

MÚSICA NA ESCOLA?
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:

João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

UNICENTRO

REITOR: Aldo Nelson Bona

VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza

PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil

COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi
Knüppel

COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski

VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Maria de Fátima Rodrigues, Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Márcio Cunha

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane So-
lange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knüppel

DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA
ÉRICA DIAS GOMES

MÚSICA NA ESCOLA?
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

Gráfica Unicentro
reimpressão 20 exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava
Fabiano de Queiroz Jucá (CRB 9/1249)

Cunha, Daiane Solange Stoeberl

C972m Música na escola? Reflexões e possibilidades / Daiane Solange Stoeberl

Cunha, Érica Dias Gomes. -- Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2012.

117 p.

ISBN 978-85-7891-113-3

Bibliografia

1. Educação musical - Brasil. 2 Música – estudo e ensino. I. Título.

CDD 372.87

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
INTRODUÇÃO	09
1. APRENDER E ENSINAR MÚSICA	13
O FAZER MUSICAL NA ESCOLA	18
PERFORMANCE MUSICAL	20
COMPOSIÇÃO MUSICAL	23
APRECIÇÃO MUSICAL	26
O EDUCADOR MUSICAL	28
2. TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	33
TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	38
A HERANÇA DO TRADICIONALISMO	40
MÚSICA PARA TODOS: O CANTO ORFEÔNICO	43
INFLUÊNCIA DA ESCOLA NOVA	48
CURRÍCULO PRESCRITO E PERSPECTIVAS ATUAIS	53
INDÚSTRIA CULTURAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL	65
3. MÉTODOS E PROPOSTAS PARA EDUCAÇÃO MUSICAL	69
CARL OFF	72
ZOLTÁN KODÁLY	77
ÉMILE JAQUES - DALCROZE	82
SHINICHI SUZUKI	86
HANS - JOCHIM KOELLREUTTER	90
RAYMOND MURRAY SCHAFFER	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111



LICENCIATURA EM
artes

MÚSICA NA ESCOLA?

REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

PREFÁCIO

José Alberto Salgado e Silva
(Escola de Música-UFRJ)

Duas professoras colaboram na produção de material didático para o curso de graduação em Arte-Educação – um dos cursos a distância promovidos pela Universidade Aberta no Brasil (UAB) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). O resultado dessa parceria é um livro com conteúdo e forma interessantes, criativamente montado para ser útil a quem já leciona ou vai lecionar música.

É nítido o empenho e a reflexão que Daiane Stoeberl da Cunha e Érica Dias Gomes colocaram na produção deste volume – que informa (e aponta caminhos para mais informação) sobre os temas e problemas que têm mobilizado professores de música, em tempos e lugares diversos. A leitora e o leitor vão encontrar aqui idéias e pistas importantes para travar contato com projetos históricos e concepções atuais, que abordam de maneira diversa o ensino e aprendizagem de música.

Além de iniciativas e enfoques da primeira metade do séc. XX, considerados já como “clássicos” da educação musical, as autoras apresentam visões mais recentes nessa área específica e no ensino de artes em geral, como a ênfase nas ações conjugadas de apreciar, criar, interpretar e compreender o contexto socio-cultural. Tal conjugação aparece, por exemplo,

nas propostas de Murray Schafer, Keith Swanwick e Ana Mae Barbosa, com diferenças de detalhe, mas configurando interesses contemporâneos e relevantes para se planejar a presença da música nas escolas.

Olhar para trás, olhar para hoje, olhar com perspectiva para o trabalho educativo com música – esta parece ser a proposta do livro, numa apresentação informativa e ao mesmo tempo convidativa à leitura crítica, já que um mesmo ponto – como a gestão do Canto Orfeônico por Villa-Lobos, ou o ensino da Educação Artística, a partir dos anos 1970 – pode aparecer aqui recebendo atenção e análise por mais de um ponto-de-vista.

Na leitura, contamos também com a necessária referência às documentações legislativas sobre a música e outros saberes na escolaridade, o que permite uma visão “macro” de questões tanto políticas quanto estéticas e éticas em relação à educação musical. Permite também que nos situemos em relação à nova legislação (Lei 11.769), que nos apresenta a possibilidade e a responsabilidade de organizar a presença e o estudo da música em todas as escolas do Ensino Básico.

O livro tem forte potencial de contribuir, portanto, para a condução de ações pedagógicas no campo da Música. Para quem vai atuar numa variedade grande de contextos brasileiros de ensino e aprendizagem – sobretudo na educação formal, mas também em muitos espaços para além da escola – este *Música na Escola? Reflexões e Possibilidades* pode ser lido como uma espécie de mapa, com indicações para que os professores conheçam caminhos e marcos importantes no território geral do ensino de música – e (individualmente ou em parcerias, em grupos) montem seus roteiros, seus planos adequados a cada contexto de educação musical.

INTRODUÇÃO

Este livro aborda a temática da Educação Musical, tendo como objetivo possibilitar ao leitor uma reflexão sobre o ensino musical escolar, em seus aspectos teóricos, históricos e metodológicos. Discutimos sobre o ato de musicalizar, situamos o leitor frente às práticas de educação musical no Brasil e propomos o conhecimento de algumas metodologias em Educação Musical, inserindo-as em seus contextos históricos e culturais.

Pensar nos caminhos para o ensino de música na escola pressupõe também pensar quais concepções de música e de ensino de música existem em nossa realidade, sendo importante também conhecer aspectos sobre a história do ensino de música e da arte no Brasil, para entender como tais concepções foram sendo construídas. É importante rever teorias, métodos e propostas historicamente produzidas e acumuladas, e, além disso, investigar novos caminhos, novas abordagens, pois da mesma maneira que a produção musical constantemente modifica-se e evolui, a educação musical precisa ser constantemente repensada e reformulada.

É imprescindível a realização de uma reflexão inicial sobre a conjuntura atual do ensino da música na escola. Apesar de serem poucas e ainda incipientes as práticas musicais na educação básica brasileira, o ensino de música é determinação legal. Com a promulgação da Lei nº 11.769, acrescentou-se o

parágrafo sexto ao Artigo 26 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9394/96, determinando que a música é conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte. Esta obrigatoriedade exige que escolas brasileiras, de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, insiram a música em seus currículos. Entretanto, a lei não determina que haja no currículo a disciplina específica de música, o que é possível e real em alguns locais, mas não necessariamente obrigatório.

Esta determinação legal, contida no Artigo 26 da atual LDB, não exige dos professores de arte da educação básica, a formação específica em música, mas suscita a necessidade de formação docente em nível superior, em licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2011) e, sem dúvida nenhuma, o exercício da docência musical demanda experiência e conhecimento musical por parte do docente. Para tanto, é relevante que os cursos de licenciatura em arte abarquem, em seus currículos, a formação do educador musical.

Ao se depararem com estas determinações legais, muitos professores atuantes na educação básica, questionam-se: como será possível viabilizar o cumprimento da lei nas práticas educativas escolares? Ou ainda: é possível ensinar música na escola? Que conteúdos devem ser ensinados? Quais são as metodologias adequadas ao ambiente escolar? O que se objetiva no ensino musical escolar? Para estas e tantas outras perguntas que permeiam o fazer musical escolar, pressupomos que o ensino da música pode ser incorporado ao ensino da arte, como um todo, simultaneamente às outras manifestações artísticas, contribuindo para formação integral do ser humano, assim como propõe Koellreutter:



Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais [...] O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical. (KOELLREUTTER, 1998, p. 39)

Para tanto, além de conhecermos as práticas e teorias estabelecidas historicamente, é necessário propormos e experienciarmos a criação e o ensino de novas formas de arte, que promovam a sensibilização, como afirma Schafer:



Devemos revivificar os senso-receptores que estão atrofiados, procurando descobrir novas formas de arte que os envolvam de maneiras novas e estimulantes. Precisamos achar o fator de união das formas de arte, para alcançar uma síntese mais elevada. Que as brincadeiras das crianças sejam nosso modelo. Enquadrá-las nas formas de arte conhecidas seria um inútil exercício de taxonomia. Existe aí, entretanto, um princípio unificador, uma integridade de intenção e de ação. O que procuramos hoje é sobretudo uma expressão natural. A arte oficial é artificial. É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança de que essa integridade, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós (SCHAFER, 1991, p. 337).

Assim, as práticas tecnicistas são substituídas pelas criativas; os métodos instrumentais são superados pelas propostas de musicalização e sensibilização artística; os conteúdos teóricos são apreendidos a partir da vivência musical; o professor de música é entendido como educador musical; os instrumentos musicais podem ser sinfônicos, alternativos, ou ainda, *softwares* musicais; o aluno é ativo e não passivo no processo de construção do conhecimento; o repertório é aberto, multicultural; o corpo é sensível e agente musical e, portanto, o ensino de música dá lugar à educação musical.

Diante de muitos subtemas a serem explorados, optamos, neste trabalho, por apresentar três grandes eixos, de tal forma que o livro está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Aprender e ensinar música”, realizamos uma reflexão sobre a aprendizagem musical informal, não-formal e

formal, enfocando, nesta última, a educação musical escolar, as possibilidades do fazer musical e o perfil do educador musical. No segundo capítulo, “A trajetória do ensino musical no Brasil” é abordada, com ênfase nas trajetórias e perspectivas pedagógicas, legais e políticas. Por fim, o terceiro capítulo apresenta alguns educadores musicais e suas práticas pedagógicas.

Assim, a abordagem apresentada é direcionada a estudantes e/ou profissionais responsáveis pelo ensino musical, seja ele formal ou não-formal. Entretanto, nos detemos no ensino musical na escola, pois acreditamos que a música é inerente ao ser humano e que a escola, sendo um espaço social, pode promover experiências significativas na educação musical.

1. APRENDER E ENSINAR MÚSICA



Para mostrar basta um dedo. Para instruir é preciso o intelecto. Para ensinar é preciso inteligência. Para educar é necessário além de mais, sensibilidade e acrescentemo-lo, o Amor. Edgar Willems (1880-1978)

Ao nascer, o ser humano entra em contato com um mundo completamente novo a ser explorado. Basta observarmos um bebê para perceber diferentes caminhos desta aventura exploratória, que se dá por meio dos sentidos. Ao chegar a este ambiente diferente, o bebê tenta se comunicar com tudo que nele encontra: pessoas, objetos, animais, enfim, com tudo que o rodeia. Pode não conseguir andar, mas logo tentará se deslocar em direção ao que lhe chama atenção, para então tentar tocar, sentir. E o que chama atenção de um bebê? Sons, movimentos, cores, formas, cheiros, texturas, sabores... tudo o que ele percebe. E ao conseguir se aproximar do objeto de interesse, reage a ele, também por meio dos sentidos: colocando-o na boca, manuseando-o. Ou, no caso dos sons à sua volta, experimentando reproduzi-los, ou movimentando-se a partir deles. Adultos, ao observarem um bebê tentando imitar determinado som, muitas vezes concluem que o bebê está “tentando cantar”! O bebê está descobrindo possibilidades, percebendo o mundo, explorando sua voz, da mesma forma que percebeu que outros fazem. Sendo assim, se os bebês nascem

mesmo com essa curiosidade espontânea e esse potencial para desenvolver seus sentidos por meio do contato com o mundo, porque nem todos se transformam em grandes músicos?

À medida que o ser humano se desenvolve, muitas barreiras vão sendo colocadas para que esse potencial, em geral, não se desenvolva na mesma intensidade. São tantas: “não faça barulho”, “não fique correndo”, “isso está desafinado”, “você é desajeitado”, que as crianças acabam colecionando em sua trajetória, seja na família, na escola, com os amigos, limites e padrões de comportamento. Assim, muitas delas acabam se enquadrando em modelos de não-expressão, de não-experimentação, os quais afetam a espontaneidade da expressão com seus corpos e vozes. Elas passam, então, a brincar e se expressar somente dentro de padrões, dos espaços e tempos limitados e controlados, que acabam por limitar também o desenvolvimento dessa sensibilidade que é a base para o desenvolvimento do potencial artístico que existe em todas as crianças.

Ao ingressarem no ambiente escolar, esse desenvolvimento musical, muitas vezes, não é estimulado, visto que o ensino de música ainda não é realidade para a maioria das escolas no Brasil. Além disso, mesmo sem formação artístico-musical, os professores da educação infantil e séries iniciais assumem a responsabilidade pela formação artística do educando. Neste contexto, vários fatores e paradigmas que permeiam uma sociedade elitista se opõem à formação musical dos educandos, como a ideia de que a música é somente para músicos, que nem todas as pessoas precisam ter acesso a aulas de música, somente aqueles dotados de “dom musical”. Soma-se a isso, a concepção de aula de música como ensino de técnica instrumental, ou, em outro extremo, como prática superficial de ouvir ou cantar músicas.

Diante do exposto, questionamos: como se aprende música? Para esta questão abordamos a aprendizagem formal

e informal. Na primeira, a aprendizagem acontece por meio de aulas de música, de ensino musical planejado e organizado. Entretanto, já mencionamos o caso dos bebês, que desenvolvem seu potencial artístico, inclusive musical, quando percebem os sons e tentam imitá-los. Este é um tipo de aprendizagem, porém, informal, pois escutando música e tentando reproduzir, aprende-se música. Uma pessoa que frequenta o coral de sua Igreja, por mais que o regente não esteja ensinando formalmente conteúdos musicais, estará aprendendo música de maneira indireta naqueles encontros semanais. Da mesma forma, um grupo de amigos que resolve criar uma banda de rock no colégio, escutando músicas e “tirando de ouvido”, uma criança que, por escutar o pai tocar violão, começa a imitá-lo, e a pedir orientações, alguém que participe de uma roda de choro, de uma bateria de escola de samba, ou ainda, uma criança inventando pequenas melodias dentro de uma brincadeira, também ganhará conhecimento sobre o discurso musical pelo contato direto com o fazer musical.

É importante compreender que a aprendizagem musical formal pode ocorrer em dois ambientes diferentes: dentro e fora da escola. Para GOHN (2001), a educação é dividida em formal, não-formal e informal. Sendo que a *educação informal*, como já vimos, é aquela por meio da qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através da experiência cotidiana: em casa, no lazer, com a família e amigos. A *educação formal* pode ser entendida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado. Já a *educação não-formal* é definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino, como por exemplo, o ensino musical realizado em escolas, conservatórios, academias, por professores particulares de música, ou ainda, num espaço de ensaio com práticas regulares. Note-se que a educação musical formal é a

ofertada a todos pela escola, como componente curricular, e nisto diferencia-se da não-formal, que acaba sendo privilégio de poucos.

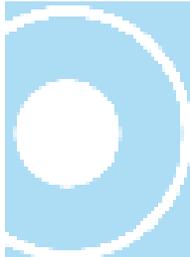
Diante dessas classificações do ensino, é importante ressaltar que todos somos submetidos à experiência musical informal, seja ela menos ou mais intensa, ou ainda restrita a um determinado repertório, pois é impossível não ouvirmos o mundo ao nosso redor. Porém, se perguntarmos para muitas destas pessoas que aprendem por meio da aprendizagem informal, algumas possivelmente dirão que “não sabem tocar”, que “não sabem música”, ou que “tentam tocar”, ou ainda “que não aprenderam”. Em parte, isso se deve a essa imagem em torno do músico como um ser especial, dotado de um dom, que não existiria em todos. Por outro lado, alguns não encaram como válido o esforço e o trabalho requeridos na aprendizagem informal, por não estar, muitas vezes, envolvido conhecimento teórico e técnico mais aprofundado. Entretanto, são as experiências cotidianas que formam o nosso ouvido musical. Diariamente, ouvimos e estabelecemos nosso repertório sonoro, sendo essa aprendizagem informal importantíssima em nossas experiências sensitivas.

Em relação ao ensino formal de música, é muito comum utilizar-se a expressão “musicalização” ou “iniciação musical” para quem está começando a aprender música. Entendemos que esta expressão é válida para indicar o início da aprendizagem formal musical, mas é preciso considerar as experiências sonoras desde a gestação, ou seja, o potencial musical inerente a qualquer ser humano.

O trabalho docente na educação musical formal é um dos fatores determinantes na formação da audição musical, podendo se caracterizar como formação reprodutiva ou emancipatória. No entanto, é necessária a formação do professor para atuar na prática da educação musical escolar, quando se pretende a educação musical de qualidade nessa instituição, e mais

Entende-se por emancipação o mesmo que conscientização, racionalidade (ADORNO, 1995). Para a Teoria Crítica, emancipação é esclarecimento, uma transição social de um *estado inicial* de falsa consciência, que é um tipo de auto-ilusão e inexistência de liberdade causada por uma forma de coerção auto-imposta, para um estado final, no qual se liberta da falsa consciência, por meio do esclarecimento e da coerção auto-imposta, pelo tornar-se emancipado.

ainda, quando se deseja que ela eduque musicalmente, pois acreditamos que a finalidade do ensino de música na Educação Básica:



[...] 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)

Diante desse universo a ser explorado, destaca-se o papel dos professores, profissionais da educação que têm sob sua responsabilidade, entre tantas atividades, a da educação musical para todos. Segundo Moura, Zagonel e Boscardin (1989, p. 10), “O cumprimento da tarefa de musicalizar desenvolvendo as capacidades da criança e nela estimulando o gosto pela música compete ao professor [...]”.

Em breve, o ensino de música nas escolas do Brasil será uma realidade. Nos últimos anos, aconteceu forte mobilização na área de Educação Musical devido à aprovação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas. Assim sendo, a partir de 2012, as escolas terão de oferecer música como parte do componente curricular e, com isso, podemos chegar a novos questionamentos. Quais deveriam ser os objetivos principais para o ensino de música, bem como a metodologia mais apropriada ao contexto escolar? Qual o tipo de música a ser trabalhado na escola? O que se espera do profissional que lecionará música nas escolas? Quais as dificuldades a serem encontradas na concretização dessa lei? Não é nosso objetivo responder a todas estas questões neste livro, entretanto, são elas que nos motivam a pesquisar sobre educação musical e os seus caminhos possíveis.

O FAZER MUSICAL NA ESCOLA

A música é uma das manifestações culturais da sociedade, e faz parte do cotidiano escolar. Desse modo, cabe à escola dar oportunidade a todos de se manifestar sob as mais variadas formas, oferecendo, com a prática da música, um meio de expressão tão necessário como o falar, o escrever ou o desenhar. Com a obrigatoriedade da sua presença na escola como conteúdo, a prática da educação musical precisa ser pensada e analisada diante da problemática cultural na qual se insere.

Quando se trata de “aula de música”, o mais comum é a associação com ensino de instrumento ou canto, e, por vezes, também de teoria e leitura musical. Entretanto, compreendemos que a aula de música no contexto escolar vai além da aprendizagem técnica e instrumental, nem tampouco se restringe a atividades passatempo, ou ainda, a ensaios repetitivos e com único propósito de apresentação. Como analisa Hentschke e Del Ben (2003, p. 51-52), “As aulas de música não têm como função somente preparar ‘musiquinhas’ para as apresentações dos alunos, para as festividades e comemorações escolares”.

Aprender teoria e leitura musical é importante para desenvolver o conhecimento musical, pois são ferramentas que podem contribuir na interpretação, na reflexão, e na criação artística. Porém, sozinhas e desconectadas do fazer musical acabam perdendo muito do seu valor. Muitas vezes, são ensinadas como puras lições a serem memorizadas, sem que os alunos vivenciem as relações dos conceitos e símbolos com a sua concretização na música (MARTINS, 1985). Para Souza (2000, p.176), o fazer musical escolar vai além do ensino da música enquanto conteúdo curricular:

[...] a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas (SOUZA, 2000, p.176).

O fazer musical escolar deve ser constituído de práticas de apreciação, de execução (performance) e de composição musical. Schafer (1991, p. 299), ao refletir sobre o que deve ser ensinado em música, propõe três fazeres: “Ouvir, analisar e fazer”. Ana Mae Barbosa (1991) propôs uma abordagem metodológica - a qual denominou Pedagogia Triangular - para o ensino da arte, baseada não em conteúdos, mas em ações: fazer arte, saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização. Esta tríade é proposta por diversos pesquisadores que entendem a educação musical como um ato criativo, no qual o aluno é levado a fruir, a conhecer e a produzir artisticamente, ainda que em práticas artístico-pedagógicas.

Inserese, nesta abordagem, a temática do ensino criativo, situado entre os conceitos de ensino para a criatividade e ensino criativo (CRAFT *apud* BEINEKE, 2010). Para Burnard (*apud* BEINEKE, 2010), o desenvolvimento criativo não está na criança, à medida que depende de fatores sociais e culturais que interagem na sua formação. Desta forma, as pesquisas devem se concentrar nas práticas musicais em que a criatividade musical emerge, considerando toda a gama de práticas culturais, qualidades de interação e relações entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Sob essa perspectiva teórica, Beineke (2009) observou que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que não apenas promovem a realização criativa, mas que também incentivam a análise e reflexão sobre as práticas musicais em sala de aula (BEINEKE, 2010).

Keith Swanwick propôs o Modelo C(L)A(S)P, que prevê a integração entre performance (P), apreciação (A) e composição (C), as três modalidades do fazer musical que seriam os pilares da educação musical, sendo a composição o fundamento primordial, base para o desenvolvimento musical. Permeando esses três pilares, viriam os estudos acadêmicos (L, de *literature studies*) e a aquisição de habilidades (S, de *skill acquisition*), ou seja, todo conhecimento sobre música - como sua teoria, notação e

história – e a técnica. Os meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais (os três pilares) são importantes e fazem parte da educação musical, perpassando a prática musical, porém, não devem ser a finalidade, o objetivo central. Por isso, as letras que lhes correspondem deveriam ficar dispostas entre parênteses e entre os três pilares do fazer musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Pensando na importância de buscar uma educação musical que inclua essas diferentes formas de colocar o aluno em contato com a música, faz-se necessária melhor compreensão do que seria cada um desses aspectos do fazer musical: performance, composição e apreciação musical.

PERFORMANCE MUSICAL

Em relação ao fazer musical que engloba diferentes aspectos da relação entre a produção artística e o sujeito, abordaremos, primeiramente, o ato da interpretação musical, da execução, ou seja, o ato de tocar instrumentos e cantar que estão inseridos no fazer musical e que se denomina *performance musical*, que, por sua vez, apresenta-se em múltiplos contextos e possibilidades. Pode-se tocar com a utilização de instrumentos diversos: sinfônicos ou alternativos, feitos a partir de materiais diversos, usando tecnologia, como na música eletrônica, ou ainda, o próprio corpo. Muitas vezes, o conceito de performance está ligado à apresentação de uma obra musical, ou seja, a concretização do acontecimento musical se daria por meio da performance. Porém, há de se questionar a visão de apresentação de obra musical: em um contexto escolar, de que forma ela se concretiza? Por meio de uma apresentação de banda, de orquestra, de um coral? E ainda, independentemente do meio, deve haver uma apresentação formal de uma obra musical ensaiada para uma plateia para se chegar a este fazer musical?

