compreender as formas de expressão artística. Ao aplicarmos esse conceito à situação do País, tem-se nas mãos uma ferramenta confiável para entender as razões pelas quais a música e a educação musical não são suficientemente valorizadas na escola brasileira.

Resgatando-se um caráter histórico do valor atribuído à educação musical em diferentes épocas, pode-se refletir acerca de alguns projetos recentes de música e educação, até mesmo pela Lei atual que criou sua obrigatoriedade, já que se torna fundamental avaliar metodologias já expostas anteriormente e adaptá-las ao mundo contemporâneo, sem esquecer do aspecto da formação do professor de educação musical.

Hoje, paradoxalmente, embora a música esteja em toda parte, não se sabe como incluí-la no elenco de disciplinas na escola. Em contrapartida, a necessidade da arte para o ser humano é tão premente que, mesmo quando o sistema educacional fecha-lhe espaços, ela teima em aparecer. Assim, ao lado de modelos impostos de forma homogênea em virtude da sociedade de cultura de massa, não param de ocorrer exemplos de qualidade musical não se sabe onde surgidos. Jovens talentos têm aparecido tanto no mundo da música erudita quanto da música popular.

O que ocorreu foi que na virada à Idade Moderna, séculos XVI e XVII, a visão cartesiana/newtoniana exercia grande influência no pensamento ocidental. O mundo passa a ser concebido como máquina, concepção de conexão de engrenagens, fazendo com que isso se expresse também na música, que passa a ser construída conforme um modelo, valorizando-se as medidas exatas (surgimento dos compassos), um sistema de afinação estável (adoção de instrumentos temperados; possibilidades de técnicas tanto por parte do compositor como do intérprete. Essa tendência se reflete na educação, pois é nessa época que a criança é reconhecida e valorizada, merecendo a atenção dos educadores, que começam a refletir e a produzir textos a respeito da transmissão de ensino e dos passos necessários à aprendizagem, nos quais ganha espaço o papel da música na educação.

No século XIX, as duas grandes tendências já percebidas desde a Grécia, e sempre presentes, com maior ou menor ênfase, no decorrer da história, se manifestam mais uma vez; de início, predomina o entendimento da música como expressão, a mais importante das artes, pelo fato de sua imaterialidade a aproximar do absoluto, o que a faz ser considerada a expressão máxima do ideal romântico. Pela metade desse século, a música vai ganhando corpo como ciência, abrindo espaço à musicologia e ao estudo de uma reconstrução do passado. A atitude de dar “status de ciência” é influenciada pelo positivismo, que exalta o método científico e tem a pretensão de cobrir todas as atividades humanas, inclusive as éticas e artísticas. Essa concepção irá alterar o rumo das investigações na área da música e tem como principais representantes Eduardo Hanslick e a escola formalista. Por um lado, a música encontra-se cindida: de um lado, a expressão subjetiva, que não comporta investigações científicas, e de outro, os elementos físicos da música e suas relações com o homem podem ser examinados como fatos científicos, merecendo, justamente por isso, ser investigados.

Ainda nesse mesmo século, as escolas de música começam a proliferar e são fruto da visão científica. E o músico cuja formação ocorre nessas escolas detém o controle máximo das possibilidades técnicas do ser humano a serviço da expressão artística. E essas mesmas matrizes de pensamento, de virtuosidade estão por trás das propostas dos principais educadores musicais

do início do século XX. Carregam as preocupações típicas do período romântico, com sua dialética de convivência entre ciência e expressão.

