

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ENSINO DA MÚSICA NO PROCESSO EDUCATIVO: Implicações e
desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental**

AUTOR: TÂNIA REGINA DA ROCHA UNGLAUB

ORIENTADOR: PROF. DR. LUCILA SCHWANTES AROUCA

Este exemplar corresponde à reunião
final da Dissertação defendida por
Tânia Regina da Rocha Unglaub
e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data 09/02/00
Assinatura: Lucila S. Arouca
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

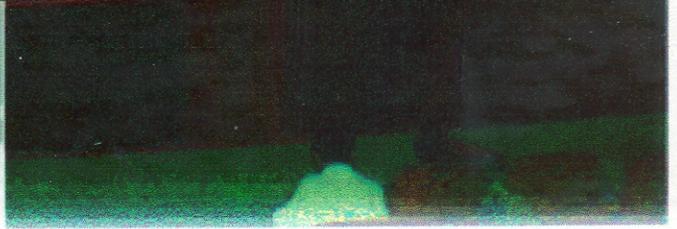
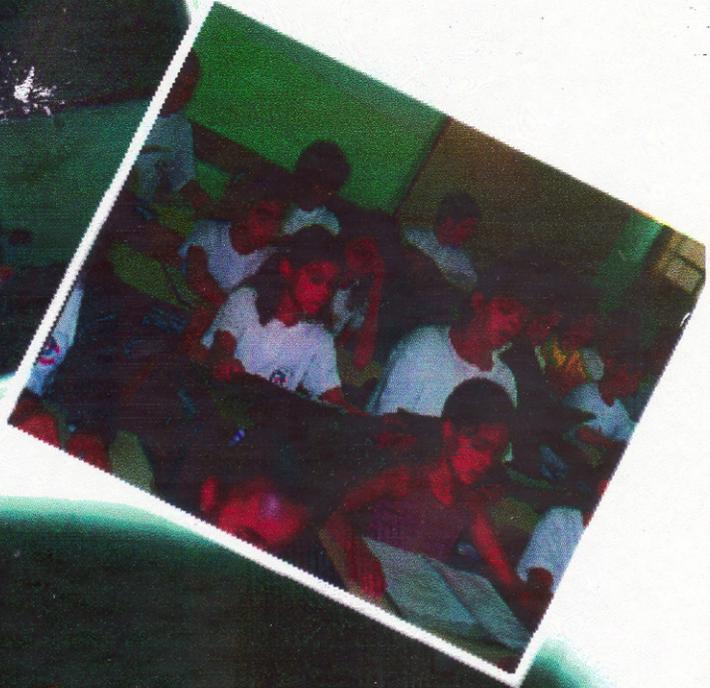
Lucila Schwantes Arouca
[Assinatura]
[Assinatura]

880007008

2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL



N.º CHAMADA: 1/UNICAMP
Un 3 e
V. _____ Ex. _____
TOMBO BC/ 43410
PROC. 16-392101
C D
PREC. R\$ 11,00
DATA 09/10/101
N.º CPD _____

CM-00153177-6

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Un3e

Unglaub, Tânia Regina da Rocha.

O ensino da música no processo educativo : implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental / Tânia Regina da Rocha Unglaub -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Lucila Schwantes Arouca.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação musical. 2. Professores - Formação. 3. Música - História. 4. Ensino de primeiro grau. I. Arouca, Lucila Schwantes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

DEDICATÓRIA

Às pessoas que mais amo
neste mundo:

Meu esposo Josiel

Minha filha Aillyn

Meu filho Alisson

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma arte, tanto mais quanto depois de meses de expectativas, trabalhos, pesquisas, horas de computador, outras tantas de análises, muito tempo aplicado em leituras, pensamos em agradecer, e a lista começa a ficar muito extensa, e vem o temor de mencionar nomes e esquecer outros importantes, não pela falta de gratidão, mas pelo cansaço do que representam os últimos dias de conclusão de um trabalho dessa natureza.

Devo muito a muitos, mas desejo que minhas palavras de gratidão, sejam recebidas como a mínima expressão do que eu gostaria e deveria demonstrar a todos aqueles que direta ou indiretamente fazem parte desse momento deveras importante em minha vida.

Não posso entretanto deixar de citar alguns nomes que foram fundamentais nesse processo:

Ao meu Deus em primeiro lugar o louvor e a honra que só Ele merece;

Ao meu amado esposo Josiel, companheiro de tempo completo, e confidente especial;

Aos meus queridos filhos, Ailyn e Alisson que souberam entender minhas ausências e minhas “internações” isoladas no escritório;

Especial gratidão a minha orientadora, Prof^a Dr^a Lucila Schwantes Arouca, pela motivação, apoio e condução segura e experiente de meus passos por caminhos antes desconhecidos;

Aos ilustres membros da banca examinadora, Prof. Dr. Jônatas Manzolli, Prof^a. Dr^a. Marta Destro e Prof^a. Dr^a. Helena Lopes de Freitas, pelas contribuições e sugestões apresentadas, e estímulo para prosseguir;

À amiga Gladys um carinho especial por haver compartilhado comigo os melhores momentos dessa caminhada, mas também por estar comigo nas horas escuras;

À Prof^a Ilsa Joly da UFSCar e à Prof^a Ellen Stencil do IAE, pelas sugestões e materiais oferecidos;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro fundamental durante esse período.

Aos meus pais e demais familiares, pelo estímulo.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Sumário

DEDICATÓRIA	i.
AGRADECIMENTOS	ii.
SUMÁRIO	iv.
RESUMO	vi.
ABSTRAT	viii.
Introdução, Problemas, Objetivos e Metodologia Pesquisa	01.
 CAPÍTULO I	
Música e Educação Através dos Tempos.	
Introdução.....	08.
1.1 - No mundo.....	09.
1.2 - No Brasil.....	16.
1.3 - Tendências atuais da educação musical	39.
 CAPÍTULO II	
Educação Musical – Concepções e Contribuições Para a Construção de Uma Nova Estratégia de Ensino.	
Introdução	48.
2.1 - Concepções de educação musical	49.
2.2 - Educadores musicais estrangeiros e sua influência sobre a pedagogia musical	51.
2.2.1 - Influência contemporânea de músicos pedagogos estrangeiros	64.
2.3 - As concepções e contribuições de alguns educadores musicais brasileiros	69.
2.3.1 - Autores músicos pedagogos brasileiros na atualidade	74.
 CAPÍTULO III	
Música e Educação no Contexto das Inteligências Múltiplas e Sua Influência no Desenvolvimento Escolar e Desempenho Profissional.	
Introdução	78.
3.1 – A música e o desenvolvimento escolar	79.
3.2 – A música e a criatividade	85.

3.3 – Música e educação no contexto das inteligências múltiplas	89.
3.4 – Influência das atividade artísticos-musicais para o mercado de trabalho	91.

v

CAPÍTULO IV

A Concepção da Atividade Artístico-Musical Tal Como Vem Sendo Desenvolvida Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Introdução	97.
4.1 – Atividades musicais encontradas em Escolas de Campinas – SP	98.
4.1.1 – Considerações Gerais	101.
4.2 – A relação de uma escola pública com a música	103.
4.3 – Refletindo sobre os resultados da pesquisa de Campo	112.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120.
BIBLIOGRAFIA CITADA	127.
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	131.
ANEXOS	137.

RESUMO

A proposta da pesquisa é descobrir a importância que a escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental atribui ao ensino da música hoje, considerando a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo, analisando os fatores legais, políticos e pedagógicos que influenciaram a utilização da música como elemento didático no ensino formal de nosso país e investigando os fatores que provocaram dificuldades na continuidade do ensino musical na educação formal.

Inicialmente se busca resgatar, através de um estudo bibliográfico, a história do relacionamento entre música e educação através dos tempos, no mundo e no Brasil, fazendo um levantamento das tendências do ensino da música na atualidade. Em seguida são analisadas as grandes correntes psicopedagógicas mundiais sobre o tema e sua influência sobre a educação no Brasil, bem como a definição de educação musical de acordo com vários estudiosos do assunto. Logo depois se discute a relação entre música, inteligência, criatividade e mercado de trabalho.

Finalmente é apresentado o resultado da pesquisa de campo que buscou oferecer uma radiografia do que acontece em nossas escolas hoje, discutindo, analisando e argumentando a respeito do estado atual da utilização desse importante aliado no desenvolvimento integral do indivíduo, ressaltando o abandono dessa prática quase que por completo em nosso sistema educacional oficial, verificado nas trezentas e dezessete escolas pertencentes às quatro delegacias de ensino da cidade de Campinas, e refletido em uma das escolas que apresenta o maior índice de utilização da música entre suas atividades, onde através do método qualitativo de pesquisa se buscou estabelecer os meios necessários à análise pretendida.

O estudo do ensino da música e sua importância no processo educativo, permitiu estabelecer como causas da quase inexistência de atividade musical como instrumento formativo do educando, a deficiência da formação dos professores,

nessa área de conhecimento gerando uma concepção equivocada nos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; falta de apoio oficial à implementação efetiva dessa modalidade de ensino, refletido mesmo nas leis que regem a educação formal em nosso país, muito genérica em sua definição do ensino de artes no currículo.

Esta pesquisa conclui com um desafio aos educadores-pesquisadores, no sentido de desenvolver atitudes de desprendimento e até ousadia, além de criatividade e uma busca do conhecimento da realidade, com vistas ao futuro para fazer alguma diferença no ambiente que os cerca e na vida de alguns alunos.

ABSTRACT

The proposal of the research is to discover the importance that the school from 1st to 4th grades of the fundamental teaching attributes today, to the teaching of the music, considering the compulsory nature of the Artistic Education in the curriculum, analyzing the legal factors, political and pedagogic that influenced the use of the music as didactic element in the formal teaching of our country and investigating the factors that provoked difficulties in the continuity of the musical teaching in the formal education.

Initially we look to rescue, through a bibliographical study, the history of the relationship between music and education through the times, in the world and in Brazil, making a rising of the tendencies of music teaching at the present time. Soon after the great psichopedagogic world chains are analyzed on the theme and your influence on the education in Brazil, as well as the definition of musical education in agreement with several specialists of the subject. Therefore later the relationship is discussed among music, intelligence, creativity and job market.

Finally the result is presented of the field research that looked for to offer an x-ray of what happens in our schools today, discussing, analyzing and arguing regarding the current state of that important ally's use in the individual's integral development, almost pointing out the abandonment of that practice that entirely in our official educational system, verified at 317 schools belonging to four teaching police stations of the city of Campinas, and contemplated in one of the schools that presents the largest usage index of the music among your activities, where through the qualitative method of research it looked to establish the necessary ways to the intended analysis.

The study of the teaching of the music and your importance in the educational process, allowed to establish causes of the almost inexistence of musical activity as the student's formative instrument, the deficiency of the

teachers' formation, in that knowledge area generating a mistaken conception of the subjects involved in the teaching-learning process; lack of official support to the effective implementation of that teaching modality, reflected even in the laws that govern the formal education in our country, very generic in your definition of the teaching of arts in the curriculum.

This research ends with a challenge to the educator-researchers, in the sense of developing detachment attitudes and to daring, besides creativity and a search of the knowledge of the reality, with views of the future to do some difference in the atmosphere that surrounds them and in the life of some students.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem sua origem em minha formação acadêmica e experiência profissional. Havendo concluído o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no ano 1984, trabalhei em escolas particulares, onde, em Educação Artística, era desenvolvido o canto coral, unido às demais disciplinas, permitindo-me perceber empiricamente a influência do estudo de música no desenvolvimento integral do educando. Desta observação e em função de meus estudos paralelos de música, nasceu o interesse crescente pela importância do ensino de música nos primeiros anos da formação escolar, levando-me a buscar informações em bibliografia especializada.

Além da experiência prática proveniente do exercício da docência, a leitura de livros, artigos de revistas, e até mesmo a observação de programas educativos de televisão sobre o tema, ofereceu-me acesso a pesquisas, realizadas e publicadas em países desenvolvidos, que demonstram que o estudo da música nos primeiros anos escolares é muito importante para o desenvolvimento integral do educando.

Portanto, ao perceber, empiricamente, por investigação bibliográfica e pelo registro histórico, as vantagens proporcionadas pelo ensino de música no desenvolvimento integral do aluno e considerando que a música é um elemento potencializador da capacidade cognitiva do aluno, levantei os seguintes problemas:

PROBLEMAS

1. Qual é a importância que se dá hoje ao ensino da música nas quatro séries iniciais do ensino fundamental?
2. Que fatores legais, políticos e pedagógicos influenciaram a utilização da música como elemento didático no ensino formal em nosso país?

3. Que razões justificariam o esforço para dinamizar a educação musical no ensino regular, incluindo-o de forma mais efetiva no currículo?

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

1. Resgatar a trajetória do ensino de música através dos tempos, com a finalidade de estabelecer as bases para a discussão de sua importância na atualidade.
2. Descobrir os principais métodos utilizados para educar musicalmente, e conhecer suas aplicações e influência sobre a educação tanto no exterior, como no Brasil.
3. Investigar qual a importância que a escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental atribui ao ensino da música hoje, considerando a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo.
4. Conhecer os fatores que provocaram dificuldades na continuidade da prática do ensino musical nas escolas.

A fim de alcançar os objetivos propostos e buscando compreender os problemas acima mencionados, desenvolvi este trabalho em um plano bibliográfico e de pesquisa de campo. O resultado dessa investigação está explicitado a seguir e foi organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, é resgatada a história do relacionamento entre música e educação através dos tempos, no mundo e em nosso país; em seguida é apresentado um levantamento das tendências da educação musical nos anos 90, com base no parecer de arte-educadores influentes da atualidade; O teor dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais é também objeto de verificação, no que se refere à arte em geral e à música em particular, e seu desdobramento no cotidiano escolar.

No segundo capítulo, é discutida a definição do que seja Educação Musical, de acordo com vários estudiosos do assunto, e que são considerados autoridade nessa matéria, para traçar um quadro amplo de conceitos e fundamentação teórica, que estabelecesse as bases para uma discussão produtiva no sentido de resgatar os valores intrínsecos do estudo de música. Especialistas estrangeiros como Dalcroze, Orff, Kodály, Martenot, Willems e Suzuki, Shafer e Gainza, incluindo nessa galeria também alguns educadores brasileiros, como Villa Lobos, Jeandot, Mignoni e Mársico, são analisados, apresentando seus métodos, influência e contribuição relacionados com a educação musical.

No terceiro capítulo, estão relatadas as pesquisas realizadas por outros estudiosos do assunto, e apresentadas em revistas especializadas ou artigos gerais de grande circulação. São também mencionadas recentes apresentações televisivas, destacando experiências relativas ao tema. Em razão de que um dos elementos intrínsecos ao estudo de música é a criatividade, surgiu o interesse de verificar, ainda que sucintamente, os elementos fundamentais do ato criativo, e a positiva atuação do ensino de música na potencialização desse importante elemento no progresso do educando. Foi ainda necessário buscar embasamento teórico envolvendo a questão da música e inteligência, resultando em uma investigação sobre as inteligências múltiplas, conforme apresentados por Goleman e Porter entre outros, sem aprofundar-nos, entretanto, mais do que o necessário para situar o ensino da música no contexto desses recentes estudos. O relacionamento entre a música e sua possível influência no mercado de trabalho, por sua relação com as inteligências múltiplas, está então descrito na parte final desse capítulo.

No quarto capítulo, são apresentados todos os aspectos concernentes à pesquisa de campo, desde seu início até o presente momento, com os desdobramentos e alterações, descrevendo quais as etapas desenvolvidas. Como atividade inicial, foram consultadas as quatro delegacias de ensino da região de

Campinas, responsáveis pelas trezentas e dezessete escolas da rede pública, tanto estadual, quanto municipal, com o objetivo de selecionar algumas delas que tivessem o ensino de música no seu currículo, visando desenvolver o nosso projeto de estudo. O quadro real observado indicou que todas essas escolas apresentavam Educação Artística em sua grade curricular em cumprimento à lei, porém nenhuma delas oferecia o ensino de música como parte da atividade de Educação Artística. Como se pôde notar, a realidade concernente à atividade musical no ensino regular, foi praticamente nula, indicando apenas a utilização de canto coral como manifestação artístico-musical e por essa razão estará sendo apresentando o desdobramento dessa atividade nas escolas visitadas.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta sessão estão descritas, alguns procedimentos metodológicos utilizados em nessa proposta de trabalho, aplicados às escolas com canto coral e aos projetos extra-escolares que se valem de atividades musicais.

Para o alcance dos objetivos propostos, a metodologia empregada fundamenta-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, conforme apresentada por LÜDKE & ANDRÉ(1996), que determina ser quase impossível entender o comportamento humano, sem tentar entender o quadro referencial, no qual os indivíduos explicitam seus pensamentos, sentimentos e ações e que permite descobrir, documentar e chamar a atenção para certos padrões e ações sociais.

Considerando que os relatos orais e entrevistas abertas são importantes instrumentos para a coleta de dados, busca-se aplicar esta técnica a professores e alunos das escolas, bem como aos membros da diretoria e coordenadores para possibilitar a descoberta de suas atividades na área objeto deste estudo, seus conceitos, aspirações, frustrações e expectativas sobre o tema pesquisado.

Por originar-se de situações naturalísticas, os dados coletados foram descritivos e registrados com técnicas combinadas de anotações escritas; com também transcrição de depoimentos gravados. A interpretação dos dados seguiu um processo indutivo, no sentido de que não houve a preocupação em buscar “provas” de conceitos pré-estabelecidos, mas apresentar um quadro real da importância conferida ao ensino musical.

O material básico a ser trabalhado foi coletado em um ambiente escolar natural de escola pública e projeto extra-escolar, buscando traduzir a realidade atual das expectativas e pareceres dos personagens objeto desta pesquisa.

Foi levado em conta, na análise das informações colhidas, ao se propor trabalhar com métodos nos quais a subjetividade é instrumento de conhecimento, as implicações desta postura devem ser levadas às últimas consequências e que por mais que procuremos captar dados reais e objetivos, o resultado será sempre uma interpretação, uma versão dos fatos que poderá ser confrontada com a realidade. Assim, os esforços não foram mobilizados no sentido de anular as interferências da subjetividade, mas sim de conhecê-las e transformá-las em instrumento de conhecimento, uma vez que o compromisso com o conhecimento não implica necessariamente a anulação das crenças e emoções do pesquisador, mas sim a tomada de consciência de si, do outro e da própria interação.

Portanto nesta etapa de nossa investigação, optou-se pela entrevista, onde o diálogo entre o pesquisador e o informante esteve subsidiado por um roteiro, tendo em vista os objetivos do projeto. A relação interativa entre pesquisador e informante, apesar do direcionamento ser dado pela pesquisadora, possibilitou ao entrevistado ampla margem de comentários e idéias relacionados ao tema pesquisado, enriquecendo o resultado obtido.

Todas as entrevistas foram feitas pela pesquisadora individualmente, possibilitando filtrar e analisar as informações colhidas dentro de um marco

próprio e personalizado de acordo com a função e formação do entrevistado. O gravador foi utilizado para captar com melhor precisão o parecer e as informações dos entrevistados, possibilitando a revisão objetiva e ilimitada dos depoimentos prestados, pois estão à disposição de quem necessite examiná-los na exata forma como foram expressos, no momento da coleta dos dados. Como houve a concordância dos entrevistados quanto à gravação da entrevista e sendo que o diálogo fluiu de forma aberta e flexível, não se detectou nenhuma interferência negativa na utilização do gravador como material de apoio ao trabalho.

Também foi utilizado o questionário aberto como instrumental técnico, pois se pretendia que a partir das questões, o informante tivesse liberdade para explicitar suas concepções; evitando-se, por isso, que o questionário proposto tivesse respostas optativas dadas a priori pela pesquisadora. Uma das vantagens consideradas ao optar-se pelo questionário, foi a maior uniformidade de mensuração do parecer das diversas pessoas envolvidas na pesquisa, pois apesar do uso de perguntas do tipo abertas, elas direcionam suficientemente as respostas de modo a permitir uma análise comparativa do material coletado. Importa ainda considerar a liberdade dos pesquisados ao exprimirem suas opiniões sem temor de desaprovação de qualquer natureza, pelo anonimato permitido por esse instrumento de pesquisa.

Na busca dos melhores recursos disponíveis para um acesso, o mais próximo possível, da realidade vivida pelos entrevistados e pessoas envolvidas com o tema-objeto dessa pesquisa, e que possibilitasse à pesquisadora e a quem quer que se interessasse pelo tema em estudo, um amplo acesso ao material e mesmo ao ambiente, onde se desenvolvem as atividades e projetos mencionados como base da presente investigação, encontramos nas filmagens e fotografias técnicas valiosas de coleta de informações, reveladoras de momentos específicos e importantes para o conhecimento e análise de dados, que de outra maneira se

perderiam por não serem captados e armazenados tão acuradamente, como o permitem esses instrumentos metodológicos.

MATERIAIS

Os materiais que se fizeram necessários para o bom andamento das investigações referentes a esse projeto de pesquisa, foram os seguintes:

- Livros, revistas, recortes de jornais e documentários televisivos pertinentes ao tema.
- Gravador e fitas cassetes para as entrevistas.
- Filmadora portátil e fitas VHS para filmagens das atividades.
- Máquina fotográfica e filmes para registrar atividades atuais de Educação Artística.
- Coleção de fotos do tempo da obrigatoriedade da educação musical na escola.
- Microcomputador 486 DX4 com impressora, cartuchos de tinta, disquetes e papel para digitação, impressão e arquivo do trabalho.

CAPÍTULO I**MÚSICA E EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS****INTRODUÇÃO**

Situar certo curso de estudos ou dado objeto de pesquisa em seu contexto histórico, nos permite não somente avaliar a importância a ele atribuída nas diferentes épocas em que aparece no desenrolar dos acontecimentos, mas também analisar seu próprio desenvolvimento e mutações ao ser confrontado com distintos desafios e ao enfrentar conflitos com outros interesses e realidades concorrentes, permitindo ainda sua inclusão na atualidade e sua interação com o momento presente, projetando alguma perspectiva de seu potencial de utilidade para um maior bem estar social ou simplesmente como ferramenta para aquisição de novos conhecimentos, e, talvez, como patamar de apoio para novos horizontes do saber.

Por essa razão apresento nesse capítulo, primeiro uma resenha histórica, que pretende desenrolar a trajetória do ensino da música através dos tempos e sua utilização por parte de pedagogos e responsáveis pelo sistema educativo nas diferentes etapas da história humana, bem como nos diferentes lugares do mundo que de alguma maneira influenciaram a formação do pensamento e da educação das novas gerações, estabelecendo parâmetros de desenvolvimento cultural, social e político, e, mesmo o modo de encarar o mundo e a vida.

Num primeiro momento, verifico o cenário mundial, percebendo aqui e acolá, de forma inequívoca, indicações explícitas e implícitas do valor devotado à música como arte e como saber, e, embora não se possa perceber uma uniformidade em sua utilização no processo educativo formal, o que seria até estranho que ocorresse, transparece nos diferentes sistemas educativos entre os mais diversos povos a existência de uma quase unanimidade quanto a sua

importância não apenas como entretenimento ou instrumento, mas como um eficiente recurso de formação e valorização do indivíduo, rivalizando ou melhor, interagindo com outras reconhecidas áreas do conhecimento humano.

Na segunda parte, situo na educação brasileira, o papel desempenhado pelo ensino da música, notando que esteve sempre atrelado aos interesses religiosos ou políticos de quem detinha em suas mãos o poder de decidir o que seria, segundo sua ótica ou conveniência, do interesse do povo brasileiro.

Esse capítulo estaria incompleto se não contasse com uma análise das tendências atuais da educação brasileira, discutida na terceira parte, com base nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, com sua proposta um tanto indefinida quanto a esse tema, bem como a realidade encontrada nas investigações de pensadores da atualidade, e ainda nas perspectivas percebidas nos educadores que convivem com o assunto em pauta.

1.1 - NO MUNDO

A arte é a primeira linguagem documentada do homem. Antes de escrever, o homem primitivo fez desenhos nas cavernas, assim como acontece com qualquer criança antes de ser alfabetizada. Utilizou também a dança para exprimir suas emoções e sentimentos religiosos. Tudo o que está à nossa volta foi imaginado, desenhado, esculpido, pintado e muitas vezes dançado e cantado.

Nos povos primitivos, a aprendizagem consistia em captar as formas mais adequadas de expressão rítmica ou melódica, mediante as quais faziam invocações aos deuses, acompanhavam as tarefas cotidianas, e por meio da música os indivíduos demonstravam seu estado de ânimo.

Nas civilizações antigas, a música atuou social e educativamente, tanto na Ásia como na Europa. Os Hebreus incluíram no currículo das chamadas escolas dos profetas a música como elemento importante, mesmo fundamental em suas

festas religiosas. Além disto os Persas e mesmo antes deles os Assírios, Egípcios e Hindus, incorporaram a música em suas festas religiosas e profanas, a qual estava intimamente relacionada à dança.

Durante todo este período, a educação de um modo geral não estava sistematizada, e sendo que a música não era exceção, seu ensino era empírico e sua execução estava fundamentada no talento individual. Por influência dos filósofos gregos, esta realidade começou a mudar, trazendo um melhor aproveitamento de todas as áreas do conhecimento humano.

A Grécia, chamada de “berço da civilização”, torna-se um marco referencial indiscutível e mesmo ponto de partida para qualquer estudo relacionado com a civilização, cultura e desenvolvimento humanos. Na Grécia a música era ensinada desde a infância e era considerada essencialmente importante para a formação dos cidadãos, por isso era patrocinada pelo Estado, que assumia o papel de patrono das artes, tornando-a acessível a todos.

Em realidade, pode afirmar-se que os Gregos formaram parte de uma corrente de pensamento ampla sobre o valor da música, havendo sofrido a influência de povos que os antecederam. Pelas evidências históricas disponíveis, era um fato que eles conferiam à música o mesmo papel relevante que à filosofia, matemática, mitologia, demonstrando seu reconhecimento pelo valor da música no desenvolvimento integral do ser humano e especificamente da inteligência.

Para Sócrates, a filosofia nada mais era que o ponto culminante da música. VELTRI(1969), menciona que próprio Platão, o mais ilustre dos seus discípulos, havendo vivido de 427 a 347 a.C., sustentava que “*a música devia ser a base de todo o processo educativo.*” É sua também a afirmação de que o ensino musical é o instrumento mais poderoso que existe, porque o ritmo e a harmonia penetram até os lugares mais profundos da alma. Portanto, esta idéia de que a música pode afetar o corpo e a mente não é nova, sendo ela um dos estímulos mais poderosos

para os sentidos da percepção.

O pensamento Grego, em Platão, defende o dualismo entre espírito e matéria, apresentando o espírito como o ser, o que é aproveitável, pensante e a matéria como inerentemente má e objetável, sendo uma prisão para o espírito. Pode se ter uma idéia mais completa da importância que Platão, devotava ao estudo da música, diante de sua afirmação de que *“a música está para o espírito como a ginástica está para o corpo.”* VELTRI(1969) cita que Aristóteles, discípulo de Platão, que viveu de 384-322 A.C., fazia o seguinte comentário: *“a música influencia profundamente o indivíduo, mudando seu estado de ânimo.”* Ele também afirmou que a música faz parte de nós, ou enobrece nosso comportamento ou o degrada. Percebe-se pela evidência histórica que o mundo helênico soube valorizar todo o potencial que a música oferece como instrumento educativo.

Para a filosofia pedagógica grega a música educa. Este conceito se perdeu nas épocas seguintes, havendo sido redescoberto posteriormente. Mesmo assim, é inegável que Roma recebeu da Grécia uma vastíssima cultura musical, singularmente florescida em Atenas, Esparta e Tebas. Cada uma dessas cidades, a sua maneira, enalteceu a música, concedendo-lhe destaque.

Em Atenas, por exemplo, o ensino musical era feito em seguida aos exercícios de gramática e ginástica. A educação musical era obrigatória, portanto o fato de não saber cantar ou tocar algum instrumento, poderia ser comparado a alguém que não soubesse ler e escrever em nossos dias. GILES(1987), afirma que os filhos dos atenienses livres eram enviados a três tipos de escola elementar: Ginástica, Música e Escrita, onde, o ensino de música visava o desenvolvimento do senso estético, bem como ensinava o sentido de participação, influenciando igualmente na formação do caráter moral.