Deve haver uma especialização em determinado instrumento ou técnica ou haveriam outras possibilidades?

Segundo França e Swanwick (2002), raramente se pensa no ensino instrumental sem fins profissionais por, frequentemente, a performance estar associada ao virtuosismo instrumental. É como se a aprendizagem de instrumento só fosse válida a partir do momento em que o aluno adquirisse um alto nível de habilidade técnica. Por isso, muitas pessoas que aprendem de maneira informal ou que experimentaram durante pouco tempo o contato com determinado instrumento numa aula formal, comumente, não consideram sua prática como verdadeiro “tocar”. É preciso ressaltar que a técnica não deve ser vista como algo negativo, entretanto, devemos questionar seu tratamento como um aspecto central do ensino, sobretudo se abordada de forma desconectada da musicalidade. Como ressalta Martins (1985), isso acaba, muitas vezes, transformando-a em puramente habilidades motoras, em repetições exaustivas de exercícios. Ainda segundo o autor, técnica deveria ser a “... habilidade de traduzir, de expressar adequada e satisfatoriamente em som concepções musicais”.

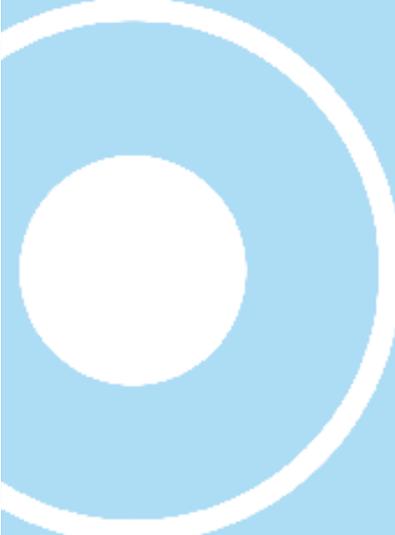
O ensino centrado na aquisição da técnica, das habilidades específicas, da prática instrumental com fins profissionais, não parece ser o mais viável para o ambiente escolar, visto a especificidade e o número de alunos em questão, além da necessidade de um professor que domine práticas instrumentais diversas, e em alto nível, sem esquecer ainda na questão dos recursos necessários. A performance musical, na escola, deve priorizar um fazer mais abrangente e criativo, no qual o aluno tenha oportunidades de exercer suas opções de escolha em busca de suas intenções musicais, dando enfoque maior na expressão do que especificamente na técnica:

Na educação musical abrangente, é preciso ampliar o conceito de performance além do paradigma do instrumentista virtuose.



Performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar com palmas a apresentação formal de uma obra musical para uma plateia (SWANWICK, 1994 *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14)

Esta postura amplia o conceito do “tocar”, e propõe um olhar que é mais adequado para se pensar na presença de música nas escolas, tendo em vista a pluralidade das experiências prévias dos alunos e a realidade de recursos no contexto escolar. Deve-se considerar também o objetivo de se pensar no desenvolvimento da musicalidade como um todo, não enfatizando as habilidades específicas, e a questão do ensino em grupos, mais adequado ao contexto. Entretanto, ressalta-se que:



[...] a amplitude da definição não pode representar um pretexto para se descuidar da qualidade artística da performance. Seja qual for o nível de complexidade, é preciso procurar a melhor qualidade artística possível para que ela resulte significativa, expressiva e relevante. As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance [...] pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.14)

Desta forma, é importante que os alunos, desde as mais simples inserções à execução, sejam estimulados a perceber a importância das suas ações, atitudes e escolhas no resultado sonoro, a fim de não tornarem a performance algo mecânico e desvinculado da escuta crítica. Assim, eles podem experimentar, constantemente, diferentes formas no tocar, explorando possibilidades em busca de novos resultados sonoros, o que contribui para o maior desenvolvimento da musicalidade.

O segundo tipo de fazer musical a ser levado em consideração nas aulas de música é a *composição musical*. Também se costuma considerar, equivocadamente, a composição um ato especial, quase divino, como se ela fosse uma atribuição designada para determinadas pessoas que receberam um dom, ou que tiveram formação específica para isso. No contexto escolar, a composição em grupos possibilita experiências que estimulam a interação e coletividade, podendo ser uma importante ferramenta de apropriação do conhecimento musical. A partir dela, os alunos têm contato direto com a música, tomando decisões na organização do material sonoro desde sua concepção à sua concretização, ou seja, passando também pela performance. Todavia, existem questionamentos a respeito: como é possível a organização da composição em grupos e, principalmente, o que vem a ser essa composição?

De acordo com França e Swanwick (2002), a composição, por ser o processo pela qual a música é gerada, ou seja, o processo fundamental para sua própria existência, nem necessitaria de maiores explicações quanto à sua validade e importância para educação musical. Comumente, este fazer musical é visto como o meio mais importante para estimular a criatividade em uma aula de música, porém, é necessário questionar: toda composição é necessariamente criativa? E ainda, somente há espaço para a criatividade quando é trabalhada a composição dentro da educação musical? Esta valorização da composição, bem como sua associação com a criatividade, tornou-se comum no histórico do ensino de música, a partir do surgimento de abordagens metodológicas que buscaram romper com a passividade do aluno, e propiciaram um fazer musical mais ativo, no qual se buscava mais criatividade, espontaneidade e maior poder de decisão. Nesse sentido, trabalhos importantes de educadores musicais surgiram, os quais passaram a utilizar

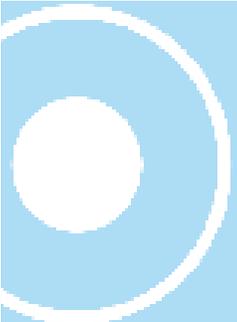
a improvisação, e a composição, de maneira mais geral, como ferramentas para se buscar esse fazer criativo e ativo dos alunos. Entretanto, há de se questionar o papel atribuído à composição como a única forma de se estimular a criatividade, pois acreditamos que, independentemente do meio utilizado para o ensino de determinado conhecimento musical, visando ao desenvolvimento da musicalidade, a aprendizagem significativa e criativa só será efetivada de acordo com a boa condução do trabalho, que se dá de maneira consciente e planejada pelo educador, com o objetivo de que o aluno consiga estabelecer relações de significados, formulando novos sentidos ao que já conhece.

Pensando a composição no contexto escolar, concordamos com a definição de Beineke que salienta:



[...] a composição está sendo compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas ideias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar seus pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, sem que seja considerada a necessidade de algum tipo de registro (BEINEKE, 2008, p. 19)

Entendemos que, tendo em vista o contexto escolar, a ampliação do conceito de composição se faz necessária, devido à necessidade de coerência com a proposta de educação musical não centralizada na aprendizagem de habilidades e técnicas. França e Swanwick acrescentam ainda que:



As composições feitas em sala de aula variam muito [...] podem ser desde pequenas 'falas' improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período

de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição [...] (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.11).

Desta forma, podemos entender a composição em sala de aula como processo mais amplo, que pode partir de criações bem simples, dentro de contextos de brincadeiras e jogos, e englobar até projetos mais elaborados. Nesta visão, uma pequena brincadeira pode fazer com que alunos com diferentes vivências, tanto no aspecto cultural, de escuta musical quanto de processos de composição, possam colaborar em grupo para uma composição.

França e Swanwick (2002) destacam a importância de um ambiente estimulante para que os alunos se sintam confiantes para a experimentação e exploração dos sons à sua volta: sons do corpo, dos objetos, dos instrumentos. Assim como na performance, o enfoque somente voltado para técnicas composicionais poderia fechar caminhos, ao invés de dar liberdade de exploração e poder de escolhas, que são o meio para se exercitar a intenção musical, a expressividade que se desenvolve ao se organizar os sons e experimentar possibilidades.

Como já ressaltamos, a música é uma das manifestações culturais da sociedade, e como tal, é importante destacar o aspecto das vivências pessoais e das características regionais, quando pensamos no seu ensino no ambiente escolar. Silva (2001), partindo da reflexão sobre o predomínio de um ensino de música voltado para a música erudita - herança da tradição ocidental - defende a prática sistemática da composição em situações de ensino, ressaltando a importância da relação entre educação musical e contexto cultural. O autor destaca que nossas visões de música devem transcender os limites dos parâmetros clássicos que atribuem peso demais às obras-primas e à noção de uma herança a ser preservada e que o fazer musical, em todos os tempos e hoje, vai além dos limites do que consideramos arte. Esta visão relaciona música a uma compreensão mais ampla do

que seja cultura, e não mais à concepção de cultura ‘refinada’, erudita, que não se propõe a negar as tradições ou a centrar-se exclusivamente no experimentalismo (SILVA, 2001). Com esse olhar sem preconceito para a música em suas diferentes manifestações, pode-se aproveitar o que o aluno traz de sua experiência, e partir daí para a ampliação do seu conhecimento e da sua própria visão de música, por meio da vivência em composição.

APRECIÇÃO MUSICAL

Por fim, outro fazer musical fundamental para desenvolver melhor compreensão do discurso musical é a *apreciação musical*, que consiste, segundo Bastião (2003, p. 1), em “[...] uma área de conhecimento, uma forma de se relacionar com a música que envolve muitas maneiras de ouvir e comportar-se perante o estímulo sonoro”. Ouvir música é algo comum no dia-a-dia das pessoas, que estabelecem contato direto com ela, embora existam muitas formas de ouvir e outras diversas de reagir a ela. No contexto escolar, a apreciação musical permite a conexão com a performance e com a composição, e ainda oferece muitas possibilidades de reflexão e de intersecção com conhecimentos diversos relacionados à música. Entretanto, não basta ouvir música sem estar atento a ela, sem perceber as coisas que acontecem no decorrer do acontecimento musical. Nesse sentido, impõe-se a questão: de que forma cada um pode expressar o que percebe desses acontecimentos, ao tentar organizá-los, traduzi-los em outras possibilidades?

França e Swanwick (2002, p. 12) enfatizam que “A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão”, e ressaltam ainda que é importante diferenciar “...o ouvir como *meio*, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como *fim* em si mesmo”, ou

seja, o ouvir como escuta atenta, ativa e crítica, como finalidade, como atividade que tem como objetivo transformar a escuta em descobrir, em diferentes formas de conhecer.

Moraes (2001) destaca três importantes “maneiras de ouvir”: ouvir com o corpo, ouvir emotivamente e ouvir intelectualmente. A primeira se refere, geralmente, ao primeiro impulso, ao impacto sonoro. É o “sentir na pele” a música, os sons que podem levar o corpo ao movimento, muitas vezes, até ao ato de dançar. É o sentir das vibrações sonoras, a conexão entre a pulsação da música, o bater do coração e a respiração. Já o ouvir emotivamente envolve sentimento, afeto, é o que nos transporta a imagens já vividas, o que nos faz lembrar de cenas já vistas em filmes, ou experimentar emoções que surgem ao escutarmos determinada música. É aquilo que não sabemos ao certo explicar. Por fim, o ouvir intelectualmente está relacionado ao aspecto formal, à organização do material sonoro, ao que percebemos que acontece na música na sua relação temporal e espacial. O autor destaca que as três maneiras de ouvir por ele citadas acontecem simultaneamente, embora uma delas possa, por vezes, prevalecer sobre as outras.

Bastião (2003) ressalta que, usualmente, as atividades de apreciação são direcionadas para o ouvir intelectual, restringindo-se a características estilísticas e de análise de estrutura, o que pode desenvolver a compreensão musical de alunos músicos (alunos de graduação específica na área de música). Porém, a autora destaca que, para alunos não músicos, o mesmo geralmente não acontece, visto que essas atividades costumam não aproveitar a forma com que eles costumam se expressar ao escutar a música. Ou seja, muitas vezes, ao focar somente no ouvir intelectual, o professor pode estar ignorando outras formas de o aluno interpretar e reagir ao que escuta. Ele pode ter sua forma de expressar a organização do material sonoro, porém não sabe ainda nominá-lo, conceituá-lo com termos técnicos da

área musical. Isso pode ser desenvolvido a partir da experiência do aluno em expressar de forma particular suas reações à escuta atenta.

Assim, a apreciação musical amplia os domínios quando o aluno pode participar de forma ativa, não só pelo ouvir intelectual, mas também se expressando de diversas formas, que unam diferentes maneiras de ouvir e de reagir à essa escuta, tais como: refletindo sobre aspectos históricos pela leitura de textos; criando gestos para expressar a música; cantando e tocando; dramatizando; verbalizando e escrevendo acerca das impressões que a música proporcionou; desenhando; dançando (BASTIÃO, 2003).

Nessa proposta, apesar de não existirem respostas certas ou erradas - o que permite ao aluno maior encorajamento para participação e motivação para envolvimento na atividade - é necessário que se tenha clareza também de que, como os outros tipos de fazer musical, esse pode ou não se transformar em um ato criativo. É importante também o comprometimento do aluno e a consciência de que a reação e a expressão de cada um são relacionadas ao acontecimento musical, e que a busca pelas relações entre os diferentes olhares colabora para maior compreensão musical.

O EDUCADOR MUSICAL

Estes três aspectos do fazer musical têm sido apontados por diversos pesquisadores em educação musical como fundamentais e complementares para o desenvolvimento da musicalidade, isto é, para um ensino de música mais amplo, em oposição ao ensino voltado para a aquisição de habilidades puramente técnicas, com realização mecânica da prática musical, cuja ênfase recai na teoria e leitura desprovidas, geralmente, do verdadeiro sentido musical, pela desconexão da compreensão musical como um todo.

Pensando em unir essas três esferas do fazer musical a favor de uma educação musical nas escolas, é necessário também pensar no profissional que atuará neste espaço. Tendo em vista que a lei foi aprovada sem a condição que limitava a formação do profissional à área específica, que professores que já atuam ministrando aulas de arte nas escolas apresentam diversas formações, e que é insuficiente o número de profissionais com formação específica para atender à demanda gerada para as escolas do país, consideramos ser importante que o professor de música atuante, independente de sua formação, busque ferramentas para contribuir da melhor forma para a educação musical no contexto escolar. Ele deve buscar o desenvolvimento da musicalidade dos alunos, enfatizando a maior compreensão do discurso musical como todo, propiciando a criação e a reflexão por meio da integração entre performance, apreciação e composição, utilizando, ainda, todo conhecimento sobre música como parte que complementa este processo, não como finalidade ou como algo desvinculado do fazer musical. É também importante que o profissional atuante na educação musical escolar busque renovar e aprofundar constantemente seus conhecimentos em música e em educação, para que tenha mais suporte para novos questionamentos e busque novos caminhos em seu trabalho, transformando-o num processo interminável de construção, cujo objetivo é criar cada vez mais condições para que aconteça a educação musical.

Entendemos que o ensino de música no ambiente escolar não pode ser simplesmente reduzido à aquisição de habilidades específicas, de técnicas instrumentais ou de leitura e teoria musical desvinculadas do fazer musical, como enfatizamos anteriormente. Na escola, ele constituiria uma oportunidade de educar que engloba vários aspectos do desenvolvimento humano, como a manifestação artística e expressiva; o desenvolvimento do sentido estético e ético; a consciência social e coletiva; a aptidão inventiva e criadora; a busca pelo equilíbrio emocional; o

reconhecimento dos valores afetivos, dentre outros – optamos, aqui, por referirmo-nos ao objeto de estudo como educação musical, ao invés de ensino musical.

Assim, podemos dizer que há uma diferença significativa entre o professor de música e o educador musical: o que entendemos por educação musical vai além do ensino de música, propriamente dito, centrado nos elementos da teoria, ou mesmo, no aprendizado de um instrumento. Já o ensino de música, geralmente realizado com acompanhamento individual, caracteriza-se pelo enfoque na apropriação do conhecimento técnico, no qual o aluno se dedica em aprender a tocar um instrumento musical, e também de conhecimentos de leitura e teoria musical. Contudo, a educação musical centra-se, principalmente, no fato de que esta é compreendida na ação educativa do professor, e objetiva um aprendizado mais amplo das relações entre o aluno e a música, por meio de atividades que podem ser desenvolvidas coletivamente, o que é favorável ao contexto escolar. Essa educação não se restringe ao estudo dos elementos da linguagem musical ou na transmissão de conhecimento técnico, mas tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, seja ao tocar um instrumento, ao cantar uma canção, ao criar um acompanhamento para uma melodia ou ainda, ao ouvir a rádio de sucesso. O aluno educado musicalmente torna-se mais crítico e reflexivo, mais sensível ao mundo sonoro, além de mais consciente e com melhor compreensão do discurso musical, passando a utilizar-se desse conhecimento para compreender melhor o ambiente sonoro que o rodeia.

À primeira vista, quando se fala em educação musical, pensa-se que o principal responsável por esse ensino é o próprio músico. No entanto, dois fatores levam a um pensar diferenciado: o primeiro é a necessidade de profissionais com formação pedagógico-musical para suprir a possível demanda das aulas de música em todas as escolas, concomitantemente à constante presença de outros profissionais ministrando as aulas

de arte. Sendo assim, é necessário refletirmos um pouco mais sobre o que se quer da educação musical escolar, atrelando estes objetivos à formação dos profissionais que atuarão na escola.

O educador musical tem, sob sua responsabilidade, a formação musical do aluno, e é através dele que as práticas comuns da sociedade, como a falta de reflexão e a audição musical inconsciente podem ser transformadas em esclarecimento e criticidade. A mera transmissão de conhecimento de técnica musical não garante o esclarecimento: saber tocar um instrumento musical ou ler uma partitura não significa ser educado musicalmente. Porém, até mesmo as aulas de artes que envolvem a música da Indústria Cultural podem se transformar em um ambiente emancipatório. Salientamos que o fator determinante aqui é a atuação do professor.

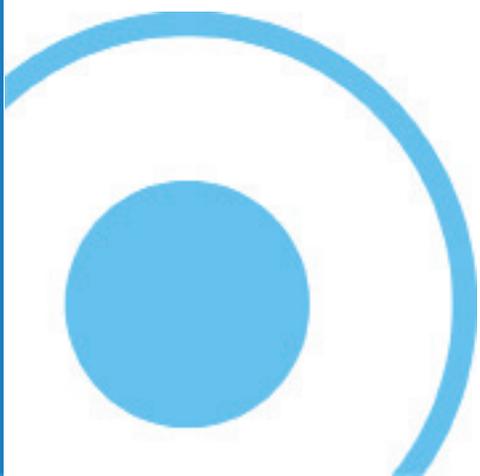
A prática docente deve ser permeada por atitudes que promovam o esclarecimento, como, por exemplo, levar os alunos a refletir sobre as músicas que ouvem, e possibilitar que conheçam outros estilos musicais, ampliando seu repertório, e tornando-os capazes de agir por si próprios. Para tanto, a escuta musical deve ser seletiva, permitindo a compreensão da influência da indústria fonográfica nos gostos musicais, e levando o educando à independência e crítica no que se refere à qualidade das produções musicais, caracterizando, assim, uma prática docente emancipatória.

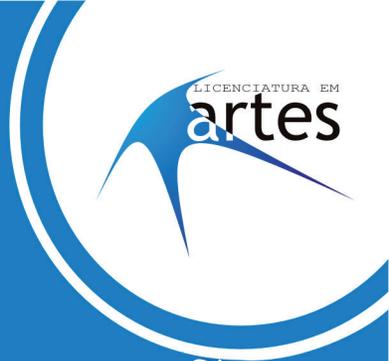
Destarte, a prática docente é reflexo da formação docente, ou seja, primeiramente, é necessário que haja esclarecimento por parte do próprio professor, pois, somente assim, ele será agente de esclarecimento em sua prática educativa. Ao contrário, como poderá um educador proporcionar aos seus alunos um ambiente esclarecedor se nem mesmo ele chegou à autonomia? A formação docente centrada na transmissão de conhecimento, sem pretensões críticas, acaba por formar educadores não-críticos e incapazes de agir criticamente na sociedade, e portanto,

O termo indústria cultural foi originalmente formulado por Adorno e Horkheimer, na década de 30, momento em que ambos estavam muito impressionados com o desenvolvimento das indústrias fonográfica e do cinema. Esse conceito foi fortemente assimilado por críticos das ciências sociais e da comunicação. De acordo com Puterman (1994, p. 25), os frankfurtianos "...acreditavam que a maior característica da indústria cultural era o fator de homogeneização das populações quanto ao gosto artístico e à criatividade".

impossibilitados de formar cidadãos críticos. Por isso, a grande preocupação com a formação do educador musical.

A educação crítica deve visar à autonomia. Nela, o aluno não só aprende a teoria, mas também a prática. No entanto, o que há de relevante nessa afirmação é que mesmo que o professor ensine o conteúdo, relacionando-o sempre com a prática, a educação emancipatória só irá se concretizar, realmente, quando o aluno souber servir-se de seu próprio conhecimento, colocando-o em prática. A ação educativa do professor poderá instigar a emancipação, quando ele possibilitar ao aluno a ação individual e consciente, de tal forma que este tenha conhecimento e aptidão para agir independentemente.





2. TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A música sempre esteve presente na humanidade e, há muito tempo, faz parte da educação. A origem da música confunde-se com a da linguagem, pois ambas constituem manifestações naturais do homem desde as sociedades primitivas. Por meio da música e do movimento, expressam-se os sentimentos e exteriorizam-se as emoções. Pela apropriação dos elementos do seu ambiente, o homem expressava-se artisticamente. A expressão ainda primitiva, simples em sua forma, ampliou-se com o desenvolvimento do conhecimento musical, a partir da exploração de novos objetos transformados em instrumentos musicais e em novas formas de linguagem. Com o desenvolvimento da música, cada manifestação musical passou a constituir uma linguagem com traços característicos de cada sociedade: na vida em comunidade, na religião, no teatro, nas festas, etc. E assim, através da apropriação de novas formas de manifestação, de novos sons, de ritmos e de melodias, a música se relaciona à aprendizagem. A linguagem, a música e o ensino há muito estabelecem uma integração valiosa no desenvolvimento humano:

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).

Destarte, é importante compreender o desenvolvimento musical paralelamente à *práxis* de educação musical estabelecida em cada período histórico, pois as questões de ensino se configuram indissociáveis da própria produção musical e vice-versa. Em outras palavras, a música tocada, ouvida e/ou produzida em determinado período histórico está relacionada à educação musical daquele momento. O desenvolvimento tecnológico trouxe consigo novos meios de comunicação e de expressão, a partir dos quais a música foi ganhando seu espaço. Esse processo vem, historicamente, sendo refletido no ambiente escolar, onde a educação musical assume uma função formativa. Para melhor compreender essa relação entre música e educação, foi necessário realizar uma retrospectiva histórica na perspectiva político-pedagógica, enfatizando as mudanças históricas na educação musical por meio da apresentação das origens de diversos métodos ou propostas, e também das suas relações com as tendências pedagógicas e com as transformações políticas.

