

---

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

---

**SILVIA HELENA HERCULANO**

**A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO  
CONTEXTO ESCOLAR**



Rio Claro  
2009

SILVIA HELENA HERCULANO

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Orientadora: Maria Isabel Nogueira Tuppy

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia

Rio Claro  
2009

780 Herculano, Sílvia Helena  
H539i A importância da música no contexto escolar / Sílvia Helena  
Herculano. - Rio Claro : [s.n.], 2009  
37 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Maria Isabel Nogueira Tuppy

1. Música. 2. Educação musical. 3. Música na escola. 4. Desafios da  
música. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

Aos amigos e familiares que mesmo longe, me  
motivaram e me fizeram senti-los tão perto.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela oportunidade de fazer de todas as situações da minha vida, oportunidades de aprendizado.

A meus pais que sempre me motivaram nos momentos que não foram tão animadores e quando me sentia incapaz.

Ao meu irmão Paulo, por me ajudar com os artigos que precisei de outras universidades.

Pelos amigos Prudentinos, que fizeram parte do início dessa jornada e que jamais posso me permitir esquecê-los.

À minha orientadora Maria Isabel Nogueira Tuppy, que sempre se mostrou disposta e rápida em ensinar, direcionar e corrigir, possibilitando uma visão mais ampla de coisas que ainda posso ser capaz de fazer.

Aos meus amigos do Departamento Pessoal da Prefeitura de Leme pelo apoio e incentivo.

Aos amigos, funcionários da biblioteca, familiares, companheiros e aos que foram expectadores desses anos incríveis, experiência ímpar e inesquecível.

“Depois do silencio, aquilo que mais aproximadamente  
exprime o inexprimível e a música.”  
(Aldous Huxley)

# SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	06
1. HISTÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL .....	11
2. A MÚSICA COMO ELEMENTO EDUCATIVO.....	15
3. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	21
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	33
5. REFERÊNCIAS .....	34

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura apontar a importância da música na educação. Para atingir tal objetivo, recorreremos a estudos teóricos para ilustrar a necessidade da música dentro da escola, seus aspectos positivos para a educação, bem como procuramos trazer alguns elementos da história da música que demonstram a influência desta sobre o indivíduo e conseqüentemente sobre a educação.

Buscar o sentido e o significado da educação musical no ensino fundamental levou-me a abordar o tema através da literatura sobre a importância da música na educação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais :

[...] as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (BRASIL,1998).

A música é uma linguagem muito abrangente e capaz de englobar elementos essenciais para o adequado desenvolvimento do indivíduo. O que se pretende é apontar a necessidade de educação musical que se apresenta integrada à educação formal e atua junto com a formação global da criança. A oportunidade do contato com a música também pode constituir, para a criança, um equilíbrio necessário para o seu intelecto e também para suas emoções.

Para isso, é necessário que compreendamos em que medida a música pode ser uma contribuição para uma forma de expressão ou uma linguagem que pode atingir diretamente a sensibilidade da criança e desta forma auxiliar seu desenvolvimento afetivo e intelectual.

Segundo Snyders(1992):

A música 'não pinta o amor ou a aspiração de um dado indivíduo em dadas circunstâncias, ela pinta a própria paixão, o próprio amor, a própria aspiração'. A música supera as particularidades que certamente distinguem, mas também estreitam. Transcendendo as variações acidentais, acessórias, ela nos faz viver uma generalidade, porém concreta, imediata; o que a generalidade do conceito ou da palavra não chega a realizar. (Snyders 1992, p.104)

A música expressa, conforme as diferentes épocas e culturas, sentimentos e ideologias. Como explica Snyders (1992, p.105) “a música é o meio de exprimir o que só é exprimível em música”; e para Jeandot (1993, p.15) “música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos”.

É possível mostrar para os alunos diferentes culturas através do conhecimento de variadas manifestações da música, acredito que para muitos a escola será a única ou a primeira oportunidade de experimentar e criar música.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1998, p.77).

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável. Ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço passando a ser uma linguagem universal. A vida é som e continuamente estamos cercados de sons e ruídos vindos da natureza e das várias formas de vida que ela produz. A própria natureza é que nos dá a música; o que dela fazemos varia, conforme o temperamento, a educação, o povo, a raça e a época.

Desde o nascimento até a morte nos acompanha uma trilha sonora que vem primeiramente de nossos familiares e que nos acalenta nos momentos difíceis; quando ainda somos bebês, as cantigas de ninar são o nosso porto seguro. Depois nos grupos sociais da infância é a vez das brincadeiras, músicas, canções de roda... E quem não se lembra destes momentos?

*Balança caixão, balança você...*

*Ciranda cirandinha...*

Na adolescência, os sons identificam grupos próprios e as canções contêm temas que relatam as angústias nesse tempo. Na fé, muitas vezes, a música é o grande fio condutor que nos faz conectar com a divindade.

Em épocas de conflitos sociais e políticos, a música sempre vem deixar sua mensagem. A lembrança desses sons muitas vezes nos ajuda nas dificuldades ou nos alegra.

O poder da música diminui no decorrer dos milênios; mas apesar disso podemos encontrar nos tempos históricos e até na atualidade interessantes exemplos de seu poder.

Davi toca harpa para afugentar os maus pensamentos do rei Saul; Farinelli, com o auxílio da música, cura a terrível melancolia de Felipe V. Timóteo provoca por meio de certa melodia, a fúria de Alexandre, o Grande, e acalma-o por meio de outra. Os sacerdotes celtas educam o povo com a música, somente eles conseguem abrandar os costumes selvagens. (PAHLEN, 1996 p.10)

A música fez e continua fazendo parte da vida humana evoluindo em arte e técnica, mas ao mesmo tempo, vem perdendo sua importância no contexto cultural, encontrando-se, na atualidade

relegada às imposições do consumismo das mídias, passando a ser um produto de qualidade duvidosa e de conteúdo superficial, e que, talvez por esse motivo, também esteja sendo desvalorizada e de certo modo esquecida, inclusive pela própria escola. (FONSECA, 2003, p. 14)

Beyer (1993) fez um rápido histórico da Educação Musical, que tem como raiz registros egípcios datados de 2500 a. C.. Os gregos tinham grande preocupação em garantir a Educação Musical para crianças e jovens, como parte imprescindível da formação do cidadão. No Império Romano, sob influência da cultura helenística, a música foi valorizada a ponto de ocupar um lugar como ciência entre as “artes liberais”. No século VI a.C., Pitágoras considerava a música, juntamente com a dieta, os dois principais meios de limpar a alma e o corpo, mantendo a harmonia e a saúde de todo o organismo.

Assim, o valor da música, como parte integrante da formação geral do homem, tem sido discutido desde os tempos da Grécia antiga, quando a

preocupação básica da educação era o desenvolvimento do homem ideal, física e mentalmente equilibrado.

A música é um fenômeno universal, uma linguagem que todas as pessoas entendem, um sinal de união entre os povos. A música na educação tem a função de desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que dão possibilidade à expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização sonora.