Também, em Esparta, a música era considerada o principal meio de educação. As obras gregas destinadas ao ensino de música se dividiam em duas tendências: de um lado aquelas que consideravam a música como uma das divisões das matemáticas e do outro lado as que a consideravam como uma disciplina independente.

No período de Júlio César, século I d.C., a educação no Império Romano, começou a entrar em declínio. Não havia muito entusiasmo pela música e tampouco pelos jogos. O castigo fazia parte integral do processo educativo e o método baseava-se na memorização através da repetição. No século IV d.C., a divisão social era rígida, as classes baixas recebiam bem pouca ou nenhuma instrução, a não ser a indispensável para o exercício da profissão. Mesmo para as classes altas a instrução era valorizada só em função da sua utilidade instrumental. No século V d.C. o programa de estudos limitava-se à gramática, retórica e direito. No século VII, os mosteiros abriram escolas para todos, o que muito contribuiu para a conservação do ensino.

Totalmente comprometido com o cristianismo, Carlos Magno (768-841) tinha como objetivo a renovação total da civilização latino-cristã, contribuindo grandemente para que as escolas monásticas evoluíssem, a ponto de manter um programa de estudos organizado em torno das sete artes liberais, assim divididas: trivium – gramática, dialética e retórica; quadrivium – aritmética, geometria, música e astronomia. Mesmo as mulheres tiveram acesso aos estudos, *“tornou-se costume mandar as meninas da nobreza para o convento, afim de receberem instrução,”*(GILES,1987). As principais matérias eram o latim, a música, a tecelagem e a fiação. O programa também incluía algumas matérias do trivium e do quadrivium.

Novamente ocorreu o declínio do sistema educacional no século XIII, resultado da reação contra a tentativa tomista, condenando o movimento

aristotélico, coincidindo com o declínio do método escolástico e do poder papal. Há um alastramento do secularismo e do nacionalismo.

No decorrer da Idade Média a música encontra sua máxima expressão através do canto gregoriano. Importa aqui recordar o importante fato de que a música forma parte do quadrivium, ao lado da aritmética, geometria e astronomia. Aparece Guido D'Arezzo, monge italiano (995-1050), criador de vários recursos para o ensino da leitura e escrita musical, utilizados até hoje, como: sistemas de linhas e espaços musicais, valores fixos e nomes das notas. Foi também o autor do primeiro livro de teoria musical.

Guido D'Arezzo escrevia os nomes das notas na palma das mãos e nos dedos, ficando diante do coro. Ao manusear as mãos, os seus pupilos emitiam o som desejado. Até hoje o movimento das mãos ainda é recurso usado por alguns músicos, para indicar o tom. Também a leitura de partituras nos tempos posteriores teve seu início com esse método de ler as mãos. Mais tarde, alguns músicos pedagogos, como Curwen (1816), Weber, Chévé (1804-1864), Kodály (1882-1967), inspirados por Guido D'Arezzo, utilizaram o método de manossolfa e solfejo relativo para crianças em escolas inglesas, suíças, francesas e húngaras.

Durante a Reforma, época do Renascimento, nos séculos XV e XVI, popularizou-se o ensino da música. Escolas públicas foram criadas e os benefícios culturais se ampliaram para alcançarem uma maior quantidade de indivíduos. Consequentemente o educador musical enfrentou novos problemas, pois a metodologia aplicada a um reduzido grupo de músicos não era eficaz com um grande grupo de alunos, então tornou-se necessária a revisão dos métodos de ensino a fim de poder-se estabelecer os aspectos fundamentais do problema da educação musical como oportunidade para todos.

Já no século XVII, Comenius, ilustre humanista tcheco que viveu de 1592-1670, publicou em 1657 sua obra "Didática Magna", o tratado educacional mais

importante do século, com a qual deu um grande impulso a suas idéias pedagógicas. Revivendo Aristóteles, ele afirma nessa obra: "Não há nada na inteligência que antes não tenha passado pelos sentidos", (VELTRI,1969) e então acrescenta: "*O conhecimento adequado do mundo, depende da experiência pessoal, do cultivo dos sentidos e da correlação acertada entre linguagem e experiência*". (GILES,1987).

O método de Comenius é baseado na maturação da mente da criança e nos princípios que governam a evolução da mente humana, sendo que a aprendizagem e o ensino derivam da percepção sensorial. Embora o papel da música em sua didática não seja mencionado explicitamente, ela é indubitavelmente um dos expoentes da sensorialidade preconizada por Comenius.

No século XVIII, Jean Jacques Rousseau músico, filósofo e escritor francês, seguiu os conceitos de Platão em relação à utilização da música na educação. Compôs numerosas canções para crianças, seu método possuía exercícios para facilitar a leitura musical.

Os séculos XIX e XX são testemunhas do surgimento de um novo movimento, de métodos mais ativos, sendo que um de seus representantes foi a Dr^a Maria Montessori,(1870-1952) pedagoga italiana, que a partir de seu trabalho com crianças excepcionais, conforme GILES(1987), formula uma nova visão do processo educativo, cujo alvo consiste em ajudar a criança a se tornar um adulto culto do modo mais fácil possível, vendo na criança, semelhantemente a Rousseau, o adulto em potencial. Ela demonstrou grande interesse no fator formativo da música ao ser utilizada no ensino infantil.

John Dewey, (1859-1952) foi também um dos grandes construtores dessa nova corrente educacional, e sua influência se faz sentir mundialmente no campo da reconstrução social através do processo educativo, onde o aluno é visto como um "*ser ativo, criativo, que aprendeu a aprender*"(GILES,1987).

Portanto a arte, com seu potencial criador e ativo foi considerada fator de grande relevância intelectual, produzindo uma crítica bastante severa de sua parte àqueles que ignoram o papel necessário da inteligência na produção de obras de arte. Ele menciona ainda a esse respeito que *“a execução de uma obra de arte provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se gloriam de ser 'intelectuais’”*. (DEWEY,1980)

A música é arte, onde o indivíduo tem a oportunidade de exercitar sua capacidade criativa, intuitiva e de execução. Percebe-se que Dewey já estava decidido a combater o preconceito de que o cientista trabalha com idéias e o artista com emoções e sentimentos, mas que a arte faz parte da inteligência do ser humano.

No continente europeu, durante o século XX, houve extraordinário interesse no desenvolvimento do lado direito do cérebro, onde se localiza a inteligência musical e a competência musical viveu momentos de exaltação, que fez sentir-se mundialmente através da teoria das inteligências múltiplas, exponenciadas por Goleman e Gordon Porter.

Esta breve síntese histórica, permite a constatação de que em qualquer momento da história e em qualquer civilização era evidente a necessidade e importância da música no processo da humanização e desenvolvimento do indivíduo, embora em alguns momentos sofresse um retrocesso em sua valorização, o que também é até compreensível, considerando-se que ela não vive uma realidade isolada, mas insere-se no contexto de maior ou menor valorização da própria educação como tal, que por sua vez sofre a influência das marchas e contramarchas dos diferentes interesses da civilização naquele dado momento. Pode-se mesmo afirmar que a história de qualquer atividade humana está repleta de avanços e retrocessos. Nestes termos, o processo educativo também reflete os mesmos contornos.

No entanto trata-se de um processo cumulativo vivenciado pelos nossos antepassados, que em sua somatória fornece a base para a construção ou reconstrução de nossa própria parcela de contribuição ao processo educativo, e como tal fazendo nós agora a nossa própria história. Hoje nós fazemos a história, que história faremos? Como contribuiremos para uma educação do futuro?

1.2 - NO BRASIL

O sistema educacional brasileiro em geral, e o de artes, incluindo a música em particular, foi muito influenciado pelos jesuítas, que vieram em 1549, com a missão principal de manter a fé entre os colonos e evangelizar os indígenas. Sua ação se fez sentir em praticamente todo o território brasileiro, distribuídos por seus colégios, igrejas, residências e fazendas, do Amazonas ao Rio Grande do Sul. Com o decorrer do tempo, a *“obra de catequese, que em princípio constituía o objetivo principal de sua presença na Colônia acabou gradativamente cedendo lugar em importância à educação da elite.”* (ROMANELLI, 1989) A estrutura implementada por eles sobrevive à sua própria expulsão em 1759, atravessando *“todo o período colonial e imperial, para atingir o período republicano.”* (GILES, 1987)

No decorrer da história colonial do Brasil, constata-se testemunhos de práticas musicais, da obrigatoriedade do ensino musical nas casas da Companhia de Jesus, e do teatro musical, sendo que os jesuítas faziam seus alunos se apresentarem em ocasiões festivas. Vale lembrar que a educação jesuítica, principalmente, no que tange à educação artística em geral e musical em particular, tinha como objetivo moldar o indivíduo de um modo idealista e seletivo. No primeiro caso, porque a perfeição é algo subjetivo e portanto dependente do critério de quem estabelece o padrão de mensuração de perfeição, e no segundo caso, porque era direcionada aos filhos dos colonizadores, sendo portanto de caráter elitista.

Conforme AROUCA(1983), a estreita colaboração entre os jesuítas e o poder do qual recebiam amplo apoio na sua obra educacional, traduzia uma transferência das funções da coroa e subsidiado pelo rei, para os padres que vieram a ter todas as obrigações da educação.

Com o decreto do Marquês de Pombal, expulsando os jesuítas, desmantelou-se todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Sua política tinha um caráter mais pragmático e visava criar as condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que precisava na Inglaterra.

Apesar de que em sentido genérico a educação no Brasil deve muito à atuação dos jesuítas, em sentido mais estrito, sua obra educacional deixou marcas profundas também no sentido negativo, pois além de ser humanista em sua essência, onde praticamente o que valia era o saber pelo saber, ainda derivou cada vez mais para um ensino elitizado, somente acessível a quem dispusesse de tempo ocioso.

Entretanto, por ter sua orientação educacional fundamentada em Aristóteles, houve uma valorização expressiva do papel da música na formação do indivíduo, compondo assim um quadro favorável à sua utilização no contexto da obra de catequese e de resto a todo o sistema educacional jesuítico, diga-se de passagem, o único disponível no Brasil-colônia, até a expulsão desses religiosos.

Também os escravos trazidos ao Brasil, mesmo separados por diferentes culturas, sempre revelaram uma fértil musicalidade, que se manifestava, seja para exprimir a dolorosa saudade e o banzo insuperável, seja para expressar a euforia possível dos seus raros momentos de alegria. O “chorinho”, peça inquestionável da música brasileira, parece ter se forjado na agressão das senzalas para expressar o choro livre, proibido por ser visto como deprimente. O próprio samba mostra claramente a origem africana, deste ritmo tão marcante da cultura brasileira e presente em nossas terras, desde o século XVI. “*Neste século já*

havia uma estimativa de 30 mil escravos, poucos para o total de quase três milhões que se fizeram presentes no séc. XVIII,” (Enciclopédia Delta, 1980), mas já puderam dar demonstrações da influência de sua música.

Com a chegada da Família Real, em 1808, foram introduzidas grandes transformações na cidade do Rio de Janeiro, notadamente nas artes, fruto da linhagem da qual provinha D. João VI, e continuada por ele, de incentivo ao exercício das artes. Ele seguiu essa tradição familiar, patrocinando de forma notável o desenvolvimento da cultura musical. Criou a Capela Real, cuja orquestra contava com grande número de músicos europeus, trazidos especialmente para reforçá-la. Além dos instrumentistas, vieram também compositores estrangeiros que exerceram grande influência na formação de músicos brasileiros.

O contato de D. João VI com a cultura de sua nova terra, mostrou deficiências em todas as áreas, mas ele ficou impressionado com o Pe. José Maurício (1767-1870), considerado um dos grandes músicos que o Brasil já teve. Mulato e bem dotado, de acordo com as pesquisas de Cleofe Person de Matos, de “Educação humanista desusada para sua modesta origem”, Pe. José Maurício foi aluno do Conservatório Sta. Cruz, uma instituição religiosa que os jesuítas haviam fundado para ensinar música aos negros, e que foi impulsionada por D. João VI, com várias reformas, incluindo sua entrega aos cuidados dos irmãos Marcos e Simão Portugal. Outra providência tomada por D. João VI, logo após a sua chegada foi a nomeação do Pe. José Maurício como Mestre de Capela. Era atribuição desse cargo lecionar música gratuitamente, em troca da participação de estudantes no serviço da Igreja. Pe. José Maurício lecionava música também na escola pública e, embora fosse compositor, utilizava as obras de Haydn como material didático predileto, não fugindo à regra existente então de se utilizar peças de compositores europeus para as aulas.

Com D. João VI foram criadas sem grande sucesso, as primeiras escolas

técnicas e científicas. Em 1816 foi dado um importante passo para introdução de um ensino artístico no Brasil, através da "Missão Francesa" que começando a funcionar 10 anos mais tarde, foi nossa primeira escola de Belas Artes, embora fosse extremamente elitista, pois a manifestação neoclássica implantada como que "*por decreto*"¹ ignorava e discriminava a arte e o artesanato entre os artistas brasileiros de origem popular.

Na época da corte portuguesa no Brasil, a vida musical, até então circunscrita a Igreja, estendeu-se também aos teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas. Nos saraus familiares eram tocados trechos das operetas mais populares. O príncipe herdeiro, D. Pedro I (1792-1834), mostrava grande interesse pela música. Havia estudado com o Pe. José Maurício, com Marcos Portugal e Sigismundo Neukmann. Tocava vários instrumentos e compunha. É dele o Hino da Independência, com texto de Evaristo da Veiga. Após a proclamação da Independência, porém, não mais se dedicou à música.

A prática musical da corte decaiu, entre outras causas, devido aos problemas financeiros ocasionados pela separação de Portugal. Não havia escolas de música e o ensino era feito por professores particulares contratados pelas famílias ricas. Nesse tempo, contudo, é preciso que se destaque a figura de Francisco Manoel da Silva (1795-1865), compositor, aluno de José Maurício e Sigismundo Neukmann. Francisco Manoel tem dois méritos principais: o de compor o Hino Nacional e o de fundar, em 1841, o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, a primeira grande escola de música do Brasil.

No dizer de Mário de Andrade, Francisco Manoel era a maior figura

¹ "por decreto" expressão cunhada por Carlos Cavalcante e citada por Ana Mae Barbosa (1978) para enfatizar o caráter autoritário e arbitrário utilizado pela Coroa a fim de introduzir no Brasil um modelo cultural europeu.

musical que o Brasil havia produzido até aquela época, pelo fato de haver posto nas mãos do Governo a responsabilidade pela educação técnica do músico brasileiro, até então concentrada na iniciativa particular.

A prática musical do século XIX reflete as grandes transformações políticas e econômicas pelas quais o País passava e evidencia sua situação de dependência da Igreja ou do governo. FONTERRADA(1991), cita que JANIBELLI destaca a ida de jovens a Portugal para se formarem bacharéis e enfatiza a vinculação das escolas à Igreja: *“Nas escolas religiosas havia o ensino da ‘artinha’ juntamente com a ‘cartilha do ABC’; A Artinha havia sido publicada em 1837 por Francisco Manuel”*.

Em 1854, foi instituído o ensino de música nas escolas brasileiras, através do Decreto nº 331, de 17 de novembro de 1854. O decreto previa que a prática musical se desenvolvesse em dois níveis: noções de música e exercícios de canto.

No mesmo ano da proclamação da República houve a reorganização do Conservatório Nacional, transformado agora em Instituto Nacional de Música. O Instituto, dirigido pelo compositor Leopoldo Miguez, passa então a oferecer ensino profissionalizante em música. A partir daí, começam a ser criados outros conservatórios e escolas de música. Destaca-se entre eles, o Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo, fundado em 1906 por João Gomes de Araújo, e considerado por Renato de Almeida(1924) como uma das mais perfeitas escolas de música do país naquela época.

Com a República, a vida musical se tornou diversificada: foram criadas sociedades e clubes, que promoviam concertos mensais a seus associados, trazendo composições de músicas européias, sempre muito valorizadas. Um ano após a proclamação da República, o Decreto Federal nº 981, de 28 de novembro de 1890, faz referência ao ensino de Elementos de Música e a exigência do professor especial de música, ser admitido através de concurso público.

Todas essas conquistas se tornaram possíveis graças a um movimento muito mais amplo e anterior, impulsionado pelo Renascimento, Revolução Industrial e Reformas Pombalinas, estimulando uma perspectiva pragmatista da arte no plano educacional, processo que se acentuou com o advento da República. A disciplina desenho geométrico era considerada como a forma mais adequada à preparação para o trabalho, o que deveria ser o objetivo da escola.

Esta percepção da educação artística foi, entretanto, combatida na década de 1920, quando, na Semana da Arte Moderna, em 1922, abriu-se espaço para uma nova concepção da arte na educação: a da livre-expressão, na qual autenticidade e espontaneidade eram consideradas características da arte da criança. Com esta concepção, a música penetrou na escola de ensino regular na década de 30. Este fato está intimamente ligado à atuação de dois ilustres personagens do meio artístico, acadêmico e político: o próprio Villa Lobos e Mário de Andrade, que foi o primeiro diretor do Departamento de Cultura de S. Paulo, em 1935. Em sua gestão lutou muito pela reforma da educação e inclusão do ensino musical na escola, tendo sido um grande apoio ao projeto de Villa Lobos.

Mário de Andrade foi uma das figuras centrais do movimento. Como professor do Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo, influenciou toda uma geração de músicos sobre a relação da música com as artes visuais, literárias e com a história do Brasil. Para ele, a música tinha necessariamente uma função social.

Do movimento modernista surge a figura de Villa Lobos, que assentou as raízes da música na tradição folclórica e popular, e que se tornaria uma das mais importantes figuras da música e da educação musical no Brasil. A interação das três funções, aludidas por WISNIK(1982) – descritiva, folclórica e cívica – seria mais tarde, o fundamento da prática do canto orfeônico, como será visto adiante.

Paralelamente ao movimento artístico pós semana da arte moderna, surge em S. Paulo uma nova metodologia para o ensino da música: o método analítico, introduzido em 1926 por Gomes Cardim e João Gomes Jr, na Escola Caetano de Campos de S. Paulo, tornando-se uma ação concreta no sentido de atualizar o ensino de música que não havia sido alcançado pela ampla reforma, estabelecida pelas idéias republicanas nas escolas paulistas, e que ainda se fundamentava na 'Artinha' de Francisco Manuel, que consistia, segundo CARDIM e GOMES² (1926)na:

"combinação de sons melódiosos, a pauta com suas cinco linhas e quatro espaços, as notas, as figuras, as pausas, os valores relativos das figuras e uma série de noções abstratas que despertavam o mal estar e o tédio nas crianças do ensino primário."

O Método Analítico, tinha como objetivo vincular o aprendizado da música à sua prática, o ensino da melodia era feito através da repetição de um modelo, geralmente executada por um professor. Os assuntos abordados eram as mesmas noções da teoria musical e solfejo dos métodos anteriores, às quais os autores pretendem conferir um caráter mais prático e ativo do que se fazia até então. A preocupação dos autores em estabelecer um método de cunho científico e encarar a música como linguagem, trouxe novas contribuições para o ensino da música nas reformas educacionais implantadas nos anos seguintes.

Dois anos após a experiência do Método Analítico em São Paulo, deu-se a Reforma Fernando de Azevedo, através da Lei nº 3.281, de 23/01/1928, que instituiu o jardim da infância com orientação especializada, feita a partir de bases científicas. Essa reforma previa musicalização para crianças pequenas e a presença de música em todos os cursos, com um programa local e instrumental. Em 1932, a reforma de Anísio Teixeira deu lugar de destaque à música e às outras artes baseando-se na prática da Escola Nova e defendendo no Brasil as

² CARDIM e GOMES, 1926.; apud Mariz, V., *História da Música no Brasil*, Ed. Cortez, SP.1983.

idéias de John Dewey.

Em 1937 a professora Liddy Mignone e Antônio de Sá Pereira implantaram o curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro, com base nos fundamentos teóricos dos movimentos da Escola Nova, de John Dewey, Eduardo Claparèd, Anísio Teixeira, e Lourenço Filho. A Iniciação Musical se caracterizou por ser uma oposição à prática pedagógica da época. Até então a fase inicial dos estudos musicais era realizada pelo curso de teoria musical, no qual se trabalhava a leitura e escrita da música. O método utilizado teve influência de vários educadores musicais, tais como: Dalcroze, Orff, Willems, Chevais.

Torna-se importante refletir sobre aspectos relacionados a este curso, pois, na cidade do Rio de Janeiro, ele foi ministrado em diversas escolas vocacionais e não vocacionais, especialmente naquelas destinadas à pré-escola e primeiro segmento do ensino fundamental. O interesse despertado pelo Curso de Iniciação Musical, produziu uma demanda para a ampliação de turmas e aumentou o número de escolas interessadas em oferecer este curso, gerando a necessidade de formação de professores especializados. Liddy Mignone criou, então, um curso para a formação de professores, com caráter de especialização, pois era exigido como pré-requisito, o término de um curso de música.

A partir da década de 50, a Iniciação Musical passou a ser oferecida em escolas de formação geral. Para se adequar ao trabalho desenvolvido por estas instituições, se fizeram necessárias algumas adaptações. Liddy Mignone passou a usar o termo Recreação Musical, que ora se apresentava como uma disciplina no curso de formação geral da criança, ora como um tipo de atividade, que tanto poderia ser utilizado no curso de Iniciação Musical quanto na pré-escola e curso primário.

Em dezembro deste mesmo ano, esta educadora decidiu fundar o “Centro para o Estudo de Iniciação Musical da Criança”, destinado a estudar os

problemas observados em classe, e traçar novas diretrizes para o curso. As atividades do Centro de Estudos iniciaram em 1951, com reuniões que proporcionavam trocas de idéias sobre as aulas e programação de cursos. Esta é, sem dúvida, uma prática que o professor não pode omitir.

Nesse mesmo ano (1937), em que, o curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro foi implantado, chegou ao Brasil o professor **Hans Joachim Koellreuter**, e a partir desta época o panorama musical sofreu uma mudança significativa e a vanguarda européia tornou-se conhecida entre nós.

Também nesse ano, Mário de Andrade realizou no Teatro Municipal de S. Paulo, o I Congresso Nacional da Língua Nacional Cantada, que reuniu poetas, músicos e professores com o objetivo de discutir o que seria o “cantar em brasileiro”. Essa iniciativa também se caracterizou pela preocupação com o aprofundamento de questões musicais e pela adoção de critérios científicos na condução dos estudos realizados. O foco da atenção de Mário de Andrade dirigia-se à consciência criadora nacional.

Em 1938, a legislação estadual criava o Serviço de Fiscalização Artística do Estado de São Paulo, destinado a organizar, normatizar e fiscalizar o ensino artístico no Estado.

Na verdade a história da educação musical, conjugada ao ensino regular e de forma sistematizada no Brasil, está ligada a um de seus filhos mais ilustres no campo da música: Villa Lobos. Muito embora já se encontrem referências a matérias de caráter artístico introduzidas na educação escolar pública brasileira antes dele, como o decreto federal, de 1854, estabelecendo o ensino de música, abrangendo noções musicais e exercícios de canto, foi ele quem abandonou parte de seus compromissos internacionais para dedicar-se ao projeto de introdução do ensino musical nas escolas. Iniciou uma primeira experiência no interior de S.

Paulo para levar a informação musical disciplinada ao banco escolar. Em seguida com a ajuda de Anísio Teixeira, conseguiu convencer Getúlio Vargas a implantar o chamado “canto orfeônico” no currículo escolar nacional.

A partir de 1942 foi implantado nas escolas de todo o país o movimento nacional de musicalização através do canto, a partir da criação, por Villa Lobos, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, filiado ao Ministério de Educação e Saúde. Villa Lobos acreditava que, através do canto em conjunto, poder-se-ia despertar o gosto e a sensibilidade, chegando-se a compreensão e ao domínio da linguagem musical. Ressaltava por outro lado, a função social da música, capaz de estimular a convivência entre as pessoas. Empenhou-se, portanto, em implantar o canto obrigatório nas escolas de todo o país, ampliando o que havia feito em S. Paulo(1931) e logo no ano seguinte no Rio de Janeiro. Para propagar seu método,

“organizava portentosas e espetaculares concentrações infante-juvenis, reunindo nas datas cívicas, os alunos de todas as escolas devidamente preparados pelos respectivos professores. Chegou a congregar 40.000 vozes.” (MARIZ, 1983).

O repertório era constituído por canções folclóricas e músicas de exaltação. A música é capaz de congregar de maneira entusiasta, milhares de pessoas que se integram a seu ritmo, vibração e energia. Sua utilização portanto, pode ser particularmente adequada para arregimentar grandes multidões.

Para o presidente Getúlio Vargas era importante a promoção dessas grandes concentrações corais que valorizavam o folclore e exaltavam a Pátria e a figura do presidente. Essa condição pode ser claramente observada no exame de alguns títulos de música, contidas no livro “Canto Orfeônico” de Villa Lobos (1951): Brasil Unido, Herança de nossa Raça, Tiradentes, Verde Pátria, Saudação a Getúlio Vargas.

Segundo WISNIK(1982), os trabalhos musicais em educação desse

período, sob orientação de Villa Lobos, na forma do canto orfeônico, pode ser comparado ao trabalho dos jesuítas no Brasil Colônia - desta vez tendo como objetivo “a conversão do povo ao culto da nação.” Ou seja a inculcação dos valores para manutenção do “status quo”.

FONTEERRADA(1991). relata que o professor Orlando Leite, ex-aluno de Villa Lobos quando consultado a respeito da implantação do canto orfeônico no Brasil, afirmou que a inspiração de Villa Lobos enraizava-se no método Kodály de musicalização, que havia sido implantado na Hungria e que será descrito adiante, neste trabalho. Villa Lobos tentava seguir as mesmas premissas da reforma musical do método: apoio governamental, formação de equipes de trabalho, educação musical centrada no canto, busca das raízes musicais através do estudo da musica folclórica, identificação das constantes rítmicas e melódicas para a elaboração de materiais didáticos, e utilização do manosolfa. Faltava, porem, a Villa Lobos, segundo o mesmo professor, a paciência necessária para organizar, catalogar, classificar e seriar o material recolhido, como foi feito na Hungria. Desse modo, não foi possível que exercesse o perfeito controle de sua implantação. Homem de grandes idéias e produtor de grandes efeitos, os detalhes da organização e ordenação de conteúdos o aborreciam e a problemática cotidiana não o interessava. MARIZ(1983), ao examinar faceta do educador de Villa Lobos afirma o compositor “*nunca foi um professor na expressão da palavra. Ensinou esporadicamente, mas não teve tempo e talvez paciência para ministrar classes com regularidade*”.

Se o primeiro possível problema aqui analisado teve que ver com a maneira de trabalhar de Villa Lobos, o outro fator inibidor de um progresso e desenvolvimento maiores da metodologia empregada, foi gerado pelo próprio Ministério da Educação. Três anos após a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, determinou que:

“Nenhum estabelecimento de ensino no Distrito Federal e

nas capitais dos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, poderá admitir um professor de Canto Orfeônico que não possua o curso de especialização dessa disciplina, ministrado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou estabelecimento a ele equiparado.” (FONTERRADA,1991)

Com essa medida, o governo federal passou a controlar os cursos credenciados, de âmbito estadual. O Conservatório, além de seus cursos regulares, promovia também cursos de férias e cursos de emergência, os quais terminaram por comprometer a implantação do Canto Orfeônico. Este treinamento precário ministrado nos cursos de férias e em cursos de emergência, transformou-se logo num inevitável relaxamento às exigências para admissão e nos critérios de avaliação de capacidade.

Outro aspecto negativo enfrentado por Villa Lobos e sua equipe foi a dificuldade prática na orientação de professores, a qual acabou transformando a aula de música em teoria musical, baseada nos aspectos matemáticos visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Mas, apesar de tudo, este projeto constituiu referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o país. O Canto Orfeônico difundia idéias de coletividade e civismo, princípios que condiziam com o momento político da época, representado pelo Estado Novo. Desde então e até meados dos anos sessenta, o aluno além de aprender os rudimentos da teoria musical e do uso da voz para fazer música orientadamente, aprendeu a respeitar o folclore nacional.