Primeiramente, é preciso ter a clara compreensão de que a história da música, no contexto educacional, privilegia o desenvolvimento musical que acontece nas classes mais favorecidas. Quando a história focaliza o desenvolvimento da atividade musical, o aprimoramento nas músicas, a sofisticação dos sons, a qualificação dos músicos, é nas classes mais favorecidas que se vai encontrar, pois foi assim que a história da própria educação musical foi sendo construída: uma educação musical restrita a poucos e excludente.

Percebe-se que sempre houve certa valorização do ensino de música, e isso, de certa forma, foi benéfico à produção de um conhecimento mais aprimorado. Contudo, a divisão da sociedade em camadas cada vez mais distintas e a eleição de um determinado estilo de vida como o ideal, fez com que fosse excluída qualquer outra forma de manifestação cultural

que fugisse a determinados padrões. Dessa maneira, a música, como livre expressão do ser humano, passou a distanciar-se da música enquanto objeto de ensino. O ensino de música foi se tornando seletivo e o que, anteriormente, era manifestação genuína do povo, com o passar do tempo, passou a se diferenciar entre as classes sociais, isto é, o que era ensinado nas escolas era destinado somente àqueles que podiam frequentá-la: as pessoas da elite, filhos da nobreza ou os que buscavam a carreira eclesiástica. Portanto, o ensino musical que se realizava nessas escolas, já no século XIII, privilegiava as castas da sociedade e o conhecimento produzido, promovia uma forte distinção entre as músicas do povo e aquelas que a escola deveria ensinar.

Algumas iniciativas históricas favoreceram a disseminação do ensino de música, entretanto, o fazer docente, em sua grande maioria, foi sendo edificado sobre concepções elitistas do conhecimento, ignorando a realidade cultural diferenciada. O ensino de música passou a valorizar intensamente o aprendizado da teoria musical, e seus aspectos mais técnicos, privilegiando, assim, a conscientização intelectual da música, a aquisição de conhecimentos específicos da linguagem musical, como a leitura e a escrita, as noções de forma, escalas, modos e harmonia. Acreditava-se que, por meio do conhecimento musical já produzido e sistematizado, o aluno, mais tarde, poderia realizar sua prática musical com mais firmeza; por outro lado, outra parte dos professores, a minoria, utilizando-se da prática musical do aluno inseria os elementos teóricos como complemento do trabalho.

O objetivo das aulas de música era formar músicos excepcionais, instrumentistas, cantores, mesmo que não fosse essa a escolha do aluno. Percebe-se que a escola, trabalhando à parte da vida cotidiana da grande maioria das pessoas, as quais não pertenciam à elite, e por isso não frequentavam o meio acadêmico, destinava-se a transmitir conhecimento, a partir de teorias já formuladas, reproduzindo determinados conceitos e

instruindo os filhos da elite a não se deixarem influenciar pela música popular, ou seja, pela música não-erudita e pela não-sacra.

O início do século XX foi marcado por mudanças que tiveram extraordinário impacto em todos os aspectos da vida humana, e algumas certezas que pareciam eternas começaram a evaporar de um momento para o outro. O homem, que acreditava em verdades absolutas, em códigos morais fixos e inquestionáveis, começa a olhar tudo isso sob o prisma da dúvida. A partir de então, ficou muito difícil manter a ideia de que o mundo era um lugar simples, regulado por valores universais e imutáveis.

As mudanças revolucionárias, como o desenvolvimento dos sistemas de comunicação e transporte, começavam a permitir que as ideias cruzassem rapidamente as fronteiras dos países, e que a informação fosse compartilhada globalmente. Assim sendo, percebe-se que as interrelações entre o fazer pedagógico dos educadores e todo o contexto histórico, político, social e econômico em que viveram, são assuntos tão fascinantes quanto impossíveis de explorar dentro do escopo deste texto.

Entretanto, um ponto fundamental foi o reconhecimento da criança enquanto ser 'visível', dotado de características próprias e não um projeto de adulto, ou um adulto incompleto, como explica Ariès (1981, p. 51) “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido [...]”. Esse mesmo autor salienta que o sentimento de infância surge somente no século XVII, e que a pedagogia, nos séculos subsequentes, passa a levar em conta as etapas de desenvolvimento cognitivo, procurando estimular cada fase apropriadamente, e compreendendo cada vez mais a importância do afeto, da motivação, da brincadeira na construção de um universo adulto mais rico e saudável.

Nesse cenário de intensa efervescência, o século XX foi marcado pelo surgimento de correntes pedagógicas propostas por John Dewey, Jerome Bruner e Jean Piaget, bem como pelos métodos ativos de Decroly, Montessori, Dalton, e Parkhurst, que deram início à Escola Nova. Surgem, na Europa, nesse período, influenciados pelos pensamentos escolanovistas, músicos e educadores que, por meio de práticas pedagógicas inovadoras, lançam as bases de toda a educação musical moderna: Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Shinichi Suzuki (1898-1998), Maurice Martenot (1898-1980), Edgar Willems (1880-1978), Violeta Gainza (1930-), entre outros. De acordo com Loureiro eles “[...] desenvolvem propostas inovadoras para o ensino de música, como uma alternativa para a escolarização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas” (LOUREIRO, 2003, p. 53).

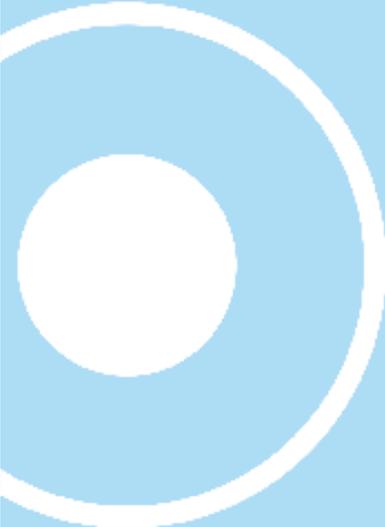
De acordo com Paz (2000), esses músicos e pedagogos influenciaram a educação brasileira:

O início do século XX foi o grande marco do surgimento e evolução das doutrinas pedagógico-musicais. É bem verdade que Comenius (1592–1671), no século XVII, lançou as primeiras bases de um ensino ativo-intuitivo, mas essa tentativa não alcançou o êxito que, somente no início deste século, o suíço Émile Jacques Dalcroze, o verdadeiro pai do ensino renovador de música, obteve. [...] Dalcroze trouxe uma contribuição inestimável ao ensino da música, até então puramente teórico, livresco, totalmente desvinculado da vivência e da prática (PAZ, 2000, p.10).

Sob a influência de Dalcroze, todo o pensamento pedagógico contemporâneo é formado por ideias que direta ou indiretamente têm como referência aqueles que, em síntese, deram continuidade ao que já estava construído.

TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O percurso de significação da Educação Musical na escola brasileira é um cenário histórico, mostrando que no país a educação permaneceu sempre no âmbito das mudanças legislativas e das tendências pedagógicas, sob as quais se fundamentou, vinculando-se principalmente, e em tempos diferentes, ao tradicionalismo, ao nacionalismo, ao *laissez-faire*, aos movimentos de criatividade, e à tentativa de interdisciplinaridade com outras áreas artísticas:



Tracemos uma caminhada – ou melhor, uma corrida – reconstruindo as marcas recentes que a chamada ‘educação musical’ veio nos deixando: partimos das tradicionais ‘aulas’ de música (solfejo e ditado rítmico/melódico), nacionalizamo-nos no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas. Hinos e cantigas de roda) abrigamo-nos na ‘sensibilização musical’ (iniciação, reiniciação, musicalização e infundável experimentação de sons com sucata), pulverizamo-nos na ‘educação artística’ (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades (TOURINHO, 1998, p. 170).

Na história da educação musical brasileira, as lutas e as negociações estabelecidas entre as teorias do ensino de música e as políticas governamentais foram determinantes para as práticas educacionais realizadas. “No Brasil, a educação musical passou por uma trajetória lenta e reformista, abrangendo as mais diversas concepções referentes ao ensino da música” (MATEIRO, 2000, [s.p.]).

De acordo com Queiroz e Marinho (2010, p.396), as principais ações políticas relacionadas às propostas de implementação do ensino de música nas escolas foram:

- 1) a aprovação do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, primeiro documento que faz menção ao ensino de música na “instrução pública secundaria” do “Município da Corte” – cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1854, p. 61);
- 2) a nova configuração política estabelecida para a música na “Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal” a partir do Decreto nº 991, já no Brasil republicano (BRASIL, 1890);
- 3) a inserção e a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário, a partir de 1931, para o Distrito Federal – definido pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931) – e a sua expansão para outras partes do país, a partir de 1942, com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942);
- 4) a definição de “atividades complementares de iniciação artística” como “norma” para a escola de educação básica, instituída pela LDB 4.024/1961, que não faz mais qualquer menção à presença do canto orfeônico na escola regular (BRASIL, 1961);
- 5) o estabelecimento da Educação Artística como campo de formação nas diferentes linguagens das artes na escola, a partir da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971);
- 6) a definição do “ensino da arte” como componente curricular obrigatório, estabelecido pela LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996);
- 7) e, finalmente, a aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a LDB vigente, determinando o ensino de música como “componente curricular obrigatório” do ensino de arte (BRASIL, 2008).

Teoria Crítica: é assim denominada a produção reflexiva, filosófica e sociológica dos componentes da Escola de Frankfurt, movimento estabelecido na Alemanha, na primeira metade do século XX; um modo de fazer filosofia integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica com as realizações explicativas da sociologia, visto que o seu objetivo é fazer a crítica, buscando o entendimento e promovendo a transformação da sociedade; a Teoria Crítica é estudada por muitos pesquisadores na atualidade.

A influência das Leis Federais e Estaduais foi determinante para o estabelecimento das práticas de educação musical que hoje se realizam. Nos estudos da chamada Teoria Crítica afirma-se que a presença do Estado não seria dispensada por nenhuma

economia moderna e que sua intervenção, juntamente com a transformação da ciência e da técnica, em forças produtivas e ideologia, alteram as formas de legitimação do poder, as quais são assimiladas pela sociedade em nome da competência pela qual é gerida e nada precisa ser explicado.

A HERANÇA DO TRADICIONALISMO

Podemos eleger o século XIX como o marco da sistematização do ensino escolar no Brasil, com predomínio do Estado laico. Antes disso, a principal influência na educação era dos religiosos, com destaque para os jesuítas (FERRAZ; FUSARI, 2009), que influenciaram também a educação musical. De acordo com Fonterrada (2008, p.192), esse ensino apresentava duas características marcantes: “O rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa”. No século XVI, já existiam pequenas “escolas de música” nas aldeias, nas quais os jesuítas ensinavam cantochão e música renascentista aos índios. Nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a música no Brasil era ligada à Igreja e à catequese (MARIZ, 2005).

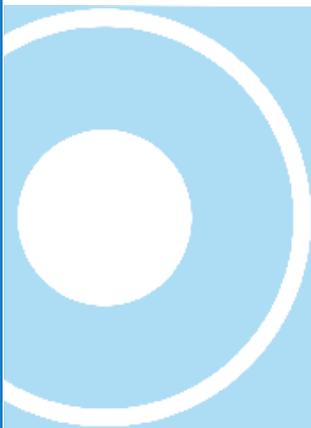
A educação era baseada na visão tradicional do ensino, com ênfase na repetição exaustiva e memorização pura de conteúdos, na prática de exercícios que evoluíam lentamente do simples ao complexo. Na época, o professor era tido como autoridade inquestionável e detentora do saber. Não se estimulava o desenvolvimento da reflexão crítica e ação criativa, apenas a apreensão dos conteúdos transmitidos e a reprodução exata do que era ensinado.

No período colonial, a educação musical estava fortemente ligada à Igreja, logo, era submetida a esta forma de ensino, o que reforçava, na prática, uma ênfase no conteúdo que o professor determinava como sendo o ideal, ou seja, nos

repertórios da música tradicional europeia e sacra. De acordo com Swanwick (1993), na lógica da educação tradicional, o professor é como uma caixa postal a filtrar as “boas” correspondências a serem entregues aos alunos, ou seja, não se discute o que ensinar ou o porquê aprender, já que é o professor quem define e dita as regras. Assim, o conteúdo escolhido é o que aquela cultura determinou como sendo o conteúdo de valor. No caso, a cultura brasileira, naquele momento histórico, era imposta pelo país dominador, ou seja, pela cultura portuguesa e europeia, como um todo. Segundo Mariz (2005), no período colonial, a música permaneceu com esse caráter, embora quase sempre interpretada por mulatos ou negros. Escravos e seus descendentes se tornaram representantes importantes na área musical, pois a figura do músico profissional estava atrelada à de criados ou empregados, indicando baixo nível social (BUDASZ, 2006; MARIZ, 2005). Assim, o ensino de música era destinado a uma elite que podia pagar ou a um grupo de baixa classe social, que aprenderia música para se dedicar a este ofício. Pode-se perceber de um lado, a valorização do saber musical como conhecimento extra, algo que podia ser usado como instrumento de poder e *status*, e, de outro, a desvalorização do músico profissional, isto é, daquele que se dedicaria à música por não ter tido outra oportunidade melhor. O caráter elitista do ensino de música prevalece e reforça, na sociedade, a ideia do ensino da música como algo supérfluo.

Esses dois aspectos podem ser observados quando Budasz (2006) explica que longe dos centros urbanos, na época, estavam o engenho e a casa grande, espaço de sociabilidade, onde se promovia a educação civil e religiosa, os encontros sociais e a hospedagem de visitantes:

A música era cultivada como auxiliar no fluir das atividades sociais, como passatempo na intimidade do lar, acompanhando momentos de devoção religiosa ou como demonstração de civilidade e poder para os olhos e ouvidos



externos. E era por isso que a prática musical também fazia parte da instrução dos filhos e afilhados do senhor de engenho. Formação diferente, e para cumprir tarefas diferentes, teriam os músicos escravos — cantores e chameleiros — que participariam do aparato de propaganda e demonstração de poder do senhor de engenho, sendo muitas vezes emprestados às Igrejas e vilas por ocasião de festas religiosas e cívicas (BUDASZ, 2006, p. 17).

Segundo Budasz (2006), nos séculos XVII e XVIII, apesar da não valorização do músico como profissional, filhos de representantes das classes dominantes eram instruídos em aritmética, gramática, retórica, religião e música, podendo esta ser utilizada como “elemento de civilidade”.

Importantes representantes do ensino de música, na época, eram os mestres de capela, termo usado para designar os dirigentes de instituições denominadas capelas, que significavam não apenas um lugar de culto, mas um grupo de músicos que serviam a uma instituição eclesiástica ou na casa ou na corte de um monarca, ou ainda de um nobre (SADIE, 1994). No Brasil, geralmente esses representantes organizavam as atividades musicais de determinada região e também eram responsáveis pelo ensino de música (BUDASZ, 2006). Um dos maiores representantes nesse ofício foi Padre José Maurício Nunes Garcia, mestre de capela da Capela Real, e que manteve uma escola de música em sua casa durante toda sua vida.

Depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, o sistema educacional ficou desestruturado, e um novo período de transformações para a educação teve início com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, trazendo muitas consequências também para a cultura, além de grande impacto de ordem econômica e política. A Família Real era entusiasta da música, e, durante sua estadia no país, as atividades artísticas, especialmente as musicais, tiveram grande impulso, o que

influenciou a produção musical religiosa e profana: a vinda da Missão Artística Francesa, a criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, a inauguração de teatros, e a movimentação da vida cultural na colônia (FERRAZ e FUSARI, 2009; FONTERRADA, 2008).

Da mesma forma, o regresso de Dom João VI à Portugal fez com que essa atividade musical intensa decrescesse bruscamente, devido à escassez de recursos financeiros após a Independência. Não existiam escolas de música, mas a prática das aulas particulares permanecia nas residências dos representantes das classes mais abastadas, o que evidenciava o caráter elitista do ensino de música. Em 1841, foi aprovado o projeto de Francisco Manuel da Silva, com objetivo de criar uma importante escola de música, e que culminou, em 1848, como início das aulas no Conservatório do Rio de Janeiro. Em 1889, o Conservatório deu lugar ao Instituto Nacional de Música, e, posteriormente, em 1937, à Escola Nacional de Música, atualmente, Escola de Música da UFRJ (MARIZ, 2005).

Em 1854, foi instituído o ensino de música nas escolas públicas no Brasil, por meio de “noções de música” e “exercícios de canto”. Em 1889, o decreto federal nº981, de 28 de novembro de 1890, expressava exigências em relação à “formação especializada do professor de música” (JANIBELLI, 1971, p. 41 *apud* FONTERRADA, 2008, p. 210).

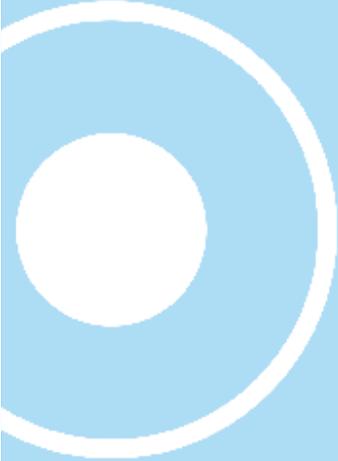
MÚSICA PARA TODOS: O CANTO ORFEÔNICO

O poder legitimador do Estado pode ser notado em cada acontecimento na história da educação musical no Brasil, quando o acontecer e o não acontecer é determinado por esse poder. Voltando o olhar para o século XX, podemos exemplificar com o que ocorreu durante os anos 30, quando a política educacional autoritária de Getúlio Vargas e seu projeto de nacionalização introduzem a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas

primárias e secundárias. Além de influenciar a padronização de programas e orientações metodológicas, que passaram a ser ditadas pelo antigo Ministério da Educação e Saúde e inspecionados pelo governo, a reforma, a partir do Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, levou a música nas escolas para muito além de suas funções estéticas e pedagógicas, por meio de uma política educacional nacionalista e autoritária que a utilizou para desenvolver a “coletividade”, a “disciplina” e o “patriotismo” (LOUREIRO, 2003, p. 56).

Esse momento de transformação foi liderado pelo músico, compositor e professor, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), o qual como tradicionalista e preocupado com a elevação artístico-musical do povo brasileiro, acreditava que pela obrigatoriedade se chegaria a uma vivência cotidiana e, assim, à formação de um público mais sensível às expressões artísticas. O compositor participou ativamente do projeto de desenvolvimento do Canto Orfeônico, que tinha como objetivo primordial auxiliar o desenvolvimento artístico da criança e produzir adultos musicalmente alfabetizados.

Com o apoio do governo e a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), a educação musical tomou proporções jamais vistas no âmbito do espaço escolar, como ressalta Paz (2000, p.21):



Uma contribuição altamente relevante foi a implantação do ensino da música desde o curso primário, fruto da importância que Villa-Lobos atribuía ao ensino de base, pois, como ele mesmo dizia: *tenho muita fé na criança e no jovem*. [...] Hoje, podemos avaliar com muito mais segurança a importância daquela época, que, para alguns, não foi satisfatória unicamente por razões ideológicas. Constatamos, então, que foi só o que existiu. Vivemos a triste realidade de uma educação artística

polivalente que cada vez mais, sofre com a carência de música e produção musical (PAZ, 2000, p.21).

Essa manifestação de Educação Musical e Artística proporcionou a todos um contato direto com a música, o que não era possível até então, devido ao caráter elitista do ensino. Na análise de Loureiro (2003), o governo nacionalista da era Vargas leva à frente o projeto traçado por Villa-Lobos para o ensino do Canto Orfeônico nas escolas primárias e normais, com o objetivo de educar as massas urbanas por meio da música. Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o lema de Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico, ao instituir nas escolas públicas o Canto Orfeônico como prática cívico-musical.

Uma das importantes contribuições desse grandioso projeto foi a valorização e a veiculação da cultura brasileira, ou seja, das nossas raízes, pela assimilação do folclore. Outra contribuição importante do projeto foi a de proporcionar ao aluno a consciência musical por meio da sua vivência musical, na valorização do sentir - aspecto do ensino no qual a teoria por si só perde o sentido - de forma que tudo deve ser aprendido através da prática e não a partir das regras teóricas. Dessa forma, o próprio autor e coordenador do projeto de educação musical, no qual o Canto Orfeônico era o principal meio de educar musicalmente, afirma que:

É indispensável orientar e adaptar, nesse sentido, a juventude dos nossos dias, e começarmos este trabalho (de educar musicalmente) muito cedo com as gerações mais novas, sobretudo as crianças de cinco a quatorze anos. Seu fim não é o de criar artistas nem teóricos de música senão cultivar o gosto pela música e ensinar a ouvir. Todo mundo tem capacidade para receber ensinamentos, pois sendo capaz de emitir esses sons para falar, pode emití-los também para cantar;



assim como tem ouvidos para escutar palavras e sons, também os terão para a música. Tudo é uma questão de educação e método. (VILLA-LOBOS, 1972, p. 85)

Para que fosse viabilizada a implantação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras, algumas iniciativas se tornaram necessárias, como: a criação do Curso de Pedagogia e Canto Orfeônico; a oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; a propaganda junto ao público mostrando a importância e utilidade do ensino de música; a criação do Orfeão de professores no Distrito Federal; a elaboração do Guia Prático, que compreendia seleção e preparação de material para servir de base para a formação de uma consciência musical nacional, cujo eixo principal era o folclore; a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) - organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa de ensino de música - criando concertos populares, teatro escolar, grupos de dança, discoteca e biblioteca de música nas escolas, além de outras iniciativas.

Alguns princípios defendidos por Villa-Lobos foram amplamente divulgados nessa época, tais como a concepção de que a música é um direito de todos; a educação musical como necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano; a crença no fato de que a voz cantada é o melhor instrumento de ensino, porque é acessível a todos; e a defesa do aprendizado musical mais significativo, quando realizado em um contexto de experimentação (AMATO, 2008).