A metodologia de Dalcroze, por exemplo, que surge em 1913/14 tem raízes profundamente assentadas na psicofísica, mas percebe as transformações sociais do mundo à sua volta, centradas no trabalho corporal e na sua relevância social. A investigação de Kodály é musicológica e se inspira em seu anseio de descobrir a sociologia, a etnografia, a identidade do povo húngaro. Orff, por sua vez, é inspirado na teoria da evolução e transparece em sua música e em sua crença de ser humano, em seu desenvolvimento o percurso empreendido pela espécie. Gazzi de Sá e seu método inovador capaz de proporcionar ao educando um estágio de consciência coral., trazendo ao aluno conhecimento amplo de aspectos da música como harmonia, melodia e ritmo, sem precisar de compassos e armaduras. E Suzuki, músico japonês que viveu na Alemanha, representa a confluência de dois mundos, e soube sintetizar posturas, valores e o pensamento oriental e ocidental. Seu método de ensino de violino é o resultado dessa aproximação, em que alia uma metodologia rigorosa de inspiração positivista.

As informações, enfim, que se dispõe a respeito da educação até meados do século XVIII são tênues, mas no entanto, pode se afirmar que seguem uma matriz cartesiana, sendo lineares, direcionais e causais. A partir de então, traçam-se metas, linhas, caminhos, alcançam-se objetivos e elegem-se estratégias.

No século XX há uma ruptura nessa forma linear de compreender o mundo e em busca de novos sons e recursos: escolas e modos orientais, incorporação de ruídos e timbres novos ao repertório clássico, descontinuidade, multiplicidade de linhas, expansão temporal, o que vai refletir, obviamente, na educação musical quanto ao pensamento inovador e à criação de procedimentos alternativos de ensino tradicional, mas não quanto ao repertório, pois este está inserido na valorização do folclore. Os estudos relacionados à linguagem, também a partir do século XX, vêm enriquecer os procedimentos lineares até então, abrindo espaço para propostas individuais em vez da regularidade cartesiana.

Não se pode falar em educação musical no Brasil, sem citarmos o nome de Koellreutter que trouxe para o Brasil a música contemporânea, porém restrito

ainda ao Rio de Janeiro e São Paulo e Salvador. Suas idéias causaram impacto entre os músicos brasileiros, mas os educadores musicais continuavam seu trabalho no campo de idéias oposto, de inspiração nacionalista e cujo ícone era Villa-Lobos. Além disso, a partir da década de 70, a música fora retirada da escola e restringia-se ainda mais seu espaço no sistema de ensino do País, como já foi visto no capítulo 3 – a ditadura militar e a promulgação da nova lei 5.692/71, que substituíra a música pela educação artística, e era ministrada por professores polivalentes.

É importante observar que isso acontecia no Brasil, exatamente no momento em que as propostas criativas de compositores voltados para a questão da educação musical estavam fazendo chegar às escolas européias e norte-americanas a música do próprio tempo, pautada em procedimentos não-lineares, acausais e multidirecionais. E na escola brasileira, a arte, “arrochada” pelo regime militar, embora chamada de “espaço de liberdade”, perdia seu lugar entre as disciplinas curriculares, caracterizando-se como “ornamento para festas ou diversão”. Desse modo, no mesmo período em que os países desenvolvidos adotavam, ao lado da performance (banda, coro e orquestra) e das práticas de escuta, interessantes movimentos de criação e de composição nas escolas, baseados na estética e nos procedimentos da música contemporânea. No Brasil perdia-se, nesse mesmo espaço, não apenas os procedimentos, mas a própria disciplina, escavando-se o vale que, desde então, abriu-se entre a música e a escola.

Atualmente, em oposição à maneira cartesiana/newtoniana de ver o mundo, Fritjof Capra apresenta uma sugestão de uma visão sistêmica, de contemporaneidade e interdependência e inter-relação de todos os fenômenos: sejam eles físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Aqui podemos traçar um paralelismo com as ideias de Platão: formação do cidadão integral, via interdisciplinaridade, criando-se um viés de possibilidades e conexões entre o novo e o antigo.