Enquanto nas escolas prosseguia o ensino de Canto Orfeônico, fora de seu âmbito ocorriam fatores que contribuiriam para mudanças no pensamento estético e na prática musical no País. Em 1946, houve a famosa polêmica travada entre Koellreutter e Camargo Guarnieri, através de cartas e entrevistas a respeito da utilização ou não de técnicas seriais na composição de músicas brasileiras. O

ponto alto do debate foi a "Carta "Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil", que considerava o dodecafonismo como característico de uma política de degeneração cultural (Caderno de Música nº 5, 1981, p. 8).

Em São Paulo, os "Seminários de Música Pró-Arte", criados e dirigidos por Koellreutter até 1954, caracterizavam-se como escola de música filiada aos movimentos de vanguarda. Nesse ano, Koellreutter deslocou-se para a Bahia, como diretor da Escola de Música da Universidade daquele Estado, transformando-a num dos mais importantes centros de música do País. Lá permaneceu até 1968, quando foi substituído pelo compositor suíço, naturalizado brasileiro, Ernst Widmer, criador do Grupo Bahia, que se caracterizava pela grande criatividade, pela constante discussão e pelo estudo aprofundado das obras do próprio grupo. Importantes mudanças estéticas se depreendem de suas composições.

Evidenciava-se, então, a seguinte situação: se de um lado, os compositores situavam-se em campos opostos, defendendo, alguns, as práticas de vanguarda, e outros, a valorização das raízes nacionais, de outro lado, o ensino oficial e as escolas de música e conservatórios propugnavam a mesma postura conservadora, a primeira, pela prática de cantos folclóricos brasileiros e hinos cívicos, de cunho nacionalista e a segunda, por sua inserção em padrões tradicionais, ligados à produção musical dos séculos XVIII e XIX. Com exceção dos "Seminários de Música Pró Arte" de São Paulo, da Escola de Música da Universidade da Bahia e de algumas outras escolas vinculadas ao grupo de **Koellreutter**, as novas correntes *estéticas* e as experiências de vanguarda ainda não haviam permeado a educação musical aqui praticada, quer nas escolas de música e conservatórios, quer no ensino de 1º e 2º graus.

No entanto, as mudanças culturais, ocorridas na década de 60, terminariam por influenciar tanto as práticas musicais quanto a maneira de se encarar a educação musical. No Brasil, essas mudanças coincidiram com a nova orientação política que determinou grandes alterações sociais e econômicas e,

consequentemente, afetou a educação.

Com a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1957-1963), o País se viu cada vez mais ligado à comunidade internacional, o que iria determinar profundas modificações em seus valores e hábitos. Enquanto o governo preparava a expansão econômica e a modernização das instituições, a internacionalização da economia brasileira era apoiada por grupos estrangeiros que davam suporte à mudança da tradicional fisionomia agrícola do País, com reflexos quase imediatos em todos os setores da economia.

Data dessa época o início do processo de endividamento cada vez maior junto à comunidade internacional. Inaugurava-se a era do consumo, por meio da colocação no mercado de produtos até então inacessíveis à população. O aumento dos pólos industriais e o acesso de uma parte cada vez maior da população aos bens de consumo trouxeram como conseqüência a inclusão da educação e da cultura na categoria de mercadoria: todo produto, seja material ou cultural, é adquirido e consumido. Os meios de comunicação passam a determinar o gosto da população.

A situação socio-político-econômica do país afetaria a educação brasileira, modernizando seus procedimentos, através da importação de princípios e métodos utilizados em outros países (BARBOSA, 1984). Em 1961 deu-se a transformação do canto orfeônico em educação musical nas escolas de 1º e 2º graus, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, mas esta educação musical era optativa e sua inclusão dependia de cada escola.

Apesar das mudanças determinadas por essa lei, não se tratava realmente de um novo procedimento. Os professores de educação musical eram os mesmos que ministravam a disciplina Canto Orfeônico e, embora de maneira mais diluída, a ênfase no calendário escolar e cívico continuava a nortear os procedimentos e a elaboração da programação de educação musical.

Além disso, no ano de 1960 foi criado o “Curso de Formação de

Professores de Música”, pela Comissão do Conselho Estadual de Cultura de S. Paulo, ligado à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo. Pretendia-se que esse curso tivesse a duração de três anos e meio. Constariam de seu currículo as disciplinas: teoria superior acústica, solfejo superior, harmonia, contraponto, fuga, análise, história da música, didática do instrumento, regência do coral, música de câmara, folclore, filosofia da arte e pedagogia. O curso seria gratuito e distribuiria bolsas de estudo a estudantes no interior do Estado.

“Além da finalidade mais ampla e imediata da progressiva elevação do nível de ensino na capital e no interior do Estado, o curso tem a finalidade imediata de formar professores que, além de uma especialização, possuam sólida cultura musical genérica”. (O Estado de São Paulo, 15/06/1960)

Pretendia-se que ao final do curso, os alunos fossem enviados ao interior do Estado para atuar junto às diversas comunidades. O curso teria caráter experimental, onde seriam utilizados os processos pedagógicos mais avançados; pretendia-se nesse curso, que o ensino se processasse através da vivência e da prática musicais. O exame de seleção *“constava de provas de teoria musical, ditado rítmico e melódico, exame prático de acuidade auditiva e, creio que pela primeira vez no Brasil foram aplicados testes de inteligência em um exame de música.”* (BRISOLLA, Diário de São Paulo, 14/08/1960). Assuntos relacionados a várias tendências de música erudita: clássica, antiga, nacionalista e as últimas manifestações da vanguarda, eram objeto de exame e discussões, o que era garantido pela presença de professores de diversas tendências, como por exemplo, Roberto Schorrenberg, Osvaldo Lacerda ou Damiano Cozzella. Esse curso, porém, teve apenas uma turma, que durou sete semestres e terminou com a mudança de orientação no Governo do Estado, sem haver emitido diploma aos alunos.

Anos mais tarde o diretor desse curso, Ciro Brisolla, criaria outro com

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

características semelhantes ao primeiro. Em agosto de 1969, iniciou-se o “Curso de Formação de Professores e Treinamento de Fiscais”, ligado, agora, ao Serviço de Fiscalização Artística, órgão da Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo do Estado (O Estado de São Paulo, 29/05/1969, p. 28). Muitos dos professores deste curso haviam sido alunos do primeiro. Após um ano e meio com a mudança de governo, o curso também foi extinto. Como não fazia parte da organização oficial do ensino, não conseguiu resistir à mudança de orientação política de S. Paulo.

Nestes dois cursos pode-se perceber uma mudança significativa em relação às práticas que se desenvolviam tanto nas escolas de 1º e 2º Graus como em grande parte dos conservatórios, pois seu objetivo primeiro era o desenvolvimento da audição e a aquisição de uma cultura musical sólida. Investia-se na formação de professores de música, aptos a interferir em seu meio. Os ideais românticos que caracterizavam a formação musical especializada, não estavam presentes na proposta, que se preocupava com sua inserção nas mais modernas linhas científicas e artísticas. No entanto, sua fragilidade centrava-se em sua condição de marginalidade ao sistema e isso impediu que a proposta se firmasse. A mudança de orientação na política governamental, não permitiu que houvesse continuidade na continuação dessas propostas.

Ana Mae Barbosa, estudiosa dos procedimentos das artes visuais e da arte e educação no Brasil, chama a atenção para o fato de que a inclusão da educação dentro da categoria de mercadoria, não lhe permitem exercer uma ação transformadora em seu meio ambiente, impedindo-a de desenvolver uma consciência crítica e cristalizando comportamentos. De acordo com a autora a experiência brasileira de educação na década de sessenta, foi uma espécie de colagem de experiências de fora. As modificações empreendidas não foram estruturais, mas periféricas e muitas delas não passaram de redução de modelos estrangeiros, ocultando, na importação de procedimentos modernizantes, a

manutenção de valores tradicionais.

Prosseguindo, Barbosa refere-se à incapacidade do governo em resolver as desigualdades sociais, o que favoreceu a ânsia por reformas de base capazes de alterar procedimentos estruturais e mobilizou amplos setores da população, trazendo como conseqüência, a renovação da cultura em suas diversas manifestações. As tendências culturais mais significativas de hoje se originaram nessa época. Surgiram práticas alternativas em diversos setores, como a música, a literatura e a poesia, caracterizadas pelo teor contestatório e pela ênfase na liberdade de expressão. Essa tendência manifestou-se também em alguns setores da educação. É dessa época a criação das escolas de jardim da infância, dos colégios de aplicação e das escolas vocacionais. Em São Paulo, no que diz respeito a educação musical, destacou-se o trabalho do Colégio Vocacional "Oswaldo Aranha", que se descaracterizou juntamente com todos os colégios vocacionais durante a ditadura militar.

Na década de 60, também surgiu em São Paulo o movimento "Música Nova" que, em 1963, publicou um manifesto na Revista de Arte de Vanguarda Invenção nº 3, o qual reuniu as idéias, agora mais conhecidas, do movimento modernista e, ao mesmo tempo, esboçou pensamentos que poderiam estar contidos no contexto do pós-modernismo.

Nesse manifesto, os compositores que o assinaram expressaram total adesão à realidade do mundo atual e um compromisso com todos os aspectos da linguagem musical contemporânea, incluindo o impressionismo, o politonalismo, o atonalismo, a música experimental e a música eletroacústica, assim como faziam uma reavaliação da cultura brasileira, à luz das correntes artísticas internacionais da atualidade. O grupo era constituído por Damiano Cozzella, Sandino Hohagen, Julio Medaglia, Gilberto Mendes, Willy Correla de Oliveira e Alexandre Paschoal.

Após 64, o movimento educacional que se esboçava sofreu solução de

continuidade. O novo governo refutou os projetos anteriores e imprimiu novos rumos à educação, implantando o modelo tecnocrático.

“Depois de 1964, instala-se o modelo tecnocrático e a preocupação pela quantificação como um sistema de controle e expansão. (...) A reforma educacional de 1971, determinou que a arte devia ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de 1º grau e no currículo de alguns programas de 2º grau. Essa decisão festejada amplamente por todos os pioneiros da arte-educação, promoveu, contudo, através da multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil.” (BARBOSA, 1986, p.8)

A área de música foi, também, afetada por essa política. O Serviço de Fiscalização Artística, que até então orientava o ensino de música nas escolas especializadas, foi extinto e os conservatórios passaram a oferecer, pela nova legislação, cursos técnicos com habilitação em instrumento, canto, fanfarra e sonoplastia. Passaram, então, à esfera da Secretaria de Educação. Os antigos fiscais do S.F.A. foram removidos para as Delegacias de Ensino e a fiscalização dos novos cursos passou a ser atribuição da finalmente, voltando em 1976 para sua secretaria de origem que é a Secretaria de Educação por força do decreto estadual nº 8.905/76. Dada a estrutura dos antigos cursos, de unidade pedagógica bastante diferente, as escolas de ensino artístico tiveram grande dificuldade em adequar-se à nova legislação. (São Paulo, SEE, 1980,)³

A introdução dos cursos técnicos ocasionou modificações nos cursos de música das escolas especializadas, que passaram a oferecer cursos técnicos em nível de 2º grau, com a duração de quatro anos. Para a matrícula, o aluno deveria apresentar Certificado de Conclusão de ensino de 1º grau ou estudos equivalentes, e ter no mínimo, a idade de catorze anos. Aqueles que não se enquadrassem nessas exigências cursariam o curso básico de música, considerado pré-requisito

³ Fonterrada, M. T. O. *Educação Musical, Investigação em Quatro Movimentos, Prelúdio, Coral, Fuga e Final*, SP. Pontifícia Universidade Católica, 1991. (Dissertação de Mestrado.)

para o ingresso no 2º grau. O curso básico era caracterizado como curso livre, não se vinculando, portanto, ao sistema estadual de ensino até regulamentação posterior.

Entre os anos 20 e 70, muitas escolas brasileiras viveram também outras experiências no âmbito de ensino-aprendizagem de arte, sustentadas fortemente pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período. Os estudos de psicologia cognitiva, psicanálise, gestalt, bem como os movimentos filosóficos, que embasaram os princípios da Escola Nova, contribuíram para influenciar o ensino de arte para o desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações.

No caso da educação musical, foram incorporados em algumas escolas, novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa por influências do suíço Jacques Dalcroze, do húngaro Kodaly e do alemão Carl Orff como também as contribuições de pedagogos musicais brasileiros, como as propostas de musicalização de Liddy Mignone, Sá Pereira, e outros. Contrapondo-se ao canto orfeônico, passa então a existir outro enfoque no ensino de música; ela pode ser sentida, tocada, dançada além de cantada. Através de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se um desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, expressão corporal e a socialização das crianças e jovens, estimulados a experimentar, improvisar e criar. Importa aqui mencionar que esta pedagogia musical foi aplicada apenas por alguns professores que tiveram a oportunidade de estudá-la no Brasil e no exterior.

Como testemunho pessoal, posso afirmar que apesar de ter sido aluna nessa época em uma boa escola estadual e depois em uma grande escola particular, não tive a oportunidade de beneficiar-me com esse tipo de recursos didáticos e nem de estudar música no ensino regular, necessitando, então, buscar esse tipo de educação em um conservatório particular e por iniciativa pessoal e de meus pais.

Em fins dos anos 60 e na década de 70, houve a tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas, ocorridas fora do espaço escolar, onde se ensinava dentro dele. Muitas escolas promoveram festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes.

A arte na escola já foi considerada matéria ou atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como "nobres". Este lugar menos privilegiado deveu-se ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada "atividade educativa" e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento.

A inclusão da Educação Artística, provocou, na época, grande entusiasmo nos profissionais da área. Entretanto, os problemas advindos da implantação da lei, sem uma prévia verificação das condições reais de ensino, logo se fizeram notar.

A implantação da lei trouxe problemas inerentes às decisões vindas como pacotes. Não foi feita uma verificação ampla das condições existentes nas escolas, especialmente públicas, quanto a recursos humanos e instalações/equipamentos. Adaptações foram feitas aos poucos, e prolongam-se até hoje.

As dificuldades iniciais ocorreram ao nível da adaptação de professores à nova exigência educacional. Na década de 60, o ensino de arte na escola se dividia em desenho e artes industriais como matérias complementares do currículo que deveriam constar em duas séries do antigo ginásio. As outras modalidades como: artes plásticas, educação musical e artes manuais, eram

optativas e sua inclusão na grade curricular dependia de cada escola.

A reforma instituiu educação artística com três áreas obrigatórias a serem desenvolvidas no 1º grau e uma delas no 2º grau. Os antigos professores de arte foram obrigados a fazer cursos de complementação em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, para assegurar a manutenção de seus empregos. Surgiram assim cursos de fim-de-semana e de férias, que regularizavam a situação, mas não ofereciam subsídios necessários ao domínio de novos conhecimentos e técnicas exigidas no momento.

Para aqueles que ingressaram nas Universidades após a reformulação curricular, introduzida pela 5692/71, a situação não foi menos problemática, porque o curso universitário em artes, de acordo com esta lei, produzia um professor polivalente, habilitado a ministrar aulas nas três áreas.

Entre os anos 70 e 80, os antigos professores de artes plásticas, desenho, música, artes industriais, artes cênicas e os recém formados em educação artística sentiram-se responsabilizados por educar os alunos das escolas de ensino fundamental, em todas as linguagens artísticas. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou na diminuição qualitativa dos saberes referentes às especialidades de cada uma das formas de arte, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas.

O professor de Educação Artística, portanto, deveria ser polivalente, isto é, ter formação suficiente nas quatro áreas, para poder conduzir seu trabalho. O objetivo da Educação Artística era *"formar apreciadores de arte através do aguçamento da sensibilidade, desenvolvimento da imaginação, focalizando principalmente a expressão e comunicação das artes.* (BARBOSA, 1986,).

Em sua regulamentação foi lembrada a necessidade de que ocorresse de modo contínuo, enfatizando o processo sobre o produto, numa evidente postura

crítica aos sistemas anteriores (1942-Canto Orfeônico e 1961-Educação Musical), que priorizavam os eventos comemorativos e as apresentações, subordinando-se ao calendário cívico e escolar.

No exercício da livre expressão, na valorização da iniciativa do aluno e na priorização do processo, estava implícito um modelo teórico naturalista, onde o papel do professor foi modificado. Não lhe competia mais a transmissão de conhecimentos e técnicas, mas sim a coordenação das propostas dos alunos, nas quais deveria interferir o mínimo possível.

Para formar os novos professores de ensino artístico dentro das propostas da lei 5692/71, foram criados cursos superiores de arte, em duas modalidades:

- Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Desenho;
- Bacharelado em Musica - Habilitação em Instrumento, Canto e Composição e/ou Regência.

O primeiro desses cursos pretendia formar professores de Educação Artística e incentivar as várias formas de expressão, por meio da prática de diversas linguagens artísticas. Nesse contexto, a música encontrou dificuldades em se firmar, pela necessidade de conhecimento básico específico, raramente obtido pelo aluno antes de seu ingresso no curso superior. Disperso entre as diferentes linguagens artísticas, o aluno não tinha tempo suficiente para que nele se instalasse um domínio da linguagem musical e nem para que adquirisse conhecimentos mais aprofundados e desenvolvesse habilidades musicais. Os alunos desses cursos, em geral, tinham dificuldade em cantar e ler música e, principalmente, em ouvir. Estava previsto que o licenciado dominasse as quatro áreas de expressão citadas e pudesse trabalhar em todas elas, da 1ª a 8ª séries do curso fundamental. No 2º grau, haveria a opção por uma dessas áreas. Na prática, porém, isso raramente ocorreu; muitas das escolas de 2º grau não

ofereceram a disciplina Artes ou a colocaram como disciplina optativa. Nos cursos de magistério foram trabalhadas as quatro áreas, que se separam apenas no 4º ano, que tratava especificamente da educação pré-escolar. Além da situação exposta, era freqüente, nas escolas de 1º e 2º graus, que aulas de Educação Artística eram ministradas por professores de outras áreas de Comunicação e Expressão, embora não tivessem formação em Artes, o que tornava ainda mais problemática a sua prática.

Percebe-se que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem, foram mantidas as decisões curriculares provindas do idealismo, do início a meados do século XX, com ênfase em aspectos parciais da aprendizagem, favorecendo a aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, e a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno. Os professores passaram a atuar em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, seus objetivos e sua história, não fazia parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em arte, nessa época.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada, em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos do ensino básico também à área de arte, houveram manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a lei nº 9.394/96, revogaram-se as disposições anteriores e a arte foi considerada obrigatória na educação básica: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (artigo 26, parágrafo 2º). Foi este o cenário que marcou o período dos anos 90, mobilizando diferentes tendências curriculares em arte. O caso específico da música merece uma análise mais detalhada quanto às suas tendências, e que serão explicitadas a seguir.

1.3 - TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS 90

O ensino da música nas escolas brasileiras passou, neste século, por várias denominações e concepções, ocasionadas pelas mudanças nas leis nacionais. Em 22/07/46, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música no âmbito nacional. Em 20/12/61, foi promulgada a Lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, na qual a educação musical foi integrada à disciplina denominada Educação Artística como uma das habilitações. A lei 5692/71 tirou da Educação Artística a música com o caráter de disciplina transformando-a apenas em atividade educativa. Recentemente, em 20/12/96, a Lei 9.394-96 fixou novas diretrizes e bases para a educação musical.

Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para o desenvolvimento integral do ser humano e comenta que a música é "*fundamental para a formação de cidadãos*"⁴. Lembra que a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época, mas deixa livre cada unidade escolar para definir as diversas formas artísticas a serem aplicadas em seu currículo, porque,

"tendo em vista que o professor das séries iniciais não

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Apoio : PNUD, UNESCO, FNDE. Vol. 6. 1996. Pp 75 e 77.

tenham vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciação por ciclos escolares. A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança, música ou teatro.” (PCN, Vol.6, 1996, p.57)

Há uma boa justificativa para a falta de definições das modalidades artísticas, porque nem todos os professores estão aptos para desenvolver tais atividades, mas será que esta flexibilidade de definições que os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem, contribuirá para um melhor direcionamento da arte-educação, mais especificamente no ensino de educação musical em nossas escolas públicas? Ou cairá na marginalização do ensino artístico, onde qualquer atividade, independente de sua efetividade, objetividade ou propriedade, seria aceita como apropriada e válida por estar amparada, ainda que teoricamente, nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais relatam que *“não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo”*, mas é citado que *“serão oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares”*. (PCN, vol.6, p.55.) Vale lembrar que essa afirmação foi feita em 1996, e a grande pergunta que salta aos olhos é: onde estão as condições oferecidas para a execução dos projetos curriculares?

Importa mencionar que no Brasil, desde 1971, a música nas escolas deixou de ser considerada disciplina autônoma, passando a integrar o elenco das disciplinas artísticas, ao lado das artes plásticas, do teatro e do desenho. Hoje são bem poucas as escolas brasileiras em que existe uma prática musical constante e efetiva, restando apenas outra opção, ou seja, a busca de conhecimentos nessa área em projetos alternativos de educação musical, públicos ou privados, cabendo aos conservatórios, a maioria deles particulares, a tarefa de manter vivos o interesse e o conhecimento dessa área relegada a um segundo plano.

Olhando para outro lado, saindo um pouquinho da história e observando as pessoas que fazem a história no dia a dia das salas de aula, nos deparamos com uma realidade que nos toca a todos os que de alguma maneira vivenciamos o cotidiano escolar, e constatamos as dificuldades inerentes à nossa realidade educacional, à prática do ensino, aos recursos disponíveis (ou à falta deles), enfim, ao mercado de trabalho cada vez mais diversificado e amplo e com exigências cada vez maiores.

De acordo com ALMEIDA e MARTIGNAGO(1998) a concepção dualista que separa mente e corpo, pensar e fazer, lazer e trabalho, arte e técnica, entre outras coisas, contribui na escola para uma descaracterização do ensino artístico. Também comentam que a falência do ensino artístico na escola fundamental e ensino médio, não decorre apenas de problemas com espaço físico e temporal, falta de materiais, instrumento musical, aparelho de som, bandinha rítmica, etc...também não é simplesmente, decorrente da deficiência do conhecimento e experiência técnica dos professores. Para estas pesquisadoras educadoras

“a problemática do ensino de arte na escola está ligada, principalmente, à falta de identidade da disciplina, ao desconhecimento dos seus fundamentos, e à inexistência de estudos regulares, realizados dentro dos rigores da pesquisa científica. Tudo tem ficado na base do experimentalismo e da improvisação.” (ALMEIDA e MARTIGNAGO, 1998)

Analisando a situação do ensino de Artes atualmente no Brasil, Ana Mae Barbosa chama a atenção para alguns de seus problemas, os quais podem, com facilidade, ser estendidos à área de música:

- falta de conhecimento sobre o passado, que leva a arte-educação a somente valorizar o que é novo;
- falta de estrutura interna no ensino das artes;
- falta de conhecimento teórico;

- falta de conhecimento histórico, que leva ao falseamento dos objetivos e métodos no ensino das artes.

Após algumas décadas da implantação da educação artística no currículo escolar, problemas sérios, relativos à fundamentação filosófica e à prática de atividades de arte na escola, ainda estão para serem resolvidos.

Embora a educação musical nas escolas públicas e particulares de nosso país, que desde 1971 não oferecem muitas oportunidades para o seu desenvolvimento, quase sucumbiu por falta de estímulo e oportunidade, apesar de enfraquecida, lá está ela, sempre resistindo e tentando se fortalecer no idealismo de uns poucos educadores visionários.

Através do esforço e persistência dos auto-assumidos defensores do ensino de música, a década de 90 viu nascer vários projetos diretamente ligados à educação musical com propostas que envolvem Música e Comunidade.

Meu contato com esses projetos se deu através da investigação e busca de atividade de educação musical nas escolas do ensino tradicional formal, onde foi praticamente inexistente, conforme será relatado e analisado no capítulo IV, restando à atividade extra-escolar a tarefa de manter esse recurso didático em atividade construtiva. (ver anexo n.º1)

Alguns pesquisadores procuraram definir a educação extra-escolar. Entre os quais, AROUCA (1983) menciona COOMBS⁵, que expressa o pensamento sobre essa modalidade de ensino como *“qualquer atividade educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema tradicional de ensino, para fornecer determinados tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população.”*

⁵ COMBS, P. H. *“Attacking Rural Poverty:How Nonformal Education Can Help.”*, apud AROUCA, L.S.; *Educação extra-escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Huamano)*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica, 1983. p 1-124 (Tese de Doutorado em Educação)

A realidade encontrada na modalidade de ensino mencionada no anexo-1, está em consonância com a citação descrita acima, pois é uma atividade educacional destinada a crianças carentes (subgrupos específicos), cujo objetivo é desenvolver a auto-estima da criança tornando-a mais culta e auto-suficiente através da oportunidade de aprender a tocar algum instrumento e, ou, participar de atividades coletivas como canto coral, grupos de música de câmara ou orquestra(determinados tipos de aprendizagem).

Outro conceito de educação extra-escolar, que muito se identifica com a nossa realidade, foi elaborada por IMERITO, ROCCA e URRIOLO⁶ (1974) que afirmam:

“A educação extra-escolar é o conjunto das ações que, dentro do marco do sistema educativo global, tem por objetivo propiciar oportunidades de educação permanente para adultos, jovens e crianças”.

Esta definição pressupõe programas, métodos pedagógicos e modalidades de avaliação que levem em conta a participação de crianças, jovens e adultos, procurando destacar uma lição essencial, ou seja, é necessário um planejamento educacional amplo, onde se englobem as práticas da educação escolarizada tradicional e da extra-escolar, que a fim de cumprir seu papel apresentam a necessidade de uma política educacional, que não esteja voltada apenas para uma parcela da população, mas que sejam reconhecidos os direitos à formação de todos os indivíduos em qualquer idade e independente de uma classe social específica. Nesse caso, a educação é um direito e um fator de desenvolvimento econômico, social e cultural que deve estar à disposição do indivíduo em função de sua idade, de suas necessidades e aspirações e de sua atividade particular durante toda sua vida.

⁶ IMERITO, Enrique; ROCCA, Antônio M. ; URRIOLO, J. S. *Estudio Sobre la Educación Parasistemático o Extra-Escolar*, CIECC, Mar del Plata, 1974. (mimeo) .”, apud AROUCA, L.S.; *Educação extra-escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Huamano)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1983. p 1-124 (Tese de Doutorado em Educação)

Para AROUCA(1983), os sistemas de educação formal e extra-escolar, não devem ser consideradas como alternativas excludentes nem competitivas no que se refere ao valor e importância, às prioridades e recursos, visto que cada um desses sistemas cumpre uma função própria essencial, complementando-se e contribuindo para satisfazer os direitos dos indivíduos na sociedade.

A educação extra-escolar apareceu como proposta de solução parcial ou mesmo complementar para os impasses da universalização do ensino formal. Ela teria surgido no Brasil, no século XX, com

“uma função semelhante, de complementação e de correção. Pode-se considerar a educação extra-escolar uma ação educativa corretiva ou complementar num sistema educacional quantitativa e qualitativamente deficiente.”
(VALLA, 1981) ⁷

A trajetória da educação extra-escolar no Brasil aponta para a importância dessa modalidade de ensino, colocando-a dentro do marco histórico como importante elemento educativo, tornando-se, ela própria, a alternativa de sobrevivência da educação musical em nosso sistema de ensino. Ao mesmo tempo que é um indicador do descaso das autoridades educativas para um elemento importante no processo educativo, torna-se, talvez, o elemento de conscientização da necessidade de um repensar a educação.

Segundo SCHÖN(1992), estamos atravessando um processo cíclico de reforma educativa, o que significa uma nova tomada de consciência da inadequação da educação. Talvez pudéssemos dizer que no momento está ocorrendo uma ‘mudança de paradigma’. Se isso for verdadeiro, tanto melhor, pois assim teríamos a oportunidade de participar de uma transformação mais

⁷ VALLA, V. V. (org) *Para Uma Formulação de Uma Teoria da Educação Extra-Escolar no Brasil*, 1981, p.3, apud AROUCA, L.S.; *Educação extra-escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Humanos)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1983. p 1-124 (Tese de Doutorado em Educação)

abrangente. Numa época em que as transformações são radicais e freqüentes, e, o mundo é muito dispersivo, a transmissão do conhecimento da música deve ser feita de modo eficiente e com a maior racionalização no uso do tempo.