Em relação ao fazer docente, nesse período, houve uma grande preocupação e ação no que se refere à formação dos professores, pois havia a escassez de profissionais especializados e aptos para trabalhar o ensino musical com as crianças e jovens. Assim, cursos intensivos de formação foram criados, explicitando que se acreditava que os professores de música deveriam ser

especialmente preparados para a árdua tarefa do ensino musical. Entretanto, não há como olharmos essas iniciativas apenas pelo lado pedagógico, pois essa pedagogia, que abrangia desde a formação de profissionais para implantá-la, até a supervisão do trabalho nas escolas do Brasil, teve um cunho mais sócio-político do que político-pedagógico. A forte associação entre música, disciplina e civismo evidenciou a vinculação que se fez com o governo totalitário da época. Do ponto de vista do governo de Getúlio Vargas, constituiu uma excelente forma de propaganda, na qual se tentava certa legitimação, pois os regimes de força, frequentemente, têm uma percepção apurada do poder arrebatador da música sobre as massas. Dessa forma, é frequente a crítica de que o trabalho pedagógico de Villa-Lobos estava a serviço de uma causa política, e não educacional. Nem todos, entretanto, concordam com esse ponto de vista e julgam que o comprometimento do compositor com a ditadura Vargas foi apenas uma circunstância favorável aos seus objetivos musicais e que o aspecto propagandístico e cívico não mereceria maior importância. A esse respeito, Souza *et al* (1995, p.13) esclarecem:

[...] 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 *et al*, 1995, p.13).

Além do Canto Orfeônico, outros projetos foram desenvolvidos na época: a formação de professores de música para as séries primárias e secundárias; a pesquisa visando à

restauração das obras de arte brasileiras; a gravação de discos com os hinos nacionais e músicas patrióticas e populares para serem cantadas por todas as escolas do país; a publicação do Guia Prático, que continha as músicas a serem cantadas nas escolas, os livros de Solfejo, o Canto Orfeônico, além de muitos artigos resultantes das inúmeras conferências proferidas por Villa-Lobos.

Entretanto, essa experiência do Canto Orfeônico estagnou, embora tenha existido até os anos 50, e foi praticamente esquecida. Uma análise crítica do sistema mostra a presença de pelo menos três fatores que contribuíram para o seu fracasso: a) conotações de caráter político: a queda de Vargas, o fim do Estado Novo e, com isso, a eliminação de tudo que fosse associado ao governo autoritário; b) a falta de capacitação pedagógica adequada: a dificuldade de acesso e pouca oferta dos cursos de capacitação, a formação superficial e o relaxamento na obrigatoriedade de formação; c) a falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada: o material pedagógico-musical já mostrava diversificações em relação à temática das músicas.

INFLUÊNCIA DA ESCOLA NOVA

Ideais do Movimento da Escola Nova passaram a ser disseminados no Brasil, a partir da década de 30, e educadores passaram a buscar uma prática de ensino mais ativa e focada na criança, valorizando mais o seu desenvolvimento natural, sua criatividade e espontaneidade, além de prever uma participação ativa dos alunos em oposição ao enfoque tradicionalista. Na década de 50, são criadas as Escolinhas de Arte do Brasil, projeto no qual Augusto Rodrigues engajou-se:

Dentre seus princípios fundamentais estavam a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito à liberdade



de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando, contribuindo também para uma inter-relação harmoniosa entre as pessoas e os grupos humanos. (LOUREIRO, 2003, p.65)

Nessa época, sobressaíam-se dois tipos de professores de música: aqueles que se mostravam adeptos ao conservadorismo, formados pela metodologia orfeônica, que, embora sem o controle por parte da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), permaneciam com a prática cívico-pedagógica, e aqueles com pensamento inovador e questionador, que procuravam abandonar a velha concepção autoritária, e incorporavam as propostas da Escola Nova, dando ênfase à atividade do aluno que se torna o centro do processo ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que, embora em diferentes momentos tenham surgido diversos pensamentos acerca da educação, contribuindo para transformações e ações conjuntas na educação musical, tendências diferentes na prática educativa coexistem. Mesmo que em determinado momento haja maior influência de certo tipo de pensamento acerca das concepções de ensino de música e das abordagens metodológicas, outras tendências não desaparecem, e novos pensamentos continuam surgindo. As correntes de pensamento, em torno da postura do professor e da metodologia do ensino como um todo, são um processo contínuo, sendo que, por vezes, uma prevalece durante um período de tempo.

Nos anos 60, após diversas práticas, sob as mais variadas influências, a educação musical brasileira se caracterizou pela valorização da Iniciação Musical, da Musicalização, de um ensino para sensibilização, no qual a arte deixa de lado o rigor técnico para se tornar veículo de expressão humana.



Numa recusa ao convencional, as artes romperam com a tradição, modificando o processo de 'fazer arte', em que o artista, engajando-se numa nova proposta didática, leva a arte para as ruas, numa aproximação com as massas (LOUREIRO, 2003, p. 67).

Segundo Swanwick (1993), a tendência escolanovista representa uma abordagem de ensino de música baseada no envolvimento direto e imediato com a música, em que a aprendizagem da escrita musical não é mais prioridade absoluta, e em que ênfase maior recai sobre os processos que envolvam extensão gradual de habilidades, a improvisação e o desenvolvimento da imaginação musical. Nesta lógica, parte-se primeiro da experiência para depois serem inseridos os códigos, conceitos e símbolos. O uso do corpo como ferramenta para este contato sonoro, como meio de viabilizar essa experiência auditiva na prática, passou a ser foco de muitas abordagens. Outro aspecto importante também é o trabalho em grupos, e o papel do professor como orientador, estimulando, questionando e aconselhando, ao invés da figura autoritária que predominava na visão tradicional.

Com o movimento escolanovista, ganharam corpo também no Brasil, métodos de educação musical que preconizavam o ensino ativo e intuitivo, no qual se afirma a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança, e se valoriza a livre expressão infantil. Os educadores passam a encarar a linguagem musical como necessária e acessível a todos e não somente aos considerados bem dotados. Os criadores dos métodos ativos outorgam à música um papel importante dentro de seus sistemas educacionais, reconhecendo seu ritmo como elemento ativo e favorecendo as atividades de expressão e criação.

No Brasil, um dos métodos que mais se popularizou foi o método de Dalcroze, juntamente com algumas ideias

do psicopedagogo musical Edgar Willems, que encontraram receptividade nos professores Liddy Chiaffarelli Mignone (1891 – 1962) e Sá Pereira (1888-1966). Também o método do pedagogo alemão Carl Orff contribuiu muito para a assimilação e solidificação do ensino musical, enriquecendo as aquisições anteriores com a introdução da linguagem como geradora de ritmo.

O ensino da música desenvolveu-se no mesmo sentido das teorias pedagógicas e o aluno não mais foi visto como o receptor de conteúdos como nos antigos conservatórios, bem como a música tampouco ficou restrita à atividade estritamente lúdica. Com isso, focou-se na educação musical das crianças, por meio da atividade e da experiência.

Na segunda metade do século XX, de acordo com Mársico (1982, p. 17), passou a predominar o ponto de vista de que um estudo do desenvolvimento musical envolve, necessariamente, a observação das reações do ser humano ao primeiro contato com a música, ou seja, o estudo da forma pela qual a música consegue integrar-se ao seu ser íntimo, adquirindo a significação para sua vida pessoal, assim como a observação das etapas pelas quais passa o processo de aquisição do conhecimento musical e a caracterização dos modos pelos quais o ser humano participa da atividade humana.

No entanto, essa busca pela mudança na proposta de educação esbarrava na falta de formação dos profissionais que lecionavam música, em especial, no que se referia às novas abordagens metodológicas, e houve uma procura intensa por cursos de atualização e materiais didáticos que difundissem novos métodos (FERRAZ; FUSARI, 2009). Assim, na prática, as influências da Pedagogia Nova no ensino de música tiveram duas consequências relacionadas aos profissionais que estavam mal preparados e mal orientados nesse processo de mudança: a busca intensa por novos métodos, o que também levou a uma tendência tecnicista, e o encaminhamento de uma prática

caracterizada pelo “*laissez-faire*”, com deturpação e mau uso dos conceitos de livre-expressão, de espontaneidade e criatividade (FERNANDES, 2001). No primeiro caso, o professor disponibilizava os recursos e materiais diversos aos alunos, deixando-os criar livremente, porém, sem saber orientar o processo. Nessa prática, o aluno fica solto e o ensino não tem um objetivo, pelo professor não possuir conhecimento teórico suficiente para lidar com este tipo de abordagem. No segundo caso, houve procura intensa por métodos, livros e materiais que preenchessem lacuna existente na formação do professor, com a finalidade de sistematizar passos a serem aplicados na situação de ensino, planejados muitas vezes detalhadamente, mas sem contextualização, sem reflexão crítica. Essas duas consequências extremas foram percebidas no ensino de música, e resultaram da má compreensão das ideias da Escola Nova ou do despreparo dos profissionais envolvidos.

Segundo Swanwick (1993), a tendência escolanovista, especificamente na área musical, fora do Brasil, teve repercussão também em “movimento” posterior - representado, principalmente, por John Paynter e Murray Schafer. Certas ideias originais foram mantidas, como a ênfase na criatividade, a participação ativa do aluno e sua tomada de decisões, com valorização de princípios criativos e improvisatórios, mas buscaram também acrescentar a isso, as técnicas e recursos sonoros dos compositores contemporâneos. Assim, uma nova diversidade de materiais é disponibilizada como recurso para o fazer musical, desde sons gerados no próprio ambiente de sala de aula até os recursos tecnológicos. Fernandes (2001) entende a repercussão desse “movimento” no Brasil como uma nova corrente na didática musical no país, a “tendência criativa”, que diferenciaria da tendência escolanovista por essa ênfase na composição que utiliza recursos e técnicas da música contemporânea. Essa tendência daria origem, no Brasil, às denominadas Oficinas de Música, que surgiram a partir dos anos

60, e sofreram influência dos trabalhos de Schafer e Paynter, além do Grupo Música Viva e do compositor Koellreutter.

O movimento Música Viva surgiu após a Segunda Grande Guerra, e foi criado no Brasil, pelo compositor H. J. Koellreutter, que defendia uma arte musical que fosse a expressão real da época e da sociedade. Esse movimento foi apoiado por uma importante geração de educadores brasileiros, como Gazzi de Sá, Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone. Sua participação na educação musical brasileira colocava como palavras de ordem: criar e experimentar. Pelo privilégio da criação musical, pela importância da função social do criador contemporâneo, pela valorização do coletivo, buscava-se alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo e menos o produto a ser alcançado. Os adeptos do movimento Música Viva acreditavam na função socializadora da música, qual seja a de unir os homens, humanizando-os e universalizando-os.

CURRÍCULO PRESCRITO E PERSPECTIVAS ATUAIS

Na década de 1970, aconteceu uma nova mudança no ensino de música: a arte-educação é inserida na escola pública, e a música se aproxima da dança e do teatro, resultando numa mistura das linguagens artísticas.

Em 1971, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º, da Lei 5692, de 1971. Com essa reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, provocando problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes, como as plásticas e as cênicas. Isso ocorreu porque o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Dito de outro modo, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, tentavam desenvolver atividades de artes plásticas e cênicas. Já aqueles professores que não tinham formação em música, acabavam

ministrando aulas apenas nas outras áreas. Os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, o que resultou numa formação rápida e superficial.

A ausência de professores com habilitação para atuarem na disciplina foi, portanto, problema crucial enfrentado na implantação desse novo modelo de ensino.

Essa lei de ensino atendia às principais preocupações e objetivos atribuídos à educação na época, principalmente, no que se referia à inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho. Portanto, a escola exerceu um importante papel no campo ideológico instituído pelo governo.

Todavia, as séries primárias foram as primeiras a ficar sem professor especializado e, de um modo geral, o ensino de música nas escolas pareceu tender a um desaparecimento gradual, pois as práticas pedagógicas relacionadas à educação artística privilegiaram as artes plásticas e a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares, devido a fatores como a não-obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, aos quais somaram-se os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira.

Poucas instituições de ensino preservaram a música no programa curricular, por vezes, oferecendo uma carga horária mínima, o que caracteriza a problemática da prática pedagógica da educação musical. Na grande maioria das vezes, segundo Santos (1994, p.10), as aulas restringiam-se ao trabalho de “[...] eventos culturais objetivando culminâncias que, embora altamente motivadoras, vêm em nome de um produto, sacrificando um processo”.

Por não se constituir, em si, uma disciplina obrigatória no currículo escolar com conteúdos específicos, a música não é tratada como conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado. Contudo, ela está sempre presente na escola, seja nas festas e celebrações, seja nas práticas recreativas e lúdicas

que, muitas vezes, fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais. De acordo com Mateiro (2000, [s.p])

Esta situação, sem dúvida, reflete os valores ideológicos e filosóficos que a educação musical possui para a nossa sociedade. Educação, cultura, arte tornaram-se superficialidades, e apenas aqueles com condições financeiras para pagar professores particulares de música (mais especificamente de um instrumento musical) ou de qualquer outra área têm acesso a outras modalidades de conhecimento (MATEIRO, 2000,[s.p]).

A educação musical apresenta certa autonomia nas escolas especializadas, nos conservatórios, como se estes estabelecimentos não fossem atingidos pelos problemas que afligem a educação brasileira, seguindo um modelo de escola para a elite, com acesso restrito e ensino tradicional. Segundo Penna (1995), essas escolas assumem uma função social de formar tecnicamente, pelo e para o padrão da música erudita, os profissionais para um entretenimento da elite – em outras palavras, os músicos para as salas de concerto. Ou, ainda, para a mesma autora, cumprem a função de enriquecer, através da prática musical, a formação daqueles que têm, socialmente, a possibilidade de acesso a essa formação artística.

Com o fim do autoritarismo, nos anos 80, o movimento de redemocratização entrou na escola e, após oito anos de tramitação e polêmicas, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 2011), que trata dos fins, princípios e organização da educação no Brasil. Como substituição à Lei anterior, ela tem sido alvo de muitas críticas, pela forma como foi alterada diversas vezes antes de ser promulgada, como colocam Souza *et al*:

[...] e suas modificações foram consideradas por muitos como um retrocesso aos projetos inicialmente apresentados. A crítica recaiu,



sobretudo, sobre o fato de que as propostas anteriormente feitas por associações de educadores [...] ou discussões com outras comunidades e órgãos representativos envolvidos não foram consideradas. (SOUZA *et al*, 1995, p. 24)

O MEC, Ministério da Educação e da Cultura, tomando por base a necessidade urgente de estabelecer um princípio de equidade numa sociedade tão diversificada, propôs três documentos complementares ao processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como auxílio na elaboração do currículo destinado ao ensino básico: o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), um para 1º e 2º ciclos e outro para 3º e 4º ciclos, e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. No ponto de vista do próprio governo:



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 uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997, p.36)

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, pela primeira vez na história de nosso país, estabelece que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. No artigo 29, a lei determina:



A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(SOUZA; SILVA, 1998, p. 51). Dessa forma, é somente nessa Lei que a criança de 0 à 6 anos recebe adequado tratamento numa legislação educacional. Fruto do trabalho de educadores que lutaram pela valorização da educação das crianças nessa faixa etária, o avanço em relação às leis anteriores demonstra uma maior preocupação com a educação pré-escolar.

Não mais se caracterizando pelo assistencialismo, a educação infantil assume uma nova conjuntura educacional, de desenvolvimento integral da criança, seja fisicamente, psicologicamente, intelectualmente e também socialmente. Para orientar os educadores nessa nova fase da educação infantil, dois anos após a promulgação da LDB 9394/96, o Ministério da Educação e do Desporto elabora e distribui para toda a rede nacional o RCNEF - Referencial Curricular para a Educação Infantil - com o objetivo de enriquecer as discussões pedagógicas no interior de cada instituição, oferecer subsídios para a elaboração de projetos educativos, e servir como um guia educacional, partindo do princípio de respeito aos estilos pedagógicos e à diversidade cultural brasileira. No entanto, por abranger as escolas em nível nacional, o documento enfrenta certa dificuldade neste princípio, e tem gerado muitas discussões em relação a sua aplicabilidade.

O RCNEF está sistematizado em três volumes: no primeiro, na Introdução, reflete-se sobre as escolas de educação infantil e apresenta-se uma fundamentação conceitual de criança, de educação, de instituição e de profissional, que definem os objetivos deste segmento escolar e orientam a organização do documento, os quais se dividem em dois âmbitos de experiência: um relativo às questões sobre a “Formação Pessoal e Social da criança”, e outro sobre o âmbito de experiência de “Conhecimento de Mundo”. O primeiro volume contém o eixo de trabalho que favorece a construção da Identidade e da Autonomia, pela abordagem da Formação Pessoal e Social das crianças. O segundo volume abrange o âmbito de experiência

“Conhecimento de Mundo” e contém seis eixos de trabalho, que orientam a ação do professor de Educação Infantil na



[...] construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998b, p. 7).

No âmbito de experiência “Conhecimento de Mundo”, a Música, apresentada como um dos eixos de trabalho, é abordada como uma importante linguagem, presente na educação infantil. Nesse documento, são apontadas as idéias e práticas correntes sobre a presença da música na educação infantil, a relação entre a música e a criança, os objetivos a serem alcançados nessa relação, bem como os conteúdos, que são subdivididos no fazer e na apreciação musical, as orientações gerais para o professor sobre as atividades a serem realizadas, além de sugestões de avaliação do trabalho.

Nota-se que o documento faz um retrato real da música na educação infantil, apontando as dificuldades encontradas pelas instituições e pelos próprios professores. Dessa forma, constitui grande contribuição para que essas dificuldades sejam superadas. No entanto, a linguagem utilizada no documento, na apresentação dos objetivos e dos conteúdos a serem trabalhados em cada faixa etária, é própria da área da música, o que se transforma em um empecilho para o uso desse material por professores de educação infantil, que não têm conhecimento necessário para compreendê-la. Ou seja, para que o professor da educação infantil possa fazer uso do RCNEF, no que diz respeito à música, é necessário que ele possua conhecimento prévio da área de música, pois somente assim compreenderá o que é apresentado no documento, e poderá aplicar os conteúdos em sua prática docente.

Além do RCNEF, o Ministério da Educação, em 1998, editou e distribuiu para todas as escolas de nível fundamental os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais - os quais orientam sobre os conteúdos a serem trabalhados em cada área do conhecimento, nas oito séries do ensino fundamental, quais sejam: língua portuguesa, matemática, conhecimentos históricos e geográficos, ciência, língua estrangeira, educação física e artes. Além disso, são apresentados, também, os seguintes temas transversais, que devem estar articulados com as disciplinas: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.

Os objetivos desse documento são muito amplos, pois abrangem desde orientações para as escolas sobre como montar seus currículos e ensinar seus alunos, até como elaborar projetos educativos. São apresentados os conteúdos a serem ministrados em cada série, sugestões de atividades práticas a serem desenvolvidas na sala de aula, bem como orientações a respeito da produção de material didático. Discutem-se, ainda, as formas de avaliação do trabalho e a formação continuada do professor. Para que esses objetivos se tornem viáveis, é preciso considerar, conforme o documento, a realidade concreta, que se caracteriza por desigualdades sociais.

Contudo, por constituírem referência em âmbito nacional e por oferecerem parâmetros a serem observados em todos os fazeres escolares, os PCN's e o RCNEF são bastante criticados, pois conforme Souza *et al*: "Isso sugere que o governo federal parece não abrir mão de uma proposta centralizadora, através da qual poderá gerenciar as ações educativas nas escolas e salas de aula, os conteúdos de livros didáticos e a formação de professores" (SOUZA *et al*, 1995, p. 28).

Entre as oito áreas que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais, está a de Arte, que inclui a Música como uma das quatro linguagens artísticas (teatro, artes visuais, música e dança). Os PCN's relatam a história da arte na educação

brasileira e caracterizam o fazer artístico, além de explicitarem a concepção de arte e de cultura subjacente a tal proposta. Neles, os conteúdos da música são divididos em três eixos norteadores: experiências do fazer artístico (expressão e comunicação, improvisação, composição e interpretação), experiências de fruição (apreciação) e a reflexão.

Em âmbito nacional, encontramos a iniciativa de alguns Estados em produzir referenciais curriculares próprios, como é o caso do Paraná, que durante os anos de 2004 a 2008, realizou diferentes ações, num longo processo de discussão coletiva, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino, e que resultou no desenvolvimento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE), as quais apresentam os fundamentos para o trabalho pedagógico na escola paranaense. Segundo o documento:

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte [...] currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (PARANÁ, 2008, p.14, 19)

As Diretrizes (DCE) são compostas por 14 cadernos diferenciados, que abordam disciplinas curriculares obrigatórias: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Nestes cadernos, está inserido o texto *Educação Básica e a opção*

Para saber mais sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Estado do Paraná, acesse <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. O Educador Musical pode conhecer as perspectivas curriculares paranaenses no caderno Arte.

pelelo currículo disciplinar, que discorre, principalmente, sobre a concepção de currículo para a Educação Básica paranaense. As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) apresentam, em anexo, ao final de cada caderno, uma lista com os Conteúdos Básicos de cada disciplina, construída e sistematizada pelas equipes disciplinares do Departamento de Educação Básica. Nesta lista, os conteúdos são organizados por séries e devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas.

Ainda em, 2008, foi sancionada a Lei nº 11769/08, que altera a Lei 9394/96, e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. No parágrafo 6º, a lei estipula: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”, e salienta: “Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.”. Entretanto, o Artigo 2º desta lei que dispunha: “O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”, foi vetado com a seguinte justificativa:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos” (BRASIL, 2011).

Portanto, os sistemas de ensino, a partir de 2012, devem inserir a música em seu currículo de arte, sendo que o profissional responsável por este ensino, o professor, deve possuir formação em nível superior.