A escola pode ser um espaço onde os alunos poderão ter oportunidades de conhecer a música diferente dos padrões incentivados pela mídia. O professor terá a tarefa de transformar os ouvintes massificados em ouvintes críticos, será responsável por auxiliar os alunos a construir um juízo crítico na formação do ouvinte, assim como na formação dos consumidores culturais autônomos, que desenvolvem seus próprios gostos em relação à música de forma a superar a preferência massificada.

Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos a suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida por todos; gostar de um sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. (ADORNO, 1983, p.165)

Há muito tempo já se percebia o fenômeno de gostar do que se reconhece auditivamente, o que pensar então da atualidade em que determinadas músicas nos são apresentadas quase o dia todo? Seria a questão do gostar, apreciar a obra que é bem pessoal ou a questão da imposição social?

Nogueira (2001) comenta que percebeu como professora que os seus amigos de trabalho usavam em seus espaços docentes as músicas que foram consagradas pelo mercado, participando assim do ouvido coletivo e restringindo a educação musical somente a este tipo de produção, contribuindo menos para fazer a diferença nas crianças que são bombardeadas constantemente pelo meio de comunicação em massa.

Isso mostra que os professores acabam consumindo, na maioria das vezes, o mesmo tipo de música que seus alunos. Porém quando conseguem percorrer um espaço musical de melhor qualidade, utilizam este repertório nas ações docentes dando possibilidade aos alunos de enriquecerem a audição e de talvez ouvir uma obra, cuja oportunidade só poderia ser proporcionada pela escola.

(...) Se os professores não chegam a ser intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação.  
(PERRENOUD, 1999, p.5)

As diferentes músicas podem ajudar a formar bons ouvintes, mas é necessário também incitá-los a expressar suas preferências musicais sem culpa ou preocupação. O professor não tem a tarefa de transmitir todo seu amor à música, mas pode expandir as oportunidades de conhecer diferentes ritmos e gêneros e estabelecer uma ponte entre a música deles e outras músicas.

## 1.HISTÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL

Os primeiros sinais da música erudita chegaram ao Brasil através dos jesuítas, com a intenção de obterem um maior número de fiéis para a Igreja Católica, os missionários jesuítas acabaram encontrando na música uma maneira de comover e atrair os indígenas.

A música erudita era importante também para os nobres que aqui estavam, de forma que começaram a exigir o lado cultural que costumavam desfrutar lá na Europa.

Mais tarde, a música foi valorizada com a vinda de D. João VI, que em 1813 propôs a edificação do teatro São João, atualmente Teatro João Caetano.

Depois da iniciativa de D. João VI até 1941 houve um descaso com a conservação do patrimônio Musical. Nesse período um personagem que teve contribuição significativa, segundo Almeida (2001), para a preservação da educação musical foi Francisco Manuel da Silva, compositor do Hino Nacional. Em 1833 ele fundou a Sociedade Beneficente de Música e em 1841 fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro.

Somente em 1854 foi instituído oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, através do decreto federal que determinava que, entre outras matérias, existissem também noções de música e exercício de canto. Tal decreto passou a orientar as atividades docentes e mais tarde era exigida a formação especializada do professor de música.

A partir da década de 1920, ocorreram diversas transformações nas legislações que tratavam do ensino de música. Em 1923, as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método “tonic-solfa” como modelo de musicalização. Este método evitava a complexidade das tonalidades musicais e poderia se aplicar facilmente ao canto. Em 1928, ocorreu outra mudança que foi a musicalização para as crianças: através de uma lei federal foram criados jardins de infância com orientação especializada.

Paralelamente ao movimento modernista, a música começou a ganhar espaço entre os educadores com identidade mais nacionalista.

A partir de 1931, Heitor Villa-Lobos, instituiu o Canto Orfeônico, adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em nível federal. Villa-Lobos tinha como objetivo primordial auxiliar o desenvolvimento artístico da criança e produzir adultos musicalmente alfabetizados.

O canto orfeônico tornou-se disciplina obrigatória nos currículos escolares do Brasil e tinha a intenção de atingir um público numeroso. Em 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, especializado na formação de professores para atuação em escolas públicas. A implantação do projeto, Segundo Lisboa (2005), foi parte importante de novas propostas e concepções educacionais.

Daí em diante muitas mudanças ocorreram no sistema educacional brasileiro por motivos variados, entre eles, alguns econômicos e políticos. Na década de 60 o canto orfeônico foi substituído pela educação musical através da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024. Segundo Fonterrada (1991), a música era uma disciplina optativa e dependia da escola sua inclusão ou não no currículo, sendo que a escolha do repertório quase sempre era baseada no calendário escolar e cívico.

A partir daí, o enfoque do ensino de música voltou-se para o desenvolvimento da percepção auditiva: ela podia ser dançada, cantada, permitindo também o improvisado.

No final dos anos 60 a educação musical foi substituída pela Educação Artística. A educação musical era disciplina curricular até início da década de 1970, mas foi perdendo seu espaço e em 1971 o Conselho Federal de Educação com a LDB 5692/71, instituiu o curso de licenciatura em educação artística, transformando o currículo do curso de educação musical que passou a ser atividade no currículo escolar sendo um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (São Paulo, 1991).

O professor de educação artística deveria ser polivalente e ministrar as várias linguagens artísticas, mas, na maioria das vezes, não tinha formação suficiente para ministrar todas as áreas artísticas exigida pela lei.

Fernandes (1997), em entrevista concedida à revista *Presença Pedagógica*, relata que, o número de professores habilitados em Educação Artística era inferior ao número de aulas oferecidas. Assim, àqueles que anteriormente ministravam aulas de desenho, Artes Industriais e Música, foi conferido, provisoriamente, o direito de atuar na área de Educação Artística. Para isso, participaram apenas de um encontro de poucos dias onde entraram em contato com os "Guias Curriculares para

o Ensino de 1ª Grau" – único documento oficial elaborado a fim de orientar o trabalho docente.

Esse guia, porém, segundo Fernandes, não fundamentava filosófica, pedagógica e psicologicamente o ensino da Arte na escola, nem apresentava uma linha metodológica que o orientasse. Tampouco, sugeria uma bibliografia de apoio aos professores. E como todo artista e músico, os professores são vistos como pessoas que trabalham através das inspirações. Carentes de suficiente formação prático-teórica os professores passaram a conceber o ensino de Arte como algo em que imperasse o espontaneísmo, o improviso e a ausência de objetivos definidos.