Ao assistir a um congresso sobre arte-educação em 1998, e, ter contato com o pensamento de alguns estudiosos sobre o tema da educação musical, notei pelas propostas e discussões, haver uma tendência que aponta para um retorno aos anos 60, como se estivéssemos retomando a ponta de um fio que foi rompido, porquê cada novo governante quer inventar *“uma coisa nova, sendo que a maioria destas coisas já foi feita e testada em décadas passadas. Se tivéssemos tido uma continuidade, hoje estaríamos avançadíssimos nesse processo de arte-educação.”* (Conde,1998) Processo esse, interrompido por uma sucessão de decisões desencontradas, fazendo com que se formasse um círculo interminável de procedimentos tomados e retomados ao sabor de modismos e interesses políticos momentâneos.

Conde afirmou ainda que a arte continua sendo, em termos educacionais, um enfeite, um adorno, não havendo suficiente incentivo à sua utilização efetiva na educação. Esta tendência foi derivada da obrigatoriedade do ensino de educação artística na década de 70, que teria sido um erro, segundo ela, porque propiciou a proliferação de cursos universitários de licenciatura em educação artística, com quatro anos de duração, onde não se aprende a dominar nenhuma arte em particular, fornecendo apenas noções genéricas de teatro, música, desenho, etc. Com formação tão ampla e conseqüentemente superficial, a arte musical deixou de apresentar as vantagens educacionais que potencialmente poderia oferecer, se adequadamente utilizada. Portando um dos problemas da eficiência educativa da arte, estaria no próprio processo de sua utilização no universo da educação formal.

Embora a maioria dos estudiosos aponte os preconceitos que existem com relação a arte, que é entendida como adorno ou como afetação de uma classe

social, nota-se que existem preconceitos teóricos de caráter mais geral que a levam a ocupar um lugar periférico nos currículos escolares. Existe a idéia bastante arraigada de que a arte é um eflúvio emocional de uns poucos dotados e que sua inspiração vem de alguma força metafísica inexplicável com os dados de que se dispõe. Sendo assim a arte nada teria a ver com a educação porque não pode ser ensinada, dependendo de dom e, portanto, a arte dos artistas não interessa no âmbito da educação. Também há o preconceito de que o cientista trabalha com idéias e o artista com emoções e sentimentos, mas já DEWEY (1980), afirmava:

"Qualquer visão que ignora o papel necessário da inteligência na produção de obras de arte está baseada em idéias preconcebidas, pois o pensar em termos de relações de qualidades é uma exigência severa posta sobre o pensamento, tanto quanto o pensar de símbolos verbais e matemáticos. Com efeito, desde que as palavras são facilmente manipuladas de modo mecânico, a produção, ou execução de uma obra de arte provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se gloriam de ser 'intelectuais'".

Na verdade essa idéia desposada por Dewey é, como já vimos nessa pesquisa, a retomada de um conceito já defendido na Grécia antiga. Mas que ainda não encontrou eco nas autoridades atuais.

Nota-se, por exemplo, que uma preocupação que transparece entre alguns arte-educadores nacionais, como Ana Mae Barbosa, é a falta de interesse oficial, cada vez mais evidente, aos programas e necessidades relacionados com a arte-educação. Entretanto é necessário aqui uma ressalva de que tem havido esporádico apoio governamental à realização de recentes congressos relacionados ao tema e a alguns projetos especiais, escolares e extra-escolares.

Também há um grupo pequeno de educadores conscientes do valor educativo da música, que estão discutindo questões relacionadas com arte-educação, fazendo pesquisas e trazendo para as universidades um universo

diferente e com uma metodologia diferente, apresentando temas de educação, que estão se destacando por sua efetividade na potencialização da capacidade educativa e formativa do indivíduo. Influenciados por esta idealização, começam a implantar projetos piloto de utilização da música em sua área de atuação, como é o caso do Projeto Garoto em Limeira,(anexo n°.1), Colégio Sion de S. Paulo(anexo 2) e da Secretaria de Educação de Minas Gerais, conforme noticiado pela imprensa nacional. (ver anexo n.º3).

Esses e outros projetos do gênero, são exceção, sendo talvez precursores de uma nova tendência no ensino e que será sentida apenas na próxima década. Mas que, cumprida essa previsão, refletiria tão somente o reconhecimento dos equívocos da realidade encontrada nessas últimas décadas.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO MUSICAL – CONCEPCÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ESTRATÉGIA DE ENSINO

INTRODUÇÃO

Embora o capítulo anterior tenha apresentado a trajetória da educação musical através dos tempos, importa estabelecer nesse capítulo o conceito de educação musical desde o ponto de vista das personalidades mais representativas desse último século, uma vez que esse foi o conceito que norteou a pesquisa ora conhecida as diferentes correntes referentes ao tema, porque particularmente apresentada. Além disso, é importante aqui no Brasil, os profissionais da educação musical sofreram forte influência de educadores como: Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot, Suzuki e mais recentemente de Schafer e Gainza.

Para uma melhor compreensão do tema em estudo, busquei detectar os conceitos relativos a ele, e os apresento na primeira parte do capítulo. Como se poderá observar, os novos conceitos emitidos a respeito da educação musical, apontam para uma ampliação de seus objetivos, bem como da forma de transmissão do conhecimento.

Na segunda parte, enfoco a atuação e idealismo dos grandes expoentes estrangeiros da educação musical no mundo, nesse século, uma vez que sua influência se faz sentir até aos dias de hoje, em vários países do mundo e particularmente no Brasil.

A terceira parte, mostra justamente a atuação de músicos e pedagogos da arte-educação, em nosso país, situando-os no contexto mundial dessa nova forma de encarar a educação musical no século XX.

2.1 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Para GAINZA(1988), o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical. Também afirma que,

“corresponde á educação musical instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-música se estabeleça de maneira direta e efetiva. Uma vez assegurado o vínculo, a música fará, por si só, grande parte do trabalho de musicalização, penetrando no homem, rompendo barreiras de todo o tipo, abrindo canais de expressão e comunicação a nível psicofísico, induzindo, através de suas próprias estruturas internas, modificações significativas no aparelho mental dos seres humanos”.

NEDER(1993), cita que *“alguns educadores usam o termo musicalização ora com o sentido de alfabetizar musicalmente, ora com o sentido de desenvolver a vivência musical sem priorizar o aprendizado de notação”.* Joly(1994), comenta que há autores que incorporam os dois sentidos acima citados por Neder, isto é, *“o de iniciar o indivíduo no universo da música, conservando ao mesmo tempo, os objetivos amplos da sensibilização para os fenômenos musicais”.* Tal concepção extrapola o simples fato de apenas introduzir o indivíduo na linguagem musical.

CAUDORO(1989) acredita que a musicalização infantil não se resume a aulas de teoria ou aprendizagem técnica de um instrumento e seus objetivos não se extinguem no simples ato de cantar por cantar. Eles são amplos e suas metas almejam extrapolar a educação puramente musical, influenciando também na formação geral da criança.

A iniciação musical para esse autor tem por finalidade aproximar a criança da música, levando-a progressivamente a gostar de ouvi-la, a desfrutar o prazer

de cantar, de ritmar com as mãos e pés, de dançar e se movimentar ao som da música.

Para FERES(1989), a palavra musicalização tem também um sentido bem mais amplo do que ensinar noções de leitura e escrita musical. Segundo a autora, dizer que uma pessoa é musicalizada é dizer que ela possui sensibilidade para os fenômenos musicais e que sabe expressar-se por meio da música, quer cantando, assobiando ou tocando um instrumento.

Segundo GAINZA(1988), essa forma atual de conceber a musicalização tem origem no pensamento e concepção de educadores musicais, que nas primeiras décadas do presente século contribuíram para uma série de transformações que constituem uma verdadeira revolução no campo das idéias e da prática pedagógico-musical. Tratou-se então, de recuperar a educação musical das crianças, através da atividade e da experiência da vivência musical, que se havia extraviado para um caminho mecânico e formal do intelectualismo.

Entre as personalidades mais representativas que decidiram e orientaram a reforma educativa musical, destaca-se o pedagogo suíço Émilie Jaques Dalcroze, que com suas descobertas abalou as bases tradicionais do ensino e aprendizagem do ritmo musical e da música em geral. O compositor alemão Carl Orff, contribuiu grandemente no campo do ritmo, da criatividade musical, dos instrumentos didáticos e da integração das diferentes manifestações artísticas e expressivas. Maurice Martenot, compositor francês, inventor do instrumento de ondas que leva seu nome, incorpora importantes recursos para o ensino do canto e da iniciação musical, baseados na psicopedagogia infantil e nas técnicas de concentração e relaxamento corporal.

O compositor e pedagogo húngaro Zoltán Kodály conseguiu generalizar o ensino musical infantil em seu país, aplicando a extraordinária vitalidade e o poder educativo do folclore musical. O japonês Shinichi Suzuki pesquisou com

êxito o ensino coletivo através do violino para a iniciação musical - um dos instrumentos tradicionalmente considerados menos aptos para tal atividade - confirmando a vigência de sua tese sobre a importância que tem para a educação musical da criança, a qualidade do seu ambiente sonoro. Seu método coloca, então, a figura da mãe, em um relevante papel na musicalização infantil, devendo ela participar ativamente com a criança, nas experiências de aquisição de conhecimentos musicais. Também o filósofo e psicopedagogo musical Edgar Willems, de origem belga, desenvolveu na Suíça suas bases psicológicas da educação musical, hoje amplamente difundidas.

Com esse grupo de eminentes pedagogos musicais se define a educação musical do presente século.

2.2 - EDUCADORES MUSICAIS ESTRANGEIROS E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A PEDAGOGIA MUSICAL

A importância e a eficiência dos trabalhos desenvolvidos por alguns educadores musicais europeus podem ser avaliadas pelo grau de repercussão e pela influência que exercem no pensamento e concepções das gerações atuais envolvidas com a educação musical em todo o mundo. Particularmente aqui no Brasil, os profissionais da educação musical sofreram fortes influências de educadores como: Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot, Suzuki e mais recentemente de Schafer e Gainza.

Émile Jacques Dalcroze (1865 - 1950)

Nasceu em Viena em 1865, e estudou em Genebra, Paris e Viena. Segundo FONTEERRADA(1990), Dalcroze, após haver iniciado sua carreira de professor, começou a questionar os métodos utilizados para a formação de músicos, pois o ensino da música até o momento priorizava o treinamento de habilidades individuais e a obtenção de excelência técnica, enquanto negligenciava o

desenvolvimento da expressão musical. No entender desse pedagogo a técnica é apenas uma maneira de se chegar à arte.

O objetivo da educação musical para Dalcroze, não deveria ser o treinamento técnico de instrumentos ou cantores, mas sim o desenvolvimento da musicalidade que deveria estar na base de todo ensino. O estudante desenvolveria sua musicalidade através do canto e do ritmo.

Ao perceber que seus alunos cantavam mais expressivamente quando eles próprios batiam “o tempo”, Dalcroze compôs canções que aliavam música e movimento, o que na época era desencorajado por outros educadores. Dalcroze não apenas incentivou o uso de movimentos ligados à música como os tornou a base de sua metodologia. Apesar da ênfase do estudo do ritmo e do movimento, o método Dalcroze ocupa-se também da audição, leitura e improvisação. O autor, segundo Fonterrada, também utilizava seu próprio método em relação ao atendimento a alunos portadores de deficiências, especialmente visuais. Para executar essa tarefa criou uma série de exercícios destinado a desenvolver a consciência espacial dos objetos.

MONTANS⁸, citada por JOLY(1994) relata que a chamada ginástica rítmica ou método dalcroziano foi uma notável contribuição para a pedagogia moderna, não só no aspecto musical, mas também no tocante ao desenvolvimento físico e mental da criança.

Segundo a mesma autora, o método de Dalcroze, visa criar uma corrente de comunicação entre o cérebro e o corpo, através da experiência física. Se o ritmo é movimento, seu método é fundamentado no ritmo fisiológico, corporal. Ao tratar o ritmo como tendo suas raízes no movimento rítmico, como

⁸ MONTANS, G. A. “*A audição como centro das interações perceptivas no processo educacional artístico-musical.*”, PUC. De SP., 1984, (Dissertação de Mestrado) apud. JOLY. I. Z. L., *Aplicação de Procedimentos de Musicalização Infantil em Crianças Deficientes.* SP. UFSCAR, 1994. (Dissertação de Mestrado).

organizador dos movimentos musicais, Dalcroze utilizou o corpo como “instrumento musical”. Sua rítmica é fundamentada no corpo humano com o fim de verificar o ritmo musical. A esse trabalho deu o nome de eurritmia.

JOLY(1994) conclui que a metodologia de Dalcroze favorece muito o desenvolvimento das crianças, porque ele coloca como objetivo principal o desenvolvimento da musicalidade através do movimento ou da ginástica rítmica, sendo de certa forma extremamente atraente e motivador, pois a aula de música pode proporcionar momentos de descontração e alegria, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento do indivíduo. É possível para o aluno exercitar a capacidade de andar, bater palmas e pés, falar e desenvolver a percepção auditiva através de atividades musicais.

O professor sabendo adaptar o método dalcroziano à realidade do cotidiano escolar, pode ter em suas mãos uma importante ferramenta de ensino que favoreça o desenvolvimento físico e mental do aluno mesmo que disponha de poucos recursos didáticos.

Carl Orff (1895–1982)

Um dos principais educadores musicais que influenciou a atual estruturação da educação musical foi Orff, nascido em Munich, Alemanha. Ele foi bastante influenciado pelas idéias de Dalcroze. Em 1924, aliando-se à dançarina Dorothea Gunter, fundou a “Gunter Schule” que congregava dançarinos e músicos, e pretendia atuar de maneira inovadora para desenvolver a formação de professores. A improvisação era fortemente estimulada e ocupava a maior parte da programação da escola. Desse trabalho surgiu a idéia de estender a proposta a grupos infantis. Para Orff, a música elemental, isto é, a música em sua expressão mais simples, envolvendo fala, movimento e dança poderia ser a base da educação musical. Começou então a testar suas idéias em creches, e jardins da infância.

FONTEERRADA(1990) registra que Orff acreditava que o ritmo não era

apenas o elemento fundamental da música, mas a base da melodia. Para ele, o primeiro elemento a ser representado seria o ritmo da fala, familiar a todas as crianças. Então este seria o seu primeiro material musical. As atividades proviriam de jogos, cantos e sons vocais que fazem parte do repertório infantil. O sentido de tempo, duração, pulso, dinâmica e fraseado seriam trabalhados através de cantilenas muito simples, baseadas no intervalo de terça menor descendente (som do relógio cuco), considerado por Orff o primeiro intervalo a ser utilizado naturalmente pelas crianças. Aos poucos, outros sons e ritmos seriam agregados, até chegar-se à escala pentatônica, isto é, de cinco sons, freqüentemente encontrada na música dos povos “primitivos e orientais”. Os conceitos musicais não são importantes, mas sim a experiência musical, da qual decorre a compreensão desses conceitos.

Segundo a pesquisa de MONTANS⁹, citada por JOLY (1994), o objetivo de Orff, para a educação musical infantil, é proporcionar condições para o indivíduo se expressar musicalmente com todo o seu poder criativo.

De acordo com o estudo desse mesmo autor, “*o maior acervo de Orff é o conjunto instrumental criado e adaptado por ele*”. São inúmeros os instrumentos melódicos utilizados, criados e adaptados por Orff: xilofones, metalofones, jogos de sinos, rico material de percussão e flauta doce, que tanto servem para desenhos melódicos como para acompanhamentos. Esse instrumental inclui também, instrumentos de cordas. O próprio corpo é usado como instrumento de percussão e os instrumentos de percussão não melódicos devem ter boa qualidade. O instrumentos muito estridentes devem ser evitados, mas se utilizados, devem ser afinados e confeccionados com material de boa qualidade para garantir uma sonoridade ideal. O piano não faz parte do instrumental utilizado por Orff.

Segundo JOLY(1998), aquele que se ocupa intensamente da educação

⁹ MONTANS, G. A., “*A audição como centro das interações perceptivas no processo educacional artístico-musical.*”, PUC. De SP., 1984, (Dissertação de Mestrado) apud. JOLY. I. Z. L., *Aplicação de Procedimentos de Musicalização Infantil em Crianças Deficientes.* SP. UFSCAR, 1994. (Dissertação de Mestrado).

musical deve considerar a pessoa como um todo e não pode deixar de lado o movimento e a linguagem, a gesticulação e a mímica.

As preocupações da metodologia de Orff, abrangem não só a criança, mas envolvem também a relação educador – educando. O educador deve ser um bom modelo para seus alunos. Qualquer forma de metodologia depende dele e é por ele desenvolvida. Um bom contato com as crianças e com o grupo é condição fundamental para o bom desenvolvimento da atividade de educação musical e movimento. Nesse caso, o professor deve ser variável e flexível na utilização de métodos, para não incorrer no erro de entrar num esquema rígido.

Kodály (1882 – 1967)

Pelas suas realizações nos domínios da pedagogia musical, Kodály pode ser considerado o mais avançado formador da consciência europeia em tal campo.

Kodály natural da Hungria, compositor, pedagogo e etnomusicólogo, formado em alemão e húngaro, despertou sua paixão pela investigação da música folclórica húngara, logo após as comemorações históricas do país, onde Béla Vikár editara uma pequena coleção de cantos tradicionais por ele recolhidos. Kodály saiu a campo utilizando o mesmo método de investigação e o publicou. Esse primeiro trabalho de Kodály despertou interesse de Bela Bartók, que a ele se associou, e saíram a campo, cada um para determinadas regiões, intercambiando cópias do material recolhido quando se encontravam.

O governo húngaro apoiou esse projeto e permitiu a formação de equipes multidisciplinares, compostas por sociólogos, antropólogos, etnomusicólogos e músicos. O objetivo do projeto era encontrar as raízes musicais do povo húngaro, visitando e recolhendo material nas pequenas aldeias, onde ainda não havia chegado a influência da música da Europa Ocidental, principalmente da Alemanha, que predominava nos centros urbanos da Hungria. O material

recolhido foi analisado e ordenado por grau de dificuldade, sendo então utilizado na elaboração de um método de educação musical, implantado em todas as escolas do país, atualmente alfabetizado musicalmente.

Kodály idealizou um sistema de Educação Musical que abrangia desde as creches até a idade adulta. As bases da metodologia eram o canto, material musical de boa qualidade (folclórica ou composta), e o método de leitura relativa (solmização).

Os princípios metodológicos de Kodály basearam-se em:

- **Solfejo relativo**- proposto por Guido D'Arezzo (ano1000 d.C.) através do sistema hexacordal. Esse processo de leitura musical desenvolveu-se também com Curwen (1816), na Inglaterra e é encontrado nas escolas suíças na metade do séc. XIX. O solfejo relativo, não considera a altura fixa das notas, mas sim sua função na estrutura sonora.
- **Manossolfa**- processo inspirado na “mão guidoneana”, uma estratégia de Guido D'Arezzo para leitura dos intervalos musicais desenvolvido posteriormente por J. Curwen, que criou os sinais das mãos para representar as notas musicais. Curwen utilizou o sistema do uso das letras iniciais das sílabas de solfa, para evitar a leitura no pentagrama, o que muito contribuiu para o desenvolvimento do canto coral inglês.
- **Solfejo silábico substituído por números**- proposto na França por Émile-Joseph Chévé (1804 – 1864).
- **Nomes rítmicos** – também instituídos por Chévé, porém muito mais simplificados na Hungria.
- **A Eurritmia** – ensino da música por meio de movimentos rítmicos, desenvolvido pelo suíço Dalcroze, mas sempre associados à canção.

Segundo ÁVILA(1998), muitos princípios fundamentais têm grande afinidade com os pensamentos de R. Schumann e com o suíço Pestalozzi (1746–1827) que, embora não fosse músico, apregoava o ensino da música para a comunidade inteira. SZÔNYI(1976), também confirma esse fato e ainda menciona que Pestalozzi não tinha instrução musical alguma e nem aptidões especiais. Kodály, também se inspirou no alemão Kestenberg (1882–1962), fundador Internacional da Educação Musical, que teve por objetivo tornar a música acessível a todos, mostrar a importância da música na formação geral, levar para o controle do Estado uma formação sistemática efetivamente organizada em bases gerais e salientar a importância da cooperação internacional e o intercâmbio de idéias.

ÁVILA(1998), relata que em 1950 Kodály e Nemesszeghy persuadiram o ministro da educação a permitir uma experiência numa escola de sua cidade natal – Kecskemet. Com aulas diárias de música, comprovou-se um resultado inesperado em relação ao desempenho dos alunos frente às outras disciplinas, particularmente a matemática. A diferença entre as crianças do grupo experimental em relação aos grupos de controle foi estatisticamente significativa, fato que determinou a oficialização no ano seguinte (1951), do sistema proposto por Kodály a todas escolas do país.

O trabalho educativo de Kodály caracterizava-se, principalmente, por seu princípio democrático e universal. Ele afirmava que: “*a música pertence a todos*”; e, seu método passou a ser difundido mundialmente, após 1964. No Brasil, sua oficialização se deu difundido através da Sociedade Kodály do Brasil a partir de 1993.

As maiores realizações didático-pedagógicas deste autor estão no campo da produção de livros de texto, da integração da música ao ensino, da organização geral do indivíduo centralizada nas atividades musicais, no solfejo relativo e na produção de material pedagógico-musical.

Kodály acreditava que o canto, junto com o exercício físico diário, desenvolve o corpo e a mente. Para ele, o trabalho coral não deveria se apoiar na ajuda do piano, ou seja, em instrumentos temperados, mas sim no uso da própria voz para poder desenvolver afinação natural.

O material didático de Kodály são as escalas pentatônicas maiores e menores. Ele desenvolveu o solfejo relativo, no qual não se considera a altura fixa das notas, mas sim sua função na estrutura sonora. As escalas terão sempre a mesma seqüência nominal, de acordo com os graus: dó, ré, mi, fã, sol, lá, si, relativas.

ÁVILA(1998), cita alguns fragmentos de escritos de Kodály sobre a formação musical, que é interessante mencionar:

- *“A música pertence a todos e uma correta educação musical oferece meios para apreciá-la e dela desfrutar.*
- *A educação musical contribui para o desenvolvimento de diversas faculdades da criança, que não somente afetam suas aptidões especificamente musicais, como também a sua percepção em geral, sua capacidade de concentração, seus reflexos condicionados, seu horizonte emocional e seu condicionamento físico.*
- *Na vida de uma criança a experiência musical decisiva se dá dos 6 aos 16 anos; durante essa época de crescimento ela costuma ser mais receptiva e mostra maior talento.*
- *Canto coral é muito importante. O prazer que deriva do esforço de conseguir uma boa música coletiva proporciona homens mais disciplinados e de nobre caráter; nesse aspecto seu valor é incalculável.*
- *A melhor maneira de se chegar às aptidões musicais que todos possuímos é através do instrumento mais acessível a cada um de nós: a voz humana. Esse caminho está aberto não somente aos privilegiados, mas também à grande massa.”*

O grande mérito de Kodály consistiu em ter elaborado e implantado seu

método de educação musical em todas as escolas do país, mostrando a importância da música na formação de jovens, contribuindo para a emergência de uma consciência musical, o que, de certa forma, fez com que seu país fosse musicalmente alfabetizado.

Talvez a maior importância desse método seja sua acessibilidade a qualquer nível sócio econômico, principalmente aos menos favorecidos economicamente. Por outro lado sua fragilidade deriva de necessitar de professores não só treinados no método em si, mas também dotados de um mínimo de afinação vocal e ouvido relativo educado.

Edgar Willems (1890 –1978)

Educador musical nascido na Suíça, trouxe contribuições fundamentais para a estruturação atual da educação musical, tendo como ponto fundamental o amor à música e à criança.

WILLEMS¹⁰ considera a sensorialidade auditiva como o ponto de partida, a base da própria musicalidade, pois de acordo com o autor a *“educação auditiva é um processo que vai muito além da aquisição de uma simples virtuosidade sensorial, é um poderoso meio de conhecimento posto pela natureza à disposição do indivíduo.”* A música é a arte por excelência dos sons e o ouvido o sentido que percebe os sons; *“aprender a ouvir é aprender a receber impressões sonoras.”*

Também afirma que, na música, o instinto rítmico, a sensorialidade e a sensibilidade afetiva ocupam um plano de grande importância e merecem uma preparação adequada para conduzir a criança pelo caminho da arte.

MÁRSICO(1982) chama a atenção para a posição de Willems, segundo a qual, assim como os jardins de infância foram criados para preparar a criança

¹⁰ MÁRSICO, L. O. *A Criança e a música*, RJ. Edit. Globo, 1982.

para receber melhor e mais adequadamente o ensino fundamental, por que não proceder da mesma maneira no campo da música? Faz-se necessário, diz ele, *“preceder a instrução – que é de natureza principalmentel cerebral – por uma educação em que o sentido do movimento, da sensorialidade e da afetividade estão em primeiro lugar”*.

JOLY(1990), menciona que o principal objetivo do pensamento de Willems é *“fazer do trabalho musical uma fonte de enriquecimento, um despertar das potencialidades das forças vitais, para um crescimento fisiológico, afetivo, mental e espiritual”*.

A iniciação musical de crianças tal como Willems a entende, tem os seguintes objetivos:

- 1- Fazer com que as crianças amem a música e estejam preparadas para realizar com alegria a prática musical, vocal e instrumental.
- 2- Brindar a criança, mediante recursos pedagógicos vivos e adequados, com o máximo de possibilidades para que aprenda música, mesmo que não seja particularmente dotada.
- 3- Oferecer esta possibilidade, dentro do factível, a todas as crianças, dado que os elementos fundamentais da atividade musical são próprios de todo ser humano. Ele se refere aí ao instinto rítmico, à audição, à sensorialidade, à emotividade, à inteligência ordenadora e criadora.
- 4- Dotar a educação musical, desde a primeira infância, de raízes profundamente humanas. Não se trata de ensinar unicamente os *“rudimentos”* da música, mas principalmente estabelecer as *“bases”* da arte musical. O trato das crianças, suas reações, suas propensões, suas iniciativas proporcionam indicações preciosas para o educador.
- 5- Favorecer o desenvolvimento da criança com o auxílio da música.

Quando Willems se refere à música, está se referindo a tudo o que ela contém de humano e vivente: o instinto rítmico, o ouvido, a emoção musical, a harmonia material e espiritual dos sons, o som em si mesmo, o material sonoro, e a união harmoniosa de faculdades tão diversas que se cumprem com a prática musical.

O método de Willems tem por princípios básicos:

- 1- as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano;
- 2- a não utilização de atividades extra-musicais no ensino da música;
- 3- ênfase da necessidade do trabalho prático antes do ensino musical intelectual, propriamente dito.

Maurice Martenot

A partir de 1940 houve uma rápida difusão de importantes métodos que contribuíram para enriquecer e esclarecer o panorama da prática pedagógica. Entre esses encontra-se o método Martenot, criado pelo compositor francês Maurice Martenot.

O princípio básico do método Martenot, para a aprendizagem da criança é o relaxação, pois na sua opinião *“o relaxação, a eliminação da tensão nervosa, põe em liberdade as energias psíquicas e físicas e dá precisão à harmonia”*. (MÁRSICO,1982) Para Martenot, o relaxamento deve fazer parte integrante de toda a formação artística, pois através dela o indivíduo adquire o domínio de si.

O autor do método conscientiza-se que desde a infância, *“o medo, sob formas mais diversas que vão deste a timidez até a angústia, passando pela inquietude e as apreensões, pouco a pouco gera contrações musculares em todo o organismo”*. (MÁRSICO,1982)

Em geral a criança não está consciente do seu estado de tensão por ele ter

se tornado talvez habitual, e, por isso não pode modificá-lo pela ação direta da vontade. Sabe-se também que as contrações musculares e nervosas têm repercussão direta sobre o estado psicológico do sujeito. A agitação, o excesso de ruídos e o ritmo acelerado da vida moderna, não facilitam em nada a volta à calma e à tranqüilidade, por isso o papel do relaxamento num currículo escolar, através da música, é um facilitador da tomada de consciência dos estados musculares e nervosos, por meio de técnicas diversas.