Inúmeras discussões vêm sendo realizadas em torno da efetivação da lei da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, nos principais congressos da área como ANPPOM, ABEM, e em outros em âmbito local. As universidades e sistemas educacionais estaduais e municipais também vêm realizando debates, estudos e propostas para tal efetivação. O resultado dessa intensa mobilização é o surgimento de uma diversidade de propostas e encaminhamentos, não havendo uma unidade nacional em tais ações. É importante ressaltar que a presença da música como conteúdo curricular não garante, obrigatoriamente, uma mudança de atitude, como já afirmava Loureiro:



Apesar de todas essas dificuldades, o momento é de mudanças, sendo propícia a retomada da música nas escolas, em virtude da filosofia humanística que orienta os Parâmetros. Ao lado disso, tanto a escola quanto a sociedade brasileira caminham nessa direção (LOUREIRO, 2003, p. 77)

A Pedagogia Musical Contemporânea é muito diversificada, e matizada por vários fatores, dentre os quais podemos destacar: a música está em toda parte; a diversidade de estilos e gêneros musicais é muito grande; há um grande número de pesquisadores nessa área; o ensino musical não possui uma característica única e concretiza-se pela variedade de métodos e de processos

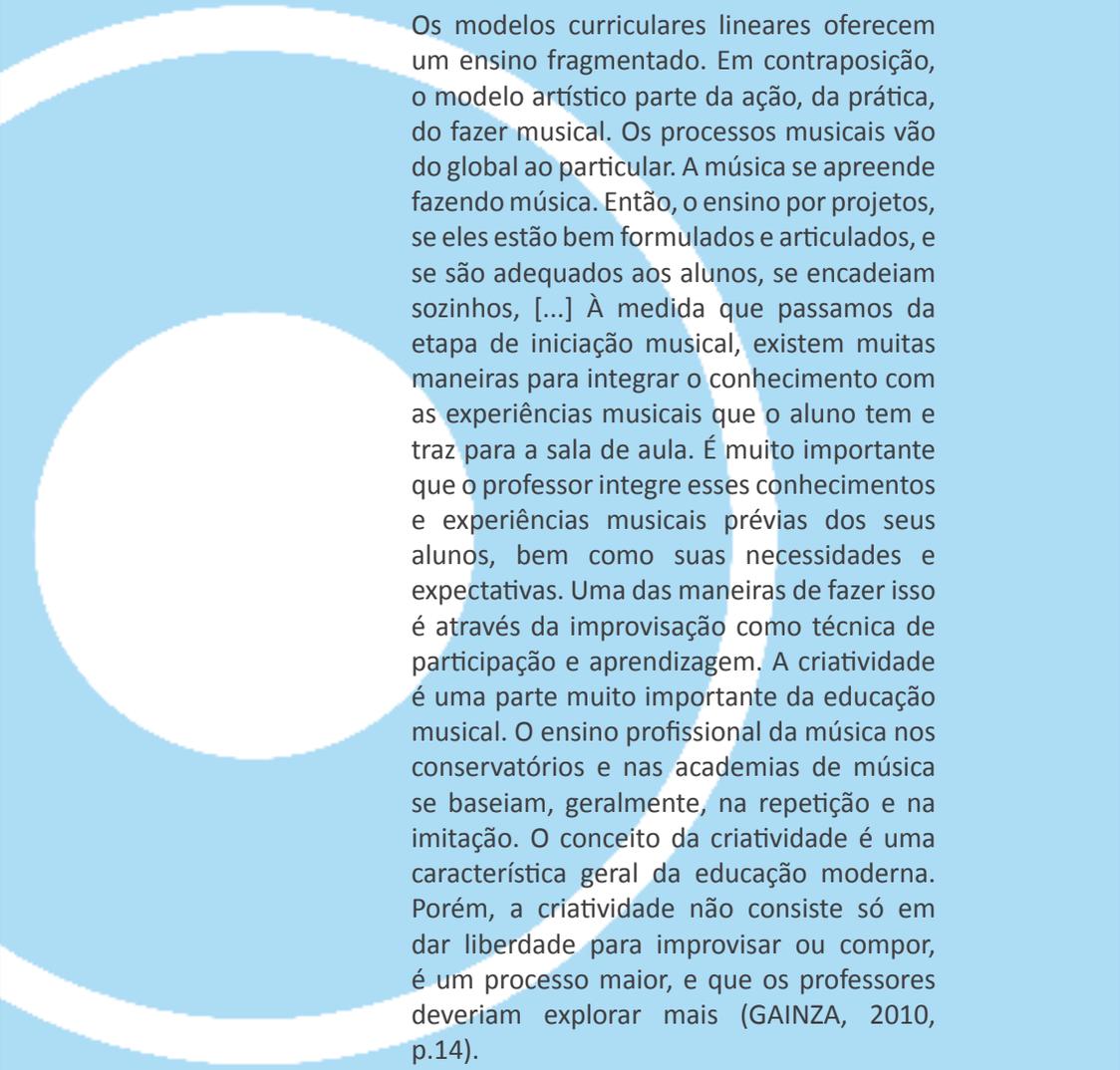
empregados. Violeta Gainza, no livro *Estudos de Psicopedagogia Musical*, publicado em 1988, afirma:

Se tivesse que sintetizar, empregando apenas uma palavra, a essência desse rico e interessante período que atravessa a pedagogia musical elegeria o conceito de INTEGRAÇÃO, pois no meu entender o momento que estamos vivendo é de adição e de síntese, mais que de descoberta; música e sociedade, música e tecnologia, música e ambiente acústico, música e educação artística, educação geral, educação pré-escolar, educação permanente (GAINZA, 1988, p. 12)

Entretanto, numa entrevista concedida à Revista Espaço Intermediário, em novembro de 2010, a educadora musical alerta:

Desde os anos 90 venho observando uma crise profunda e estrutural nos sistemas educativos em geral e na da educação musical em particular. Estamos assistindo a um momento de crise na educação pública, no sistema oficial, que é o lugar onde se constroi a democracia. O mundo está sendo regido pela globalização e pelo pensamento neoliberal, onde o ensino da música não é valorizado. Perderam-se os valores humanos. Esta situação precisa começar a mudar. Ela está instalada há muito tempo e por isso é considerada normal. Porém, é recuperando o senso crítico e a autonomia de pensamento que poderemos escolher qual modelo de educação julgamos mais adequado (GAINZA, 2010, p.12)

É importante notar que as duas afirmações realizadas por Gainza, em momentos históricos diferentes - em 1988 e em 2010 - que relatam mudanças ocorridas no perfil educacional, e que mais do que métodos, é necessário autonomia para trilhar caminhos do fazer artístico e pedagógico. Para a autora:



Os modelos curriculares lineares oferecem um ensino fragmentado. Em contraposição, o modelo artístico parte da ação, da prática, do fazer musical. Os processos musicais vão do global ao particular. A música se apreende fazendo música. Então, o ensino por projetos, se eles estão bem formulados e articulados, e se são adequados aos alunos, se encadeiam sozinhos, [...] À medida que passamos da etapa de iniciação musical, existem muitas maneiras para integrar o conhecimento com as experiências musicais que o aluno tem e traz para a sala de aula. É muito importante que o professor integre esses conhecimentos e experiências musicais prévias dos seus alunos, bem como suas necessidades e expectativas. Uma das maneiras de fazer isso é através da improvisação como técnica de participação e aprendizagem. A criatividade é uma parte muito importante da educação musical. O ensino profissional da música nos conservatórios e nas academias de música se baseiam, geralmente, na repetição e na imitação. O conceito da criatividade é uma característica geral da educação moderna. Porém, a criatividade não consiste só em dar liberdade para improvisar ou compor, é um processo maior, e que os professores deveriam explorar mais (GAINZA, 2010, p.14).

Atualmente, há inúmeros projetos de educação musical desenvolvidos por Secretarias Municipais e de Estado, por entidades não-governamentais e particulares, que acreditam na música e vêem nela uma possibilidade de reintegração social. Entretanto, são projetos isolados, que utilizam estratégias diferenciadas. Além disso, muitas pesquisas na área resultam em importantes publicações que retratam os diversos âmbitos desse fazer educacional na escola brasileira.

O que se pretende focalizar aqui, dentre todos os aspectos político-pedagógicos elencados neste breve histórico, é a prática docente. Vimos que, na história da educação musical do Brasil, algumas iniciativas abrangeram a formação docente, contudo, ela sempre esteve relegada a segundo plano. Do nosso ponto de vista, a prática docente determina a qualidade da educação e, para que haja bons educadores, é necessário investir na formação docente, de tal forma que, mesmo em condições desfavoráveis à educação musical emancipatória, o professor seja capaz de intervir na sociedade, formando pessoas críticas e conscientes, como observa Paz (2000, p.11):

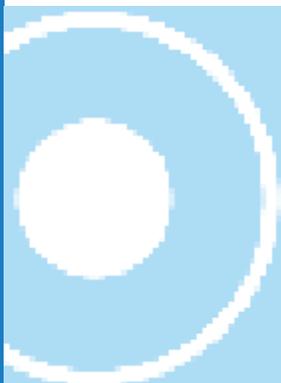


[...] as mudanças na pedagogia musical eclodiram rapidamente, implicando o repensar e a revisão de toda uma prática musical até então desenvolvida. Não é possível reformular a prática musical sem conhecer bem as novas descobertas e aquisições. Em música, poderíamos dizer que não há reformulação sem uma grande vivência e experiência do novo, sem um sério questionamento das idéias. Infelizmente, não é o que vem acontecendo por aí: basta observar-se os currículos dos cursos de música para se verificar o descompasso em que as coisas se dão (PAZ, 2000, p.11).

Um fator influente na formação do ouvinte musical, e que vem invadindo as salas de aula, é a presença da música comercial. Nessa retrospectiva histórica, observamos que o argumento, aparentemente desalentador utilizado por Adorno, para iniciar o texto *Teoria da Semicultura*, analisado por Zuin (1999, p. 117), confirma-se também nesse contexto: “As reformas pedagógicas por si só são insuficientes para a transformação radical do processo de difusão da semicultura[...]” E ainda, “Enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre

as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações”. Por isso, essa busca pela temporalidade do objeto do estudo ajuda a entender que a dicotomia entre teoria e prática na educação musical banaliza as reformas pedagógicas e as tornam insuficientes.

Atualmente, o discurso presente nas propostas educacionais elaboradas pelo governo brasileiro choca-se com a presença dos mecanismos comerciais, aos quais a música tem se submetido. Assim sendo, a teoria distancia-se da prática educacional que acontece dentro e fora da sala de aula:



Os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem. Este tipo de raciocínio nos leva a inferir que a esfera do educativo não se delimita às instituições de ensino, ampliando a percepção a ponto de investigarmos a forma como a mercantilização dos produtos simbólicos determina novos processos educativos fora ou dentro das escolas (ZUIN, 1999, p. 118)

O avanço das forças produtivas do capitalismo transnacional que se faz na padronização do comportamento, nas atitudes conformistas regidas pela hegemonia da necessidade de consumo, na perda da identidade, na semiformação, na pseudo-individualização, estão inseridas na esfera educativa. Consequentemente, não há como ignorar sua influência nas práticas pedagógicas da educação musical (CUNHA, 2006). Debruçar-se sobre essas relações de forças instigando o aluno ao reconhecimento das influências do capitalismo nas produções artísticas, por meio de ações pedagógicas, é o caminho para se integrar a teoria à prática educacional.

A música, como as outras artes, tem sido submetida às regras mercadológicas, tornando-se produto cultural de uma sociedade em que o valor de consumo sobressai ao valor puramente artístico. A crise que assola a área artística tem levado

à decadência do gosto, e as crianças são educadas com padrões musicais medíocres. A educação musical, inserida nessas relações de consumo, conseqüentemente, sofre grande influência.

Não há como ignorar a dissimulação que ocorre na esfera educativa, derivada da dicotomia entre as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas reais objetivações, e do hiato entre as promessas e suas respectivas realizações. Nesse sentido, a realidade distancia-se da utopia, e teoria e prática dissociam-se. No entanto, a relação entre aquilo que se sonha e o que se põe em prática precisa ser fundamentado na constante criticidade dos indivíduos envolvidos. No processo ensino-aprendizagem, a prática docente autoreflexiva é favorável à efetivação dos objetivos pedagógicos mais amplos, pois a reflexão crítica sobre sua própria prática faz do professor um mediador consciente entre as pretensões educativas elaboradas nas propostas pedagógicas e as reais efetivações.

Incluem-se no quadro das políticas educacionais atuais, além das modificações da LDB, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, como vimos. As políticas educacionais têm buscado parametrizar a realização do ensino escolar, determinando o que se espera da organização e execução da prática educativa escolar. Mas será que esses documentos são suficientes para a construção do que se propõe? No campo da Educação Musical, por um lado, a experiência também tem mostrado que ações curriculares isoladas não são suficientes, e que além delas, é necessário propor ações formativas, pois, qual profissional estará apto para trabalhar com essas novas propostas curriculares? Por outro, sabemos que as ações voltadas à formação profissional por si só não garantem o espaço institucional da aula de música. Faz-se necessária, portanto, a formulação de políticas administrativas que viabilizem a implementação de currículos, já que a inovação e formação são polos 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. São importantes ainda, ações de formação do docente em arte, do educador musical em nível superior, tanto na formação inicial quanto na continuada. Para Penna (1995, p. 17) “[...] 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”.

É nesse sentido que uma concepção educacional crítica poderia contribuir para com o processo de autorreflexão da atual situação educacional:



[...] elaboração de uma concepção educacional crítica que denuncie tanto as discrepâncias entre a veracidade dos conteúdos ideológicos e as suas efetivas realizações quanto a sua autocrítica com o intuito de evitar a sedução de se transformar numa prática pedagógica redentora de todos os problemas educacionais [...] (ZUIN, 1999, p. 158)

A proposta educacional, que se pretende emancipatória, tem como ponto de partida a autorreflexão e autocrítica do contexto social na qual está inserida: a presença da Indústria Cultural e a conversão da formação em semiformação. A partir desta reflexão, é possível caminhar para uma *práxis* pedagógica transformadora, emancipatória, que otimize a educação musical na educação básica.

3. MÉTODOS E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

*A música se faz fazendo
(SEKEFF, 2007, p. 142)*

Há inúmeros caminhos para aprendizagem musical. Como vimos no primeiro capítulo, essa aprendizagem ocorre desde a gestação, pois todos os sons, todas as experiências auditivas e toda produção sonora a promovem. Durante toda a vida, ampliamos nossa escuta, nos expressamos musicalmente, e possivelmente, na educação informal, teremos muitas experiências musicais, das piores às melhores.

Entretanto, a educação musical formal como transposição didática utiliza alguns mecanismos para se efetivar. Os sujeitos do processo ensino-aprendizagem relacionam-se entre si e, por meio da manipulação do conteúdo, desenvolvem-se práticas educativas. Tanto o professor quanto os alunos participam de um ato social que é a educação, sendo que a relação social destes sujeitos envolve diversas esferas sociais como a econômica e a cultural.

A prática docente pressupõe intenção educativa, e esta vem permeada pelos pressupostos teóricos, filosóficos, morais e culturais do docente. O discente, por consequência, é submetido a uma formação intencionalmente pensada, seja pelo professor, ou ainda por todo o sistema educacional.

O ato de ensinar não é neutro, ao contrário, ensinar é um ato social, intencional e fundamentado. Assim sendo, toda prática de ensino pressupõe escolhas. O professor escolhe, ou ainda, estabelece a partir de escolhas, seu perfil docente, suas intenções educativas, os princípios que nortearão seu trabalho, e os encaminhamentos metodológicos.

À educação musical formal cabe a tarefa de educar além dos conteúdos apreendidos informalmente, transformando a produção humana historicamente acumulada e as possibilidades contemporâneas em objeto de estudo. Ao educador musical cabe o ensino, as escolhas educativas, o que demanda um conhecimento prévio sobre o processo ensino-aprendizagem em seus aspectos psicológicos, teóricos e didáticos, e que pode ser proporcionado pela formação em nível superior, ou seja, por uma graduação em licenciatura.

Os diferentes métodos de educação musical que apresentaremos a seguir apontam para distintas concepções artísticas e educacionais. O objetivo, neste capítulo, é apresentar alguns métodos e/ou abordagens do ensino de música, a fim de proporcionar uma visão geral sobre diferentes encaminhamentos teóricos, filosóficos e didáticos. Sendo assim, foram selecionados, primeiramente, os métodos que, de uma forma ou de outra, serviram como base para o desenvolvimento de outros métodos: Carl Orff, Zoltán Kodály, Émile Jaques-Dalcroze e Shinichi Suzuki. Posteriormente, optamos por apresentar as propostas/práticas desenvolvidas por Hans-Joachim Koellreutter e Murray Schafer, que têm a formação humana como objetivo da educação musical e ainda por apontarem para uma prática criativa possível de ser desenvolvida por professores de arte da educação formal.

É necessário esclarecer que, apesar de qualquer seleção ser excludente, tudo o que é apresentado neste capítulo tem como objetivo proporcionar ao leitor um conhecimento inicial sobre as diferentes propostas de educação musical, para que

este possa se sentir motivado a ampliar o conhecimento sobre cada proposta, e ainda, incitado a pesquisar outras abordagens.

Para melhor compreensão dos métodos/abordagens/propostas a seguir apresentadas, organizamos o capítulo em tópicos: É importante saber; Princípios; Colocando em prática; Particularidades e Para saber mais.

No tópico “É importante saber...” é apresentada, sinteticamente, a biografia do educador musical, suas contribuições para a arte e para a educação, e as principais características da abordagem. No tópico “Princípios”, são listadas as ideias fundamentais do educador, as quais devem nortear o processo ensino-aprendizagem. Em “Colocando em prática”, são sugeridas atividades que podem ser realizadas para atender aos princípios de cada método. Faz-se necessário ressaltar, que este tópico não pretende esclarecer completamente ao leitor como seria a prática da abordagem metodológica, mas mostrar um possível caminho para o seu desenvolvimento em sala de aula. “Particularidades” tem a finalidade de mostrar, de forma sucinta, alguns aspectos específicos e/ou características metodológicas da abordagem. E, por fim, no tópico “Para saber mais...” há uma lista de algumas fontes que podem ser consultadas para melhor compreensão e aprofundamento em cada método.

**Carl Orff**

(10/7/1895 – 29/3/1982)

Imagem disponível em:
<http://www.orff.de/>
Acesso em: 25 fev 2011

Desde o início dos tempos, as crianças não gostavam de estudar. Elas preferem brincar, e se você tem os seus interesses no coração, você vai deixá-las aprender enquanto brincam; elas vão descobrir que o que têm dominado é uma brincadeira de criança (Carl Orff)

É IMPORTANTE SABER...

Compositor e educador alemão, Carl Orff teve papel importante na educação musical, ao desenvolver o conceito de música elemental, que defende a ideia de integração entre expressão corporal, musical e verbal. Não sistematizou um método propriamente dito, mas produziu volumes com coletâneas de peças musicais pensadas, especialmente, para as situações de ensino que vivia, denominados *Orff-Schulwerk*. Ele também produziu inúmeras composições musicais e cênicas em toda a sua trajetória artística, que exploravam aspectos folclóricos, étnicos, culturais. Para tanto, utilizou de escalas ocidentais e orientais, sendo a mais conhecida delas a Ópera Carmina Burana.

Em 1924, o compositor alemão criou um centro de ginástica e dança, a Günther-Schule, juntamente com sua colega Dorothea Günther, em Munique. A escola tinha uma proposta de integração entre dançarinos e músicos, com abordagem que deixava transparecer a preocupação de Orff com a

Obra composta em 1935 e 1936, é uma cantata cênica em latim medieval baseada em poemas do fim do século XIII. A primeira apresentação de Carmina Burana foi na Ópera de Frankfurt em junho de 1937. Desde então, essa cantata vem sendo interpretada por inúmeras orquestras de todo o mundo, inclusive brasileiras. Para assistir, acesse:<http://www.youtube.com/>

indissociabilidade entre música, movimento e fala, o que mais tarde veio a culminar no desenvolvimento do conceito de Música Elemental, criado juntamente com a colega *Gunild Keetman*, e que consistia no resgate da música, baseado no movimento, na dança (RÖSCH, 2011). Neste centro, desenvolveu o método denominado *Schulwerk*, que exerceu grande influência na pedagogia da música, e que significa a escola (na música) através do trabalho e que pressupõe ação e criação (GOULART, 2011). Esse método conhecido como Método Orff caracteriza-se por defender uma educação musical ativa.

Inicialmente, o trabalho era voltado para professores, porém, aos poucos foi sendo adaptado para crianças. Para Orff, não existiam pessoas amusicais, e o papel do educador deve ser o de despertar esse potencial artístico que todos já possuem. Orff valoriza o folclore local, principalmente por meio da utilização de brincadeiras do universo infantil no ensino de música: canções, parlendas, adivinhas, jogos de mãos, provérbios (GOULART, 2011).

Orff planejou o desenvolvimento do instrumental Orff, com ajuda de Curt Sachs e Karl Maendler, e, posteriormente de Klauss Becker no Studio 49 (fabricante do instrumental Orff), com objetivo de produzir instrumentos musicais de qualidade, com riqueza de timbres, e próprios para o ensino musical. O instrumental consiste em grande conjunto de percussão (xilofones, metalofones, glockenspiels ou jogos de sinos, tambores, clavas, pratos, castanholas, triângulos e outros), cordas e flauta doce (FONTERRADA, 2008).

Neste método, o nível de aprendizagem de cada educando é respeitado, e a aprendizagem é compreendida como processo, sendo que os iniciantes executam ritmos e melodias mais simples, enquanto os mais avançados são estimulados a executarem as partes mais complexas do arranjo. Desta forma, alunos em níveis de compreensão distintos executam a mesma peça musical, simultaneamente. Ostinatos são muito utilizados nos arranjos. É muito praticada a improvisação em grupo, e são estimuladas práticas que combinam dança e artes cênicas (CARL..., 2011).

Tanto o método quanto os instrumentos musicais Orff, são atualmente conhecidos e utilizados em todo o mundo, por possibilitar que a música tradicional e do folclore de cada país seja inserida no trabalho.

As coletâneas *Orff-Schulwerk* não apresentam estruturas de aulas prontas, sendo que cabe ao professor preparar suas

aulas, adaptar a abordagem, adequando às condições didáticas, físicas, culturais de cada educando e ao tamanho e idade da classe. Desta maneira, o método é ponto de partida para inúmeras possibilidades educativas. Neste contexto, poderíamos citar a Pedagogia Musical Ativa Orff-Wuytack, desenvolvida pelo educador musical belga Jos Wuytack, baseada nos princípios de comunidade, totalidade e atividade. Wuytack propôs uma sistematização metodológica a partir das ideias e trabalho de Orff.

PRINCÍPIOS:

- Experiência anterior à conceituação;
- Aulas coletivas e participativas;
- Música Elemental, que envolve movimento, dança e fala;
- Ênfase na improvisação;
- Leitura musical desde o início, mas aprendida pela execução em conjunto, como meio para descrever suas experiências, não como fim;

COLOCANDO EM PRÁTICA...

Um formato simples de plano de aula que pode ser utilizado com crianças pequenas:

- Escolha um poema, uma história, uma parlenda, um ditado popular ou ainda, uma frase expressiva;
- Leia o texto escolhido para, e com a classe;
- Peça à classe para recitar o texto com você;
- Recitar o texto em conjunto, marcando o pulso com o corpo (palmas, pés...);
- Escolha estudantes que vão tocar os instrumentos (como xilofones e *glockenspiels*), adequando o perfil de cada aluno à complexidade a ser executada;
- Os alunos tocam certas notas para representar um fonema, sílaba ou palavra. Os instrumentos devem coincidir com as palavras;
- No desenvolvimento da atividade, são criados ostinatos para cada grupo instrumental;
- Os alunos podem escolher instrumentos a serem adicionados, entre aqueles de percussão de altura indefinida;

- Enquanto o professor lê a história, texto ou poema novamente, os alunos adicionam efeitos de som tocando os instrumentos que eles selecionaram;
- Para envolver toda a turma, alguns alunos podem dramatizar e outros dançar;
- Após a prática, discuta sobre a ação desenvolvida com os alunos, os conceitos apreendidos, as facilidades, dificuldades e possibilidades para ampliar ou adaptar a prática, modificando o que foi feito, e agregando novos sons.