Ainda com relação ao ensino da música, Snyders (1992) afirma que:

Além das técnicas que vai utilizar, faz parte também da tarefa do professor tranquilizar os alunos, ajudá-los a ultrapassar a angústia ligada ao sublime: eles são capazes, podem tornar-se capazes, também eles, de experimentar as grandes alegrias estéticas – e tendo direito a elas, não podem se deter antes de tê-las atingidos: vale a pena.(SNYDERS, 1992, p. 22)

Os primeiros cursos superiores de Educação Artística foram criados em 1974, e o conteúdo da disciplina a ser ministrada foi diluído em várias linguagens artísticas, o docente deveria dominar um pouco de cada área. Penna comenta a questão:

[...]A habilitação em educação artística – à qual se reduz a licenciatura curta e que integra a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo das partes comum do curso indicado pela resolução do CFE nº23/73 dirige-se a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas [ou seja, um tratamento polivalente]. Previstas nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem. (PENNA, 2004, p.21.a)

Apesar de todas estas iniciativas, somente com a LDB 9.394 de 1996 é que a arte passou a fazer parte da grade curricular do ensino fundamental, foi desta maneira inserida no ensino obrigatório como uma área de conhecimento.

Mas ainda assim com essa mudança, os problemas com a prática musical não estavam resolvidos, pois o texto da lei mostrava-se amplo e vago, proporcionando interpretações variadas. Caberia ao professor de arte ministrar várias linguagens artísticas como o teatro, música, dança e artes visuais.

Em 1997 o MEC organizou documentos que poderiam sugerir conteúdos e orientar a prática docente em diversas disciplinas, são os chamados Referenciais Curriculares Nacionais, para a educação infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental e Médio. Estes documentos possuem orientações que incluem todos os conteúdos da educação básica, inclusive Artes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não seriam como regras que deveriam ser seguidas, mas que metas e objetivos deveriam ser adaptados às características e necessidades locais.

[...] o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover a uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. (BRASIL, 1997,p. 36)

Dia dezoito de agosto de 2008, o presidente Lula sancionou a lei n° 11.769, que garante aulas de música para o ensino fundamental e médio de todas as escolas brasileiras, que terão o prazo de três anos para adaptar o currículo oferecido na área de artes.

Esta lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que determinava o ensino de música dentro de artes, o conteúdo não era especificado e a música não era obrigatória. Com a nova lei, a música passa a ser conteúdo obrigatório, porém não é exclusivo, outras áreas artísticas podem fazer parte do programa pedagógico.

Não está regulamentado na lei o conteúdo das aulas, portando fica livre para as instituições de ensino a escolha de quais atividades serão oferecidas, tais como aula de canto, grupos instrumentais, ensino de instrumento, tablatura, entre outros. Para muitos educadores será de grande importância que as escolas considerem a cultura da região e a demanda dos alunos quando montarem a sua grade.

O artigo 2º do projeto de lei 11.769 previa que o ensino da música seria ministrado por professores com formação específica na área, porém a lei não esclarecia o significado desta expressão “formação específica na área”. Por este motivo o mesmo artigo foi vetado. É necessário maior esclarecimento já que a música no Brasil não é praticada somente por profissionais que possuem formação acadêmica específica, mas também por pessoas praticantes que não possuem formação oficial e, no entanto, são reconhecidas em todo o país e, segundo o artigo 2º, estariam excluídos da possibilidade de ministrar as aulas de música.

## 2. A MÚSICA COMO ELEMENTO EDUCATIVO.

O que é a música? Defini-la com precisão é uma tarefa das mais difíceis. Wisnik (1999 apud CAVALCANTE, 2001), em entrevista concedida à revista Super Interessante, explica que enquanto o som é resultado físico da vibração dos corpos se propagando no ar, a música é o entrelaçamento intencional dessas ondas sonoras em determinados intervalos, produzindo ritmo, harmonia.

Além disso, ainda segundo informações desta mesma revista, a música é um fenômeno artístico e cultural, pois através dela podemos contar histórias, lendas e folclores. Este fenômeno deve ter no mínimo 52.000 anos, pois foram encontradas, na Eslovênia, flautas feitas de ossos perfurados que datam desta época.

Como destaca Gohn,

a música está em todos os lugares, seja como atração principal de um concerto ou pano de fundo de uma peça teatral. Pode estar dentro de um carro, na sala de jantar no som dos talheres à mesa, na casa ao lado, ou mesmo no cantar sofrido de algum transeunte. Talvez ela se faça presente apenas no pensamento, evocando lembranças e sensações distantes do passado. A música tem poderes para acalmar ou exaltar, alegrar ou entristecer, diminuir a dor ou trazê-la de volta, fazer lembrar ou fazer esquecer. (GOHN, 2009)

Patrícia M.Gray (2001 apud CAVALCANTE, 2001, p.71), da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, comenta na revista Super Interessante que pesquisas com baleias e com outros animais têm levado cientistas a acreditar que a inclinação humana para a música pode ter mais a ver com uma programação biológica do que com os padrões culturais exclusivos da nossa espécie. Uma base biológica que existe não somente em nós seres humanos, que apreciamos e criamos música, mas em todos os seres vivos. Fazendo uma analogia, é como se existisse um "software" embutido em nosso cérebro que faz com que possamos nos sensibilizar com o som ouvido.

Sabe-se que a mudança na frequência de ritmo de uma música tem a capacidade de ajudar na recuperação de doentes através do estímulo que ela provoca no comportamento humano. O responsável por este estímulo é o ritmo do

próprio corpo humano. Como afirma Wisnik (1999), na mesma reportagem citada, *“os movimentos dos músculos, o andar e a respiração funcionam como uma espécie de base para o tempo musical”*. (WISNIK, 1999 apud CAVALCANTE, 2001, p.71)

No campo da teoria musical, Willems (1970) ressalta que muitos erros são cometidos no ensino-aprendizagem da música, havendo um grande desconhecimento da natureza de elementos fundamentais como o som, o ritmo, o ouvido musical, a melodia, a harmonia e a inspiração, assim como da ignorância da natureza das associações que estes elementos provocam no estudo e na prática musical.

A educação não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. É uma das tarefas da pedagogia nova a de unir judiciosamente os aspectos artísticos e científicos à música, e de harmonizar o saber, a sensibilidade e a ação. (WILLEMS, 1970, p. 10-11)

Ao falar da natureza da música, Willems destaca que pensamos primeiro nos três elementos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia, que estabelecem paralelos comprovativos com a natureza humana nos seus momentos característicos da vida fisiológica, afetiva e mental.

É a partir do nascimento que a criança começa a ter contato com a música, pois é dentro de casa e com a mãe, cantando cantigas de ninar e de roda que a criança tem as primeiras noções auditivas e rítmicas e é capaz de aprender a cantar desde cedo, muitas vezes antes de aprender a falar, mesmo a mãe não tendo nenhuma noção ou prática de ensino ou mesmo pedagógica.

Na prática de ensino da música, o autor destaca, ainda, que o ritmo é o fenômeno do som que será o ponto de partida dos esforços pedagógicos. O som pode ser associado a um movimento do corpo e assim estarão unidos no canto. O ouvido musical e a imaginação sonora se integram diretamente formando a melodia e devem constituir os elementos de base, o centro do desenvolvimento musical. O ritmo é número, movimento, ordem, organização, proporção, vida, forma, inteligência, instinto, força, repetição, alternância, simetria, duração, intensidade, medida, repouso, vontade; e a lista não acaba aqui!