O método de Martenot fundamenta-se no indivíduo, tal como é, com seus impulsos instintivos e suas aspirações espirituais. Seus princípios são válidos para crianças e adultos, mas sua aplicação de aprendizagem de música deve adaptar-se ao desenvolvimento de cada um.

O professor, na orientação de Martenot, deve proporcionar ao educando um ambiente de liberdade, alegria e confiança.

Olhar para a criança, considerá-la como um indivíduo, adaptar a aplicação de procedimentos ao seu desenvolvimento e proporcionar um ambiente de liberdade, alegria e confiança é tudo o que um professor deve ter como princípio básico para trabalhar com crianças. MONTANS(1984) cita em sua obra que a seqüência de atividades em sala de aula, segundo Martenot, deve seguir a organização: ritmo, relaxamento, atenção auditiva, criação, leituras rítmicas e melódicas.

Martenot trabalha o desenvolvimento rítmico da voz, utilizando o vocábulo *lá* para a reprodução vocal de células rítmicas. Só depois disso é que o aluno começa a perceber a pulsação do tempo através de palmas. Martenot determina fórmulas musicais de caráter diferente: alegres, tristes, heróicas, interrogativas, etc .

O ritmo é desenvolvido através da improvisação, da memória e de jogos. A forma mais explorada é o rondó. O autor usa a relaxação para

desenvolver a capacidade de concentração, da memória, da audição e a capacidade de percepção do silêncio. Noções de altura, timbre e harmonia dos sons são ensinados através de jogos e associações.

No método de Martenot, a voz é utilizada como forma de expressão e se o aluno desenvolver a capacidade de ouvir e emitir sons vocais, é capaz de escutar e cantar bem.

A técnica de preparação vocal consiste em exercícios de respiração e, em estágios mais avançados ou posteriores, é usado o solfejo. O jogo aparece como uma constante em seu método e a capacidade criativa é desenvolvida pela improvisação, sempre estimulada e orientada pelo professor. A leitura musical é ensinada através de associações entre as formas das vogais e consoantes com a altura dos sons.

Sinichi Suzuki (1898)

Suzuky desenvolveu sua filosofia de educação enquanto pesquisava um modo de auxiliar as crianças japonesas de pós-guerra a desenvolver plenamente seu potencial, numa nação devastada.

Segundo FONTERRADA(1990), seu método, chamado “Educação do Talento”, é amparado por uma sólida fundamentação filosófica desenvolvida a partir de suas teorias sobre educação, que se baseiam no desenvolvimento psicolingüístico. Suzuky percebeu que a criança tem um potencial para aprender muito mais alto do que geralmente julgamos. Essa compreensão resultou de suas reflexões a respeito da facilidade com que a criança aprende a falar. Crianças ainda bem pequenas têm domínio da própria língua, não importa quão difícil ela seja. No dizer de Suzuki, se a criança tem essa habilidade com respeito à língua, essa habilidade poderá ser estendida a outros tipos de conhecimento, desde que sejam apresentados à criança como sua língua materna, através da observação, imitação e repetição, gradualmente desenvolvendo sua consciência intelectual.

Suzuki acredita que a criança é um produto de seu ambiente. Seu método inicia com a criança bem pequena, que ouve muitas vezes uma música gravada para ela, até que passe a fazer parte de seu ambiente.

A criança começa a tocar violino (base do trabalho) aos três anos de idade e aprende de cor, do mesmo modo que aprende sua língua. Ouvir é a parte importante do processo e as mães aprendem junto com os filhos, porque devem continuar em casa as práticas desenvolvidas na escola.

2.2.1 - INFLUÊNCIA CONTEMPORÂNEA DE MÚSICOS PEDAGOGOS ESTRANGEIROS

Cada uma das linhas descritas, tem características próprias, mas se encontraram na preocupação comum em desenvolver a musicalidade das crianças, estimulando sua percepção, expressão, habilidades e leitura musical a partir da prática, da vivência musical.

Compositores como Dalcroze, Orff, Willems, Kodály, Martenot e Suzuki preocupados com a educação musical tentaram construir uma metodologia e uma ordenação psicopedagógica, com técnicas de transmissão e passos de aprendizagem.

Já a partir da década de 60 pode-se perceber uma nova tendência de compositores envolvidos com a educação musical, que concentra seu interesse mais na criatividade, linguagem musical e nos materiais sonoros.

Como exemplo pode-se citar o compositor Murray Schafer, do Canadá, que advoga a exploração do ambiente sonoro como base do desenvolvimento da audição e da musicalidade e enfatiza em suas aulas, os procedimentos criativos. Também coloca no homem a responsabilidade pela reconstrução do ambiente sonoro, atualmente congestionado por sons de baixa frequência, altamente redundantes.

Outra autora a ser destacada é a argentina Violeta Gainza, que desenvolve grande atividade e respeito da música nas escolas de educação geral e especializadas, enfatizando os processos de improvisação e criação musicais.

Murray Schafer

Um dos grandes pesquisadores do ambiente sonoro e que tem contribuído grandemente para a educação musical moderna é Murray Schafer.

Segundo FONTERRADA(1990), Schafer afirma que o mundo de hoje sofre de uma superpopulação de sons e que as informações acústicas em demasia não permitem que eles sejam percebidos com clareza. Tendo essa preocupação Schafer desenvolveu o projeto de pesquisa chamado “The World Soundscape Project”, é um estudo multidisciplinar sobre o som ambiental, suas características e modificações sofridas no decorrer da história e sobre o significado e o simbolismo desses sons para as comunidades afetadas por eles.

Schafer, explora formas de expressão, sejam elas verbais, gráficas ou sonoras. Sua composição explora os mais diferentes sons da natureza: sons da neve, da água, do fogo, sons de sinos, sons inusitados, sons do cotidiano. Ele chama a atenção para os sons que não ouvimos mais, por terem sido substituídos pelos sons advindos de novas invenções da época moderna, ou por estarem tão inseridos no contexto do nosso dia a dia, que já não são mais percebidos por fazerem parte da enorme massa indistinta que compõe parte do universo sonoro contemporâneo.

Os exercícios para aumentar a sensibilidade das pessoas em relação ao mundo sonoro que as cerca, podem ser realizados em sala de aula ou em qualquer outro lugar, em grupos sem restrição de idade. Esse conjunto de exercícios pode fazer parte da grade curricular do ensino regular, como também ser parte de atividades culturais, onde brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar e separar, podem constituir fontes de prazer.

O trabalho proposto por Schafer possibilita a exploração do ambiente sonoro no qual está imersa a criança. De que sons ela gosta? Quais os sons que não aprecia? O que ela ouve e o que é capaz de reconhecer, imitar e identificar? Através da proposta de Schafer é possível conhecer melhor a criança, suas possibilidades e o ambiente que a cerca; e a partir daí, promover o seu desenvolvimento através de suas preferências, tornando então o ensino agradável e estimulante.

Violeta Gainza

Nascida na Argentina, musicista e pedagoga, é uma das grandes pesquisadoras da atualidade. Para ela, o elemento mais novo e característico da educação musical atual é o papel preponderante que o fator psicológico assumiu na educação enfatizando os processos de improvisação e criação musicais

Ao deslocar sobre a criança a ênfase e a preocupação pedagógica, antes concentrada na própria matéria de trabalho, o panorama educativo foi ampliado e diversificado em relação aos enfoques anteriores. O progresso da psicologia a partir deste século, principalmente na área da aprendizagem, permitiu obter resultados mais concretos e otimistas acerca da educação das novas gerações. A investigação dos mecanismos psicológicos que intervêm nos processos da audição e da aprendizagem musical, mostra de que maneira é possível observar, promover e dar impulso ao desenvolvimento da musicalidade em todo o indivíduo.

Segundo GAINZA(1964), a educação musical já não é privilégio dos "*bem dotados*". É possível dizer que hoje começa a operar uma paulatina generalização da educação musical, com a conseqüente "musicalização" das crianças.

Dentro dessa perspectiva, também os adultos podem ser educados musicalmente com êxito, mesmo aqueles que se sentem frustrados por não terem cantado corretamente uma canção infantil bem simples. Não basta pois, continua

GAINZA (1984), ser um bom instrumentista ou um versado maestro para chegar a despertar na criança o amor pela música. A meta única e clara da educação musical é fazer a criança amar a música.

Quanto mais possibilidades de a criança compreender a música, mais próxima dela estará e mais a amará. Só poderemos, então, chamar de "educação musical", um ensino que seja capaz de contemplar as necessidades inerentes ao pleno desenvolvimento físico e psicológico da criança, utilizando como instrumento a música.

Segundo os estudos de JOLY(1994), Gainza acredita que a pedagogia musical de hoje necessita basear-se em conhecimento da conduta, interesses, referências e necessidades das crianças. Somente assim será possível para o educador escolher acertadamente não só os métodos de ensino, como também a música e os materiais que vai usar no processo de ensino.

Para GAINZA(1984), o educador deverá ter capacidade para reviver e evocar sua própria infância, o que permitirá colocar-se no lugar da criança e compreendê-la. Além disso, o educador deverá recorrer à experiência e testemunho de reconhecidos pesquisadores do universo infantil: psicólogos, artistas e em especial os escritores quando descrevem a infância de seus personagens. A investigação permitirá ao educador construir uma imagem integrada da criança e da diversidade de fatores que interferem com a conduta, dirigem e suscitam interesses e acalentam motivação para a criança.

De acordo com GAINZA(1984), há três aspectos importantes na formação do educador musical: **prática psicológica** para estabelecer uma boa relação, um contato sadio e profundo com seus alunos; **formação pedagógica** para vincular a criança à música, descobrir sua capacidade latente e orientar seu desenvolvimento; **preparação musical**, pois a musicalidade do professor deve propagar-se e arraigar-se em seus alunos.

O professor que educa musicalmente com esta concepção é, antes de tudo, um ser inquieto, de curiosidade insaciável, que aspira aperfeiçoar-se ao máximo para poder influir plenamente sobre seus alunos.

O método global adotado por GAINZA tem suporte em aspectos considerados fundamentais para a aprendizagem de música pela criança: experiência (atividade física, espiritual e mental traduzida em canto, movimentos corporais rítmicos variados, apreciação musical) e liberdade (flexibilidade e criatividade).

Nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora.

Ao cumprir essas condições, afirma GAINZA(1964), é possível promover o desenvolvimento da sensibilidade (aspecto espiritual), do ouvido (aspecto físico) e da capacidade intelectual (aspecto mental).

GAINZA(1984), afirma que *“uma educação que excluisse a música não podia ser considerada completa. A música é parte intrínseca – consciente ou não – de cada ser humano”*, portanto, *“é de importância fundamental que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e colocá-la a serviço da educação, ou seja, do desenvolvimento integral do homem.”*

A autora conclui que quando o professor faz do estudo da música uma atividade prazerosa, está aumentando as possibilidades de tornar a sua aprendizagem mais acessível a um número maior de pessoas, ao invés de ficar reduzida a uma minoria de alunos talentosos.

Com base nessas concepções, a condição primordial para dedicar-se a delicada tarefa do ensino é sentir uma verdadeira paixão pela matéria que se

ensina e possuir capacidade que habilite o educador a realizar a tarefa com êxito. Isto significa que ele deve possuir domínio sobre a matéria que ensina e preparação pedagógica. O professor de música deve ser, antes de tudo, um paciente investigador de si mesmo, da criança e da música.

2.3 - AS CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS EDUCADORES MUSICAIS BRASILEIROS

Villa-Lobos

Ele tentou formalizar e implantar no Brasil na década de 30 um trabalho de natureza similar ao dos educadores musicais europeus na área de educação musical.

Villa-Lobos dizia que a receita para educar musicalmente as pessoas era através do canto orfeônico. Ele acreditava ser essencial educar as crianças desde pequenas desenvolvendo o senso estético como iniciação para uma futura vida artística. O canto orfeônico tal como ele entendia, deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música.

Segundo VILLA-LOBOS(1946), a música é um elemento básico e insubstituível na formação espiritual de um povo. A sua função não se limita à importância na formação estética, mas a extrapola e assume um caráter eminentemente socializador. A música, através do canto orfeônico, deveria participar da vida cotidiana da escola, conferindo ao ambiente escolar uma impressão de sentimento cívico de solidariedade e disciplina.

Por outro lado, para corresponder a sua verdadeira finalidade educacional, o canto orfeônico não deveria restringir-se a simples exposições públicas das qualidades musicais mais ou menos acentuadas da infância.

O canto orfeônico, segundo o mesmo autor, deveria iniciar a criança na

arte da música, incentivar o gosto pela cultura artística e motivar a busca de conhecimento musical sob todos os seus aspectos, sendo antes de tudo, um elo e um instrumento de coesão, facultando à comunidade infantil o prazer de sentir e de trabalhar com alegria, o que lhe proporcionaria um proveito maior do trabalho e do estudo. Nesse aspecto, o papel do professor seria de enorme responsabilidade visto que caberia a ele a verdadeira iniciação musical da criança.

Segundo o pensamento de VILLA-LOBOS(1946), para que o ensino de música fosse proveitoso e completasse a evolução natural em que se deveria processar a educação da criança, seria preciso ministrar conhecimentos de música nacional.

Encarando o problema de educação musical através desse aspecto, o ensino e a prática do canto orfeônico na escola seria a solução lógica, não só para a formação de uma consciência musical, mas também para a motivação do civismo e da disciplina social coletiva.

Em 1931 foi realizada pela primeira vez em São Paulo e no Brasil, uma demonstração orfeônica de caráter cívico, tomando parte dela cerca de 12.000 vozes, entre professores, acadêmicos, alunos, soldados, operários e outros elementos da sociedade paulista.

Em 1932, Villa-Lobos foi nomeado supervisor e diretor da Educação Musical no Brasil e criou o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, que pretendia facilitar aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos. Através desses professores seria então implantada a educação musical nas escolas municipais, de acordo com uma metodologia absolutamente brasileira.

Apesar dos esforços de Villa-Lobos, a educação musical inexistiu nas escolas públicas do ensino fundamental e ensino médio desde 1971, quando então se integrou a outras áreas artísticas, mas ainda subsiste em algumas escolas

particulares de ensino fundamental e médio, ou em projetos extra-escolares, que acreditam na importância de seu papel na formação e desenvolvimento da criança.

Liddy Chiaffarelli Mignone

Liddy Chiaffarelli Mignone, influenciada pelos métodos de vários educadores musicais, como: Dalcroze, Orff, Willems, Chevais, implantou o curso de Iniciação Musical em 1937, no Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro, com base nos fundamentos teóricos dos movimentos da Escola Nova de John Dewey, Eduardo Claparèd, Anísio Teixeira, Lourenço Filho.

A Iniciação Musical se caracterizou por ser uma oposição à prática pedagógica da época, até então a fase inicial dos estudos musicais era realizada pelo curso de teoria musical, no qual se trabalhava a leitura e escrita da música. Alguns professores ensinavam elementos básicos de grafia para logo começar a prática do instrumento. Contrapondo-se a essa metodologia, Mignone passou a dar outro enfoque no ensino de música; levando-a a ser sentida, tocada, dançada além de cantada. Através de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscou um desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, expressão corporal e a socialização das crianças, estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

Esse curso foi ministrado em diversas escolas vocacionais e não vocacionais, especialmente naquelas destinadas à pré-escola e primeiro segmento do ensino fundamental. O interesse despertado pelo Curso de Iniciação Musical, produziu uma demanda para a ampliação de turmas e aumentou o número de escolas interessadas em oferecer este curso, gerando a necessidade de formação de professores especializados. Liddy Mignone criou, então um curso para a formação de professores, com caráter de especialização, pois era exigido como pré-requisito, o término de um curso de música.

A psicologia, muito divulgada a partir do movimento da Escola Nova, foi

determinante nos cursos que a educadora criou, tendo uma preocupação maior com o aspecto lúdico e mais individualizado da prática pedagógica. Mignone destaca a importância de observar cada aluno, e de trabalhar a partir do ritmo de cada criança, do que lhe é próprio, do que lhe é conhecido. Observamos, no entanto, que esta individualidade não prescindia do coletivo. O individual era trabalhado no coletivo.

A partir da década de 50, a Iniciação Musical passou a ser oferecida em escolas de formação geral. Para se adequar ao trabalho desenvolvido por estas instituições, se fizeram necessárias algumas adaptações. Liddy Mignone passou a usar o termo Recreação Musical, que ora se apresentava como uma disciplina no curso de formação geral da criança, ora como um tipo de atividade que tanto poderia ser utilizado no curso de Iniciação Musical quanto na pré-escola e curso primário.

Em dezembro deste mesmo ano, esta educadora decidiu fundar o “Centro para o Estudo de Iniciação Musical da Criança”, destinado a estudar os problemas observados em classe, e traçar novas diretrizes para o curso. As atividades do Centro de Estudos iniciaram-se em 1951, com reuniões que proporcionavam trocas de idéias sobre as aulas e programação de cursos. Muitas vezes, quando os professores do Centro de Estudos sentiam a necessidade de estudar algum assunto, promoviam cursos, palestras, conferências ou visitas à Instituições. Tais atividades proporcionavam um aperfeiçoamento e atualização do professor de música. Esta é, sem dúvida, uma prática que o professor não pode prescindir.

Nicole Jeandot

Vários outros pesquisadores e educadores brasileiros produziram obras na área de educação musical que, juntamente com os demais, compõe um acervo considerável para os profissionais que exercem suas atividades na mesma área.

Entre eles está a pesquisadora e musicista Nicole Jeandot, francesa de nascimento, mas brasileira de coração e de tempo de residência e que vê a música como a força capaz de promover a comunicação entre o ser humano e seu ambiente, além de auxiliar nos processos de equilíbrio para crianças desajustadas.

Durante seus primeiros cinco anos, Jeandot foi uma criança apática a tudo que acontecia ao seu redor, apatia esta decorrente de um trauma de nascimento.

Sua mãe, que era uma excelente violinista, conseguiu sensibilizá-la e quebrar sua apatia através da música. Iniciou então sua educação musical e através da música Jeandot começou a comunicar-se com o seu ambiente, tornando-se mais tarde, professora de música.

Durante o tempo de guerra Jeandot trabalhou junto com o psiquiatra na recuperação de crianças que nasceram prematuras e de outras que viviam assustadas incapazes de fixar sua atenção nas aulas. Atingiu seus objetivos através da música.

Jeandot realizou pesquisas sobre a música dos índios brasileiros e, em 1976, apresentou a tese “O fenômeno musical e paramusical do mito do boi no Brasil” à *Ecole des Hautes Etudes de Ethnomusicologie*, em Paris.

No Brasil trabalhou no serviço social na Casa da Infância, colocando os seus conhecimentos musicais a serviço de crianças abandonadas pela família, ajudando-as desta forma a reencontrarem o equilíbrio emocional. Em 1971 publicou o livro “Eu Solfejo, Cantando as Canções de Minha Terra”; e em 1990, o livro “Explorando o Universo da Música”, da série de Pensamento de Ação no Magistério, da editora Scipione. Este é um livro bastante interessante para professores que estejam interessados em usar a música como recurso didático a serviço do desenvolvimento da criança.

JEANDOT(1991) apresenta de maneira progressiva, aspectos referentes à

definição dos sons e suas origens, o conceito e origem da música, a música e sua relação com a criança, instrumentos tradicionais e confecção de instrumentos. Apresenta ainda uma variada gama de jogos envolvendo música, que explora sons e silêncios, ritmos, movimento, exercícios de percepção, atenção, coordenação motora e memória, interpretação, improvisação e expressão, e temas musicais.

Os estudos, livros e pesquisas de Jeandot são importantes para a educação musical porque ela considera a música como uma força capaz de promover a comunicação entre o ser humano e seu ambiente além de auxiliar nos processos de reequilíbrio de crianças desajustadas.

2.3.1 - Autores músicos pedagogos brasileiros na atualidade

Atualmente encontramos alguns músicos pedagogos brasileiros preocupados com a educação musical no Brasil e que tem publicado algumas obras que relatam sua preocupação e oferecem seu aporte didático através de livros que trazem grande contribuição para o professor e pesquisador que tem interesse em trabalhar através da educação musical na escola, dentre os quais inclui-se a autora Leda Osório Mársico, que publicou vários livros na área de educação musical, dentre os quais: “A Criança e a Música” e “Introdução à Leitura e à Grafia Musical”.

MÁRSICO(1982) apresenta estudos reflexivos sobre as bases do trabalho musical com crianças, incluindo diversos questionamentos sobre estratégias e princípios abordados sobre a educação musical. Em um trabalho posterior (1987), também propõe exercícios para as atividades práticas. Ela idealiza e propõe exercícios, jogos e materiais didáticos testados com grupos de criança de 06 a 10 anos, em laboratórios de ensino sob sua coordenação. Os princípios básicos de seus estudos encontram apoio nos métodos de Willems e Martenot.

Deve-se mencionar também a autora Carmen Maria Mettig Rocha, que, de

acordo com JOLY(1994), contribuiu grandemente para a educação musical no Brasil através de sua publicação: “Educação Musical - Método Willems”. Nesta obra são apresentados dados bibliográficos e uma descrição detalhada do método de Willems. Para ela é importante educar através da música, fazendo da arte musical um recurso, um meio de desenvolvimento das potencialidades do aluno. Ela enfatiza que a educação musical não deve visar à formação de peritos na arte musical mas ao direito de todos à educação pela música. Diz ela que, se a música favorece o impulso da vida interior, sensibiliza o homem, para o crescimento interior e desperta para a beleza, e ainda se a música é fonte inspiradora, então ela atinge o ser humano total, realizando um trabalho verdadeiro de educação

Rocha é uma compositora que escreve canções específicas para o desenvolvimento de atividades de educação musical. Possui inúmeras obras publicadas no Brasil, a maioria delas composta de um repertório de canções pedagógicas para iniciação musical. A obra de Rocha é uma significativa fonte onde o professor vai encontrar muitos subsídios para o desenvolvimento de suas atividades. Rocha apresenta inúmeros exemplos, bastante interessantes e motivadores, de exercícios envolvendo percepção auditiva através de vários objetos sonoros que encantam todo o tipo de criança, além de explorar exaustivamente o ambiente sonoro em que ela está imersa. Essas atividades de percepção rítmica, pequenas canções e textos rítmicos, constitui um guia bastante interessante para o professor que quer trabalhar com musicalização infantil na escola.

CAUDORO(1989) é outro autor que oferece orientações metodológicas e estratégias para a pré-escola. Que podem ser estendidas à primeira série ou a crianças musicalmente iniciantes.

Através dessas atividades o desenvolvimento rítmico, a percepção melódica e a sensibilidade serão estimulados. Além disso a criança estará alimentando sua imaginação e memória musical. Também é o momento de levá-la a explorar e

desvendar o mundo dos sons em que vive. Desse modo, a criança estará disciplinando sua prontidão para ouvir e refinando sua acuidade perceptivo-auditiva.

Importa também mencionar Heylen, por sua contribuição atual no desenvolvimento de uma metodologia para o estudo do ritmo e do som através de palavras. Ela explora palavras parlendas e rimas como formas auxiliares na educação, dado seu conteúdo sócio-cultural ligado à história, antropologia, sociologia, língua portuguesa, arte e cultura, folclore, arte lúdica e do movimento, música e educação.

Através desse tipo de estudo a criança sente-se estimulada porque é capaz de realizar os exercícios propostos. O professor, por sua vez, deve explorar o vocabulário de cada aluno, tornando o estudo ainda mais interessante para cada um individualmente. Por seu caráter ritmico-sonoro, as parlendas são consideradas por Heylen como uma das bases para iniciação musical.

Mencionamos também SANTA ROSA(1990) por sua contribuição valiosa para a formação do repertório de canções do professor. Através de seus livros, a autora faz um levantamento exaustivo de pequenas canções populares, folclóricas e de composição voltadas para a educação musical.

As canções são apresentadas com suas respectivas partituras e indicações para diferentes aplicações, tais como: exploração de timbre, alturas, andamentos, movimentos e esquemas corporais, dramatizações, rodas cantadas. Há ainda um grande número de canções para integração com outras áreas de estudo como: higiene e saúde, matemática, linguagem, educação física, artes, etc.

A obra de repertório de Santa Rosa constitui um acervo de grande valor para a manutenção de uma memória musical voltada para a criança e um manual bastante interessante para formar o repertório do professor.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Conclusão

Como se pode notar, a contribuição de todos esses autores, sejam eles nacionais ou estrangeiros, define-se no campo da percepção e sensibilidade, mais do que no intelectualismo. Existe ainda a preocupação em todos eles na defesa da popularização do ensino de música. Nesse caso, considerando que muitas crianças brasileiras não tem chance de passar por essas experiências perceptivas e de sensibilidades auditivas, estas orientações servem de referencial para que professores se sintam estimulados a usar, ampliar e adaptar o material de acordo com as características de sua clientela, com os recursos disponíveis, com a sua formação com a realidade cultural de seu local de atuação e de acordo com as habilidades musicais que cada um possui.

CAPÍTULO III

MÚSICA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E DESEMPENHO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

Esse capítulo, está dividido em quatro partes, para estabelecer as implicações da música com o desenvolvimento global do aluno, no contexto das inteligências múltiplas, seja no campo do aprendizado na escola, no desencadeamento dos processos criativos ou em seu potencial para o mercado de trabalho. Primeiramente estão relatadas pesquisas realizadas por outros estudiosos do assunto, e apresentadas em revistas especializadas ou artigos gerais de grande circulação, bem como recentes apresentações televisivas, destacando experiências relativas ao tema da utilização da música na escola. Em seguida, foi trabalhada a questão da criatividade e o potencial que a música desenvolve por possuir um elemento intrínseco de invenção, e liberdade de expressão que caracteriza o processo de criação musical.

Um dos pontos focais desse capítulo é discutido na terceira parte, que versa sobre música e inteligência, levando-nos a uma investigação sobre as inteligências múltiplas, sem aprofundar-nos, entretanto, mais do que o necessário para situar o ensino da música no contexto desses recentes estudos. O relacionamento entre a música e sua possível influência no mercado de trabalho, por sua relação com as inteligências múltiplas, está então descrito na parte final desse capítulo.

3.1 - A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Muitas décadas atrás músicos pedagogos, já haviam observado através de sua prática profissional cotidiana, os efeitos da música para o desenvolvimento integral da criança, considerando-a fator importante para o crescimento do equilíbrio emocional da criança e um possível maior desenvolvimento lógico-matemático e espacial, necessário à participação ativa e consciente dos alunos e professor, nas atividades motivacionais de seu trabalho pedagógico.

Kodály, compositor e pedagogo, afirmou que:

“a educação musical contribui para o desenvolvimento de diversas faculdades da criança, que não somente afetam suas aptidões especificamente musicais, como também a sua percepção em geral, sua capacidade de concentração, seus reflexos condicionados, seu horizonte emocional e seu condicionamento físico”. (ÁVILA,1998)

Foi acreditando nessa importante possibilidade de desenvolvimento integral da criança, que ele lutou e conseguiu generalizar o ensino musical infantil em seu país, aplicando a extraordinária vitalidade e o poder educativo do folclore musical.

VILLA-LOBOS(1946), orgulho de nossa nação, por seu grande talento, notadamente na área da música, muito lutou para colocar a “educação musical” ao alcance de todos os estudantes porque considerava a *“música como um elemento básico e insubstituível na formação espiritual de um povo.”* Sendo que sua função não se limita à importância na formação estética, mas a extrapola e assume um caráter eminentemente socializador.

GAINZA(1988) afirma que *“uma educação que excluisse a música não podia ser considerada completa. A música é parte intrínseca – consciente ou não – de cada ser humano”*, portanto, *“é de importância fundamental que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e colocá-la a serviço da educação, ou seja, do desenvolvimento integral do homem.”*

A música desempenha um papel ativo dentro da educação geral. Ela não só propicia para a criança um desenvolvimento cognitivo mais apurado, como também, a possibilidade de conhecer e apreender uma linguagem específica para a criança um desenvolvimento cognitivo mais apurado, como também, a possibilidade de conhecer e apreender uma linguagem específica em faixa etária condizente com o tipo de ensinamento.