Outro fato importante a mencionar é que a profissão de educação musical não existe no Código de Profissões do Ministério do Trabalho. De acordo com esse documento, fazer música significa tocar, cantar, reger e compor. E considera-se músico aquele que compõe, que faz arranjos, toca, canta ou rege corais, orquestras ou bandas. Não se menciona o ensino de música. A educação

musical não existe, também, como subárea das áreas de Artes ou de Educação, nas listas emitidas pelas agências de fomento, embora seja acolhida em alguns cursos de licenciatura (como habilitações em música) ou de pós-graduação (como linha de pesquisa).

Não obstante as mudanças ocorridas na década de 90, que motivaram a criação da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical e a presença da LDB 9.394/96 e ainda documentos governamentais que se seguiram a ela e até então não havia oficialmente educação musical no Brasil. Mas os educadores musicais continuam a surgir e lutam em favor da profissão e da classe.

No livro Educadores musicais de São Paulo, foram considerados: “Os educadores musicais do Brasil, às vezes, assemelham-se à tiririca, um matinho que faz desesperar qualquer pessoa que lide com hortas e jardins. Por mais que se faça, por mais que se jogue água quente, por mais (...) a tiririca teimosa não desiste, está sempre lá, mais vigorosa do que a própria grama. (Fonterrada, apud Lima, 1998.p.13).

O que nos fala a autora é justamente que procedimentos lineares são mais difíceis de serem adotados, já que não há ênfase em projetos culturais envolvendo a música na escola e essa prática acaba por ficar ao acaso, a eventualidades de sons, ritmos e danças.

As necessidades do mundo atual apontam para alternativas aos padrões tradicionalmente adotados nos sistemas educacionais. E quando os limites se esvaem têm-se indícios de que a ordem vigente já não responde às necessidades que se apresentam, pedindo renovação e a busca de uma nova ordem. Um dos procedimentos que pode ser adotado e que a autora Marisa Fonterrada sugere em seu livro é justamente a exposição em rede, método não linear, inerentes às descobertas científicas e às manifestações da arte contemporânea, ou seja, a proposta é a ideia de procedimentos combinados, em linha de rede. A ideia é buscar além do explícito a possibilidade do sim e do não, movendo-se a expectativas e desafios, abrindo espaço ao ser criativo e, portanto, à arte.

“ Nas sociedades tribais, a música e a dança fazem parte do cotidiano das pessoas; não existe o conceito de talento ou dom. Todas as pessoas participam das cerimônias, cantando e dançando e nunca lhes dizem que são desajeitadas ou desafinadas. Ao contrário, na sociedade em que vivemos, o

incentivo ao consumo e o fortalecimento da indústria cultural têm deixado, por vezes, nas pessoas, a idéia de que somente os artistas podem tocar, cantar ou dançar. Desse modo, elas se retraem e se afastam e a possibilidade de se aproximarem da arte como participantes fica cada vez mais remota. Não se sentem mais no direito de “fazer arte”, pois passam a “ser” consumidoras de produtos culturais.” ( Baggio, Igor apud Adorno, 1998).

Uma outra prática para o ensino da música pode ser as oficinas de música, de ritmo, de som. Porém a proposta não é somente com a intenção de profissionalizar nessas oficinas. A preparação do músico profissional vai por outro caminho e envolve o aprendizado de muitas técnicas, precisa de muitas leituras especializadas e de práticas intensivas. Geralmente essas oficinas, que podem ser construídas no processo educativo, apresentam jogos de movimentos individuais ou em grupo, atividades de escuta de sons ambientais, jogos cantados, audição de fitas com músicas brasileiras e de outras culturas. Todas essas práticas com o propósito de incentivar a conscientização do fenômeno sonoro e seus métodos de organização. Nesse processo, é fundamental o papel do educador, pois a ele cabe incentivar os participantes a ouvirem conscientemente, a pensarem, estabelecerem comparações, desenvolverem o pensamento crítico e apresentarem suas próprias criações. Essa é uma das maneiras, sem dúvida, de garantir que os jovens sejam expostos à música variada e de boa qualidade, não se restringindo à mídia. Não estou aqui dizendo que o educador não tenha que estar devidamente preparado em sua formação, a tentativa é justamente a de ampliar para o público as possíveis trocas de informação musicais. Há que existir metodologia, domínio de propostas e entusiasmo e experiência pela tarefa de ensinar. (vide anexo I – proposta de oficina Hora de cantar e anexo II – Mais música na vida e na escola).