O verdadeiro ritmo é inato e está, de fato, presente em todo o ser humano normal. O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais sutis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador, mostrando o verdadeiro sentido da palavra seja onde for. (Willems, p.32-33)

Nesta perspectiva, o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes, reunindo de forma sintética a melodia, o ritmo e a harmonia. Canções simples podem ser uma ajuda preciosa para o início da prática instrumental, onde o sentido do ritmo e o ouvido musical deveriam sempre ter o seu lugar.

Já o som e o ritmo são elementos pré-musicais e, ampliando o sentido do termo, podemos chamar de "música" a todo fenômeno sonoro.

As três qualidades mais marcantes do som são: a intensidade, a altura e o timbre. A duração depende do tempo que decorre entre o princípio e o fim da vibração. A intensidade é revelada pela amplitude da onda. A altura depende da frequência, do número de vibrações por segundo.

Sintetizando as considerações de Willems (1970 p. 71-72), é importante ressaltar que a educação musical propriamente dita situa-se para lá de toda a aplicação instrumental e refere-se aos elementos fundamentais da música: sentido rítmico, ouvido musical, sentido melódico, nomes das notas, graus da escala, improvisação, conhecimentos harmônicos. Ela pode começar desde a idade de três ou quatro anos, se o educador dispõe de um material auditivo numeroso e variado, além deste material, contribuem também para a aprendizagem as canções infantis, os exercícios e os ritmos corporais.

Toda prática auditiva e rítmica pode preceder à teoria musical e assegurar as bases sensoriais, físicas e afetivas da educação musical. Estas bases respeitam particularmente ao aspecto "arte" da música, que nós opomos aqui ao aspecto "ciência"; em outros termos: a educação oposta à instrução, distinção que tem uma grande importância do ponto de vista pedagógico.

De acordo com Loureiro (2002 p.43), em entrevista concedida à revista *Presença Pedagógica*, efetivamente, as práticas pedagógico-musicais não estão ao alcance de todos e, o que é pior, restringem-se apenas àqueles que dispõem de

formação apropriada para a sua apreensão. Isso significa que a escola prioriza aqueles alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, vindos de uma classe social mais culta, para a qual se direciona um ensino elitista.

Segundo a autora (Ibid. p. 43), outro fator que tem contribuído para o afastamento do aluno das aulas de música diz respeito ao professor, ou à escola, que insiste em trabalhar com um repertório que está em desarmonia com a música que os alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula. Não é possível ignorar que crianças e jovens estão em contato permanente com um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem qualquer critério, é veiculado pela mídia, e que os professores e que a própria escola têm dificuldades em integrar ao seu cotidiano.

Sendo assim, Loureiro acredita que,

(...) da mesma forma que não se pode ignorar o gosto musical dos alunos, não se pode negar-lhes a possibilidade de ampliar o campo de conhecimento musical. Professor e aluno devem buscar um consenso ao selecionar um repertório, ou mesmo um tema a ser abordado em sala de aula, tornando possível a todos o acesso ao saber, à cultura e à arte.

Isso não acontece com as escolas que praticam a música organizando corais e bandas e que estão, de certa forma, adotando uma prática ainda excludente, visto que, para a sua organização, é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados talentosos.(LOUREIRO, 2001, p. 164-165)

Santos (1993, apud LOUREIRO,2004) defende que a educação musical deve procurar não rejeitar ou tornar inferior a cultura musical dos alunos, diferindo da cultura do professor. Sendo assim, ele deve procurar entender e enxergar o que há de positivo no universo cultural do aluno. A predominância do uso da música popular nas práticas educativas musicais no contexto escolar vem contribuir para a hegemonia social e cultural das classes médias intelectualizadas e que somente a nova sociologia da educação pode auxiliar no entendimento do motivo por que a música popular é ignorada pelos professores, privando culturalmente seus alunos e privilegiando somente a música "séria".

Atualmente existe um repertório muito amplo de músicas que falam da vida do jovem, este é outro fator importante que poderia fazer com que o aluno pudesse se beneficiar com a educação musical na escola, oportunidade de se aproximar mais, de explorar criticamente a realidade deles.

Tourinho (1995) faz crítica à pouca importância que a educação musical faz da música popular, entendida como música que o aluno costuma ouvir e gosta. Para a autora, inserir a música que o aluno aprecia na educação musical é uma forma de motivar o processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que na prática educativa deve-se procurar, através dos conteúdos e dos métodos, respeitar os interesses dos alunos e da comunidade onde vivem e constroem suas experiências.

Também ressalta que os programas escolares de educação musical são planejados, menosprezando os interesses dos alunos, o aspecto cognitivo e o afetivo. Nessa prática, deixa de existir a inter-relação entre o contexto educativo, os programas didáticos e a realidade deles. Esquecemos, em geral, que o gosto musical dos alunos deve ser tomado como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes se sentirão mais motivados a aprender a interagir com a música, quando esta está relacionada ao seu estilo de vida, à sua visão de mundo e ao contexto social e cultural no qual se inclui. (TOURINHO,1995 apud LOUREIRO, 2004)

Loureiro (2002 b) acrescenta que evitar o tendencionismo em relação a determinados idiomas musicais e compreender o modo como os jovens se relacionam com a música, seus gostos e estilos, significa uma abertura ao diálogo permanente com a realidade sócio-cultural na qual estão engajados os mais diferentes grupos sociais, inclusive o do aluno e do professor.

Na mesma reportagem da revista *Presença Pedagógica*, Loureiro finaliza dizendo que o diálogo torna-se fundamental para entender que os alunos são o resultado de contextos socioculturais diversos e que trazem para dentro do contexto escolar uma identidade, um indivíduo em construção e com vivências e experiências musicais que, é bem verdade, não são as que a escola lhes transmitirá.

Segundo Penna

Os problemas de certas metodologias do ensino tradicional de música (...) residem no fato de que tais metodologias pressupõem uma familiarização prévia com a linguagem musical, sendo por isso, muitas vezes ineficientes. Como poderão, então, ser adequadas a clientela ainda mais carentes – comparando-se o aluno que tem condições de acesso a uma escola especializada com aquele de uma escola pública de 1º grau?. (1994, p.23)

Sabemos que fora da escola existe também grande manifestação cultural dos jovens, envolvendo as pessoas das periferias das cidades que, sem opção para um

futuro melhor, tentam encontrar na música uma saída para o sucesso. E esta busca passou a fazer parte da cultura dos morros com o movimento Funk, Rap e outros mais.

Muitas vezes o jovem é visto sob uma perspectiva negativa, tanto na indisciplina, na falta de respeito, na irresponsabilidade dos compromissos escolares, na rebeldia, quanto na forma de vestir, entre outras coisas. Dentro da escola em que convive, a realidade destes jovens nem sempre é mostrada, principalmente os da periferia, e pouco a instituição tem feito para melhorar este aspecto. E isso faz com que eles busquem na música uma opção de vida, o sonho de serem reconhecidos, uma esperança de ser alguém na vida.