Diversos artigos publicados apontam os benefícios do ensino musical para o desenvolvimento intelectual, psicológico e social da criança, entre os quais mencionamos os seguintes: estudo dirigido por Gordon Shaw e Francis Rauscher da Universidade da Califórnia, citado pela revista VEJA(1996), no qual observou-se que crianças submetidas a aulas de música eram melhores na percepção espacial e destacaram-se nos jogos de quebra-cabeça, além de se perceber um aprimoramento do raciocínio lógico-matemático. Esta pesquisa afirma que a música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro.

Um outro artigo citado por MARGOT MONDERGER(1986), relata que foi realizado no Instituto de Pesquisa das Universidades de Berlim e Munique, um estudo com crianças submetidas a aulas de música nas primeiras séries, e observou-se que estas obtiveram algumas vantagens tais como: maior capacidade de concentração, melhor rendimento em todas as disciplinas, incremento na capacidade criativa e maior estabilidade emocional. A mesma autora cita uma pesquisa realizada na França, na década de 70, a qual pretendia provar que a diminuição da carga horária em Matemática, Francês e Alemão prejudicaria o rendimento escolar. Para o estudo, foram formadas classes experimentais de 5ª a 7ª séries, com uma aula diária de música. A carga semanal seria a mesma que em outras turmas, porém não teriam deveres de casa para poderem estudar o instrumento musical. Para surpresa dos professores, verificou-se que os alunos das classes experimentais tinham maior capacidade de concentração e melhor rendimento em todas as disciplinas.

ÁVILA(1998), relata que em 1950 Kodály e Nemesszeghy persuadiram o ministro da educação da Hungria a permitir uma experiência numa escola de sua cidade natal – Kecskemet. Com aulas diárias de música, comprovou-se um resultado inesperado em relação ao desempenho dos alunos frente às outras disciplinas, particularmente a matemática. A diferença entre as crianças do grupo experimental em relação aos grupos de controle foi estatisticamente significativa, fato que determinou a oficialização no ano seguinte (1951), do sistema proposto por Kodály a todas escolas do país.

A Dra. KOKAS¹¹(1984), menciona estudos realizados recentemente nas escolas húngaras, cujos resultados demonstram que *“o treinamento de exercícios rítmicos, produz um visível resultado em Matemática e que um bom ouvido musical ajuda na grafia e a soletrar bem, mas acima de tudo, educação musical desenvolve as funções psicológicas em alta esfera”*. Portanto percebe-se um envolvimento interdisciplinar da música na forma de apoio às demais disciplinas.

“A interdisciplinaridade, do ponto de vista da elaboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes de conhecimento, visando tanto a produção de novos conhecimentos, como a resolução de problemas, de modo global e abrangente.” (LUCK, 1995).

É nessa consciência da realidade, com a reciprocidade e a integração aparecendo como uma ação desejável entre as diferentes disciplinas, que a música parece encontrar seu espaço para interagir positivamente com as demais áreas do conhecimento.

MANZOLLI(1988), percebe uma interação extremamente interessante entre dois expoentes da matemática e da música que, cada um a seu modo e dentro de seus interesses, apresenta uma harmoniosa utilização da outra área em seus

¹¹ NEWMAN, Grant. *Teaching Children Music and Method*. 1984. p. 379.

estudos e descobertas. A Escola Pitagórica, por exemplo, por volta de 400 a.C. já se preocupava com a relação entre a música e a matemática, chegando a identificar as trajetórias orbitais dos planetas do sistema solar em forma circular, descrevendo o que chamavam de “Música das Esferas”, ao extrapolar as proporções de *números inteiros pequenos* dos intervalos entre as notas musicais. Por outro lado, Bach é apontado como um dos melhores exemplos do pensamento analítico contido na música. Foi ele quem concretizou as bases da tonalidade, e ao tratar de forma singular as funções tonais demonstrou “*não apenas que seu pensamento era conciso e formal, como, também, que a união histórica destas duas áreas do conhecimento humano trouxe resultados estéticos extremamente importantes, até hoje estudados.*”

É de MANZOLLI(1988), ainda o resgate de duas frases significativas nesse contexto. Uma de Leibnitz que dizia ser a “*música um exercício de aritmética feito pelo espírito, inconsciente de que está a contar*”; a outra de Stravinski, no começo do século afirmando que “*a matemática é um estudo tão útil a um compositor como o aprendizado de outra língua é útil a um poeta.*”

Segundo KODÁLY¹², a música deveria estar no coração do currículo e ser usada como base da educação, porque ela talvez mais do que outra matéria, pode contribuir para o desenvolvimento da criança aplicado aos aspectos emocional, intelectual, estético e físico.

O objetivo da educação musical para Dalcroze, não deveria ser o treinamento técnico de instrumentos ou cantores, mas sim o desenvolvimento da musicalidade que deveria estar na base de todo ensino.

Também, aqui, no Brasil, já foram reportadas iniciativas em relação a estudo de música na escola, indicando que: “*a música é uma excelente forma de desenvolver o intelecto, melhorar o desempenho escolar e social dos alunos,*

¹² CHOKSY, L. *Teaching Music in Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1986.

aumentando a auto-estima e ampliando o interesse cultural". (ISTOÉ, 1998).

Este mesmo artigo, conta a experiência de alguns alunos que participam do coral do colégio Sion de São Paulo, relatando como a música contribuiu para a auto-estima, disciplina, concentração, espírito de equipe. Uma mãe menciona que até os problemas de "adenóide" foram amenizados com os exercícios de respiração(ver anexo). A Rede Globo, em um dos quadros do programa do Faustão, levado ao ar, no dia 11 de outubro de 1998, mostrou duas escolas da periferia de São Paulo, que utilizaram música em seus currículos, obtendo como resultado a diminuição do vandalismo e dos problemas disciplinares.

Também a TV Cultura, no mês de julho, deste mesmo ano, apresentou o Projeto Música na Escola, realizado em Minas Gerais, que desenvolve atividades artístico-musicais com crianças da 1ª a 4ª série.(ver anexo 3) O mentor deste projeto, professor José Adolfo Moura, secretário da Educação de Minas Gerais, foi convidado para ser um dos palestrantes do II Seminário sobre ensino de arte-educação, realizado na UNICAMP, em outubro de 1998, quando pudemos ter um contato pessoal e assim obter algumas informações mais detalhadas deste projeto.

Segundo MOURA(1998), o projeto Música na Escola tem como meta a implantação do ensino de música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais e nasceu de uma solicitação do Sr. Secretário de Estado da Educação a um grupo de professores-músicos que vêm desenvolvendo procedimentos metodológicos para o ensino de música, baseados em experiências nas escolas públicas e privadas desde os anos 60. Estas experiências têm seus fundamentos nas propostas de Dalcroze, Kodaly, Willems e Orff, como referencial histórico e nas novas propostas de Gainza, Swanwick, Schafer, dentre outros.

As estratégias para o ensino musical em escolas fundamentais de Minas Gerais, são transmitidas pelos professores-músicos através de seminários aos professores de 1ª a 4ª séries, que na sua maioria são leigos em conhecimentos

musicais, mas possuem boa vontade para utilizar musicalização infantil. O objetivo geral desta proposta é oferecer a todas as crianças, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e seus elementos constitutivos, próprios de todo ser humano: audição, expressão melódica e rítmica, sensorialidade, emotividade, inteligência ordenadora e criatividade.

Faz-se necessário salientar que tanto as análises, os destaques e experiências diversas mencionados, como os estudos citados nos artigos da revista *Veja*, *Istoé*, *Ffevale*, *Teaching Children Music*, *Anais dos Educadores Musicais de SP.* e *I Encontro Latino-Americano de Educação*, que se relataram nesse capítulo da dissertação, haverem sido realizados em épocas e países diferentes, chegam a resultados semelhantes, indicando que a utilização da música é efetiva na potencialização da capacidade dos alunos, e reforça a idéia de que o ensino de música nos primeiros anos escolares, contribuiria grandemente para o desenvolvimento global do educando.

Essa globalidade preconizada pelo ensino de música em sua inter-relação com as diversas áreas do conhecimento foi bem apontada por SEKEFF no Encontro de Educadores Musicais de São Paulo em 1998, segundo a qual a música se essencializa dialogando com a Física – som e acústica; com a Matemática – medida e ritmo; com a Psicologia – intensidade, dinâmica, timbre; com a Fisiologia – duração; com a Antropologia – harmonizando natureza e cultura; com a Filosofia – pesquisando o objeto musical.

Por isso cabe cada vez mais à escola desenvolver na criança a sua musicalidade, utilizando técnicas apropriadas e metodologia adequada para que o aproveitamento máximo do potencial oferecido pela música possa ser alcançado.

Este aspecto se torna tanto mais expressivo, quando se percebe que o estudo de música nos primeiros anos de vida, como parte de sua contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano, além de fortalecer o aspecto

intelectual, influencia o aluno física e emocionalmente. Estas afirmações concordam com G. SNYDERS(1988) quando diz que a música possui grande influência sobre o nosso estado de ânimo, podendo levar-nos a uma grande alegria e paz interior, tanto quanto pode levar alguém a uma profunda depressão e mesmo a cometer crimes.

À luz dessas últimas afirmações, importa ressaltar, que apesar dos benefícios inegáveis do ensino de música em relação às demais disciplinas terem ficado patentes diante das pesquisas e estudos mencionados em épocas e lugares diferentes, a música deve ser encarada como possuindo benefícios intrínsecos na formação global do indivíduo, devendo ser valorizada pelo que pode aportar por si própria ao estilo de vida da pessoa, bem como a sua capacidade de fazer frente as diferentes situações e desafios apresentados pelo seu cotidiano.

E é justamente em sua estrutura própria e na capacidade de ampliar os horizontes do indivíduo que a música apresenta um de seus elementos mais importantes, que é a liberdade de expressão, permitindo o desencadeamento de uma estrutura mental criativa, aberta aos estímulos para novas descobertas, como e verá no tópico seguinte.

3.2 - MÚSICA E CRIATIVIDADE

Entre os elementos constitutivos da música, já mencionados anteriormente, está a criatividade. E pelas implicações que ela apresenta em todo o relacionamento do ser humano com o mundo que o cerca, torna-se importante analisar, ainda que sucintamente, os elementos que determinam o ato criativo e sua inter-relação com a educação musical, sendo esta um dos recursos para desenvolver a capacidade criativa pela liberdade que confere, bem como por tornar-se uma forma agradável de estimular o processo da descoberta de novos caminhos para alguma atividade ou conhecimento.

A criatividade parece ser um enigma, alguns a consideram mesmo um mistério, pois os indivíduos em geral desconhecem a origem de suas idéias criativas. “*As pessoas evocam a intuição, mas não podem dizer realmente como esse processo ocorre*” (BODEN, 1994)¹³

Couto analisa a posição de alguns filósofos em relação ao termo criatividade e comenta que POPPER(1975)¹⁴ defende a posição desta como um “insight”. Nesse processo, o envolvimento do sujeito “criador” com os elementos emocionais não seguem nenhuma ordem necessariamente lógica. Em contrapartida, há outra corrente de filósofos, na qual fazem parte Peirce e Hanson, que argumentam sobre a existência de uma lógica no processo de descoberta. A partir dessa lógica ocorreria o processo criativo, que seria decorrente de uma análise sistemática do processo de resolução de problemas. Tal análise levaria a um conhecimento prévio dos elementos constitutivos da situação em que se encontra o sujeito “criador”, a qual se configura em um conjunto de regras delimitadoras de sua criação.

Diante dessas propostas aparentemente antagônicas para explicar o processo criativo, e sem definir-me por alguma delas como a mais correta, e ainda sem a pretensão de tentar harmonizá-las, eu diria que o “insight” preconizado por Popper, teria mais possibilidade de desenvolver-se quando apresentasse em sua dinâmica, o papel de selecionar, relacionar e integrar elementos do ambiente com o ser intrínseco a essa ação, admitindo também a constante busca de harmonia e simetria na detecção e resolução de problemas. Ou seja, uma mente bloqueada constantemente por um sistema de ensino que iniba qualquer iniciativa de pensar ou fazer algo de modo diferente, poderá inibir a mente de detectar ou então desenvolver algum lampejo de criatividade quando

¹³ BOTEN, M. A. *The Creative Mind: myths and mechanisms*. London, 1994., apud COUTO, Y. A. *Criatividade e Auto – Organização*, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado)

¹⁴ POPPER, K. “*A Lógica da Pesquisa Científica*”, SP. Cultrix/Edups, 1975, apud COUTO, Y. A. *Criatividade e Auto – Organização*, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado)

esse ocorrer. Nessa perspectiva, uma obra de arte não surge aleatoriamente, ainda que o acaso possa contribuir, potencializado por uma mente acostumada a perceber uma idéia original.

A música é um agente capaz de proporcionar a oportunidade de a criança desenvolver a criatividade, sendo este um dos objetivos da educação na atualidade. Considerando-se que *“as funções da imaginação são funções vitais pela qual todos os indivíduos inventam sua vida e descobrem seu mundo”*(JEAN,1978),a educação musical encontra espaço justamente em sua capacidade de despertar a imaginação e torná-la concreta no mundo real das conseqüências humanas.

Conforme Mársico(1985),

“A apreciação musical deve fazer-se presente na educação infantil como um dos meios mais eficazes para despertar e aprimorar o senso musical, rítmico, criativo e estético da criança, desenvolvendo-a integralmente, razão pela qual o encontro da música com a criança deve dar-se na infância”.

Principalmente porque criar é uma das capacidades que possuímos para dar sentido diferente à vida, sendo a criatividade, um potencial inerente ao homem, que faz parte da característica humana e que na infância será encontrada em seu ápice de ação. Devidamente estimulada na idade mais apropriada, poderá tornar-se um diferencial positivo em relação ao sucesso do indivíduo.

Todos os alunos podem ser criativos. Se entende por criatividade, no seu sentido genérico, o ato de pensar, expressar-se e agir de forma original. A busca do desenvolvimento da capacidade do aluno de expressar seu próprio pensamento, se coloca frontalmente contra a repetição, que em sentido didático tem o seu valor mas que levada ao extremo, é justamente o oposto da criatividade, bloqueando o processo de descobrir novos caminhos.

MONTANS(1984), menciona que o objetivo de Orff, para a educação musical infantil, é proporcionar condições para o indivíduo se expressar musicalmente com todo o seu poder criativo. Em seu método a improvisação é fortemente estimulada e ocupa a maior parte da programação da escola.

Importa aqui lembrar que Dalcroze também se ocupa da improvisação, apesar de sua ênfase no estudo do ritmo e do movimento, confirmando que embora a música se mova e se desenvolva em um ambiente em que a lógica matemática, e leis rígidas de compasso, simetria, ritmo, intervalos e outros elementos constitutivos poderiam ser vistos como bloqueadores da criatividade, se tornam justamente o arcabouço propício a uma manifestação eminentemente criativa.

Segundo GAINZA(1988) nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora. De uma forma ou de outra, embora com enfoques diferentes, Willens, Martenot, Mársico e principalmente Schafer, incluem idéias semelhantes em seus conceitos referentes ao ensino de música, encontrando um ponto congruente em suas concepções relativas a música e educação, incluindo a criatividade e liberdade de expressão como parte integrante da educação musical.

Na verdade a relação existente entre criatividade, inteligência, aprendizagem de música e desenvolvimento integral do educando, ganhou uma nova dimensão diante do estudo das inteligências múltiplas. Ao abrir-se o leque de possibilidades do desenvolvimento da inteligência, a música ganhou destaque ao adquirir o status de um dos tipos de inteligência passíveis de desenvolvimento, do qual a escola deveria ocupar-se, dando-lhe o enfoque condizente com sua importância no processo educativo.

3.3 - MÚSICA E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Hoje, com o avanço das pesquisas sobre inteligência emocional, desencadeado por Goleman, e a conseqüente importância dada ao enfoque das inteligências múltiplas, torna-se ainda mais significativa a necessidade de aproveitamento de toda a gama de potencialidades disponíveis para o progresso do educando.

Segundo GORDON PORTER(1998) deve a escola moderna contemplar em seus pressupostos educativos, a existência de inteligências múltiplas, fugindo ao modelo anterior, onde apenas um dos aspectos da capacidade cognitiva era contemplado, relegando aos demais a uma condição de incapacidade de alcançar o pleno desenvolvimento acadêmico e até mesmo profissional. É nesse contexto, onde a inteligência musical encontra seu espaço e importância, devendo a educação formal ocupar-se de seu desenvolvimento.

No Japão, é comum a criança desenvolver, como componente indissolúvel de sua educação infantil, a alfabetização musical, principalmente para fazê-la capaz de expressar seus sentimentos através dos sons.

Lamentavelmente, no Brasil, não há a valorização da alfabetização musical como na Áustria, Hungria, e Japão. A música tem sido encarada como uma atividade para alunos talentosos, para quem já nasceu com este dom, e não como um fator importante no desenvolvimento do processo educativo em geral. O talento é por definição um elemento excludente. Jamais se acredita que todos possuam capacidade para tudo e, assim, os que apresentam alguma habilidade especial, destacam se dos demais. Além disso, a idéia que se faz do talento, é que se apresenta praticamente “pronto” nas pessoas e que quando surge, quase sempre dispensa aperfeiçoamento.

ANTUNES(1998) ao comentar sobre a inteligência, aponta para um conceito bem diferente, onde mostra que:

“Todas as inteligências existem em quase todas as pessoas e as poucas que não as possuem são claramente identificáveis por seus problemas de automatismo ou deficiência neurológica congênita. É possível perceber que algumas pessoas, possuem uma ou mais de suas inteligências desenvolvidas ou limitadas, mas, em todas as pessoas, todas as inteligências se apresentam prontas para serem estimuladas. Além disto, por mais vasto que possa ser o espectro desta ou daquela inteligência, seu desenvolvimento é notório quando estimulado no apogeu da abertura de sua janela e quando do uso de procedimentos adequados”.

Estas considerações, portanto, mostram que a inteligência musical, assim como as demais, não pode ser considerada como um talento, e uma escola, aberta ao estímulo das inteligências múltiplas, não pode negligenciar os recursos para o desenvolvimento de cada uma delas, seja lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestética corporal, pictórica naturalista, interpessoal ou musical. É interessante que todos esses tipos de inteligências possuem o auge de seu desenvolvimento durante a idade escolar, por isso grande é a responsabilidade dos professores, ao terem nas mãos o futuro de seus alunos, considerando que seu desempenho posterior no mercado de trabalho, estaria sendo influenciado por esses primeiros anos na escola. Por essa razão, aflora a necessidade cada vez maior de profissionais que desenvolvam uma concepção positiva quanto à função da educação musical na formação do educando, como uma das inteligências que interferem indiretamente em vários aspectos do desempenho do trabalhador no mercado de trabalho.

3.4 - INFLUÊNCIA DAS ATIVIDADES ARTÍSTICO - MUSICAIS PARA O MERCADO DE TRABALHO

Contrariamente a essa visão holística preconizada pelo estudo das inteligências múltiplas, a mentalidade tecnicista ainda presente em nosso sistema de ensino, que vê na educação apenas subsídios necessários para o progresso eminente do indivíduo no trabalho e no exercício da cidadania, afastou o jovem de um ideal cultural que privilegie a educação musical como participante direta na formação da personalidade humana.

Essa corrente tecnicista começou a surgir por volta de 1930, mas no Brasil começou a ter expressão na década de 60, entendendo a escola apenas como uma organização capaz de produzir elementos adaptáveis ao mercado de trabalho. A escola da Pedagogia Tecnicista está, antes de tudo, empenhada em fornecer o indivíduo correto para o local correto no sistema capitalista. *“O seu interesse imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente, informações precisas objetivas e rápidas.”* (LUCKESI,1990.) A escola funciona como modeladora do comportamento humano e os procedimentos devem assegurar a transmissão/recepção de informações, tendentes a inserir o indivíduo no contexto da produção, otimizando sua participação como um elo produtivo na grande cadeia de bem estar, evidentemente dos idealizadores, mantenedores, e beneficiários dessa corrente.

Apesar de muitos pedagogos lutarem para surgir uma escola voltada para a interação social, cujo o objetivo da educação seja um meio de desenvolver o raciocínio do aluno tornando-o um ser pensante, com desenvolvimento emocional equilibrado, capaz de transformar a sociedade em que vive, ainda se faz presente em nosso sistema educacional e social as influências do tecnicismo.

Nesse aspecto torna-se incoerente e inconsistente a insistência do modelo tecnicista de educação, uma vez que ao ter atrelado todo o sistema educacional aos ditames do capitalismo, tornando o educando uma mera ferramenta de trabalho

voltada para objetivos específicos dentro do sistema produtivo de bens e serviços, perdeu o senso de necessidade das próprias empresas participantes desse sistema, que hoje aponta para diferentes necessidades, mais amplas e com uma subjetividade latente, não detectada pelos parâmetros tecnicistas, por serem incompatíveis com seus pressupostos.

Percebe-se cada vez mais a busca de mão de obra capacitada além de seus recursos técnicos, pois *“as transformações que vêm ocorrendo no mundo industrial colocam não só a necessidade de uma mão de obra qualificada, como vêm requerendo novas habilidades dos trabalhadores”*. LEITE(1996). De acordo com esta nova carência sentida pelo mundo industrial em particular e pelo mundo empresarial em geral, a principal tarefa da escola seria desenvolver pelo menos algumas das seguintes características: habilidade cognitiva, atitudes científicas, domínio da língua nativa, capacidade de comunicação, habilidades voltadas para relações interpessoais, autodisciplina e responsabilidade.

As modernas empresas brasileiras enfrentam hoje em dia muitas dificuldades, no que se refere à mão-de-obra qualificada. Alguns estudos mostram o aumento do investimento em educação contínua através de cursos de qualificação, entre os quais encontram-se cursos de alfabetização, treinamentos técnicos, cursos comportamentais, exercícios físicos, atividades de canto coral e musicalização para seus funcionários.

É neste contexto que a arte torna-se essencial à existência e transforma-se em um instrumento que enlaça todos os setores deste mundo construído pelo homem, contribuindo para dar-lhe forma. Dentro da sociedade, encontramos vários campos de atividades que podem ser intensificados e desenvolvidos através da música. No campo da educação geral – música não como música pela música, mas como instrumento de educação; no campo do trabalho – tem aplicações na medicina, nas relações interpessoais, na terapia e reabilitação social. Enfim, nestes e em outros setores da vida moderna, a música pode fazer-se presente, de uma

forma dinâmica e produtiva.

O objetivo dessa interação da arte e civilização deveria ser a de intensificar certas funções da atividade humana, ou seja, humanizá-las com auxílio da comunicação estética, desenvolvendo a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador, preparando-o para o futuro, porquê,

“educar para o futuro tem como objetivo levar o ser humano a uma vida integralmente consciente e plena, visando o desenvolvimento e aproveitamento máximo de todos os componentes e potencialidades que o constituem. (...) A unidade e harmonia de um todo dependem da integridade do equilíbrio, da ordem de cada elemento constituinte deste todo.”
(GELEWSKY,1978).

A inteligência tem maior possibilidade de desenvolvimento, quando a mente ou a vida das pessoas tem por sua parte um ordenamento. Neste aspecto a música na sua estrutura, na armação musical, quanto ao ritmo, divisão de compassos, pulsação e harmonia, joga um papel preponderante, quer dizer, põem de maneira imperceptível as bases para este ordenamento. Isto se deve ao fato de que *“a música tem a capacidade de desenvolver a habilidade de concentração, de atenção, de organização de idéias e controle de pensamentos.”* GELEWSKY (1978). Portanto ao se destacar a necessidade de educação musical nos primeiros anos, não se está pretendendo apenas entreter, adornar, ou descobrir talentos, mas sim proporcionar uma base apropriada para o progresso do educando, ao desenvolver nele o senso de ordem, preparando um futuro profissional com essas características totalmente desejáveis ao bom desempenho de qualquer função.

Obviamente para que este ideal possa tornar-se realidade, não é suficiente incluir a Educação Artística como disciplina obrigatória nos currículos das escolas, pois, embora concordemos com MÉLIK-PASHEAEV(1977), quando afirma que *“a Educação Artística é indispensável para a formação de uma personalidade harmônica que tem vínculos familiares com a vida, com a natureza, com o homem, e com a história e cultura da humanidade,”* importa

conhecer o grau de conscientização das pessoas envolvidas no processo, em relação à Educação Artística, em geral, e ao ensino de música em particular.

É comum ouvirmos que o ensino da Educação Artística obrigatória, não é tão importante, porque não tem como objetivo formar artistas, músicos ou mesmo estetas, mas importa aqui considerar que também é comum ouvir-se que o objetivo de Matemática não é formar matemáticos ou que o ensino da língua pátria não visa a formação de gramáticos. Ensina-se Matemática independentemente de se saber se o aluno será ou não matemático. Não deixa de ser uma forma cômoda de eximir-se de qualquer compromisso para com o estudo de arte, incluindo a educação musical, o dizer-se que o objetivo não é a formação de artistas.

É necessário um tipo de educação musical não orientado para a profissionalização de musicistas, mas aceitando que o estudo de música tem a função de formar a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, por exemplo: as faculdades de percepção, de comunicação, de concentração, autodisciplina, de trabalho em equipe, de análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, criatividade, senso crítico, senso de responsabilidade, sensibilidade de valores qualitativos e da memória, e, principalmente o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão. Trata-se de estabelecer-se um tipo de educação global, que aceite a música nas escolas, com função de transformar critérios e idéias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais.

No mundo contemporâneo, destacam-se as nações desenvolvidas como França, Alemanha, Suécia e Áustria entre outras que investiram numa “educação global”, evidenciando a importância da educação musical desde os primeiros anos de vida, como veículo do desenvolvimento psicomotor, como elemento de auto-

estima, como agente moderador das relações sociais; agente que aciona processos que são os responsáveis pelo crescimento mental, mais especificamente o raciocínio, a compreensão e o entendimento.

E é nesse contexto, em que mais ainda ressalta positivamente o fato que algumas empresas tenham percebido a necessidade de uma integração maior entre todos os componentes da formação de seus empregados, pois, atualmente, “na ótica da empresa, escolaridade é condição tanto para melhor desempenho profissional, como para desenvolvimento de atitudes mais receptivas a mudanças.” E estas atitudes positivas são conseguidas quando o indivíduo consegue desenvolver idealmente seu potencial de inteligência.

Apesar de tudo isso, o ensino de arte está correndo perigo. Relegado a um segundo plano, sobrevivendo devido à dedicação isolada e nem sempre estimulada por muitos profissionais, esse aspecto fundamental da educação ocupa um espaço restrito no ensino público, oferecido na maioria das escolas, como atividade e não como disciplina e, com raras exceções, reduzido a cópias mecânicas de modelos e aprendizado de músicas para eventos comemorativos. Uma situação reveladora do descompromisso da sociedade para com a Arte, que, como muitos acreditam, “não serve para ganhar dinheiro e, portanto, não tem importância.” Entretanto, diante desse conceito limitado e preconceituoso em relação à música, importa aqui lembrar que vivemos num mundo artístico, tudo que está a nossa volta foi imaginado, desenhado, esculpido, pintado e muitas vezes dançado, cantado ou executado por algum tipo de instrumento. Ana Mae faz ainda uma citação que merece destaque no contexto de arte e mercado de trabalho ao afirmar que “*se pensarmos que mais de 25% do mercado de profissões do país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, veremos que elas têm uma função social importante*”, produzindo também riqueza e bem estar para uma importante parcela da população.

Atividade Musical no Ensino Regular



CAPÍTULO IV

A CONCEPÇÃO DA ATIVIDADE ARTÍSTICO-MUSICAL TAL COMO VEM SENDO DESENVOLVIDA NAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA FUNDAMENTAL

4.1 - INTRODUÇÃO

Como processo inicial da pesquisa, consultei as quatro delegacias de ensino da região de Campinas, responsáveis pelas trezentas e dezessete escolas da rede pública, tanto estadual quanto municipal, com o objetivo de selecionar algumas delas que tivessem música no currículo, para a aplicação desse projeto de estudo. O quadro real encontrado foi o seguinte:

- a. Todas apresentam Educação Artística em sua grade curricular em cumprimento à lei;
- b. Nenhuma apresenta o ensino de música como parte da atividade de Educação Artística.