PARTICULARIDADES:

- Integração entre as artes;
- Uso de cantilenas, rimas infantis, parlendas;
- Ênfase na improvisação;
- Utilização do instrumental Orff;
- Parte da escala pentatônica (facilidade de improvisação);
- Integração movimento, fala e música;
- Uso de ostinatos, bordão;
- Exercícios de eco, pergunta e resposta;



Instrumental Orff: Metalofones, Xilofones e Glockenspiels.

Imagem: Disponível em: <http://www.meloteca.com>. Acesso em: 03 mar 2011.

PARA SABER MAIS...

<http://www.orff.de/> - Fundação Carl Orff

<http://www.orffinstitut.at/> - Orff Institut

<http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org> - Orff-Schulwerk
Forum Salzburg

<http://www.orff-zentrum.de> - Orff Zentrum, Munich

<http://www.aosa.org/> - American Orff-Schulwerk Association

<http://www.carlorffprojecto.com/> - Carl Orff Projecto

<http://www.orffcanada.ca> - Carl Orff Canada

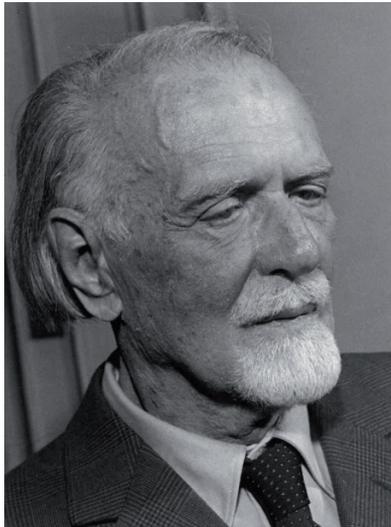
<http://www.ancos.org.au> - Australian National Council of Orff-
Schulwerk Inc.

http://iweb.uky.edu/orff_research/ - Research Studies in Orff-
Schulwerk

<http://www.studio49.de/> - Studio 49 – fabricante Instrumental
Orff

<http://www.abraorff.org.br/> - Associação Orff Brasil

[http://www.artes.ufpr.br/mestrado/dissertacoes/2008/
dissertacao_bourscheidt_luis.pdf](http://www.artes.ufpr.br/mestrado/dissertacoes/2008/dissertacao_bourscheidt_luis.pdf) Dissertação sobre o sistema
Orff/Wuytack



Zoltán Kodály
(16/12/1882 – 06/03/1967)

Imagem disponível em: <http://corocamarabejabiografias.blogspot.com/2009/11/kodaly-zoltan.html>. Acesso em: 08 mar 2011.

É nossa firme convicção de que a humanidade vai viver mais feliz quando aprender a viver, com a música, mais dignamente. Quem trabalha para promover este fim, de uma forma ou de outra, não viveu em vão. (Zoltán Kodály)

É IMPORTANTE SABER...

Zoltán Kodály foi compositor, etnomusicólogo e educador. Doutor em Linguística e Filosofia, é considerado um dos mais renomados músicos húngaros. Pode-se dizer, que Kodály foi um dos responsáveis pela reconstrução da identidade cultural húngara, juntamente com Béla Bartók. Ambos compositores são considerados nacionalistas, pela valorização do folclore nacional e apropriação de sua linguagem (FONTERRADA, 2008; THE INTERNATIONAL..., 2011).

Do século XVI ao XVIII, a Hungria passou por sucessivos processos de invasões, que foram provocando uma perda gradual das características de sua cultura, seja na música, na dança ou na culinária. Esse processo geralmente se dá pela imposição da cultura dos dominadores e, assim, a música húngara foi aos poucos perdendo muitas de suas características próprias, adquirindo outras, e se transformando muito ao longo desses séculos. Bartók e Kodály realizaram um trabalho grandioso de pesquisa, com o objetivo de resgatar aspectos

dessa música húngara nas verdadeiras fontes folclóricas, ou seja, em propriedades rurais isoladas, em trabalho minucioso pelo país, buscando canções preservadas de geração em geração, por meio da tradição oral. Durante 60 anos, foram feitos trabalhos de coleta, transcrição, classificação e publicação de mais de cem mil canções – tanto da Hungria como de regiões próximas, cujo objetivo não era somente a pesquisa, mas também o de pensar em educação musical e composição. A partir de 1945, houve incentivos na Hungria para publicações de livros didáticos e, posteriormente, para pesquisas em estudos folclóricos, o que beneficiou o trabalho de Kodály (FONTERRADA, 2008).

Em relação ao ensino, Kodály não descreveu sistematicamente um método, mas realizou um trabalho, cujo intuito era estabelecer princípios que deveriam ser a base para a educação musical, buscando desenvolver a musicalidade individual de todo o povo e valorizar a identidade musical do mesmo. Kodály acreditava que, assim como a língua nativa, a música deveria ser desenvolvida desde a infância, por ser manifestação inerente à existência humana. Por isso, todos deveriam ter acesso ao ensino de música nas escolas, para que todos fossem alfabetizados musicalmente (THE INTERNATIONAL..., 2011).

O compositor húngaro conseguiu ver seu sonho realizado, que era o de ter seu método aplicado em todas as escolas das redes estatais húngaras. Isso foi feito por meio da colaboração de colegas e alunos, que multiplicaram - e continuam multiplicando - as suas ideias e abordagens, e também contribuindo para a sistematização da metodologia. Diferentemente de outros educadores musicais, Kodály considerava fundamental a aprendizagem da leitura e escrita musical, que deveria fazer parte desde os estágios iniciais. Porém, a teoria musical viria como complementação, como consequência da prática. Segundo ele, “Entender a música está ao alcance de todos: é a leitura e a escrita musical. Uma vez possuindo essas habilidades, todos podem compartilhar de grandes experimentos musicais” (GUEST, 2003, [s.p.]).

O ensino de música deveria explorar, primeiramente, o desenvolvimento da voz, pois ela seria o meio mais natural e acessível para toda criança aprender música. Só depois viria o ensino do instrumento.

Coerentemente com seu perfil de pesquisador que buscou o resgate da música que refletisse a cultura húngara,

Kodály considerava fundamental o uso de canções folclóricas para as aulas de música, pois acreditava que elas eram uma forma de identificação cultural e ainda, segundo ele, “trazendo ao conhecimento canções de outros países é a melhor maneira de conhecer outros povos...”, tendo como objetivo “levar os alunos a conhecer e gostar dos clássicos do passado, presente e futuro”. Defendia também a associação da música com o movimento do corpo, com a dança, e acreditava que deveriam ser valorizadas, por exemplo, as danças folclóricas nas escolas, reforçando assim sua ideia de respeito às questões culturais locais, atualmente tão valorizadas no ensino brasileiro (GUEST, 2003).

PRINCÍPIOS:

- Todos são capazes e têm direito à alfabetização musical;
- Cantar é a base da aprendizagem musical;
- A educação musical deve começar na infância;
- Importância da música folclórica e da música de alto valor artístico;
- Importância da leitura e escrita musical;
- Processo sequencial no ensino, que respeite o desenvolvimento natural da criança;

COLOCANDO EM PRÁTICA...

- A sequência simplificada, a seguir, pode servir de referência como exemplo possível para ações encadeadas em uma aula: ouvir – cantar – entender – ler e escrever – criar;
- O professor pode iniciar cantando uma melodia para que os alunos escutem, memorizem e a reproduzam cantando;
- Podem surgir variações como: professor começa a cantar e alunos cantam, imitando logo em seguida, sempre em tempo atrasado, a partir da escuta e memorização (cânone);
- O professor pode cantar com o nome das notas a serem praticadas, com os alunos imitando em seguida. Depois, os alunos cantam as notas seguindo os comandos dados pela manossolfa (pode-se dividir a turma em grupos);

Manossolfa: Além dos nomes das notas tal como ficaram conhecidas na cultura ocidental, também o desenvolvimento do solfejo está fortemente vinculado ao monge beneditino Guido D’Arezzo (séc. XI), havendo consenso entre estudiosos que tenha sido o primeiro teórico a propor um conjunto de sinais manuais para indicar e organizar a realização das notas melódicas do cantochão nos mosteiros. No séc. XIX, com a ampliação do movimento coral na Inglaterra, Sarah Glover e John Curwen também utilizaram uma série de sinais vinculados à prática, por reforçarem ideias musicais específicas e traduzem o som em movimento. Villa-Lobos, na prática do Canto Orfeônico, também desenvolveu técnica própria de sinais manuais para auxiliar na regência e nas relações de altura das notas musicais (FREIRE; SOUZA; PREUSSE, 2007).

- Após praticar as notas, o professor pode cantar uma melodia sem dizer o nome das notas, para que os alunos cantem dizendo os nomes delas;
- Pode-se mudar a região a ser cantada, ficando mais grave ou aguda, lembrando que os nomes das notas permanecem os mesmos, já que se usa o sistema de leitura relativa (“dó móvel”), ou seja, pode-se praticar a transposição;
- Pratica-se a escrita do trecho e ainda, exercícios de leitura semelhantes;
- Trabalho de improvisação pode ser feito a partir das mesmas notas que estiverem sendo trabalhadas naquele nível;

PARTICULARIDADES:

- A voz como principal e primeiro instrumento;
- Sistema relativo de leitura musical (“dó móvel”): nome das notas associado ao lugar que ocupam na tonalidade (qualquer música é solfejada em dó maior ou lá menor);
- Uso de nomenclatura diferenciada para notas cromáticas das escalas ascendente (dó-di-ré-ri-mi-fá-fi-sol-si-lá-li-ti-dó) e da descendente (dó-ti-tá-lá-lô-sol-fi-fá-mi-má-ré-rá-dó);
- Parte da escala pentatônica – começando por duas notas até completar as cinco - (pela importância para música húngara e facilidade de improvisação) até alcançar o cromatismo completo, passando por melodias modais e tonais. (No caso de duas notas, até chegar à pentatônica, se tem a vantagem da facilidade na improvisação, buscando-se a memorização da relação entre as notas – intervalos e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da percepção para essa organização dos sons);
- Uso da manossolfa: sinais manuais para as notas musicais, auxiliando na prática de solfejo.

Solfejo: termo que se referia, originalmente, ao canto de escalas, intervalos e exercícios melódicos de sílabas de solmização (uso de sílabas relacionadas a alturas, como recurso mnemônico para indicar intervalos melódicos), que depois se estendeu a exercícios vocais sem texto para desenvolver agilidade no canto (SADIE, 1994, p.883).



Dó



Ré



Mi



Fá



Sol



Lá



Ti

MANOSSOLFA

Imagem disponível em: www.kodaly.org.au/Download-document/25-Hand-Sign-Diagram.html. Acesso em: 21 mar 2011.

PARA SABER MAIS...

<http://www.oake.org/> - Organization of American Kodály Educators
www.britishkodalyacademy.org - The British Kodály Academy
www.kodaly.org.au - Kodály Music Education Institute of Australia
www.kodaly-inst.hu - Instituto Kodály na Hungria
www.iks.hu - International Kodály Society
<http://www.cmbp.com.br> - Sociedade Kodály do Brasil – Conservatório Brooklyn Paulista



Émile Jaques-Dalcroze
(06/07/1865-01/07/1950)

Imagem disponível em: <http://www.dalcrozeusa.org/about.html>. Acesso em: 10 mar 2011.

É IMPORTANTE SABER...

Émile Jaques-Dalcroze, professor e compositor suíço, tem significativa importância para a educação musical, por ter sido o responsável pelo primeiro trabalho sistematizado e reconhecido internacionalmente a priorizar a experiência anterior à teorização, explorando o contato direto com a música e o uso do corpo. Como resultado de seu trabalho e pesquisa em educação musical, escreveu vários livros e revistas, dentre eles, *Le rythme, la musique et l'éducation* (Ritmo, Música e Educação), *La Rythmique* (Rítmica) e *Le Rythme* (Ritmo). Seu sistema, primeiramente desenvolvido para adultos e depois adaptado para crianças, ficou conhecido também como Rítmica ou Eurritmia, tradução de *Rythmique*.

De acordo com Fonterrada (2008), Dalcroze defendia a democratização da educação musical, ou seja, que a música deveria ser ensinada para o desenvolvimento integral de todos os cidadãos. O compositor suíço acreditava que artistas, professores e órgãos educacionais tinham papel fundamental nesse processo, que visava ao uso da arte como poder aglutinador das massas, suscitando sentimentos comuns, isto é, unindo em direção ao coletivo.

Sua relação com a música começou desde criança, quando estudou piano, e frequentava concertos, óperas, teatros, sendo também um de seus interesses a literatura. Participou de eventos artísticos em diversos países, como França, Inglaterra, Alemanha. Aos 19 anos, aprofundou seus estudos em Paris,

onde teve a oportunidade de estudar declamação e dicção. Passou uma temporada trabalhando como regente no *Théâtre des Nouveautés*, na Argélia, onde o contato com a música norteafricana o instigou a refletir sobre as relações entre ritmo e movimento. Assim, continuou os estudos em Viena, até que, aos 27 anos, aceitou o convite para ser professor no Conservatório de Música de Genebra (MADUREIRA, 2008).

Segundo Fonterrada (2008), foi devido ao seu trabalho como professor de harmonia, que Dalcroze notou a dificuldade dos alunos em perceber o som. Ele recomendava-lhes que nunca experimentassem o som no piano antes de resolver os exercícios de harmonia. Assim, percebeu que o erro estava em enfatizar os processos mentais, sem ligar a atividade cerebral à sensação auditiva. Desta forma, resolveu inverter o processo, incentivando a prática antes da teoria, por meio da escuta e experimentação. Essa discussão sobre a importância da experiência anterior já era algo que preocupava educadores e pesquisadores no início do século XX, influenciados pelas descobertas no campo da psicologia da educação.

Como professor no Conservatório de Música de Genebra, Dalcroze buscou metodologias de ensino de percepção musical, com objetivo de encontrar melhores maneiras de levar os alunos a ouvir e a responder espontaneamente. Investigou aprendizagem musical por meio dos movimentos corporais, nomeando suas práticas de “Ginástica Rítmica”, por meio da qual identificou e estabeleceu diferentes maneiras de mover-se ritmicamente. Ele percebia o movimento como indissociável da música, por ser tanto uma resposta a esta, como também seu provocador.

Na metodologia construída por Jaques-Dalcroze, o corpo humano é o instrumento original, assim, são usados os movimentos naturais, como respirar, andar, marchar, cantar, bater as mãos, e outros movimentos associados à ginástica, como pular corda, movimentar-se em dupla, carregar peso imaginário, usar a força nos braços e nas pernas, explorar movimentos amplos com o uso de maior espaço. O suíço enfatizou o trabalho com a imaginação, a consciência e a cooperação entre as pessoas. Seu contato com as pesquisas corporais de Isadora Duncan o inspiraram e confirmaram suas próprias experiências.

Esta abordagem, que procurava a integração entre os movimentos do corpo e a escuta, trazia consigo outros aspectos inovadores para o ensino de música: o uso de roupas mais adequadas e confortáveis, para a melhor movimentação; a exploração dos movimentos; o desenvolvimento da expressão

corporal; as aulas em grupos e o contato físico entre os alunos. Esses aspectos, contextualizados em seu tempo, pensados para dentro do espaço de sala de aula de música, trouxeram consigo uma resistência por parte de um grupo de artistas, médicos, psicólogos, professores, que se escandalizaram com os procedimentos adotados (FONTERRADA, 2008; MADUREIRA, 2008).

Com a resistência encontrada, Dalcroze deixou o Conservatório para assumir um instituto totalmente dedicado à Rítmica, em Hellerau, na Alemanha, onde pôde dedicar-se à sua proposta de integração de música, dança e teatro, até eclodir a Primeira Guerra Mundial. A grande divulgação de seu método teve início com suas aulas demonstrações e com a publicação do livro *Jaques-Dalcroze Méthode* (1906), em francês e alemão. Sua dedicação à educação musical foi tamanha, que centenas de professores e profissionais foram atraídos para o instituto na Alemanha, principalmente pela inovação metodológica e conteudista: solfejo (treinamento do ouvido), ginástica rítmica, improvisação, plasticidade (estudo de movimento de música), teoria musical e prática, dança e anatomia. O Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra foi criado somente em 1915, impulsionando definitivamente o reconhecimento mundial de seu trabalho. Seu método foi difundido através do ensino nos conservatórios e escolas de toda a Europa e América do Norte, exercendo grande influência no ensino de música e dança no século XX. Dalcroze lecionou até pouco antes de sua morte, no *Institut Jacques-Dalcroze de Genebra*, que atualmente é um centro internacional desta abordagem de ensino da música (MADUREIRA, 2008).

Jaques-Dalcroze teve grande influência não só para diversos educadores musicais que vieram depois, como também para importantes nomes da dança moderna, como François Delsarte e Rudolf Laban, além de ser muito citado em trabalhos relacionados ao teatro.

PRINCÍPIOS:

- Integração entre movimento do corpo e música;
- Desenvolvimento integral do aluno;
- Ritmo como elemento mais presente na vida e mais corporal da música;
- Corpo como primeiro instrumento;

COLOCANDO EM PRÁTICA...

- Ao som da música tocada, ou gravada, andar ao redor da sala, marcando o ritmo ouvido. Propõe-se que o aluno responda diretamente ao ritmo e às mudanças no andamento e dinâmica;
- Adequar os movimentos ao som ouvido: tamanho, velocidade e força dos passos, o uso de energia corporal;
- Atividades comuns deste método incluem reações rápidas como iniciar ou parar no comando e andar mais rápido e mais lento; pisar fora dos padrões rítmicos;
- O professor apresenta diferentes exemplos musicais, variando os ritmos; após ouvir atentamente, os alunos repetem imediatamente, combinando os seus passos exatamente à sequência de notas curtas e longas percebidas;
- Percepção de fraseado por contrastes de passos leves e pesados, usando uma resistência real ou imaginando esticar um elástico, ou ainda revezando movimento com um parceiro ou em grupo;
- Partindo de percepções mais simples, pode-se chegar à percepção de fugas, rondós.

PARTICULARIDADES:

- Viver corporalmente o movimento musical;
- Integração entre as artes;
- Exploração dos movimentos básicos corporais;
- Exercícios de reação corporal à estímulos sonoros, combinação e alternância de movimentos, exploração do espaço;

PARA SABER MAIS...

<http://www.jtimothycaldwell.net> - site de Timothy Caldwell, especialista em Metodologia Dalcroze e professor da Central Michigan University

<http://www.fier.com> - La Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique (Federação Internacional de Educadores da Rítmica)

<http://www.dalcroze.ch> - Institut Jaques-Dalcroze

<http://www.dalcroze.org.au> - Dalcroze Australia Inc.

<http://www.dalcrozeusa.org/> - Dalcroze Society of America



Shinichi Suzuki
(17/10/1898 - 26/01/1998)

Imagem disponível em: <http://suzukiassociation.org/teachers/suzuki/> Acesso em: 18 mar 2011.

Talento não é acidente de nascimento... Qualquer criança devidamente treinada pode desenvolver a habilidade musical assim como toda criança desenvolve a habilidade de falar sua língua materna. O potencial de cada criança é ilimitado. (Shinichi Suzuki)

É IMPORTANTE SABER...

O Método Suzuki foi desenvolvido por Shinichi Suzuki, violinista, compositor e educador japonês. Suzuki defendia a ideia de que todos tem potencial para aprender música, assim como falam a língua de seu país. Desse modo, esse potencial natural deve ser desenvolvido, e mesmo que a pessoa tenha crescido em ambiente desfavorável, sempre há tempo para, a qualquer momento, vir a desenvolvê-lo, superando dificuldades, melhorando como pessoa. Suzuki defendia o ensino de música para formação de seres humanos felizes e completos, e não com o objetivo específico de formar instrumentistas. Suas ideias podem ser compreendidas no livro “Educação é amor”, que apresenta sua autobiografia, além da exposição do método.

Suzuki era filho do dono da maior fábrica de instrumentos de cordas do Japão, e, assim como seus irmãos, cresceu entre eles, pois a fábrica era seu *playground*. Segundo Fonterrada (2008), começou a experimentar os sons do violino e a tocar escutando gravações que o pai trazia, dedicando-se obstinadamente a encontrar aqueles sons e a reproduzir as músicas, até finalmente

ter a oportunidade de ter aulas e, posteriormente, aprofundar seus estudos na Alemanha.

Ao voltar ao Japão, começou a lecionar violino para adultos, e se deparou com o desafio de dar aulas a uma criança de quatro anos, a pedido de seu pai. A partir dessa situação, se deu conta de que, se crianças de quatro anos são capazes de fazer algo tão complexo como expressar seus pensamentos e ideias por meio da organização de palavras, ou seja, se podem se comunicar bem através de sua língua materna, também podem aprender a se expressar bem através da música. Com isso, procurou investigar fatores que colaboravam para que as crianças aprendessem de forma natural a língua materna, tentando aplicá-los ao ensino de música. Segundo Suzuki, as condições de aprendizagem da língua materna são fornecidas principalmente pelo meio, por isso, a importância do estímulo e presença dos pais. Para Suzuki, a criança não nasce com o talento, pois a aptidão musical e cultural é favorecida pelo ambiente em que ela cresce (FONTERRADA, 2008; LUZ, 2004).

No Método Suzuki, assim como na aprendizagem da língua materna, as condições são estritas, bem definidas, devendo ser seguidas com cuidado. Os conteúdos devem ser ensinados progressivamente, em ordem de dificuldade, e só devem seguir adiante quando um conteúdo já estiver dominado. Outra característica do seu método é o intenso estímulo auditivo, pelo qual se propõe escutar muito aquele som e memorizá-lo para, então, poder repeti-lo. Assim como acontece quando a criança aprende a falar, o estímulo dos pais é considerado fundamental por ele, o que torna um diferencial neste método. Os pais devem participar das aulas e acompanhar o estudo dos filhos, apoiando e estimulando esta aprendizagem. O educador Japonês escreveu os métodos para os instrumentos, primeiramente para o violino, cuja aprendizagem é focada na escuta, e onde a leitura é consequência, pelo menos nos primeiros estágios desta abordagem. A técnica também deve ser vinculada à execução, e são realizadas tanto aulas individuais, como práticas em grupo, além de muito estimuladas as apresentações, nas quais alunos em níveis diferentes de aprendizagem são convidados a tocarem juntos (FONTERRADA, 2008).

No Japão, a princípio, alguns grupos se mostraram resistentes ao Método Suzuki, devido ao uso de um instrumento tipicamente ocidental, e também de músicas que não faziam parte da cultura japonesa.