Discutir questões que se apresentam ao homem da atualidade não é propriamente objeto desse trabalho, mas vale a pena ilustrá-las como exemplo de profundas alterações diante de paradigmas que vivenciamos. Afinal, as aceleradas modificações pelas quais o mundo passa e alteram o entendimento da realidade contemporânea, acabam afetando valores éticos, estéticos que pedem por redefinição.

“Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Esse ideal, como ensina o educador mineiro, Antonio Carlos Gomes da Costa, em seu livro *Comunicação pessoal* (2002), revive o conceito dos antigos gregos – a *paidéia* –, em que acreditavam que o conhecimento se instalava por quatro vias: *logos* (razão), *pathos* (sentimento), *eros* (desejo, ação) e *mithos* (mistério). Dentre os que se aproximam do conhecimento, uns se contentarão com a razão, enquanto outros incorporarão a ela a ação e os sentimentos; alguns, ainda, avançarão a zona misteriosa; em música, esse indivíduo mergulhará na magia do som, do mesmo modo que o filólogo, na sua relação mágica com as tábuas. Esses poucos, além de aprenderem a andar no labirinto, viajarão nas asas da fênix, pois serão transformados. A arte detém esse poder transformador e pode ser uma via em direção ao mistério – isso é possível e viável e não está tão longe assim de nossas mãos, mesmo neste país de escolas sem música...

teoria da evolução e transparece em sua música e em sua crença de ser humano, em seu desenvolvimento o percurso empreendido pela espécie. E Suzuki representa a confluência de dois mundos. Músico japonês que viveu na Alemanha e soube sintetizar posturas, valores e o pensamento oriental e ocidental. Seu método de ensino de violino é o resultado dessa aproximação, em que alia uma metodologia rigorosa de inspiração positivista.

Sem dúvida alguma, há um elo entre a Filosofia e a Música e a Educação abordadas neste trabalho, onde citamos Platão, que nos diz a respeito da música: (...) em princípio, a música é a arte das Musas, ou melhor, toda a atividade que se inspire numa das Musas. Estas, na Mitologia, são entidades extraordinárias, muitas vezes mais poderosas que os deuses e cabia-se pensar que o Universo das relações sonoras e rítmicas era dominado por suas influências e a tudo que se denominava arte, referindo-se inclusive à filosofia, que seria um exercício da “mais nobre música”, pois as Musas são as inspiradoras de todas as especializações e não se limitam às atividades artísticas em geral (..) aqui há um sinal de reencontro da filosofia socrática-platônica com a música, em um sentido mais amplo, pois o saber filosófico implica uma atividade em que a memória tem papel central. E a esse memória, Platão religa à alma e o desejo de aprender, que faz sentido com a educação.