Eles exigem mais do que a escolarização, demandam redes sociais, apoios mais amplos, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais.

Loureiro (2001) relata que a crença de que é preciso possuir "dom" inato para se fazer música deve ser abandonada. Qualquer pessoa pode aprender música se forem oferecidas as condições necessárias para a sua prática, considerando que se deve tornar acessível às crianças e aos jovens a atividade musical.

Hoje é habitual encontrarmos na escola de educação infantil atividades que valorizam o ensino da música, mas na medida em que o ensino avança já não existe esse mesmo comprometimento.

No entanto serão muitas as dificuldades de implementar e garantir espaço para a música na escola pública, pela falta de docentes, pela ausência de formação adequada, pelas dificuldades que a escola encontrará para estruturar o currículo entre outras.

Resta para as instituições públicas o desafio de enfrentar os obstáculos que surgirão na medida em despendam esforços para promover um ensino básico de qualidade.

### 3. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL.

Infelizmente, parece mesmo que a música perdeu ao longo dos anos parte do valor que possuía, principalmente nas escolas. Não sabemos em que momento isto aconteceu, mas sabemos que a arte tem estado em segundo plano, muitas vezes é utilizada como diferencial em algumas escolas particulares para atrair os pais por um currículo um pouco mais variado.

Em relação a prioridades educacionais, a música é quase sempre vista como bonita, agradável, muitas vezes relacionada com diversão, entretenimento, disciplina extracurricular e nem tanto necessária como as outras disciplinas que fazem parte do currículo. Figueiredo (2005, p. 23-24) comenta:

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

A música não deve ser vista somente como entretenimento, mas como de grande auxílio no desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional da criança. Além de ser prazerosa, ela deve provocar estímulos, desinibir, propiciar a socialização e sempre é possível emocionar os ouvintes.

Mesmo com toda a mídia e a vulgarização musical em algumas situações, a música pode ser uma grande aliada do aprendizado, seja apenas como entretenimento ou como auxílio na educação com o objetivo de formar indivíduos completos de corpo e mente.

A música tem significado positivo e estimulante nas capacidades da criança e desta forma apresenta a necessidade de mudarmos a visão da valorização da educação musical atual.

Apesar das preocupações das escolas em atender às necessidades dos alunos, podemos perceber que a prática quando envolve a música ainda é deficiente no currículo e sempre precisa ser revista e mudada constantemente.

Embora algumas escolas já possuíssem alguma experiência de inclusão da música em seu currículo, a maioria das experiências relacionadas com música estava ligada apenas ao entretenimento ou para marcar rotinas, datas comemorativas, e a nova lei impõe o desafio de mudar a concepção de música dentro destas instituições, porque apesar de leis que instituem a educação musical, nem sempre há políticas que contribuem para ações que amparem e estruturam o espaço da música no âmbito escolar (FIGUEIREDO,2005).

Assim, não basta somente cantar para os alunos para se chegar ao objetivo proposto, se a música for inserida dentro do contexto escolar com seriedade é necessário ter um espaço na escola direcionado ao ensino e aprendizagem musical, não com o objetivo de valorizar somente a técnica e formar músicos, instrumentistas; mas cidadãos sensíveis, capazes de compreender, experimentar e fazer que a música tenha influência positiva em suas vidas.

Arroyo (2002) considera a escola como um espaço de prática musical mesmo quando a música não é o centro das atividades e também não faz parte do currículo, porém se faz presente no cotidiano escolar.

As práticas musicais são consideradas uma hierarquia social, onde as diferenças se mostram destacadas:

[...] constituem um dos domínios onde as diferenças sociais ordenam-se da maneira mais clássica e marcante, mesmo se os agentes, mais seguido e constantemente que em outros campos, se recusem a admitir que a hierarquia interna da prática é uma hierarquia social.  
(BOZON, 2000, p.147 apud ARROYO 2002, p. 100).

O autor continua apontando a idéia de estarmos atentos à hierarquia dos diferentes mundos musicais quando diz que:

Longe de ser uma atividade unificadora no que concerne a todos os ambientes sociais e todas as classes, a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo conhecimento mútuo; os gostos e os estilos frequentemente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam.[...]  
(BOZON, 2000, p.147 apud ARROYO 2002, p. 100).

Arroyo (2002) chama as diversidades que influenciam a educação musical de mundos musicais, um exemplo destes mundos musicais são as igrejas evangélicas, onde a música ocupa um papel significativo; escolas particulares de música, rodeio,

mídia, comércio especializado em instrumentos musicais, projetos sociais que estimulam a prática musical, carnaval, etc.

Aí está outro dos desafios que a atualidade nos impõe, o desafio de como lidar com as influências destes mundos sociais em um espaço comum que será a escola, a autora acrescenta que também faz parte deste desafio, valorizar a diversidade cultural, incluir diferentes culturas na educação musical e a manutenção da música como uma experiência importante no contexto escolar.

É muito importante que o educador reconheça, aceite e respeite as diferenças culturais de seus alunos, sem dúvida este reconhecimento pode ter contribuições significativas quando buscar e pesquisar repertórios para utilizar a diversidade de produções musicais. Conhecer produções diferentes, caracterizadas por regiões ou gerações diferentes contribuirá para aumentar o conceito do que é música para os alunos.

Estas considerações são significativas porque será na escola que estes “mundos” se cruzarão num único espaço.

Quando compreendida a cultura do outro, pode-se fazer uma análise crítica destas culturas apresentadas e também da própria cultura musical. Deve ser considerado todo tipo de produção musical; a música popular e a música exposta pela mídia não devem ser descartadas porque são elas que fazem parte da vivência dos alunos, elas terão contribuição significativa para a expansão do mundo cultural deles.

Penna (2006) chama estes contatos com os diferentes mundos musicais de multiculturalismo:

O multiculturalismo implica, portanto, uma concepção ampla de música, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações: uma concepção ampla de música é uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural, ao mesmo tempo em que a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional. Desse modo, é possível ultrapassar a oposição entre popular e erudito, e aprender todas as manifestações musicais como significativas, evitando deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão. (PENNA, 2006, p. 39)

Dalcroze (1967 apud VALIM, 2003), observa que a educação musical começou a ser encarada como algo que precisa da participação ativa da criança,

onde o educando tem a oportunidade da prática e da vivência, esta vivência possibilitaria a criatividade e o improviso antes de chegar aos conceitos e teorias.

Desta maneira, a fonte de conhecimento da criança é a própria diversidade de situações que ela tem e que poderá experimentar no seu dia-a-dia e na escola. Em conseqüência disso os inúmeros estímulos que a criança pode receber por meio das experiências musicais, possibilitarão uma participação mais ativa no despertar do intelecto, dos sentidos, da sensibilidade além de poder influenciar o processo de desenvolvimento da personalidade e amadurecimento do caráter.