Com o movimento “Educação pelo Talento”, em 1954, o método começou a ser aplicado com maior aceitação no país, chegando aos Estados Unidos em 1964, onde se estabeleceu e teve grande impacto, principalmente pelo fato de iniciar crianças muito novas no instrumento. Embora este método tenha sido desenvolvido originalmente para o violino, foi adaptado para outros instrumentos, como piano, violoncelo, flauta e violão (TALENT..., 2011). Atualmente, o Método Suzuki é praticado em vários países, promovendo encontros anuais, a nível internacional, e também encontros por regiões, inclusive no Brasil.

PRINCÍPIOS:

- Todos são capazes de aprender música, assim como falam sua língua materna;
- Formar seres humanos felizes e completos;
- Escuta, memorização e repetição como fundamentais para prática, leitura como complementação;
- O tempo para o desenvolvimento da musicalidade, e deve ser construído de forma que os alunos possam desenvolver este potencial no ensino de música;

COLOCANDO EM PRÁTICA...

- Cada instrumento tem seu respectivo método, que é organizado em níveis de complexidade;
- O professor pode tocar uma peça musical ao instrumento, segundo o nível da turma, para que os alunos escutem. Depois de algumas repetições, os alunos terão memorizado a melodia, e poderão tocá-la;
- Depois que os alunos conseguirem repetir a melodia, o professor poderá fazer o mesmo exercício outras vezes, realizando variações na mesma peça musical (variação rítmica ou melódica);
- Para uma peça ou sequência de peças já conhecidas, o professor pode tocar em alternância com os alunos (primeiramente o professor toca de uma maneira, para, logo em seguida, os alunos tocarem, imitando o professor). O professor pode tocar fazendo alteração no andamento, ou propondo mudanças no ataque e dinâmica (alternar sons

legato e *staccato*, procurar maior variação entre *forte* ou *piano*);

- Os pais, sempre presentes na aula, devem procurar levar as propostas para a prática em casa e, sempre estimular a escuta de gravações (que podem ser sugeridas pelo professor, para melhor adequação), para que os filhos escutem, memorizem e pratiquem por meio da repetição.

PARTICULARIDADES:

- Ênfase na execução instrumental;
- Leitura e teoria musical são complementação, fase posterior;
- Ensinar conteúdos de forma progressiva;
- Escuta intensa: pais, professores, gravações;
- Presença dos pais nas aulas e como apoio para estudo em casa;
- Memorização e repetição constante;
- Iniciação instrumental para crianças bem novas;

PARA SABER MAIS...

www.suzukyassociation.org - Suzuki Association of the Americans

<http://internationalsuzuki.org/shinichisuzuki.htm> - International Suzuki Association

www.britishsuzuky.org.uk - The British Suzuki Institute

www.suzukimethod.or.jp/ - Talent Education Research Institute

www.suzukymusicacademy.com - America's Suzuki Music Academy

<http://www.europeansuzuki.org/> - European Suzuki Association

<http://www.musicasuzuki.com.br/metodo.html> - Música Suzuki
- Centro Suzuki de Campinas



Hans-Joachim Koellreutter
(02/09/1915 – 13/09/2005)

Imagem disponível em: www.musicosdobrasil.com.br Acesso em: 03 mar 2011.

Somente o ensino da música como arte ambiental e socialmente funcional - e, portanto, enquanto arte aplicada a atividades extramusicais, mas funcionais na sociedade - contribuirá para a consciência do homem e para o desenvolvimento da população.
(H.J.Koellreutter)

Dodecafonismo é um método composicional criado em 1921, pelo compositor Arnold Schönberg, segundo o qual, as doze notas da escala cromática de temperamento igual são organizadas em ordem particular formando uma série que serve de base para a composição. A série de notas pode ser usada na forma original, invertida, em movimento retrógrado ou retrógrado invertido, sendo que cada uma pode ser transposta para qualquer altura. O método tinha a intenção de excluir a tonalidade (SADIE, 1994, p.271).

É IMPORTANTE SABER...

Compositor, flautista e professor alemão, veio para o Brasil em 1937, fugindo da perseguição nazista. Koellreutter era um renomado flautista de concerto na Alemanha, que, em sua formação musical na Suíça, teve grande influência de compositores do século XX, como Paul Hindemith. Envolveu-se nas discussões sobre dodecafonismo música atonal, e participou ativamente da vanguarda europeia no período entre as duas guerras, época em que florescia o experimentalismo musical (MARIZ, 1991, 2005).

Atonalidade – Princípio de estruturação musical que transcende o da tonalidade, ou seja, que integra o princípio tonal numa ordem sintática mais ampla, (KOELLREUTTER, 1990, p.17).

Juntamente com Egídio de Castro e Silva, foi um dos responsáveis pela criação do *Grupo Música Viva* (1939), que movimentou músicos a realizarem significativas atividades como cursos, palestras, concertos, audições experimentais, publicação do boletim de mesmo nome, transmissões de programas pela estação radioemissora do Ministério da Educação, edições de partituras e textos, definindo suas próprias trajetórias que se

caracterizavam pela interação com a sociedade, (BRITO, 2001; MARIZ, 2005).

O Música Viva era um movimento de renovação musical, que buscava pesquisar, estudar e divulgar o que estava sendo produzido na música. Assim, o grupo procurava se atualizar em relação a técnicas, recursos e experimentações que aconteciam no meio musical de sua época, voltando seus estudos para o atonalismo e dodecafonismo.

O movimento se apoiava na ideia de criação, divulgação e formação (educação). Como forma de compreender melhor as intenções e conceitos do movimento, foram redigidos documentos, denominados Manifestos, nos quais foram indicados objetivos a serem alcançados naquele momento (KATER, 1992). Como sintetiza Koellreutter:

No “Primeiro Manifesto”, de 1º de maio de 44, afirmamos que “a obra musical é a mais elevada organização de pensamentos e sentimentos humanos da vida” e a “música é expressão do tempo, novo estado de inteligência”. O “Manifesto 1946” é a “Declaração de Princípios”: a música como traço de cultura, sociedade e época, reafirmando a necessidade de se educar para o novo e criar a postura revolucionária essencial (KOELLREUTTER)

Afirmção de Koellreutter em entrevista cedida à Folha de São Paulo, do dia 07 de Novembro de 1999. Disponível em: <http://pages.ude.sc.br/~c2atcp/A%20revolucao%20de%20Koellreutter.pdf>. Acesso em: 10 fev 2011.

A partir de 1962, quando acreditava que já havia ocupado todos os cargos interessantes e importantes do magistério no Brasil, Koellreutter passou a viajar por diferentes lugares do mundo. Chegou a voltar para a Alemanha, e depois passou uma temporada no Extremo Oriente, indo da Índia ao Japão, período que modificou suas ideias filosóficas, voltando-se para a simplicidade da linguagem, para a sensação do impreciso, e para mudança no conceito de tempo, aspectos que o aproximaram do estilo chamado “planimétrico” (MARIZ, 2005). Assim, de todos os locais onde esteve, recebeu influências as quais são notáveis em seu trabalho: do Brasil, o multiculturalismo, as experiências percussivas e a criação de novos instrumentos; do Japão e da Índia, as filosofias orientais, que tiveram forte impacto sobre a sua visão holística da música, na sua “estética do impreciso e do paradoxal”, e na música microtonal, que utilizada em várias de suas composições; e do contato com as vanguardas europeias,

Música microtonal é aquela que utiliza intervalos inferiores aos semitons, que representam a unidade mínima da música ocidental.

quando retornou por algum tempo à Europa no pós-guerra, os experimentos da música concreta e da tecnologia eletrônica.

Seu retorno ao Brasil, que teve grande repercussão nacional, se deu em 1975, assim como sua volta ao ensino da música, atuando principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Londrina. O professor criticava a orientação tradicional predominante no ensino musical no Brasil, não só a nível escolar, acreditando na importância de atualizar e consolidar o avanço feito no modelo por ele implantado na Universidade da Bahia, de 1954 a 1962, com maior liberdade de ensino, sobretudo em nível de pós-graduação (MARIZ, 2005).

Koellreutter atuou como flautista, crítico musical, compositor, regente, divulgador e teórico, tendo livros publicados. Entretanto, destacamos aqui, sua grande contribuição na área educativa. Ministrou cursos e oficinas, nas quais abordava temas como atuação pedagógica, estética, análise fenomenológica, harmonia funcional e acústica, contraponto, orquestração e regência.

Sua atividade como professor influenciou uma geração de compositores brasileiros, e a abordagem do seu trabalho no campo do ensino se destacou pela liberdade de expressão, pelo desenvolvimento da personalidade, e pelo conhecimento de um repertório que correspondesse às exigências da composição moderna, justificadas pela expressão da composição musical. Seus alunos, baseando-se nas leis da acústica e na estética musical, e antes de terminarem seus cursos de harmonia, contraponto e fuga, eram estimulados a compor livremente, para desenvolverem a expressão pessoal, eliminando, assim, as influências das regras doutrinárias e acadêmicas, que por vezes, acabam por limitar a criação artística. Dentre seus alunos, podemos destacar Cláudio Santoro, César Guerra-Peixe e Edino Krieger (MARIZ, 2005).

O grupo *Música Viva* aponta, por meio do Manifesto de 1945, a educação como base para qualquer evolução no campo artístico e para formação de um nível alto coletivo. Na análise de Kater (1992), o grupo defendia, entre outros fatores, a criação musical, tanto em termos de análise, estudo e divulgação, especialmente da música “nova” de todas as épocas, quanto a prática criativa no ensino de música, desde as fases iniciais. Também se destacam a importância da função social do criador, por participar ativamente do processo de transformação da realidade, e o sentido coletivista da música.

Para Koellreutter, a arte contribui para a ampliação da consciência do novo ou do desconhecido e para a modificação

do homem e da sociedade. Ele afirma que “É necessário que a arte se converta em fator funcional de estética e humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos”, e acrescenta que “A função do artista deve ser a de contribuir para a conscientização das grandes idéias que formam a nossa realidade atual” (KOELLREUTTER *apud* TOURINHO, 1999).

O Movimento Música Viva, liderado e principalmente reconhecido na figura de Koellreutter, contribuiu para a educação musical brasileira muito mais pela disseminação de ideias e atividades realizadas, do que pela sistematização de um método específico. Destaca-se a importância da música atual, a ênfase na improvisação e criação, e na prática do “experimentar” antes do “saber” institucionalizado (KATER, 1992). Segundo Fonterrada (2008), Koellreutter é, hoje, um dos grandes nomes na educação musical no Brasil não só pelo seu trabalho direto com seus alunos, mas principalmente pela influência fundamental nas mudanças de paradigmas que transformaram a forma de encarar o ensino de música e seu valor.

O trabalho de Koellreutter influenciou muitos outros no campo da educação musical, com destaque para as propostas denominadas Oficinas de Música, que priorizam a composição, em geral em grupos, com ênfase na experimentação dos sons, privilegiando a estética contemporânea. Paz (2000) destaca, entre os trabalhos realizados no Brasil, os nomes dos professores Marco Antonio da Silva Ramos, Luis Carlos Cseko, Aylton Escobar, Samuel Ker, Wilson Cavaldão, Leonardo Sá, Antonio Jardim e Cecília Conde.

PRINCÍPIOS:

- Aprender a apreender com os alunos o que ensinar;
- Não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros;
- Questionar sempre: “Não acredite em nada que o professor disser, em nada que você ler e em nada que você pensar; pergunte sempre o por quê” ;
- Não há valores absolutos, só relativos;
- Priorizar a música contemporânea (a música “de hoje”);
- Não há coisa errada em arte; o importante é inventar o novo;
- Interdependência entre música e demais artes, ciência e vida;

- Importância da improvisação;
- Formação integral do ser humano;

COLOCANDO EM PRÁTICA...

- Oferecer aos alunos qualquer objeto, não somente instrumentos musicais;
- Intercalar e integrar atividades de improvisação, notação, audição e movimento corporal;
- Realizar exercícios preparatórios para improvisação, pequenas propostas cênico-musicais, situações lúdicas diversas que estimulem reações sonoras, corporais, emocionais, vocais;

Uma improvisação cênico-musical, como, por exemplo, o arte-jogo Fim de Feira, descrita por Brito (2001):

- Escolha de um tema;
- Discussão e diálogo sobre características do tema;
- Exercício de experimentação e criação;
- Realização de um roteiro básico;
- Pesquisa *in loco*;
- Composição cênica e musical coletiva, por meio de troca de idéias.

São incentivadas a adaptação e criação de novos modelos de improvisação, adequando-os à maturidade, à realidade, e aos interesses dos alunos.

PARTICULARIDADES:

- Integrar as linguagens artísticas, principalmente a música e o teatro;
- Improvisação como principal experiência no ato educativo;
- Valorização das novas produções musicais;
- Valorização dos aspectos qualitativos, imprecisos, subjetivos, sensíveis, como na intensidade e agógica, e contextos expressivos;
- Ensino pré-figurativo: "...um sistema educacional que não se educa, no sentido tradicional, mas sim,

em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate” (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001).

PARA SABER MAIS...

<http://portal.ufsj.edu.br/> - Fundação Koellreutter

<http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-DanielPuig.pdf> - Planimetria em Koellreutter e atratores estranhos como metáfora para a composição musical com improvisação guiada, de Daniel Puig. http://www.tecaoficinademusica.com.br/Teca/Tec_Mus_00.htm - Teca Oficina de Música

KOELLREUTTER, H.J. O ensino da música num mundo modificado. Anais do I Simpósio Internacional de Compositores. São Bernardo do Campo, Brasil, 4/10 outubro 1977. Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html> Acesso em: 03 mar 2011.



Raymond Murray Schafer
(18/07/1933 -)

Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas. (Murray Schafer)

É IMPORTANTE SABER...

O compositor, educador, escritor e pesquisador canadense R. Murray Schafer realizou e ainda realiza grandes e significativas produções no campo da educação, da composição e da musicologia.

Compôs inúmeras peças para piano, cravo, flauta, coro, orquestra e obras dramáticas. No início de 1960, R. Murray Schafer inseriu-se em novas técnicas composicionais pós-tonais como o serialismo, aliando-as ao conhecimento sobre linguagem, literatura e filosofia de culturas antigas e recentes, pois foi grandemente influenciado pelo misticismo e pela cultura oriental. Explorando a mitologia e simbolismo da vida moderna, pôde obter resultados diversos em uma série de composições.

Entre suas composições, estão obras corais e orquestrais para a juventude, que introduziram jovens músicos em uma gama de sons incomuns, envolvendo-os no processo criativo através do uso mínimo de técnicas aleatórias.

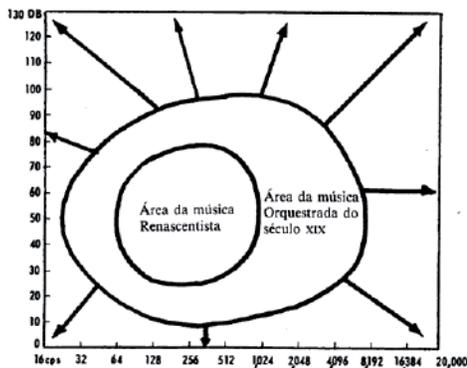
Uma importante produção de Schafer é o *Wolff Project* (FONTERRADA, 2004), iniciado em 1966, e desenvolvido

anualmente. Situado num acampamento e desenvolvido por músicos interessados durante uma semana, com inspiração ritual, a série Pátria que contempla um ciclo de 12 peças teatrais musicadas, é executada por meio do “teatro de confluência”.

Como professor na Universidade de Simon Fraser, criou e coordenou o projeto internacional Paisagem Sonora Mundial, que buscava encontrar soluções para um meio ambiente sonoro ecologicamente equilibrado, onde a relação entre a comunidade humana e seu ambiente sonoro pudesse estar em harmonia. Estes estudos foram publicados no Canadá, e em 1977, foram compilados em livro, sendo traduzidos para o português por Marisa Fonterrada, sob o título *Afinação do Mundo* (SCHAFFER, 2001).

Schafer foi o primeiro a sistematizar o ambiente acústico, abordando mudanças da paisagem sonora mundial e a sua influência no comportamento humano. Diferentes termos foram por ele criados para designar os elementos pesquisados, como ecologia acústica, esquizofonia, som fundamental, marco sonoro, e o principal deles, o neologismo *soundscape*, traduzido para o português como “Paisagem Sonora”. A partir deste estudo, diversos pesquisadores, em diferentes áreas do conhecimento e lugares, têm pesquisado sobre Paisagem Sonora.

A partir das reflexões sobre Paisagem Sonora, Schafer aponta para a ampliação da escuta na vida contemporânea, que para ele está ligada à produção musical atonal. O pesquisador canadense afirma que a música ocupava um campo sonoro restrito que vem sendo ampliado, de modo que, hoje, praticamente, coincide com o campo audível:



O compositor pode agora aventurar-se a qualquer lugar, através da paisagem sonora do audível.

Paisagem Sonora: “O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente.” (SCHAFFER, 2001, p. 366)

Imagem retirada do livro *O Ouvido Pensante*, escrito por M. Schafer (1991, p. 154)

A pedagogia musical de Schafer enfatiza a criação e consciência do som, ao invés de teoria e habilidades instrumentais, e trabalha com elementos da música atonal, envolvendo as inúmeras possibilidades do fazer musical: com a voz, os sons do corpo, a Paisagem Sonora, a atuação cênica, a expressão visual, a exploração criativa dos sons dos instrumentos convencionais. Schafer desenvolve a proposta de um ensino criativo, com a investigação de sons do ambiente e uma possível união das artes, em seu livro *O Ouvido Pensante*, traduzido e publicado no Brasil, em 1991. Diante dos métodos tradicionais de educação musical, a sua abordagem inovadora vem sendo uma possibilidade concernente às tendências contemporâneas do fazer artístico e docente.

Nos textos *O compositor na sala de Aula* e *O Rinoceronte na sala de aula*, atuação do educador musical é problematizada, ressaltando que todo processo de ensino deve estar aberto a possíveis transformações, sendo portanto, contrário a um método de ensino fechado e ideal.

Schafer, em contraposição à padronização do processo de ensino, afirma a necessidade de uma estrutura pedagógica que prime pela investigação. Sendo assim, o autor não nega a possibilidade de realizar exercícios necessários para uma boa execução instrumental, apenas não faz da execução instrumental o principal foco de suas aulas. Nas quais se percebe uma forte ênfase no incentivo à descoberta e à expressão da individualidade do aluno.

No Brasil, as Oficinas de Música também sofreram influência desta tendência criativa da Educação Musical, podendo ser um processo desenvolvido com pessoas de diferentes níveis etários ou culturais, privilegiando o trabalho através da manipulação de objetos sonoros descobertos ou inventados pelos alunos, e levando ao desenvolvimento da capacidade criativa.

Dentre os brasileiros a desenvolver esta abordagem, podemos citar José Nunes Fernandes (2000), que em seu livro *Oficinas de Música no Brasil*, realiza um panorama histórico, metodológico e analítico das oficinas de música, e Conrado Silva de Marco, responsável por iniciativas de difusão da música eletroacústica no Brasil, defende a idéia de que o maior obstáculo à criatividade na música, é “a síndrome da nota”, gerada pelo ensino musical centrado na fidelidade à partitura e restrição à criação.

José Nunes Fernandes é flautista e licenciado em música. É especialista em Educação Musical, mestre em Música e doutor em Educação. É professor de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e na pós-graduação em música.

Conrado Silva de Marco é compositor e educador musical advindo do Uruguai estabelecido no Brasil em 1969. Ministrou inúmeras oficinas básicas de música, é Doutor em música acústica arquitetônica, com tese defendida em dezembro de 2009, na UnB. Compositor de música eletroacústica e digital desde 1963.

PRINCÍPIOS:

- “O principal objetivo do meu trabalho tem sido o fazer musical criativo” (SCHAFER, 1991, p. 280);
- Ensinar música é descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam produzir música sozinhas;
- Paisagem sonora como conteúdo da educação musical, a fim de promover a melhoria de sua qualidade;
- Ênfase na composição musical;
- “Eis a nova orquestra: o universo sonoro!” (SCHAFER, 2001, p.20);
- Educação como processo, e a necessidade da filosofia de educação ser planejada e contextualizada pelo seu agente, não copiada, e sempre repensada: “À medida que avanço, minha filosofia de educação musical muda” (SCHAFER, 1991, p. 282) e “Ensinar sempre provisoriamente: Deus sabe com certeza” (SCHAFER, 1991, p. 277 e 278);
- Para que a aula seja momento rico em descobertas, professor e aluno devem, em primeiro lugar, descobrir-se um ao outro;
- O fracasso é mais importante para educação do que o sucesso;

COLOCANDO EM PRÁTICA..

O livro *Ouvido Pensante* (SCHAFER, 1991) é uma catalogação de textos que relatam práticas e reflexões de Schafer em sua atuação como educador musical. É possível compreender a abordagem metodológica de Schafer vivenciando com ele as práticas relatadas no livro.

- Limpeza de Ouvidos: Práticas de percepção musical ampliada, que promovam uma nova postura do ouvir. Observação dos sons e ruídos mais comuns e mais complexos. Ressaltar a importância do exercício de ouvir, sendo um quesito imprescindível na criação. Sugere-se o ouvir com atenção permanente, concentração e curiosidade de investigação criativa:
- O silêncio é enganoso. Experimente encontrá-lo. (p. 72)

- É dado um som à classe. Quão expressiva pode ser uma composição só de um som. (p. 74)
- Em música, geralmente se reconhecem três graus de suavidade: p, pp, ppp e três níveis de forte: f, ff, fff. Quantos graus de suavidade você pode produzir com a sua voz? E com seu instrumento? Quantos de forte? (p. 79)
- Reflexão, discussão, pesquisa são elementos fundamentais para promover uma postura criativa, assim ampliam-se os conceitos tradicionais e desenvolve-se uma alegre e significativa aprendizagem;
- Instigar os alunos a realizar um diário sonoro, no qual serão anotados todos os sons ouvidos;
- Em sala, discute-se sobre os sons registrados, suas características e variações;
- Propõe-se uma imitação dos sons ouvidos com a voz ou com instrumentos musicais;
- Exploram-se as possibilidades sonoras dos materiais;
- Realiza-se a organização dos sons, execução da Paisagem Sonora ouvida.
- Os elementos musicais como som, silêncio, ruído, textura, ritmo, melodia, amplitude, são aprendidos por meio da experiência, numa perspectiva atonal, de forma que o aluno compreenda que o conceito de música é muito mais amplo do que o apresentado pela música tonal;
- A ação inventiva e criadora é expressão natural, e por meio dela, é possível estabelecer as novas formas de arte e integridade de intenção e de ação na arte. “A arte oficial é artificial”(SCHAFER, 1991, p.337)
- Explorar e esgotar as possibilidades sonoras de um material, como por exemplo, uma folha de papel ou madeira, do corpo ou da voz;
- O trabalho vocal parte do som vocal bruto, como dos aborígenes: sussuro, grito, gemido, a fim de recuperar a capacidade de modulação colorida nas vozes dos povos primitivos;
- Use sua imaginação e produza: O som mais agudo que for capaz, o som mais grave, forte, suave, áspero, engraçado, triste, austero, aborrecido, interrompido, rítmico, repetido, arrítmico.