Após todas as observações apontadas neste trabalho, leis, fatos, dados e propostas, nota-se que as questões específicas da área de música, ou melhor, da educação musical na escola, é com certeza um ramo frágil da “árvore educativa”. É uma área que caminha, cautelosamente, tateando, à procura de seus próprios passos; ela não se conhece ainda suficiente nem percebe sua importância e seu alcance para a formação integral do cidadão. Não podia ser diferente, já que há mais de trinta anos, sua presença na escola vem sendo prejudicada; ao perder sua autonomia e ser considerada como um dos ramos da linguagem expressiva, confundiu-se com interdisciplinaridade e polivalência. Muitos alunos de cursos de educação artística que não tenham tido formação musical anterior não conseguem, durante o curso, dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área: e o resultado se fez notar, pois a música desapareceu das escolas, praticamente, tanto no curso fundamental quanto no curso médio, e os exemplos em contrário podem ser vistos como exceção à regra. Podemos afirmar que o discurso da área de música não está pronto, mas em processo, e o caminho, por fazer. Se houver vontade da instituição e do corpo docente, e se aumentar o número de professores especialistas, poderemos caminhar. Ao se examinar os Parâmetros Curriculares, percebe-se que a ênfase do documento está na formação de conceitos e não na prática musical, talvez pela pouca tradição do ensino de música nas escolas brasileiras, principalmente a partir de 1971, o que levou alunos, professores, pais de alunos, a ver a educação musical como diversão e entretenimento e não como possibilidade do fazer artístico e de uma forma de cultura e conhecimento e formação para o ser humano. No momento em que os PCN estiverem, efetivamente, orientando o trabalho de todas as escolas do país, é temerário o desvirtuamento da proposta, para que as aulas não se transformem em plataforma de discussões infundáveis, que priorizem a expressão verbal (a fase teórica) em detrimento da não verbal (prática, rítmica, movimento e corpo). Esse engano básico de postura está bastante presente nas artes, de uma maneira geral, e, em especial, na área de música, caracterizando-se pela falta de ênfase no fazer musical em suas múltiplas formas, ou seja, o canto, o aprendizado de instrumentos, a criação a partir de materiais sonoros diversos e o trabalho corporal. É como se os educadores musicais tivessem esquecido das práticas do século XX, que se caracterizavam

por serem ativas. A escola é um espaço ideal para o fazer musical – os alunos estão juntos e disponíveis – se houver competência por parte do professor é fácil motivar os alunos. Aspectos como a escuta musical, a formação de habilidades específicas, domínio de conteúdos musicais, capacidade de fazer e criar música, bem como de poder atuar em conjunto, em bandas, orquestras, oficinas são algumas condições essenciais para o fazer musical. O ato da escuta não pode ser simplesmente passivo nem se limitar ao ouvido; pois o homem ouve com o corpo; a presença do canto também deve estar em toda atividade musical por ser básico. Pelo canto, a criança é capaz de perceber a música dentro de si, aprender a reconhecer o estado da própria voz, o que vai contribuir para a consolidação de sua identidade. Percebe-se, portanto, que o conhecimento musical, embora não prescindida da capacidade analítica do indivíduo, constitui-se pela própria experiência. Sendo assim, o fazer musical deve ser privilegiado na implantação da música nas escolas.

Alguns pontos devem ser recomendados – a questão da competência do professor de educação musical, justamente para que tenha a capacidade de perceber os modos de organização da música na escola. Questiona-se quem deve ministrar as aulas de música:

O professor da classe, no caso da educação básica e fundamental? O professor de artes? O músico, que é também professor de educação musical? Urgente se torna resgatar a figura do professor de música, das licenciaturas em música.

Para a metodologia do ensino, poderiam surgir diversas propostas: talvez os alunos possam ser agrupados por área de interesse, e não por classe, sendo o horário de aulas, o mesmo para todos. Outra sugestão seria de se trabalhar em projetos integrados, nos quais se privilegiasse a confluência das artes, de caráter interdisciplinar, mas não polivalente. Tudo vai depender e muito do projeto pedagógico da escola. Embora um professor sem formação específica em música possa estimular o gosto pela música e conduzir esse interesse da classe, será sempre o professor especialista na área musical quem organizará grupos para práticas vocais, instrumentais, atividades de criação, e talvez leitura rítmica e de notas. É preciso definir-se as competências da área.

Deve-se levar em conta algumas considerações ainda a respeito da formação musical do professor de música: os cursos de licenciatura em educação

artística, como vinham sendo ministrado até pouco tempo, inserindo-se atividades pedagógicas e metodologia somente a partir do 5º período não foram muito felizes para a formação docente. Mesmo assim, com base em estudos, percebe-se que o aluno de licenciatura está mais bem preparado do que os bacharelados em música, pois estes últimos têm melhor domínio musical que os licenciados, mas estes, por sua vez, dominam melhor a prática pedagógica do que os futuros bacharéis. Não podemos deixar de lado no entanto um outro modelo que já se tem com formação em áreas específicas – as licenciaturas em artes visuais, em dança, música e teatro – estes profissionais saberão lidar bem melhor com questões apresentadas do que os licenciados em educação artística de caráter polivalente.