Levando em consideração a idéia de Jeandot (1993, apud CUNHA, 2006, p.75) que “nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais neste sentido”, novamente fica expressa a grande responsabilidade do professor que propiciará a educação musical para as crianças.

A escolha do repertório é essencial e desafiador, uma boa música pode contribuir para alcançar o objetivo principal unindo vários aspectos do desenvolvimento humano inclusive o reconhecimento dos valores afetivos que como sabemos está ligado ao desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança.

Ouvir música na escola é muito diferente de ouvir música em casa, pois são contextos sociais muito diferentes. Enquanto em casa o indivíduo ouve a música a sua escolha, a seu prazer e sem compromisso com as funções sociais, cognitivas e emocionais que podem estar envolvidas, na escola quase sempre as músicas ouvidas e usadas para quaisquer atividades terão sido escolhidas pelo professor. Este terá a difícil tarefa de comprometer-se na escolha de um repertório que possa também trazer prazer e estímulo aos seus alunos, respeitando como dissemos antes, as diferenças do grupo, a pluralidade cultural, as particularidades, e trazendo a oportunidade de talvez a escola ser o único lugar onde terão oportunidade de conhecer alguns tipos de produções musicais.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (Brasil, 1997, p. 19)

Mas apesar dos PCN's, e da LDB de 1996, ainda não há clareza nestes documentos quanto às políticas para o ensino de arte, o que propicia prosseguir com a prática da polivalência. Como a legislação permite que cada escola pública tenha autonomia para organizar seu currículo, então estas instituições priorizaram diferentes áreas da arte e poderiam até optar por não ofertar experiências musicais significativas. (FIGUEIREDO, 2005)

Penna já havia abordado o mesmo assunto dizendo:

Desde a década de 1970 não há garantias formais para o ensino de música – em sua especificidade– na educação básica. No entanto, de acordo com as leis educacionais e os diversos termos normativos correlatos, a música integra, *potencialmente*, o campo da arte – ou seja, a música é uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de arte. (PENNA, 2004, p. 8)

Nos contextos sociais diferentes, alguns aspectos das experiências musicais são mais acentuados que outros, assim são valorizados diferentes saberes.

Arroyo (2002) cita oposições binárias que marcam o sentido de mundo das experiências musicais vividas no contexto da cultura popular e da escolar: da oralidade por um lado, letra por outro, na valorização do coletivo e do individual, nos saberes da prática e dos saberes teóricos.

[...] Superar as hierarquias implícitas nessa dualidade e acolher e valorizar as diversas possibilidades de saberes e processos de aprendizagem por parte dos profissionais da escola concederão ao aprendiz a oportunidade de desenvolver muito mais suas potencialidades. (ARROYO, 2002, p. 116)

Trabalhar com estas diferenças culturais significa chegar à compreensão que diversidade cultural vai muito além de tocar um instrumento diferente, ou cantarolar uma música, significa ter compreendido que se trata de identidades que não são fechadas, mas que estão em movimentos e precisam ser entendidas e respeitadas.

Antes essa preocupação não era discutida porque o foco do ensino da música quando existia nas escolas, era a música erudita ou a música popular, abordando uma só direção. Mas as novas legislações dão oportunidade de um currículo mais flexível e estes conflitos sociais, como diversidade cultural, passam a fazer parte e ocupar cada vez do espaço das discussões sobre educação musical (FIGUEIREDO, 2005)

A elaboração ou escolha de um repertório também consiste em um desafio para o educador musical, há também outros a serem enfrentados por ele, como o acesso a instrumentos didático-pedagógicos que irão favorecer a atuação de forma mais sólida, a adequação ao tempo de aula, o uso da criatividade para estas adaptações e os desafios das políticas públicas que podem ou não cooperar para que as propostas de despertar o gosto pela música se concretizem.

[...] não é tanto transmitir a técnica particular, mas sim desenvolver no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao imenso patrimônio musical que a humanidade vem construindo (JEANDOT, 1993, p. 132, apud CUNHA, 2006)

Ter autonomia para decidir como inserir a música na sala de aula, fazer com que a educação musical nas escolas não seja mais caracterizada pela superficialidade e descaso, favorecer a formação provocando os estímulos e a criatividade musical, respeitar e lidar com a diversidade cultural são os desafios maiores do educador e dos envolvidos que se comprometidos com a educação, podem com trabalho sério conseguir talvez não formar músicos, mas formar cidadãos críticos, sensíveis e criativos.

A formação dos professores de ensino de Arte nas escolas públicas hoje é muito diferenciada. A música é trabalhada por professores de diversas formações. Assim, ainda permanece a polivalência na questão da educação musical. Penna (2004, p. 9) afirma que “o ensino da música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, como uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica”.

Uma pesquisa realizada por Maura Penna em escolas públicas da grande João Pessoa mostra que o número de professores de Arte habilitados em música é muito menor que nas outras áreas artísticas.

Sua pesquisa foi realizada junto a todas as escolas públicas da Grande João Pessoa sobre o ensino fundamental incluindo 152 escolas públicas e 186 professores responsáveis pelo ensino de arte nos anos de 1999 e 2000 e também no ensino médio no mesmo período com 34 escolas estaduais e 50 professores de Educação Artística.

A pesquisa apontou que dos 186 professores do ensino fundamental, somente 9 possuíam habilitação em música e no ensino médio dos 50 entrevistados, 5 possuíam habilitação em música.

A maioria dos professores tinha habilitação em Artes Plásticas, sendo assim a linguagem mais abordada por estes profissionais em sala de aula.

Ainda usando a análise dos resultados da autora da pesquisa, 45,7% dos professores do Ensino Fundamental utilizam apenas uma linguagem artística enquanto no Ensino Médio, 26% o fazem. Podemos observar que o restante destes professores ainda valoriza o aspecto polivalente da aula de Arte.

Na pesquisa, Maura Penna aponta que 60 professores do Ensino de Arte do Ensino Fundamental abordam músicas em aula e no Ensino Médio 28 professores.

Como poucos deles possuem formação específica em música, eles relatam que suas experiências com a música na sala de aula normalmente estão ligadas a corais ou interpretação de letras.

Como podemos ver, no que se refere à formação de professores de Artes, a formação em música é muito menos freqüente que as outras habilitações de Artes.

A UFPB (Universidade Federal da Paraíba) é a autora da formação de quase todos os professores de Arte nas escolas públicas envolvidas na pesquisa. Das 3 habilitações oferecidas pela UFPB na licenciatura Plena em Educação Artística, em 10 anos apenas 11,7% dos alunos que concluíram o curso escolheram a habilitação de música.

A pesquisa também constata que a maioria dos ex alunos da Universidade em questão têm a preferência de atuação em instituições especializadas em música, estabelecimentos que quase sempre a música está desligada de suas funções sociais.

Talvez uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores, por outro lado, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, tais escolas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2004, p. 10)

Precisamos levar em consideração que os números mencionados pela pesquisa são somente uma amostra do que podemos encontrar e não devemos utilizar como exemplo para todo território nacional.