Ao fazer contato telefônico buscando conhecer a realidade dessas trezentas e dezessete escolas da rede pública, fui informada que apenas quatro delas possuíam atividades musicais, sendo estas de caráter extra-classe, mais especificamente de canto coral.

Depois de constatada a limitada atividade artístico-musical nas escolas regulares, fui a campo para detectar e avaliar quais eram as manifestações de caráter musical empregadas por escolas e professores, que utilizavam a música, quais seus métodos e amplitude de atividades musicais relativas com o desenvolvimento de seus alunos, e que resultados estavam alcançando. As informações relacionadas às visitas nas quatro escolas estão descritas a seguir de tal forma que explicitam a realidade dos primeiros contatos e o que ocorreu subsequente até a última visita para as entrevistas, preenchimento dos questionários e observação do objeto de pesquisa.

A metodologia empregada para isso, os materiais utilizados, e as características gerais e particulares do trabalho de pesquisa de campo, bem como o quadro real observado "in loco" são objeto desse capítulo.

4.1 – ATIVIDADES MUSICAIS ENCONTRADAS EM ESCOLAS DE CAMPINAS

a. Escola Alfa* : ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta escola possui 1.500 alunos, está situada no bairro Jardim Santa Mônica da cidade de Campinas e desenvolveu um projeto experimental com o objetivo de estimular a auto-estima dos alunos, melhorar o comportamento e aumentar o índice de aprovação, conforme mencionou a professora entrevistada durante a primeira visita. O projeto consistiu na formação de um coro, sob a regência de uma professora especialista na área de música, cujos ensaios eram realizados todas às quintas-feiras, das 16:00 às 19:00. Os componentes eram voluntários, num total de 40 crianças participantes.

Meu primeiro contato com esta escola, objeto da pesquisa, deu-se em novembro de 1997, sendo entrevistada a coordenadora pedagógica, que relatou muito animada que com apenas seis meses de funcionamento do projeto canto-coral, já se podiam perceber alguns resultados nos alunos quanto ao comportamento, tanto dos ouvintes quanto dos participantes.

Lamentavelmente, em abril de 1998, ao retornar para analisar o andamento do projeto e seus resultados, recebi a informação de que havia sido suspensa a atividade musical, com a explicação paradoxal de que primeiro a escola desejava resolver os problemas de disciplina, antes de reativar o coro escolar. Até o presente momento, ao término desta dissertação, esta escola ainda não reativou o coral, apesar de proclamarem os grandes objetivos e efeitos por ele alcançados.

* Nome fictício com o objetivo de preservar a identificação dos envolvidos nessa pesquisa.

b. Escola Beta*: ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta escola estadual está situada no Bairro DIC 4 da cidade de Campinas e conta com o total de 1.400 alunos.

A primeira pessoa entrevistada desta escola também foi a coordenadora pedagógica que nos informou sobre a existência de um coral com certa tradição e prestígio, havendo realizado em 1997 apresentações em locais expressivos, incluindo o Centro de Convivência e havendo agendado outros recitais. O coral era composto de 45 crianças, alunos dessa escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, cuja participação era voluntária, e com objetivos claros de representar a escola e despertar o interesse pela boa música nas crianças. Depois de três meses de investigação, buscando informação complementar, encontrei o coral com as atividades suspensas, por falta de pessoal capacitado para dirigi-lo, pois o regente anterior mudou-se para outra cidade. Também nesta escola até o presente momento não há mais nenhum tipo de atividades de caráter artístico-musical.

c. Escola Gama*: ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO.

Situada no Jardim Garcia da cidade de Campinas, esta escola tem 2.000 alunos. Depois de muitas dificuldades tive a oportunidade de entrevistar sua diretora.

Durante o diálogo, confirmei a continuação das atividades do coral, que foi formado há mais de três anos e goza de grande prestígio, sendo considerado um dos melhores da região. Naquele ano aumentou para 45 componentes, todos voluntários e com talentos musicais. Continua funcionando sob a regência da

* Nome fictício com o objetivo de preservar a identificação dos envolvidos nessa pesquisa.

mesma diretora do ano 1997, que é uma ex-aluna da escola.

O grupo é heterogêneo, incluindo alunos de diversas séries da escola entre seus participantes.

O coral tem feito várias apresentações em grandes eventos culturais, incluindo a apresentação na Biblioteca Pública de São Paulo. Seu grande sonho que é o lançamento do primeiro CD, que já estava inclusive em processo de gravação, foi adiado por falta de recursos financeiros.

As novas informações colhidas, revelam que a existência do coral e suas atividades não tem objetivos acadêmicos, mas simplesmente de representação da escola, pois atinge apenas cerca de 2% do corpo discente, sendo desse modo insignificante para efeito de influência metodológica ou formativa. Os professores envolvidos com a atividade, entretanto, reconhecem o valor da atividade musical para seus integrantes, e crêem que deveria haver lugar para a música como atividade regular em sala de aula, como apoio metodológico, mas relatam a impossibilidade da implementação desse tipo de atividade, relacionada com a falta de pessoal devidamente habilitado para executar um projeto dessa natureza.

Importa registrar a dificuldade de coleta de informações, provocada pela ausência do pessoal encarregado das entrevistas previamente agendadas, em várias oportunidades.

d. Escola Delta*: ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta é uma extensão de uma escola estadual de ensino fundamental e ensino médio, onde funcionam as séries: pré-escola e 1ª a 4ª do ensino fundamental. Está localizada no Jardim Ouro Branco da cidade de Campinas e possui 780 alunos. Fui recebida pela coordenadora educacional que transmitiu-me as informações necessárias.

A escola possui um coral como opção de desenvolver a musicalidade da criança, e a oportunidade de participação é oferecida a todas as crianças que queiram participar. Nas entrevistas com os professores pude observar o interesse e reconhecimento que demonstraram pelo valor intrínseco da música. Essa instituição abriu suas portas para servir de base de investigação desta dissertação e foi escolhida em função não só da receptividade à minha pesquisa, como por ser praticamente a única alternativa para realizar meu trabalho, o que por si só é um elemento sintomático da situação da educação musical na atualidade.

4.1.1 – CONSIDERAÇÕES GERAIS:

Ao observar o cotidiano das escolas, que dizem empregar a música, encontrei a seguinte realidade: alguns diretores de escola comentaram que utilizam música através do canto coral, cujos participantes são alunos voluntários, com o objetivo de desenvolver sua auto-estima, melhorar o comportamento, aprimorar o rendimento acadêmico, aumentando, desta forma, o índice de aprovação. Algumas professoras afirmaram que já puderam perceber alguns resultados nos alunos quanto ao comportamento, tanto dos ouvintes, quanto dos participantes. Entretanto ao retornar a estas escolas, que possuíam este lindo discurso, com o objetivo de observar o andamento deste programa, percebi que praticamente todos estes estabelecimentos de ensino já haviam cancelado esta atividade por falta de pessoal especializado para dirigir o coral, ou por priorizar outras atividades. Foi interessante e ao mesmo tempo frustrante notar que toda a valorização teórica e idealizada apresentada nas entrevistas iniciais não passaram de uma simples projeção de um ideal pretendido, mas abortado pelos fatores limitantes inerentes ao nosso sistema educacional ou pelo simples descaso para com o uso desse instrumento de apoio educativo.

Nessa busca por atividades de educação musical, encontrei fora do ensino regular, embora em alguns casos ligadas a ele, manifestações de caráter artístico

* Nome fictício, com o objetivo de preservar a identificação dos envolvidos nessa pesquisa.

que se valem da música como veículo educativo. Essas atividades extra-escolares (ver anexo-1), na realidade, me pareceram muito mais abrangentes e efetivas na utilização da música como elemento educativo, do que todas as atividades escolares encontradas e analisadas no decorrer da pesquisa, denotando não só o valor da música e sua aplicação como recurso educativo, como também o descaso da educação formal em sua utilização.

Encontrei também, escolas particulares que apresentam o uso da música como parte do currículo, mas não foram analisadas, porque essa pesquisa teve como objetivo conhecer o ensino, que atinge as escolas públicas e não a uma pequena parcela de alunos privilegiados com melhores recursos financeiros que podem estudar em uma escola particular, onde haja um currículo mais amplo. Em educação importa evitar qualquer tipo de discriminação, como afirma MÁRSICO(1982) que uma das prioridades da escola é *“assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha.”*

A análise das atividades de arte, tal como são desenvolvidas no ensino básico, conduz à percepção de que a utilização da música na escola é pouco usada e revela um grande distanciamento entre as intenções expressas pelos professores, nos seus objetivos e os procedimentos empregados para atingi-los.

4.2 – A RELAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM A MÚSICA.

Como vimos na introdução desse capítulo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental, que denominamos como Delta, foi uma das poucas escolas públicas, encontrada em Campinas, que continuou com a atividade de música ativamente em funcionamento.

Essa escola é constituída de duas construções térreas e dispõe de uma grande área coberta, vários pátios, quadras de jogos e estacionamento. Possui quinze salas de aula, uma biblioteca, laboratório de ciências, bar, cozinha, sala de

fotocópias e salas específicas para administração da escola e sala dos professores. Conta com recursos materiais como vídeo, televisão, retroprojektor, projetor de slides, computadores e fotocopiadora. Não tem nenhum tipo de instrumento musical, nem aparelho de som, mas possui discos de hinos pátrios.

Esse estudo centrou-se no contexto escolar das séries iniciais e, por isso, os sujeitos envolvidos foram aqueles diretamente comprometidos com as turmas de primeira à quarta série, mais o pessoal do quadro administrativo da escola e o regente do coro.

O retorno a essa escola foi o mais produtivo de todos os locais anteriormente visitados, tanto pela cordial atenção dispensada a mim, como pelo grande interesse em participar do trabalho. A supervisora educacional informou que, com o objetivo de colocar a música na escola, foi formado um coral infantil, que conta hoje com 50 componentes.

Depois de fornecer-me informações gerais a respeito dessa atividade, a entrevistada colocou-me em contato com os professores, pois estavam reunidos para um café informal. O diálogo que mantivemos foi de grande proveito, sendo este subsidiado por um roteiro, tendo em vista as categorias da temática proposta pelo trabalho de pesquisa. Houve ampla abertura para que os informantes pudessem expor suas idéias.

No primeiro momento foi usado como instrumento técnico o questionário aberto (ver anexo), contemplando perguntas diretas e indiretas, pois a pretensão era que a partir das questões, os informantes tivessem uma abertura para explicitar suas concepções, sem estar o questionário com respostas optativas estabelecidas a priori. Vinte e dois professores da fase inicial do ensino fundamental, o pessoal do setor administrativo, incluindo a coordenadora educacional e a diretora, e o próprio regente do coral responderam o questionário, contribuindo de forma significativa para a base dessa pesquisa.

Através dos pensamentos expressos pelos professores entrevistados, pude perceber que todos consideram a educação musical na escola de grande valia para a formação do educando.

De acordo com alguns entrevistados, a música facilita o aprendizado por ser uma forma alegre e descontraída de expressão, favorece o relaxamento e muitos afirmam que *“qualquer criança gosta de música e assimila melhor o conteúdo dado”*. Deste grupo de professores, apenas dois utilizam este recurso em sua sala de aula e ensinam música popular brasileira para ajudar na assimilação de conteúdos e valores morais.

A maioria dos entrevistados lamenta que praticamente a única atividade musical oferecida nessa escola é o coral, sendo, portanto, impossível abranger todos os alunos, pela própria natureza da atividade, possibilitando a participação de somente 15% dos alunos e sendo esta realizada somente uma vez por semana. Os demais alunos participam dessa atividade musical como ouvintes em datas festivas. É verdade que o Hino Nacional é cantado todas as sextas-feiras, mas isso não pode ser considerado como uma atividade musical em si mesma, mas como o veículo de uma manifestação cívica que tem seu valor próprio.

Estes depoimentos despertaram-me o interesse em descobrir que atividades musicais os entrevistados gostariam de ver desenvolvidas em sua escola. Alguns manifestaram o desejo de que houvessem aulas de música para todas as turmas da escola uma vez por semana, sendo esta ministrada por uma pessoa especializada na área. Outras professoras expressaram o desejo de aprender os conceitos básicos de música para poderem repassar aos seus alunos, inclusive o manuseio de uma bandinha rítmica. Citaram ainda a importância da formação de uma fanfarra para que outros alunos também pudessem participar ativamente de uma atividade musical. Oito professoras mencionaram o desejo de que houvesse música-ambiente na hora do recreio, com objetivos disciplinares, pois ao prestarem atenção na música, segundo elas, as crianças ficariam mais calmas e

seria evitada a violência que freqüentemente ocorre entre os alunos. Estas professoras estão em consonância com o pensamento de NUNES (1978) que comenta que *"a música é capaz de modificar a pressão sanguínea, palpitações do coração e energia muscular"*. Também com respeito a esse desejo manifestado por essas professoras, importa lembrar que SNYDERS (1998) diz que *"a música possui grande influência sobre o nosso estado de ânimo, podendo levar-nos a uma grande alegria e paz interior, tanto quando pode levar alguém a uma profunda depressão e até aos mais terríveis crimes"*. Sua influência chega à mente e à emoção, por isso a música adequadamente utilizada é um fator importante no processo educativo para o desenvolvimento e integração da personalidade do educando.

Como a técnica de pesquisa possibilitou a troca de informações entre os entrevistados, intercambiando suas idéias sobre o tema, houve também uma opinião de ordem prática de várias professoras, recomendando que se substituísse o *"apito horrível que chega a doer nos ouvidos e irrita a todos, pelo som de uma música agradável, indicando o horário de entrada e saída das salas de aula"*, mas logo a sugestão virou motivo de risos generalizados ao considerarem todo esse diálogo como a expressão apenas de um lindo sonho, porque nem aparelho de som a escola possui. Entretanto as professoras expressaram uma realidade já estudada por SCHAFER(1991) a respeito do bloqueio auditivo para impedir a entrada do ruído excessivo ou não desejado, como uma defesa a sons invasivos ou irritantes. Nesse processo porém, *"perdemos também a capacidade de ouvir os sons desejados, de ouvir o ambiente, de ouvir um ao outro e de nos ouvirmos."* De acordo com esse pensamento, efetivamente a estridência de uma campanha usada nas escolas, teria uma influência negativa sobre os alunos, mas evidentemente esse seria um tema para eventuais estudos futuros.

Observamos que estes professores que lecionam da 1ª a 4ª série não são especialistas, mas polivalentes e em meio a suas inúmeras tarefas e na árdua

tentativa de cobrir todas as matérias cuidando para que haja equilíbrio quanto a sua distribuição dentro do espaço de tempo limitado de que dispõem, têm uma visão desfocada a respeito da importância da arte-musical na educação, bem como sobre o modo como as atividades de arte devem ser desenvolvidas. Apresentamos a seguir um exemplo:

A professora Maria*, leciona para uma das turmas da 1ª série do ensino fundamental da escola Delta*; aprecia música e acredita em todo o discurso teórico sobre esta modalidade de ensino na escola e diz conhecer o valor da utilização deste potencial artístico educacional, por este motivo alfabetiza através da música. Sente-se satisfeita com os resultados e afirma que para ela esta é a melhor forma de despertar o interesse dos alunos para a alfabetização, conquistando sua atenção e alcançando por isso resultados expressivos em relação a esse objetivo.

Com o consentimento da diretora e da mencionada professora, pude assistir a várias aulas. Notei que realmente ela procura trabalhar com a música, ou melhor, com as letras de músicas populares brasileiras selecionadas, que transmitem lições para a vida, como: "Asa Branca" de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira, "Brincadeira de Criança" do grupo Molejo, "Self-Service" de Anderson Leonardo e Carlos Cavalcante, "Brincar de Viver" de Guilherme Arantes e John Lucien e outras. Observei que a professora une os conteúdos das matérias à letra das músicas. Conforme o plano de aulas, todas atividades giram em torno delas, mas a melodia da música é aprendida pelas crianças somente na sexta-feira e se houver tempo. Então na realidade, pode-se afirmar que essa modalidade de ensino não é utilizada, já que praticamente o que os alunos fazem é repetir um poema, que é a letra de alguma música, mas sem a exploração positiva da melodia, do ritmo, ou dos símbolos musicais com seu conseqüente efeito positivo sobre os

* Nomes fictícios, tanto da escola, como da pessoa entrevistada, com o objetivo de preservar a identificação dos envolvidos nessa pesquisa.

processos de desenvolvimento integral da criança. Ensinar música através de canções populares brasileiras, seria um excelente recurso porque não só a criança aprenderia notações e noções musicais, como enriqueceria seu conhecimento sobre a nossa história e cultura. Este pensamento está de acordo com MÉLIK-PASHEAV(1997) quando afirma que *"a Educação Artística é indispensável para a formação de uma personalidade harmônica que tem vínculos com o homem e com a história e cultura da humanidade."*

Quando a professora coloca música para as crianças escutarem, ela utiliza seu próprio aparelho de som, porque a escola não possui esse equipamento, além disso empresta para as demais professoras que também queiram se beneficiar desse recurso didático. Importa mencionar aqui, que equipamentos de áudio e imagem, principalmente os gravadores de fita magnética, sempre estiveram presentes nas atividades de ensino musical, notadamente nas atividades de percepção auditiva. Carlsen, em 1961, já detectava sua eficácia para atividades como ditados melódicos e análise musical e que passou a ser utilizado em praticamente qualquer escola musical, à medida em que as tecnologias de gravação em fita foram sendo otimizadas.

As demais professoras dessa escola têm o desejo de trabalhar com a música, mas de acordo com o seu depoimento, a arte é antes de tudo, uma questão de dom e elas expressam esse sentimento através das seguintes frases: *"não tenho jeito para isso", "não sei cantar", "não tenho ritmo", "sou desafinada", "não sei desenhar", "não sei pintar", "não sei tocar", "como desenvolver estas atividades com meus alunos se sou uma negação em arte, principalmente em música?"* Outras ainda manifestaram seu grande desejo de aprender e comentaram: *"que bom seria se houvesse alguém que nos ensinasse a trabalhar com música..."*.

Para esses professores a arte tem um sentido utilitário, onde adquire um caráter meramente instrumental. Na opinião desses professores tal atividade serve

aos diferentes conteúdos, sendo que *"a música é somente um reforço para memorizar conteúdos e adquirir bons hábitos."*

Os entrevistados manifestaram ainda, a respeito da importância da música na escola, que ela é uma forma de recrear e manter as crianças disciplinadas. Isto é: *"cantando não estão conversando"; "é bom para acalmar, relaxar, distrair-se"; "ocupar o tempo até a hora de tocar o sinal para anunciar o encerramento das aulas. Assim eles me deixam tranqüila, sem grandes movimentos de ordem disciplinar."*

Outros, ainda, têm a consciência de que as atividades artístico-musicais podem contribuir para o desenvolvimento emocional e social do educando, servindo para *"as crianças manifestarem suas emoções, desinibir, socializa-las, desenvolver o senso da unidade em grupo, respeito ao próximo e mesmo desenvolverem-se como um ser integral"*, demonstrando que alguns entrevistados tem a consciência dos benefícios de uma utilização mais abrangente da música como instrumento formativo do indivíduo.

Quanto ao coral dessa escola, também estivemos assistindo a vários de seus ensaios. O maestro tem muita musicalidade natural. De acordo com sua história de vida, ele ganhava seu sustento trabalhando na padaria do Carrefour da Rodovia D. Pedro I, em Campinas. Tornou-se regente de coral em algumas escolas, quando o coral infanto-juvenil do grupo de catequese de sua igreja, que ele dirigia como hobby, apresentou-se a um grupo de pais e professores das escolas da comunidade. O desempenho do regente com essa atividade musical agradou aquele grupo de docentes, que fizeram planos para que ele trabalhasse na escola Delta.

O dirigente do coral fez, então, um curso de regência com duração de um ano e meio no conservatório Carlos Gomes e Santa Cecília, pago pela diretora da escola. Hoje, além do coral dessa escola, dirige o coral de duas outras escolas

particulares do ensino fundamental, e ainda realiza o mesmo trabalho em três entidades religiosas. Em sua profissão de regente de coral infanto-juvenil, ele é pago pela APM (Associação de Pais e Mestres) da escola, isto é, a iniciativa é particular, e não governamental.

As apresentações têm ocorrido em diversos lugares, em datas comemorativas como dia das mães, dia dos pais, festas juninas, natal, dia da criança e outras. No dia 17 de novembro de 1998, às 19:30 horas, o coral se apresentou, no Shopping Galeria, com o objetivo de tornar conhecido este trabalho e motivar as crianças. Também já se apresentaram na PUC e UNICAMP e em algumas formaturas.

De acordo com o regente, não há seleção para o ingresso no coral; basta ter boa vontade. Em suas próprias palavras: "*há crianças que enjoam e saem, outras gostam e permanecem*". Em seu depoimento ele ainda afirmou que não obriga ninguém a permanecer ou sair do coral, "*porque quem fica são realmente aqueles que gostam de cantar e participar desse trabalho na escola.*" Isto configura a voluntariedade do programa, e mais uma vez caracteriza o caráter eventual do uso da música nessa escola, sem poder ser então considerado como uma atividade de educação musical propriamente dito.

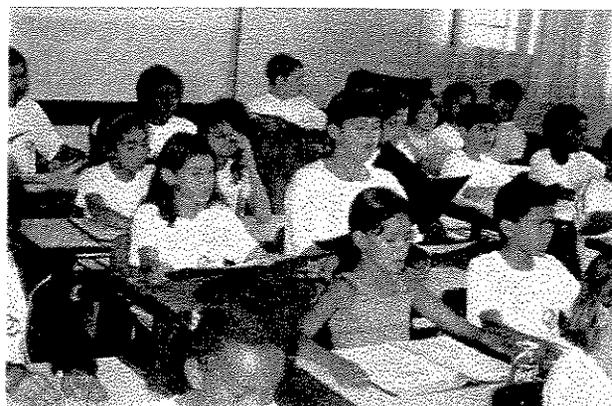
Os ensaios acontecem em uma sala de aula normal, os próprios alunos unem as carteiras e cadeiras para aumentar a possibilidade de participação a um maior número de crianças. A ventilação para tanta gente amontoadá é pouca, o ruído de fora é alto, principalmente porque estão sendo realizados trabalhos de construção em uma obra próxima à escola, percebendo-se mesmo na gravação dos ensaios, realizada como parte da metodologia empregada, que o barulho das máquinas era ensurdecedor, atrapalhando bastante o aprendizado das músicas novas.

A primeira parte do ensaio do coral consiste em exercícios de respiração e técnicas vocais para um melhor desempenho das vozes.

Conforme se pode observar através das fotografias que apresento, para a realização destes exercícios de vocalize, bem como do ensino de uma nova música, é utilizado um teclado, de propriedade do próprio regente. As crianças têm acesso a uma pasta, contendo as letras para aprender e acompanhar as músicas, fato esse também registrado em fotografia, para melhor captar a realidade do momento.



Canto coral na sala de aula



Pastas individuais de música

Essa técnica foi usada como ferramenta para melhor compreensão da realidade, porque permite tanto a tomada de conhecimento de detalhes apresentados de forma visual por quem tem acesso ao presente projeto de investigação, como me possibilita reviver a situação visualizada tantas vezes quantas sejam necessárias, mas sempre lembrando que, fotografar é um ato consciente e subjetivo, portanto, quem fotografa e quem vê ou interpreta uma imagem fotográfica, não se pode deixar levar pela crença de que a máquina é neutra não interferindo na representação do real. Conforme SONTAG(1996) “fotografar é conferir importância” e que “a vida não é feita de detalhes significativos subitamente iluminados e fixados para sempre. A fotografia sim”. Logo, os recortes feitos do cotidiano são momentos escolhidos como relevantes para serem registrados e fixados no suporte de papel. Seguindo as regras de utilização dessa técnica, as fotos empregadas como recurso de pesquisa, foram aquelas que captaram momentos de trabalho efetivo, sem a preocupação com

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

poses bonitas ou com qualidade artística da foto.

O horário de ensaios do coral costuma ser às sextas-feiras das 12 às 13h, entre os dois turnos, para permitir que as crianças que estudam tanto de manhã como à tarde possam participar. Então muitos alunos do turno da tarde chegavam atrasados, e cada vez que um deles entrava, o professor parava o ensaio e esperava que se acomodasse, diminuindo o tempo de prática do canto coral, bem como a concentração necessária a esse tipo de atividade. Novamente se percebe que a atividade musical nessa escola, pode ser considerada mais como um programa extra-classe do que parte da educação formal, valendo-se dela como veículo e apoio para sua realização.

Além dessa atividade coral regular, também notei que nessa escola a música é oferecida para todos da seguinte maneira: uma vez por semana duas turmas são colocadas no pátio e cantam várias músicas, sendo algumas folclóricas e outras populares. Não percebemos nenhum problema de ordem disciplinar, contrariando os depoimentos de alguns professores, colhidos em nossas primeiras visitas a essa instituição educacional. Foi interessante notar que somente o regente fica com as crianças, cuidando sozinho da disciplina e do ensino de canto. Em algumas músicas, ele explora a expressão corporal para o desenvolvimento mais integral do educando, para que a criança possa sentir a música de forma mais concreta. Considerei esta atividade, como mais abrangente do que o canto coral, e com reflexos positivos na formação dos alunos, embora sem ser algo sistematizado e sem o emprego das técnicas apropriadas, por ser dirigida a todos os alunos e dentro do horário normal de estudo.

4.3 - REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A análise de minha pesquisa de campo permite a conclusão de que o ensino de música na Escola Pública é praticamente inexistente, conforme observado através do panorama encontrado nesse estudo. Nas quatro

delegacias de ensino de Campinas, entre suas trezentas e sessenta e sete escolas, apenas quatro delas afirmaram oferecer alguma atividade musical e ainda assim, à parte do currículo escolar. Dessas quatro, apenas duas continuaram suas atividades dentro do período de tempo coberto pela pesquisa, sendo que uma delas oferece apenas o canto coral como opção de utilização da música, mas com uma porcentagem mínima de alunos participantes, em função da própria natureza do canto coral, e que por isso, nem foi analisada. A outra, a escola Delta, escolhida como base dessa investigação, além do canto coral, apresentou apenas dois professores que trabalham com música mas a usam de forma limitada e até mesmo equivocada, restando como utilização efetiva da música e oferecida a todos os alunos, a atividade já mencionada de canto conjunto, por classes reunidas no pátio, mas de forma esporádica ao sabor da disponibilidade do maestro, ou do programa da escola. Como se pode notar, FONTEIRA(1998) tem razão ao afirmar que desde 1971, em função das leis que regem a educação haverem deixado de considerar a música como disciplina autônoma, são hoje poucas as escolas brasileiras nas quais existe uma prática musical constante e efetiva. As razões para essa escassa, e quase sempre mal aplicada atividade de educação musical em nosso sistema educacional oficial, serão apresentadas em seguida como uma reflexão do quadro atual de utilização da música como parte do processo educativo, baseada em nossa pesquisa na escola Delta.

A prática quase inexistente de uso da música, se pode notar até mesmo no simples exame da grade curricular onde não existe espaço reservado em seu horário semanal nem para educação artística, muito menos para aulas de música, assim como têm para matemática, português, estudos sociais e educação física.

Importa ainda lembrar que a atividade musical existente nessa escola se deve em quase todos os sentidos a iniciativas e boa vontade particulares. O maestro é pago pela APM. O curso de preparo que ele fez foi pago pela diretora. O teclado utilizado é de propriedade do maestro. O gravador que a professora Maria utiliza para tocar as músicas às sextas-feiras, é dela, e, com boa vontade até mesmo louvável, empresta para as demais quando querem usar para alguma aula especial. Nem sequer um aparelho de som para tocar alguma música a escola possui. Percebe-se portanto que se essa escola ainda tem uma atividade musical, embora mínima e em certo sentido mal aplicada, se deve ao idealismo e boa vontade de uns poucos, mas sem qualquer apoio oficial no sentido de disponibilizar os recursos materiais básicos para sua prática. Não é de se estranhar, pois, que a atividade musical seja praticamente inexistente.