Na verdade, após se estudar o valor da educação musical no decorrer da história e examinar a situação da educação musical no Brasil, depois de mais de trinta anos sem música na escola fissuras no sistema educacional foram produzidas e precisam ser reparadas, até mesmo com ajuda de projetos externos, da comunidade. E novas questões até mesmo fora do padrão escolar surgem e pedem passagem e soluções.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Ed. Cortez.
- AMATO, Rita de Cássia. Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. Faculdade de Música Carlos Gomes. Revista Histedbr on line. Unicamp. Campinas, vol. 27 /set.2007
- ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. Livraria Martins Editora, São Paulo.
- BARBERO, Jésus Martins. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Editora UFRJ. Rio de Janeiro, 1997.
- BARBOSA, Ana. M. *Teoria e prática da educação artística*. Cultrix, São Paulo, 1975.
- BARBOSA, Ana M. *Arte-educação no Brasil*. Perspectiva. São Paulo, 2004.
- BAGGIO, Igor. *Música, temporalidade e filosofia em Adorno*. UNESP. 2007.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 3ª. Edição, 1997
- COTRIM, Gilberto.. *Fundamentos da Filosofia*. 9ª ed. São Paulo: Saraiva., 1994.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*., Editora UNESP, 2ª. edição. São Paulo e Funarte. Rio de Janeiro, 2008.
- GUIA, Rosa Lúcia dos Mares e FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Jogos pedagógicos para a educação musical*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2005.

INCONTRI, Dora. Pestalozzi:educação e ótica. Ed.Scipione. São Paulo, 1996.

KODALY, Zoltan. Children`s Choirs, 1929. In: BONIS, F. (Ed.) The selected writings of Zoltan Kodaly, London. UK: Boosey and Hawkes, 1974.

NOVELI, Gisele. Círculos por módulos e formação para competência: limites da experiência formativa. Revista InterMeio, MS, 2008.

MARQUES, Juray C. A aula como processo; um programa de auto-ensino. Editora Globo/MEC 2ª. Edição.

NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia. Companhia de Bolso. Câmara brasileira do livro. São Paulo, 2007.

PALMA, Esperanza. *Las bases políticas de la alternancia en México: un estudio del PAN y el PRD durante la democratización*. México: UAM, 2004. PEIXOTO, Valéria e JARDIM, Antonio. Carl Orff, IN: Cadernos de educação musical. Funarte, 1980 nº 1.

PAZ, Ermelinda. A pedagogia musical brasileira no século XX. Editora MusiMed, 2002.

PEREIRA, Avelino Romero. Música, sociedade e política. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

PLATÃO. A República. Coleção Os Pensadores. Enrico Corviseri, trad. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

\_\_\_\_\_. A República. Publicações Europa América. 1975.

Revista Educação e Filosofia, 18 (35/36), janeiro a dezembro/2008

Revista Filosofia, Ciência & Vida. In artigo: sociedade dos poetas mortos: uma perspectiva nietzschiana, ano III, 2008.

Revista Filosofia, Ciência & Vida. In artigo: o demasiado humano conhecimento. Ano III, 2008

SANTOS, Regina Maria Simões, FERNANDES, José Nunes, DUARTE, Mônica, SALGADO, José Alberto (org.) Debates – Cadernos do Programa de Pós-graduação em Música.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Editora UNESP, São Paulo, 2002.

WISNICK, José Miguel. O som e o sentido – uma outra história das músicas. Companhia das Letras, 2ª.edição, Rio de Janeiro, 2006.