Comparando diferentes momentos históricos Penna (2004) cita a lição histórica do canto orfeônico que mesmo antes ou depois de sua obrigatoriedade não contava com profissionais de música em número e qualificação suficiente.

Sua obrigatoriedade foi posta em 1942 e para resolver a questão de emergência da época, foram desenvolvidos cursos rápidos para formação de professores de música. Estes cursos eram de qualidade deficiente e os profissionais precisavam de contínua “reciclagem” musical, porque tinham uma formação mínima e ainda carregavam a responsabilidade de implantar o canto orfeônico em âmbito nacional.

A autora lembra que temos que considerar que em 1940 prevalecia a população rural, a maioria não possuía acesso às escolas públicas. Ela recorda também que o canto orfeônico tinha funções políticas, principalmente a de construir o espírito nacionalista.

Por estas razões não podemos estabelecer parâmetros muito honestos entre o canto orfeônico, a implantação da Educação Artística e a atualidade, já que música tinha uma forte influência por interesses políticos como analisa Penna (2004):

Podemos considerar que, durante o canto orfeônico, o ensino de música foi *tutelado* por um Estado ditatorial que cerceava a atuação da sociedade civil. Mesmo que “confortável”, tutela significa *dependência*, o que não é mais possível, aceitável ou desejável na atual conjuntura política e social, nem a área de educação musical é tão frágil que necessita dessa tutela. (PENNA, 2004, p. 14)

No entanto, não são todos que concordam com a idéia de que a educação musical teve cunho político e julgam que Villa-Lobos<sup>1</sup> trabalhava por uma causa que favorecia seus objetivos musicais e que a característica cívica era irrelevante.

Sobre o assunto apontamos a visão de Souza (1995):

---

<sup>1</sup> Compositor que participou ativamente do projeto de desenvolvimento do canto orfeônico nas escolas brasileiras interagindo com conteúdos ideológicos nacionalistas, em 1932 assume a direção da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) das Escolas Públicas do Rio de Janeiro, este órgão tinha a função de distribuir diretrizes para a organização do ensino do canto orfeônico nas escolas, influenciando diretamente a formação de professores, estrutura curricular, material a ser utilizado, entre outros. (LISBOA, 2005)

... a idéia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditória. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, que no entanto não são em lugar algum, claramente definidos, mas apenas vagamente descritos. (SOUZA, 1995, p. 13 apud CUNHA, 2006, p. 15)

Segundo CUNHA (2006) não há possibilidades de enxergarmos as iniciativas que envolviam desde a capacitação profissional rápida e intensa até a supervisão do canto orfeônico apenas pelo lado pedagógico, porque teve caráter mais sócio-político do que político-pedagógico evidenciado pelo vigor da fusão entre música, disciplina e patriotismo.

Atualmente, depois de tantas lutas pelo direito à educação, muitos que foram privados desta oportunidade já possuem acesso à educação formal. Hoje a música é muito mais freqüente no dia-a-dia da maioria da população, em função dos meios tecnológicos e das oportunidades das experiências musicais.

A visão histórica e teórica da linguagem musical nos informa como o ser humano conseguiu aperfeiçoá-la através dos tempos. Analisando o passado musical, podemos compreender e valorizar o presente e o futuro. E o presente mostra a linguagem musical participando do progresso tecnológico através de uma presença marcante nos meios de comunicação de massa ... (ROSA, 1990, p. 23 apud CUNHA, 2006, p. 7)

Penna (2002) analisa que é necessário que a música na escola avance de maneira significativa sendo competente para lograr assim maior relevância dentro da sociedade.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio. (PENNA, 2002, p. 18)

Arroyo (2004) e Penna (2003) discutem o fato da música na educação fazer parte de um círculo vicioso, e que mesmo sendo obrigatório o ensino de Artes, a música mais especificamente tem sua presença reduzida nas escolas. Penna (2003)

aponta que a presença da arte no currículo escolar tem características assinaladas pela indefinição, equívocos e multiplicidade.

Ainda falando sobre o texto da LBDEN 9.394/96 os autores explicam que a obrigatoriedade de Arte no currículo escolar é muito abrangente e permite diversas possibilidades de interpretações e que invariavelmente vêm excluindo a música do ensino de arte:

A atual LDB, estabelecendo que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei 9.394/96 – Art.26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. (PENNA, 2003, apud ARROYO, 2004, p. 30)

Nos editais para concursos públicos (Professores de Artes), podemos notar o gradual desaparecimento da musica em artes, pois fica explícito a necessidade da polivalência e o desaparecimento da formação específica. Na maioria das vezes, os programas dos editais públicos para concursos dão ênfase às artes plásticas e visuais ou se limitam às mesmas.

Exemplos de editais com estas características e com falta de clareza quanto à formação do professor, são citados por Arroyo (2004), edital para o concurso de professor da rede estadual do ensino médio em Minas Gerais:

O programa básico para professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e refere-se ao ensino de Arte na Educação básica. Ressalta-se que não há mais a polivalência, mas sim o professor especialista em uma linguagem artística que deve ter conhecimentos básicos das outras, pois assim poderá elaborar atividades integradas com professores de outras linguagens artísticas ou com colaboradores da comunidade. Supõe-se que os profissionais a serem contratados saberão investir em sua área de conhecimento artístico específico, construindo a cada dia mais saberes e competências. (Edital n. 001/2001, 12 jul. 2001 apud Arroyo, 2004, p. 31)

E o edital de Minas Gerais, cidade de Uberlândia, no ano de 2002, também se limita a artes visuais como podemos notar:

A importância do ensino de Artes para a formação da consciência crítica. A proposta curricular para o ensino de Artes Plásticas e Visuais e os dois grandes eixos: horizontal e vertical que considera os conteúdos de ensino. Aspectos conceituais do ensino de Arte: história, objetivos, linguagens, elementos, desenvolvimento, análise de imagens, composição. História da Arte. O ensino de Arte e a abordagem triangular – pressupostos metodológicos. (O Município, 2002, p.5 apud Arroyo 2004, p. 31)

Penna (2004) comenta que estes exemplos acrescentam a falta de transparência quanto à formação do professor de Arte, porque nem na LDB e tampouco nos Parâmetros Curriculares fica esclarecido qual deve ser seu domínio de conhecimentos artísticos, se deve ser específico em uma linguagem ou se deverá alcançar uma noção geral de todas as modalidades artísticas, aí o fato da existência/ausência da música ser chamado de “círculo vicioso”, na mesma medida que ela está presente, ela vai perdendo importância em outros momentos na educação.

Não deixando de valorizar, e lembrar da postura essencialista da linguagem artística, Almeida (2001) discute a importância dos projetos oferecidos fora da escola que tem finalidade social e vem apresentando mudanças positivas para a formação global dos alunos, incluindo autonomia, a capacidade de analisar, simbolizar, julgar, avaliar, etc.