PARTICULARIDADES:

- Relação som/ambiente, concretizada no conceito de Paisagem Sonora, destacada por Fonterrada (2011)
- Integração entre as artes, dentro do novo gênero por ele intitulado *Teatro de Confluência* (FONTEERRADA, 2011)
- Relação da arte com o sagrado, (música e meio ambiente, a *Ecologia Sonora* e *O Lobo no Labirinto*) (FONTEERRADA, 2011)
- Compreensão e abordagem das inúmeras possibilidades de composição musical: instrumentais, percutidos, com ou sem altura definida, procedimentos composicionais aleatórios; abertura e quebra do espaço de concerto; música concreta, música eletrônica;
- Valorização das novas produções musicais.
- Uso da grafia musical contemporânea (partituras gráficas, verbais, aproximadas, roteiro.)

PARA SABER MAIS...

<http://www.patria.org/> - Site oficial do Ciclo Patria

<http://www.sfu.ca/~truax/wsp.html> - The World Soundscape Project

<http://www.thecanadianencyclopedia.com> – Enciclopédia Canadense

<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/brunoparente.pdf>. Pedagogia Musical de Schafer e seus desdobramentos no Brasil, de Bruno Parente.

http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/murray_schafer.htm - Entrevista com Schafer

http://www.musimid.mus.br/2_doctos/Marisa%20Fonterrada%20Schafer%20Musica%20e%20Meio%20ambiente.pdf Música e meio ambiente - três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer, de Marisa Fonterrada.

<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/giuliano/condicaoescutagiuliano.pdf> Condição da Escuta: mídia e territórios sonoros. Dissertação de Mestrado (PUC/SP), de Giuliano Odici.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre a educação musical, que teve como percurso uma rápida passagem por conceitos, histórico e métodos, deve ser entendido como ponto de partida ou como complemento do conhecimento produzido nesta subárea da música, pois, como anunciamos na introdução, não se pretendeu esgotar o assunto abordado, mas apontar caminhos para uma compreensão atual sobre a educação musical escolar no Brasil.

Partimos das reflexões sobre aprendizagem musical, sobre o fazer musical na escola e sobre o papel do educador musical, prosseguindo rumo à compreensão histórica da presença da música na educação brasileira, enfatizando que, atualmente, é legalmente obrigatório o ensino de música nas escolas, e que o Estado do Paraná vem orientando por meio das Diretrizes Curriculares Estaduais que a música deve ser ensinada pelo professor de Arte na disciplina de Arte. Entretanto, há uma grande inquietação a respeito das práticas adotadas e em relação ao espaço ocupado pela música no ambiente escolar.

A educação musical presente na escola é analisada, no segundo capítulo, como uma questão político-pedagógica, pois a sua concretização foi e ainda é determinada pelas questões político-educacionais. Na obrigatoriedade do ensino de música e/ou na não-obrigatoriedade de uma disciplina específica, a influência sobre toda e qualquer prática educativa relacionada à música na escola, vem, primeiramente, fundamentada nas propostas educacionais elaboradas pelos governos, as quais se fundamentam em pressupostos teóricos que norteiam toda proposta e estabelecem o ensino que se pretende realizar.

Toda prática educativa parte de uma concepção prévia de educação, que na história da educação musical, esteve ligada

à diferenciação de classe social, de forma que a elitização do conhecimento musical, há muito tem excluído a grande parte dos estudantes do privilégio de aprender música. A obrigatoriedade do ensino de música na escola, estabelecida na era Vargas, caracterizou a popularização da aprendizagem musical, denotando a conceituação de educação como um direito de todos. No entanto, da maneira como se impôs o ensino de música em todas as escolas do Brasil, o direito de todos, passou a ser, antes, dever de todos. Mais tarde, o agrupamento da música às outras linguagens artísticas, numa mesma disciplina escolar - a Educação Artística – objetivando uma aprendizagem artística integral, na verdade, trouxe a superficialidade como característica principal da prática educativa realizada pelo professor polivalente.

Na Educação Básica, o desenvolvimento integral do educando caracteriza uma educação global que interrelaciona os conhecimentos. A concepção de educação que se considera necessária na prática educativa musical, na educação básica, é a educação como formação humana, como sugere Koellreutter. Segundo esta conceituação, a educação musical constitui um plano integrado às outras linguagens artísticas e às questões humanas a serem trabalhadas com os educandos, o que não significa que as atividades musicais devam ser postas no plano da diversão, ou ainda, que sejam realizadas práticas musicais como fim nelas mesmas, como o cantar apenas por cantar, ou ouvir músicas para passar o tempo, ou ainda, e a mais alienante de todas as práticas musicais presentes na escola hoje, ensinar as crianças a cantar por cantar, ou reproduzir a escuta inconsciente. Conquanto, enfatizamos que o fazer musical na escola deve proporcionar a formação do ouvinte, a sensibilização sonora, visando à uma emancipação em relação aos mecanismos reprodutivistas da Indústria Cultural.

Em relação ao fazer musical na escola, apresentamos uma síntese das colaborações de Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Koellreutter e Schafer para a educação musical, destacando alguns pontos importantes para a nossa discussão. Embora as variações de época (menos pronunciadas entre alguns) e o contexto cultural próprio, que determinam influências nas ideias de cada um, além das divergências de pensamentos sobre especificidades nas abordagens metodológicas e princípios entre os autores, podemos observar também algumas características que permeiam as visões de educação musical.

Importantes referências na educação musical do século XX destacados neste capítulo, romperam com a ideia de que o potencial para música é algo reservado a pessoas especiais, que possuem talento, tido como um dom natural, ou como presente dado a alguns privilegiados em seu nascimento. Ao contrário, os autores citados, acreditam no potencial musical como algo natural do ser humano, que deve ser desenvolvido por meio do ensino de música, e assim sendo, todos deveriam ter acesso ao seu ensino, ou seja, eles defendem a democratização do ensino de música, e lutam contra sua elitização, prática enraizada na sociedade, em diversos países no mundo. Como discutido no segundo capítulo, a ideia do ensino de música como algo supérfluo e complementar à formação, ao qual só os privilegiados têm acesso, ou também, a música como algo reservado a quem nasce com um dom especial, acaba distanciando a maioria das pessoas daquilo que deveria ser essencial para a formação do ser humano.

O aspecto da formação é importante e aproxima estes educadores quanto à visão do ensino de música, embora com suas diferenças de enfoque: o ensino de música não mais voltado para aprendizagem de habilidades específicas e técnicas, mas, acima de tudo, visando à formação integral do ser humano. Como acreditam que música deve ser ensinada nas escolas, ou concordam, pelo menos, com a ideia de que todos devem ter acesso a este ensino, o ensino musical não deve ser pensado como formação profissional, mas como meio de formar integralmente o aluno, estimulando à reflexão crítica, e proporcionando o contato com esse meio de interpretar o mundo, através da música. Segundo Swanwick (1993), somos capazes de interagir com o mundo porque utilizamos formas simbólicas e, por isso, o ensino de música é tão importante, visto ser também um modo simbólico disponível, pelo qual podemos relacionar nossas observações e respostas a respeito de nossas experiências e vivências. Desta forma, esta preocupação com a formação integral dos alunos está ligada a uma visão mais ampla da música, que não se limita a ensinar um aluno a, por exemplo, dominar bem um instrumento, mas, acima de tudo, a caminhar para um processo de emancipação.

Outro ponto a ser ressaltado é a ênfase nos trabalhos em grupo e também no fazer ativo do aluno, que não mais recebe instruções e obedece passivamente, mas é estimulado a ter, primeiramente, o contato com o som. A escuta musical, a vivência é privilegiada: a experiência se torna algo fundamental,

e a teorização é algo complementar ou posterior, dependendo das visões particulares. Há maiores diferenças na maneira de pensar a importância e o momento de se aprender a notação musical, por exemplo, mas a experiência é sempre tida como elemento essencial.

Com relação ao respeito ao desenvolvimento do aluno e de seus interesses, além do trabalho em grupo, muitas vezes, outras práticas que exploram o caráter lúdico, e ainda o trabalho que prioriza a experiência anterior à teorização, levaram essas abordagens a serem conhecidas como Métodos Ativos em educação musical, embora nem todos os trabalhos desenvolvidos tenham sido estruturados realmente como métodos. Estes são aspectos que mostram a aproximação dessas abordagens com as ideias trazidas pela Escola Nova. Fonterrada (2008) cita como Métodos Ativos da primeira geração, os assim denominados métodos de Dalcroze, Orff, Suzuki, Kodály, e ainda de Edgar Willems, e da segunda geração, os de Schafer, George Self, John Paynter e de Boris Porena. Koellreutter, segundo a autora, por estimular a exploração e criação sonoras, alinha-se aos educadores da segunda geração. No Brasil, podemos citar, entre outros, os trabalhos desenvolvidos por Sá Pereira, Gazzi de Sá, Liddy Mignone e Esther Scliar, além das Oficinas de Música, que tiveram grande influência do trabalho desenvolvido por Koellreuter. Contudo, como explicitado anteriormente, o terceiro capítulo teve função introdutória na compreensão de diferentes abordagens que tiveram papel significativo para a educação musical, a partir do século XX, e por isso não nos aprofundamos nos métodos abordados ou na análise extensiva de nomes representativos para o ensino de música no Brasil.

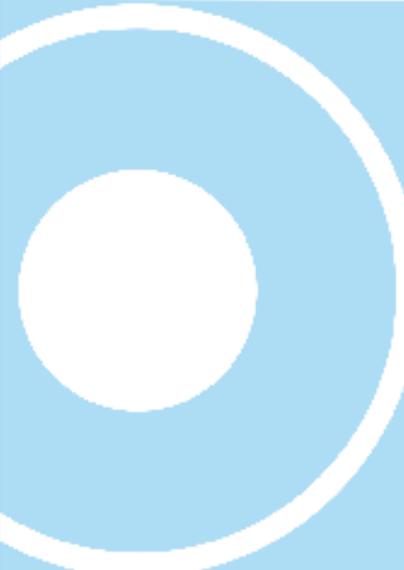
Embora todas as propostas analisadas possam ser relacionadas aos Métodos Ativos, existem diferenças que as distanciam em vários aspectos, sendo que algumas são eventualmente criticadas por alguma característica específica.

A abordagem de Kodály, apesar de enfatizar a improvisação, por vezes é criticada por enfatizar a repetição, a imitação, além de dar grande importância à leitura e à escrita musical. Segundo Swanwick (1993), Kodály pode ser considerado um professor “caixa postal” ou tradicional, não só pela ênfase nas habilidades de leitura, como também por priorizar a música folclórica e clássica. Este aspecto, de fato, o aproxima da visão tradicional, porém, os fundamentos que o tornaram uma importante referência devem ser levados em consideração e repensados em outros contextos. Outro fator importante é que Kodály disseminou seu

método por meio de seus aprendizes, e esses através de seus respectivos aprendizes. Neste processo de transmissão oral, há de se questionar se aspectos importantes das ideias originais de Kodály foram ou não perdidos pois a prática se renova e se transforma, porém, os princípios que norteiam aquela abordagem são fundamentais para entender a proposta inicial.

Alguns aspectos priorizados na abordagem de Suzuki também o tornam alvo de críticas. Um deles, ressaltado por Fonterrada (2008) é seu contexto cultural de origem, que nos permite compreender melhor alguns princípios que norteiam sua abordagem metodológica. Pontos como a importância da obediência aos mais velhos, a ênfase na imitação e repetição, a importância da ordem gradativa de dificuldade e a repetição exaustiva musical levam a questionamentos e a pensar numa aproximação maior com a visão tradicional de educação, ainda mais se levarmos em consideração a importância da apresentação da exposição da “boa música” desde cedo, como defendia Suzuki. Por estes motivos, Swanwick (1993) também considera Suzuki um educador musical com postura que denomina “caixa postal”, análoga à visão tradicional, como foi visto no Capítulo 1. No entanto, o Método Suzuki também é considerado um Método Ativo de educação musical, por priorizar a escuta e a prática anterior ao processo mental, à conceituação, à teorização. Acima de tudo, como lembra Fonterrada (2008), o método é uma concepção da cultura japonesa, bem diferente da cultura ocidental, em que esses valores são importantes e não adquirem essa conotação negativa.

Em seu trabalho de pesquisa, Luz (2004) aplicou questionários a pessoas que aprenderam por meio desse método, procurando refletir sobre suas percepções acerca do mesmo, tendo em vista as discussões em torno dos aspectos positivos e dos pontos por vezes, considerados discutíveis do método. A pesquisadora verificou que a maioria das pessoas teve ligação muito forte com ele, considerando-o a melhor abordagem para ensino de instrumento, sendo que todos os pesquisadores participaram de cursos relacionados a ele, e alguns atuam como professores, multiplicadores, utilizando o método no ensino do instrumento. A autora da pesquisa ressalta a adesão aos princípios de Suzuki, transparecendo nas respostas, bem como a importância do potencial que toda criança possui para desenvolver sua habilidade musical, e a união do grupo por meio da música. Corroborando com esta conclusão, Fonterrada salienta:



Mais do que o método, brilha um profundo amor pela humanidade [...] que perpassa todo o ensinamento. E é isso que o torna tão especial e admirado, pois não basta dominar um método ou ter talento para ensinar. É preciso iluminar a rota com grandeza de espírito, e é isso que mais transparece nas simples palavras de Suzuki, que consegue os melhores resultados, não pelo associacionismo e cega obediência pedidos por seu método, mas pela aproximação amorosa e por muitas atitudes que descreve em seu livro, em que se apresenta como uma grandiosidade de atitude, fortemente ancorada em princípios humanitários e espirituais (FONTERRADA, 2008, p.177)

Acima das críticas feitas às abordagens, é importante destacar contribuições de cada uma delas para a educação musical, no sentido de promover novos questionamentos, que tragam ressignificações para os trabalhos já tidos como referências. Estudar esses métodos nos permite ampliar as possibilidades de trabalho, questionar práticas atuais, rever conceitos, e propor novos olhares. Métodos não são produtos a serem escolhidos em uma prateleira, para serem copiados como receitas de bolo ou bulas, para serem seguidos à risca, mas ferramentas que o professor de música dispõe para analisar sua prática pedagógica, e para refletir criticamente sobre os objetivos da educação musical e sobre os meios para se chegar a eles, sempre adequando sua proposta à sua realidade.

Segundo Swanwick (1993), “... é essencialmente humano ser ao mesmo tempo um herdeiro – parte de uma cultura – e um inovador – trabalhando criativamente dentro ou contra a tradição”. Da mesma maneira que não precisamos nem devemos ficar passivos perante o que é dado pela sociedade como verdadeiro ou ideal, não precisamos negar o que herdamos de uma cultura para sermos inovadores, para lutar pela transformação de valores impostos. O caminho para a emancipação se dá pelas constantes transformações que buscamos, tendo em vista o que desejamos nesse equilíbrio entre permanência e inovação.

Assim, o professor que leciona música nas escolas, deve também buscar esse equilíbrio, numa constante renovação de sua prática pedagógica, aprofundando seus conhecimentos em

música e em educação, o que é possível pela reflexão sobre a própria prática, num movimento contínuo de transformação em busca do *educar pela música*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Educação para quê?* Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMATO, R. C. F. Momento Brasileiro: Reflexões sobre Nacionalismo, a Educação Musical e o Canto Orfeônico em Villa-Lobos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*. v. 5, n. 2, p. 1-18, 2008. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n2.pdf>. Acesso em 10 mar 2011.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, Editora, 1981.

BARBOSA, A. M. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BASTIÃO, Z. A. Apreciação Musical: Repensando Práticas Pedagógicas. In: Encontro Anual da ABEM, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* 2003. p. 883-896.

BEINEKE, V. Criatividade e educação musical: trajetórias e perspectivas de pesquisa. In: Congresso da ANPPOM, 20, 2010, Florianópolis. *Anais...* 2010. p. 486-490

_____. A Composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendência atuais. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 20, p. 19-32, set. 2008.

_____. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/17775>. Acesso em: 12 dez 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997

REFERÊNCIAS

_____. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 25 mar 2011.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

_____. *Referencial Curricular para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo* Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

_____. Lei de Diretrizes e Bases Nacional – nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 mar 2011.

BRITO, T. A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

BUDASZ, R. Música e sociedade no Brasil colonial. *Textos do Brasil*: Ministério das Relações Exteriores, v. 12, p. 14-21, 2006.

CARL ORFF-STIFTUNG. *Orff-Schulwerk: concept, development, training courses, practice*. Disponível em: <http://www.orff.de/en/orff-schulwerk.html>. Acesso em: 10 mar 2011.

CUNHA, D. S. S. *Educação Musical e emancipação: a formação o educador musical a partir de uma perspectiva crítica*. Curitiba: UFPR, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063240001016001P0>> Acesso em: 10 mar 2011.

FERNANDES, J. N. *Oficinas de música no Brasil - História e Metodologia*. 2. ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

REFERÊNCIAS

_____. Caracterização da didática musical. *Debates*. Rio de Janeiro: UNIRIO, v. 4, p. 49-74, 2001.

FERRAZ, M. H. C; FUSARI, M. R. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTEERRADA, M. T. O. *O lobo no labirinto – uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

_____. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

_____. *Música e meio ambiente - três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer*. Disponível em: www.musimid.mus.br. Acesso em: 28 mar 2011.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*. Porto Alegre, v.13, n. 21, p. 5-41, dez 2002.

FREIRE, R. J. D. ; SOUZA, N. ; PREUSSE, G. Uma proposta de sinais corporais para o solfejo e suas contribuições para a musicalização. In: Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande. *Anais ... Campo Grande-MS: UFMS, 2007. v. 1. p. 1-8*. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_u/Uma%20Proposta%20de%20Sinais%20Corporais%20para%20o%20Solfejo.pdf. Acesso em: 01 abr 2011.

GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

_____. Educação musical e contemporaneidade. *Espaço Intermediário*. São Paulo, v.1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.violetadegainza.com.ar/>. Acesso em: 15 dez 2010.

GOHN, M.G. *Educação não formal e cultura política: Impactos do associativismo no terceiro Setor*. São Paulo: Cortez, 2001.

REFERÊNCIAS

GOULART, D. *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - Semelhanças, diferenças, especificidades*. Disponível em: <<http://www.dianagoulart.pro.br/dgt/artigos/dkos/htm>>. Acesso em: 27 fev 2011.

GUEST, I. *Musicalização pelo Método Kodály* (apresentação e oficina intensiva oferecida pelo professor Ian Guest). Mariana, 2003 (mimeo). Paginação irregular.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (org.). *Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

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

KATER, C. Aspectos educacionais do Movimento Música Viva. *Revista da ABEM*. n. 1, p. 22-34, 1992.

KOELRREUTTER, H. J. *Terminologia para uma Nova Estética da Música*. Porto Alegre: Movimento, 1990.

_____. *Educação musical hoje e, quiçá, amanhã*. In: LIMA, S.A. de (org) *Educadores musicais de São Paulo: encontros e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. Educadores Musicais de São Paulo. Ed.Nacional, SP, 1998.

LOUREIRO, A. M. A. *O Ensino de Música na Escola de Ensino Fundamental*. Campinas: Papirus, 2003.

LUZ, C. C. G. G. *Violinistas e Método Suzuki: um estudo com egressos do Centro Suzuki de Santa Maria*. 2004. 47 f. Dissertação (Mestrado em Música)- Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4025/000451827.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 mar 2011.

MADUREIRA, J. R. *Émile Jaques-Dalcroze: sobre a experiência poética da rítmica - uma exposição em 9 quadros inacabados*. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

REFERÊNCIAS

Educação, UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000435623>. Acesso em: 13 mar 2011.

MARIZ, V. *Dicionário Biográfico Musical: Compositores, Intérpretes e Musicólogos*. Rio de Janeiro: Vila Rica, 1991.

_____. *História da Música no Brasil*. 6 ed ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2005.

MÁRSICO, L. *A Criança e a música*. Porto alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTINS, R. *Educação Musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

MATEIRO, T. A. N. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais. *Arte Online – Periódico Online de Artes*. Florianópolis: UDESC, v. 2, p. 1-9, 2000. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm. Acesso em: 27 fev 2011.

MOURA, I. C.; ZAGONEL, B.; BOSCARDIN, M. T. T. *Musicalizando Crianças: Teoria e Prática da Educação Musical*. São Paulo: Ática, 1989.

MORAES, J. J. *O que é música*. 7 ed São Paulo: Brasiliense, 2001.

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso em: 15 fev 2011.

PAZ, E. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, M. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1995.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Música nas escolas de educação básica: trajetória e perspectivas. In: Congresso da

REFERÊNCIAS

- ANPPOM, 20, 2010, Florianópolis. *Anais...* 2010.
- ROSA, N. S. S. *Educação Musical para 1ª a 4ª série*. São Paulo: Ática, 1990.
- RÖSCH, T. *Carl Orff Biography*. Orff Zentrum München: Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation. Disponível em: <http://www.orff-zentrum.de>. Acesso em: 20 mar 2011.
- SADIE, S. (Ed.). *Dicionário Grove de Música* – edição concisa. Editora-assistente: Alison Latham. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SILVA, J. A. S. A composição como prática regular em cursos de música. *Debates*. Rio de Janeiro: UNIRIO, v. 4, p. 95-108, 2001.
- SANTOS, R. M. S. *A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos*. Fundamentos da Educação Musical: Porto Alegre, 1994.
- SCHAFER, R. M. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- SEKEFF, M. L. *Da música: seus usos e recursos*. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na Escola? Concepções e Vivências de Professores do Ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRG, 1995.
- SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFRGS, 2000.
- SOUZA, P. N. P.; SILVA, E.B. *Como entender e Aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- SWANWICK, K. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: Encontro Nacional da ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

REFERÊNCIAS

TALENT EDUCATION RESEARCH INSTITUTE. *What is the Suzuki Method?* Suzuki Method. Disponível em: www.suzukimethod.or.jp/. Acesso em: 18 mar 2011.

THE INTERNATIONAL KODÁLY SOCIETY. *Kodály's life and work*. Disponível em: <http://www.iks.hu/Summary-Kodaly-s-Life-and-Work/>. Acesso em: 12 mar 2011.

TOURINHO, I. Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico. In: XI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 1998, Brasília. *Anais...* Brasília: Federação de Artes- Educadores do Brasil, 1998. p. 167-176.

_____. Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 13, n. 36, p. 209-226, 1999.

VILLA-LOBOS, H. Educação Musical. *Boletim Latino Americano de Música*. 1972.

ZUIN, A. *Indústria Cultural e educação: O novo canto da sereia*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.