Penna (2006) acredita que não é qualquer ensino de música que pode contribuir de maneira apreciável para a formação integral dos alunos e que o absoluto deslocamento de práticas conservadoras para estes espaços extra-escolares, pode constituir um agravante. A autora atenta para a função redentora da arte, como apta a redimir a educação, ela indaga que se supusermos que qualquer tipo de música, qualquer tipo de arte é adequada para a formação global dos indivíduos, corremos o perigo de “perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo”. (PENNA, 2006, p. 38)

Ainda não sabemos exatamente como vai ser, na prática, a inclusão da música como componente curricular obrigatório depois da lei 11.769. Apesar de algumas cidades possuírem profissionais de música na escola, ainda não ficou claro como será a implantação das novas medidas educacionais concernentes à música e à adaptação dos currículos em todo o país.

Ainda são raras as escolas que possuem a música como integrante curricular, levando em consideração que é uma lei que deverá vigorar em todo o país, acreditamos que a música possa deixar de ser uma

prática isolada dentro do espaço escolar ou deixe de ter a função somente de recreação.

O que esperamos é que seja possível alcançar uma educação social democrática e que haja investimentos em condições para garantir a continuidade do ensino da música. Para isso será necessário estruturas organizadas para proporcionar um trabalho de qualidade e dinamismo.

Fica explícita também a grande necessidade de ações formadoras de profissionais, Cunha (2006) questiona quanto às mudanças no campo da educação musical, se ainda o número de especialistas em música no ensino público é pequeno, quem estaria preparado para trabalhar com estas novas propostas?

São necessárias, portanto, a formulação de políticas administrativas que viabilizem a implementação de currículos, já que a novação e formação são pólos de uma mesma problemática. Daí a necessidade de estudos aprofundados que interpretem e analisem criticamente as experiências de diferentes escolas com a música e suas implicações institucionais. (CUNHA, 2006, p. 26)

Penna (1990) completa a idéia de Cunha (2006) dizendo que “em lugar da acomodação que leva a repetir sem crítica ou questionamentos os modelos tradicionais de ensino de música, faz-se necessária a disposição de buscar e experimentar alternativas, de modo consciente”. (PENNA, 1990, apud CUNHA, 2006, p. 26)

Leis e propostas de obrigatoriedade do ensino de música não são suficientes para solucionar a debilidade da presença da educação musical na escola, mas contribuem significativamente para refletirmos e discutirmos sobre a prática e alternativas de melhoria. (PENNA, 2004)

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve como finalidade observar a visão de alguns teóricos sobre o ensino de música na escola. Evidentemente, ainda não existem grandes propostas para uma melhoria e implantação de uma educação musical mais abrangente. Temos leis de obrigatoriedade do ensino da música no espaço escolar, mas sobre a legalidade e a prática ainda há dicotomia.

Para acreditarmos em novas propostas e em sua viabilidade é preciso que órgãos públicos encarem a música como campo de conhecimento que merece investimentos e formação qualificada dos profissionais que atuarão em sala de aula, nas estruturas físicas das escolas, nos materiais que serão utilizados e investimentos em outras necessidades que o ensino de música requer.

A obrigatoriedade da educação musical ainda necessita de discussão e planejamento, pois não é suficiente termos leis que obriguem o ensino se as escolas não estão de fato preparadas para tal mudança.

Esperamos que em algum momento haja a ruptura do “círculo vicioso” que confina e limita a educação musical, e sua implantação possa em algum momento se dar de maneira efetiva.

## 5.REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. Mundos musicais locais e educação musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.13, n. 20, p. 96-120, jun. 2002.

BEYER, E. A educação sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica: uma análise histórica. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, n. 3, Porto Alegre, 1993, p. 05-25.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, 1998.

\_\_\_\_\_.Lei n. 9394, de 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_.Lei nº 11.769, de 18 de ago. 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de agosto de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2008.

CAVALCANTE, R. Música na cabeça, **Revista Super Interessante**, p.70-74, fevereiro 2001.

CUNHA, D. S. S. **Educação Musical e Emancipação: A formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica**. Curitiba, 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/6602/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oDaianeCunha.pdf>> Acesso em 20 de Agosto de 2008.

FERNANDES, J. N. Globalização e sociedade pluricultural; recursos e usos do multiculturalismo e do interculturalismo na educação musical. In: **Encontro nacional da ANPPOM**, 11, 1998, Campinas. *Anais... Campinas*: ANPPOM, 1998, p. 201-208.

FERNANDES, A.V. A Música nas aulas de Educação Artística. **Revista Presença Pedagógica**.v.3, n.16, p.75-81, jul/ago. 1997.

FIGUEIREDO, S.L.F. Educação Musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, 21-29 mar.2005.

FONSECA, D. **O fortalecimento da cultura musical na escola: uma proposta de revalorização da cultura, a partir da música, para a escola do futuro**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

FONTEARRADA, M. T. **Educação musical, uma investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final**. 1991. Dissertação (mestrado) - Pontifca Universidade Católica, São Paulo.

GOHN, D. **As novas tecnologias e a educação musical**,1999.Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/cdchaves/educamusical.htm>>. Acesso em 27 de set de 2001.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

LISBOA, A. C. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: Música, Nacionalismo e Ideal Civilizado**, Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes - UNESP, São Paulo, 2005.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. A música nas aulas de educação artística. **Revista Presença Pedagógica**. **A Educação Musical como prática educativa no cotidiano escolar**. v.8, n.47.p.39-47, set/out.2002.

\_\_\_\_\_. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista Presença Pedagógica**, v.8, n.47, p.39-47, set/out. 2002.

\_\_\_\_\_. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 65-74, mar. 2004.

NOGUEIRA, M. A. **Música, consumo e escola: reflexões possíveis e necessárias. Teoria crítica, estética e educação**, Campinas, 2001.

PAHLEN, K. A música na vida humana. In CLARET, M. **O poder da música**. São Paulo: Martin Claret, 1996.p. 9-20. (O poder do poder)

PENNA, M. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4/5, p. 15-29, 1994.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 19-28, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, 7-16, set.2004

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista Da ABEM** Porto Alegre, v.13, 35-43, mar. 2006.

PERRENOUD, P. **Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança: Prática reflexiva e participação Crítica**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

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

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação**. vol. 3. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TOURINHO, I. Cultura e educação musical na escola regular. In: **Encontro Anual da ABEM**, n. 4, 1995. Anais... Goiânia: ABEM, 1995, p.55-66.

VALIM, V. C. **A produção musical na educação infantil: um desafio da escola do futuro**. Dissertação (mestrado). Florianópolis: UFSC, 2003. 94 p. Disponível em: [http://contasabertas.uol.com.br/noticias/imagens/estudo\\_tuesday.pdf](http://contasabertas.uol.com.br/noticias/imagens/estudo_tuesday.pdf). Acesso em: 15/11/2007.

WILLEMS, E. **As bases psicológicas da educação musical**. Suíça: ed. Pro Música, Bienne. 1970.

---

MARIA ISABEL NOGUEIRA TUPPY

---

SILVIA HELENA HERCULANO