Quanto a atividade do coral, que é uma das atividades musicais válidas, embora limitada a um número muito pequeno de alunos por sua própria natureza. Kodály acreditava que o canto, junto com o exercício físico diário, desenvolve o corpo e a mente. Para ele *“o prazer que deriva do esforço de conseguir uma boa música coletiva proporciona homens mais disciplinados e de nobre caráter; nesse aspecto seu valor é incalculável”*(ÁVILA,1998). Mas, lamentavelmente sua utilização na escola apresenta vários outros fatores limitantes, além do pequeno número de alunos envolvidos. O regente do coral não tem nenhuma formação pedagógica e psicológica e sua formação musical é pequena, e foi adquirida depois de ser nomeado maestro do coral dessa escola, atuando muito mais por suas aptidões naturais e conhecimento empírico da arte. Some-se a isso o fato de que os ensaios são em horário inadequado, embora tenham o objetivo louvável de dar oportunidade aos alunos dos dois turnos. Veladamente está, entretanto, a idéia de que o coral é secundário e não se pode tirar os alunos do horário de estudo das matérias “importantes”. É sintomático também, nesse sentido, certa discriminação que sofre o maestro, no cotidiano da escola considerando sua atividade de categoria inferior, como a exclusão das reuniões pedagógicas e

gerais do corpo docente, ou o fato de que a música é lembrada apenas nas datas comemorativas.

Note-se ainda que existe uma opinião generalizada dos entrevistados quanto a validade da música no ambiente escolar, mas quase sempre no sentido utilitário, e se bem é certo que há muita verdade quanto a esse aspecto da música, dois fatos se destacam, primeiro que a música tem um valor intrínseco na formação do indivíduo, e em segundo lugar, que mesmo como valor utilitário não existe qualquer apoio sistemático, seja material, pedagógico, humano, ou legal para seu desenvolvimento. Mesmo assim, é notório que as opiniões das professoras sobre a aula de música revelaram que elas não têm conhecimento da finalidade da educação musical na escola, percebido através de seus depoimentos e na prática do cotidiano escolar. De acordo com ALMEIDA e MARTIGNAGO(1998) o descaso da música não é simplesmente decorrente da deficiência do conhecimento e experiência técnica dos professores, mas a problemática do ensino-musical na escola está ligada principalmente a falta de identidade da disciplina, ao desconhecimento dos seus fundamentos.

Diante da pergunta sobre qual a função da música na formação dos alunos, as respostas foram diferentes da prática pedagógica, dissociando a teoria da ação. Se bem que a maioria mencionou as maravilhas da música, até como terapia, tornando os alunos mais dóceis e calmos, também a maioria não a utiliza, sob vários pretextos.

Entre as poucas professoras que se valem da música para alguma finalidade, uma delas relatou que ensina música “*procurando encaixar dentro do conteúdo que se está trabalhando*”. Ela é professora da quarta série e utiliza canções para fixar valores morais ou para ajudar na assimilação dos conteúdos. Por exemplo, ao trabalhar sobre as partes e funções das plantas procurou uma música que falasse de plantas. Também a professora *Maria da 1ª série, que parece dar maior ênfase à música, diz que a usa para alfabetizar, mas de forma limitada e na

realidade trabalha só com a letra das músicas populares, cantando a melodia com os alunos apenas na sexta-feira, se sobrar tempo, com o auxílio de um gravador de sua propriedade, pouco antes do sinal soar, para evitar desordem e aproveitar o tempo para memorizar a letra da música que trabalharam durante a semana. Na opinião desses professores tal atividade serve aos diferentes conteúdos sendo somente um reforço para memorizar conteúdos e adquirir bons hábitos, isto é, a música é encarada apenas do seu ponto de vista utilitário. ALMEIDA e MARTIGNAGO (1998), concluem que:

“um dos problemas da educação musical dentro da educação, é que a música fica por conta da imagem depreciativa e distorcida que a educação artística sempre desfrutou no meio escolar. Por um lado, encarada como reforço de outras disciplinas e por outro apenas de caráter de atividades sociais”.

Encontramos exatamente esse enfoque da educação artística, na Escola Delta. O desenho geométrico, por exemplo, auxilia a matemática; a pintura, a colagem, dobraduras, artes cênicas e se destina a desenvolver montagem de peças teatrais para as disciplinas de estudos sociais e português e a música serve apenas para a finalidade supra mencionada. Como se pode notar, ela é constantemente requisitada, sem delimitar seu próprio espaço e objetivos, para a realização de eventos relativos ao calendário cívico escolar, para animar as festinhas juninas, ou apoiar a datas comemorativas, como dia das mães, dos pais, de fim-de-ano, incluindo aí as famosas canções de natal, apenas confundindo pais e educadores sobre o objetivo e valor da música. Sem dúvida pode-se afirmar que:

“a arte pode e deve ser uma atividade interdisciplinar, globalizadora, mas para isso precisa não só estar presente nestes eventos de caráter socio-cultural, mas também encontrar espaço para alcançar seus objetivos, porque ela é também formadora da função estética”. (ALMEIDA e MARTIGNAGO, 1998).

Portanto não se pode desprezar o valor utilitário da música, seja desde o ponto

de vista social, pedagógico, psicológico ou cívico, mas relegar a educação musical meramente a essa finalidade, e mesmo nesse enfoque, pouco ou mal utilizada, tem sido um dos motivos para seu quase desaparecimento, perdendo-se o grande valor da música como educadora da função estética e dos sentidos.

Outra razão que parece estar na raiz da quase inexistência da atividade educativa musical nas escolas está relacionada à concepção que se tem dela enquanto dom ou talento, possuído por uns poucos privilegiados, sejam eles alunos ou professores. Essa crença ainda se encontra muito arraigada no ambiente escolar, sendo invocada como justificativa para esquivarem-se de ministrar ou não aulas de música, ou para idealizarem a forma de uso por parte dos bem dotados quanto a esse "dom". Evidentemente habilidades como afinação e ritmo, são desejáveis para alguém que ensinará música, mas além de poderem ser desenvolvidas, elas não são pré-requisitos para alguém trabalhar a música como recurso formativo de seus alunos, até porque, qualquer toca-fitas pode muito bem ser usado como substituto da voz do professor no que respeita a canções.

Esse mesmo recurso técnico anula o outro argumento brotado da concepção percebida nas entrevistas, e que parece ser mencionado como justificativa para a impossibilidade de se ensinar música na escola, de que além do canto, um instrumento musical é imprescindível para as aulas de música. Outras atividades como a improvisação e/ou composição, percepção auditiva, desenvolvimento rítmico, expressão corporal, jogos lúdicos e interação social, não foram mencionados como possibilidades pedagógicas no ensino da música, demonstrando a falta de opções para desenvolver a musicalidade infantil.

Isso ocorre porque parece haver o desconhecimento de uma metodologia bem estruturada, completa e de fácil aplicação e que produza resultados concretos, levando poucos professores a dedicarem tempo para aulas de música, ou se o fazem, se limitam a atividades livres, sem direção clara e sem seqüência lógica.

O professor sabendo adaptar o método, de alguns psicopedagogos musicais mencionados no segundo capítulo, à realidade do cotidiano escolar, pode ter em suas mãos uma importante ferramenta de ensino que favoreça o desenvolvimento físico e mental do aluno mesmo que disponha de poucos recursos didáticos.

Hoje há disponibilidade de amplas informações sobre musicalização infantil, de fácil acesso, compressão e aplicação em livrarias, produzidas por autores atuais como: Gainza, Rocha, Cauduro, Mársico, Heylen, Santa Rosa e outros que, através de muita pesquisa e estudos puderam editar livros didáticos com base na metodologia de Dalcroze, Orff, Kodály, Schäffer, e outros já citados neste trabalho. Mas parece haver um desconhecimento generalizado da existência de materiais didáticos dessa natureza e de qualquer metodologia destes psicopedagogos que formaram as bases da musicalização infantil. O fato de não saber o caminho para o ensino da música de maneira objetiva e direta, através de atividades simples e agradáveis, determina muitas vezes o seu abandono.

Finalmente minhas considerações sobre a quase inexistente educação musical mencionam o que poderia ser o motivo principal que leva os professores a não se empenharem na utilização dos recursos musicais em suas aulas, que é o fato de possuírem uma visão parcial ou equivocada sobre a fundamentação teórica de seu uso, derivada de sua própria formação acadêmica e profissional, que não se preocupou em instruir ao menos quanto aos rudimentos dessa matéria para que se sintam seguros e preparados para usar esse instrumento educativo de forma criativa e proveitosa junto a seus alunos.

Esta pesquisa revelou claramente a deficiência da formação dos professores, nessa área de conhecimento. Todas as vinte e duas professoras envolvidas nesta pesquisa, possuem o curso de segundo grau em Magistério sendo que duas estão cursando Pedagogia, duas tem o curso de Letras incompleto, uma é formada em Estudos Sociais e três em Pedagogia, mas percebe-se que não estão preparadas para atuarem como professoras de música, porque durante o curso de

“Magistério”, elas não tiveram a oportunidade de cursar nenhuma disciplina relacionada a pedagogia musical ou musicalização infantil, o que bem reflete a realidade da escassez de professores especializados em pedagogia musical, atuando nas escolas da rede pública de ensino.

De acordo com GAINZA(1964), há três aspectos importantes na formação do educador musical: **prática psicológica** para estabelecer uma boa relação, um contato sadio e profundo com seus alunos; **formação pedagógica** para vincular a criança à música, descobrir sua capacidade latente e orientar seu desenvolvimento; **preparação musical**, pois a musicalidade do professor deve propagar-se e arraigar-se em seus alunos.

A deficiente formação pedagógico-musical dos professores e sua influência sobre sua falta de capacidade para utilizar a música em seu cotidiano profissional, tem demonstrado o descaso das autoridades educacionais para com educação musical nos currículos escolares. Uma das preocupações entre alguns arte-educadores nacionais, como BARBOSA(1987), *“é a falta de interesse oficial, cada vez mais evidente, aos programas e necessidades relacionadas com arte-educação”*.

Embora o apoio governamental seja quase imperceptível na área de educação musical, cabe a nós professores, educadores não desanimar, mas lutar, através de nossas pesquisas, falas, ensinamentos e de alguma forma contribuir para a formação de novos professores, desenvolvendo-lhes muito idealismo, porque segundo JOLLY(1994), *“a condição primordial para dedicar-se a delicada tarefa do ensino é sentir uma verdadeira paixão pela matéria que se ensina e possuir capacidade que habilite o educador a realizar a tarefa com êxito”*. Isto significa que ele deve possuir domínio sobre a matéria que ensina e preparação pedagógica. O professor de música deve ser, antes de tudo, um paciente investigador de si mesmo, da criança e da música.

O professor que educa musicalmente com esta concepção é, antes de tudo, um ser inquieto, de curiosidade insaciável, que aspira aperfeiçoar-se ao máximo para poder influir plenamente sobre seus alunos.

Dessa forma, pode-se afirmar que é preciso investir na formação de novos professores, dando a eles subsídios suficientes para saberem como trabalhar com esse importante instrumento de educação. É preciso ressaltar o quanto há de alegria nos cantos, movimentos, ritmos e jogos de música. Deve-se apontar para a importância de aprofundar ainda mais esse conhecimento e colocá-lo a partir de agora a disposição do professor; deve-se investir na formação de novos profissionais multiplicadores desse conhecimento, favorecendo então um número maior de crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode notar pelo quadro até agora descrito, o ensino de música tem vivido uma dualidade entre o idealismo e o realismo da situação apresentada pela educação em nosso país. Por um lado, o próprio registro histórico e as evidências encontradas por diversas pesquisas, indicam que a música tem um grande potencial como fator positivo e potencializador das capacidades do educando, além disso parece haver uma consciência, embora superficial mas generalizada, por parte dos professores participantes da pesquisa, de que a música seria um excelente e desejável recurso a ser explorado em sua tarefa de educar e que por isso mesmo seu uso deveria ser estimulado, e implementado. Por outro lado, está a falta de preparo e de condições que valorizem e estimulem sua utilização, para que o professor possa valer-se desse instrumento, bem como a falta de políticas definidas que valorizem e estimulem sua utilização como disciplina e não apenas esporadicamente ou com ações limitadas a um pequeno universo de alunos, como detectado por este trabalho de investigação.

Dentro desse idealismo destaca-se na atualidade, um pequeno grupo de professores e colégios ou escolas conscientes do valor educativo da música e de seu papel como estimuladores e promotores desse recurso didático, que começaram a implantar projetos-piloto de utilização da música em sua área de atuação, como é o caso do Colégio Sión de S. Paulo e da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

O próprio fato de se apresentarem como ações isoladas e até mesmo experimentais, e portanto à margem do que aparenta ser o cotidiano das escolas em relação à música, abre campo para novos e mais profundos estudos sobre o alcance e resultados a médio e longo prazos da influência e resultados obtidos por esses projetos, e os conseqüentes efeitos sobre seus participantes, bem como sobre o treinamento que receberam os executores.

Esses e outros projetos do gênero são exceções, sendo talvez precursores de uma nova tendência no ensino tradicional formal e que será sentida apenas na próxima década, mas que, cumprida essa previsão, refletiria tão somente o reconhecimento dos equívocos da realidade encontrada nessas últimas décadas.

A própria trajetória das leis que regeram, e ainda regem, o ensino de música na escola, seja, talvez, ela própria o retrato dos fatores que provocaram as dificuldades na continuidade da prática do ensino musical nas escolas. Por causa dos problemas verificados em sua implantação e execução e também, ao que parece, pelas críticas enfrentadas por essas mesmas razões, em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que incluiu o ensino das artes no currículo escolar, substituiu o ensino de música por um ensino de arte mais genérico com o título de Educação Artística, mas considerada "atividade educativa" e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento artístico.

Com a lei nº 9.394/96, revogaram-se as disposições anteriores e a arte foi considerada obrigatória na educação básica, constituindo-se componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, inclusive valorizando a música como sendo fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, mas deixa livre cada unidade escolar para definir as diversas formas artísticas a serem aplicadas em seu currículo. Sem dúvida essa indefinição propicia um sem número de interpretações ao sabor das conveniências ou preferências de quem estiver no poder no momento, perdendo a objetividade que deveria caracterizar um setor tão estratégico na formação das novas gerações.

Como se pode notar, após quase três décadas da implantação da educação artística no currículo escolar, problemas sérios, relativos à fundamentação

filosófica e à prática de atividades de arte na escola, ainda estão para serem resolvidos.

Aparentemente, por isso mesmo, o ensino de arte está correndo perigo. Relegado a um segundo plano e sobrevivendo devido à dedicação isolada e nem sempre estimulada de muitos profissionais, esse aspecto fundamental da educação ocupa um espaço restrito no ensino público, oferecido em algumas escolas, como atividade e não como disciplina e, com raras exceções, reduzido a cópias mecânicas de modelos e aprendizado de músicas para eventos comemorativos. Uma situação reveladora do descompromisso da sociedade para com a arte, que, como muitos acreditam, “não serve para ganhar dinheiro e, portanto, não tem importância.”

Essa idéia limitada, se deve em grande medida a corrente tecnicista que antes de tudo está empenhada em fornecer o indivíduo correto para o local correto no sistema capitalista e preocupada em inserir o indivíduo no contexto da produção, otimizando sua participação como um elo produtivo na grande cadeia de bem estar, evidentemente dos idealizadores, mantenedores, e beneficiários dessa corrente.

Não podemos nos esquecer, nesse sentido, que exige-se do indivíduo frente às exigências do mercado de trabalho, cada vez mais a criatividade para dinamizar e otimizar sua atuação em seu ramo de atividade. Considerando-se que a capacidade criativa da pessoa tem o seu auge de desenvolvimento na idade escolar, assim como apresentado nesse trabalho, a música é um dos elementos poderosos na formação de uma mente criativa.

Atuais estudos como os relativos à inteligência, que mostram que a inteligência musical, assim como as demais, não pode ser considerada apenas como um talento. Uma escola aberta ao estímulo das inteligências múltiplas, não pode negligenciar os recursos para o desenvolvimento de cada uma delas, seja

lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestética corporal, pictórica naturalista, interpessoal ou musical. É interessante que todos esses tipos de inteligência apresentam o auge de seu desenvolvimento durante a idade escolar, por isso grande é a responsabilidade dos professores, ao terem nas mãos o futuro de seus alunos, considerando que seu desempenho posterior no mercado de trabalho, estaria sendo influenciado por esses primeiros anos na escola.

Importa mencionar nesse ponto que apesar de todo o testemunho da história, do embasamento teórico encontrado nos grandes nomes da pedagogia musical bem como em experiências bem sucedidas quanto ao valor da música como elemento educativo e formativo, houve o quase total abandono do ensino de música na escola pública brasileira, o panorama encontrado nesse estudo apresenta esta situação, pois, apenas duas das trezentas e sessenta e sete escolas que oferecem a 1ª a 4ª série do ensino fundamental apresenta alguma atividade regular de música, tendo sido escolhida uma delas por ser a que apresenta maior incidência de atividade musical e mesmo assim, restrita.

A análise de minha investigação, permite a conclusão de que o ensino de música na Escola Pública é praticamente inexistente, devido a uma série de fatores analisados em minhas reflexões sobre a pesquisa de campo no capítulo IV, e cuja razão principal foi a formação acadêmica e profissional dos professores, que não se preocupou em instruí-los ao menos quanto aos rudimentos dessa matéria, para que se sintam seguros e preparados para usar esse instrumento educativo de forma criativa e proveitosa junto a seus alunos, relegando-a, ao que parece, a uma função utilitária a serviço de outras matérias consideradas “nobres”, a simples recurso de entretenimento e lazer, ou quando muito a uma forma de atração dos alunos a outros conteúdos. O desconhecimento de uma metodologia bem estruturada, completa, de fácil aplicação e que produza resultados concretos, fruto dessa deficiente formação acadêmica supra mencionada, levou poucos professores a dedicarem tempo para aulas de música,

limitando-se a atividades livres, sem direção clara e sem seqüência lógica.

A deficiente formação pedagógico-musical dos professores e sua conseqüente falta de capacidade para utilizar a música em seu cotidiano profissional, tem demonstrado o descaso das autoridades educacionais para com a educação musical nos currículos escolares. Entretanto é necessário reverter esse quadro, investindo na formação dos professores dando a eles subsídios suficientes para saberem como trabalhar com esse instrumento de educação, favorecendo então um número maior de crianças.

De acordo com SNYDERS(1992), a função mais evidente da escola é preparar crianças para o futuro, para a vida adulta, para a vida profissional e para a cidadania. Dessa forma, a escola responde ao desejo do jovem em tornar-se “grande”, em participar do poder dos adultos, de iniciar-se nos segredos da vida adulta. No entanto, se a escola é um mundo feito para acolher a criança e responder, de seu próprio jeito, à necessidade de alegria que ela tem, retomando então os princípios da educação musical, onde os conceitos são ensinados através de atividades lúdicas e prazerosas visando o desenvolvimento global do aluno; é possível introduzir a idéia de lançar mão desses procedimentos em prol do desenvolvimento prazeroso do aluno e da busca da alegria para o professor nesse processo constante de aprender-ensinar.

Em contrapartida ao quase inexistente ensino musical da educação formal, desejo destacar a educação extra-escolar, encontrada em minha busca por atividade de educação musical, durante a pesquisa, valorizando a arte e a música como elementos educativos e realizando vários programas de utilização deste importante instrumento educativo, mas que não são analisados nesse trabalho, por extrapolarem os limites dessa proposta de investigação. Na verdade, projetos dessa natureza se contrapõem a uma idealizada ampla utilização da música pela rede oficial de ensino, fato que não aconteceu, conforme demonstrado ao longo dessa dissertação, e que parece não ser muito diferente na rede particular de

ensino, mas que não foi estudada mais a fundo e nem destacada em minha investigação por não fazer parte desse projeto, e que poderia ser motivo de futuros trabalhos de pesquisa.

Ao concluir esse trabalho, o faço com uma ponta de frustração, não pelo que foi conseguido a nível de resgate de uma realidade, ou pelas descobertas relativas à Educação Musical, mas justamente por causa delas, já que ao confirmar uma rica trajetória teórica, como educadora é lastimável ver o descaso ou descompromisso com que é tratado um tema que seguramente poderia significar um avanço importante na formação de indivíduos muito mais preparados para enfrentar os desafios dos novos requerimentos do mercado de trabalho, mas muito mais poderiam eles estar preparados para viver uma vida mais plena, em seu ambiente social e cultural.

Evidentemente não tenho a pretensão de haver esgotado o tema, até porque seria utópico imaginar que alguém pudesse fazê-lo, ainda mais no exíguo limite de uma dissertação de mestrado, mas tenho a convicção de que este grãozinho de areia, representado por esse trabalho no universo do saber, pode ser um auxílio para outros investigadores interessados no mesmo tema, ou mesmo tornar-se o elemento motivador de estudos mais abarcantes que ajudem a formar a opinião necessária a uma nova tomada de posição em relação à utilização da música como elemento importante, justamente porque entendo que o assunto estudado dá margem a múltiplas possibilidades de investigação, seja no âmbito do cotidiano escolar, com a investigação dos resultados possíveis em termos de aproveitamento escolar e acadêmico, seja no âmbito da investigação das contribuições diretas, da melhoria das condições de aprendizado e até de mudança de estilo de vida nos projetos extra-escolares.

Nem sempre é fácil perceber o alcance final de nossas propostas, como a luta pela valorização da educação musical para todos; para que não se pense ingenuamente, é necessário observar como a sociedade vê a música, e o que

espera dela. O professor terá que compreender o seu papel, e optar em apenas atender ao seu cliente, ou acreditar na possibilidade da transformação de ideais através de seu trabalho. Por último, não devemos esperar uma universalização de ideologias. Provavelmente, uma das características mais duradouras desses tempos contemporâneos é o fato de que temos que conviver com diferenças. O melhor caminho para aqueles que acreditam nessas idéias é aplicá-las onde for possível: na escola, na sala de aula, em debates e congressos.

Entendo que a nós pesquisadores-educadores, corresponde desenvolver atitudes de desprendimento e até ousadia, além de criatividade e uma busca do conhecimento da realidade, com vistas ao futuro e, principalmente, com a convicção do que se quer, de como fazer e onde se pretende chegar. Só assim poderemos fazer alguma diferença no ambiente que nos cerca e na vida de alguns alunos.

BIBLIOGRAFIA CITADA:

- ALMEIDA, C.; MARTIGNAGO, C. *A Concepção e a Prática de Atividades de Arte na Escola de 1º e 2º Graus*. Mimeo, Unicamp, 1997.
- AMORIM, Z. A.V.; WASHINGTON, L. *Introdução à Pedagogia Musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira. 2ª ed., 1966.
- ANTUNES, C.; *As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos*. Campinas, S.P: Papyrus, 1988.
- AROUCA, L. S.; *Educação Extra-Escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Humanos)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1983.p.1-124 (Tese de Doutorado em Educação)
- ÁVILA, M. B., “O Método Kodály de Musicalização como Instrumento Auxiliar no Desenvolvimento da Criança na Escola Formal”, In, *Fundamentos da Educação Musical*, 1998.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Arte - Educação, Conflitos / Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. *Arte e Educação no Brasil*, SP., Editora Cultrix, 1987.
- _____. *A História da Arte*. SP. Editora Max Limonad, 1986.
- BOTEN, M. A. “*The Creative Mind: myths and mechanisms*”. London, 1994., apud COUTO, Y. *A Criatividade e Auto-Organização*, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado)
- CAUDORO, V. R. *Iniciação musical na idade pré-escola* P. Alegre: Sagra Livraria, Editora e Distribuidora Ltda, 1989.
- CARLSEN, J.C. “*An Investigation of Programed Learning*” In, *Melodic Didation by Means of a Teaching Machine Using a Branching Technique*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, 1961.
- CHOKSY, L. *Teaching Music in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1986.
- CONDE, C. *I Congresso Latino-Americano de Arte-Educação Inclusiva*. SESC Pompéia, SP. 1998.

- COUTO, Y. A Criatividade e Auto-Organização, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado.)
- DEWEY, J. *A Arte como experiência, Coleção "Os Pensadores"*, SP, Editora Abril, 1980, p.97.
- ENCICLOPÉDIA DELTA UNIVERSAL, Vol.5, Editora Delta, RJ. 1980, p.2897.
- FERES, J. S. M. *Iniciação Musical: Brincando, Criando e Aprendendo*. SP, Editora Abril, 1980.
- FONTEARRADA, M. T. O. *Educação Musical, Investigação em Quatro Movimentos, Prelúdio, Coral, Fuga e Final*, SP. Pontificia Universidade Católica, 1991. (Dissertação de Mestrado.)
- _____. *"Forma/Informal: um dilema"*, In, Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões. Editora Nacional, SP. 1998.
- _____. *O Lobo no Labirinto – Uma incursão a obra de Murray Schafer*, In, Fundamentos da Educação Musical, ABEM, BA.1998.
- GARCIA, M. R. N.; M. R. G.; DURÁN, A.; NYSSSEN, E. G. C.; RIVAS, E. I.; ALVAREZ. Y. J. *Atividades Musicales Preescolares*. México: Kapelusz Mexicana S.A. de C.V., 1978.
- GAINZA, V.H. de *La iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires: Ricord, 1988.
- GELEWSKY, R. *Poderes Reais Estão Com a Criança. Uma Compilação de Textos Especiais Sobre Atualização da Educação e o Papel da arte no processo Educativo*. São Paulo: Casa Sri Aurobindo, 1987.
- _____. *Educar Para o Futuro*. São Paulo: Casa Sri Aurobindo, 1978.
- GILES, T. R. *História da Educação*, EPU, 1987, p.286.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*, Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- HEILEN, J. *Musica: iniciação, instrução, formação*. São Paulo: Cultura Musical Ltda, 1990.
- IMÉRITO, E., ROCCA, URRIOLO, J.S.. *"Estudio Sobre la Educacion Parasistemático oExtra-Escolar, In, Educação Extra-Escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Humanos)*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica, 1983.(Tese, Doutorado em Educação)

- JEAN, G. “*Por une Pedagogie de l’ Imaginaire*”, Paris, França. 1978., In, I Encontro latino-americano de Educação Musical, ABEM, 1997.
- JEANDOT, N. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione Ltda, 1990.
- JOLLY, I. Z. L., “*Musicalização Infantil na Formação do Professor: Uma Experiência no Curso de Pedagogia da UFUSCAR*”, In, Fundamentos da Educação Musical, ABEM,BA. 1998.
- _____, *Aplicação e Procedimentos de Musicalização Infantil em Crianças Deficientes*, UFUSCAR, SP., 1994. (Dissertação de Mestrado)
- LEITE, M. de P. “*A Qualificação Reestruturada e os Desafios da Formação Profissional*”, mimeo, 1995.
- LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico- Metodológicos*. Ed. Vozes; Petrópolis - RJ; 1994.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. (Temas Básicos de Educação e Ensino)*. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MANZOLLI, J. *Um Modelo Matemático para o Timbre Orquestral*. Unicamp, 1988. Dissertação de Mestrado.
- MÁRSICO, L. O. *A Criança e a Música*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MARIZ, V., *História da Música do Brasil*, Ed. Cortês, SP.1983.
- MÉLIK-PASHÁEV, A. *Manantiales de Creación*. Madri: Paulinas, 1977.
- MONDERGER, M. *A Relação Entre desenvolvimento Artístico-Musical e Capacidade Intelectual.*”, In, *Revista de Estudos. FFEVALE*. Novo Hamburgo. RGS, 1986.
- MONTANS, G., “*A Relação entre Desenvolvimento Artístico-Musical e Capacidade Intelectual*”, PUC. de SP., 1984, (Dissertação de Mestrado), apud. JOLLY,I. Z., *Aplicação e Procedimentos de Musicalização Infantil em Crianças Deficientes*, UFUSCAR, SP., 1994. (Dissertação de Mestrado).
- NEDER,H., *Projeto de Alfabetização Musical – PAM*. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação. FDE, 1993.
- NEWMAN, G. *Teaching Children Music*, Dubuque: WCB. 1984.
- NUNES, R. L.; *Revedo os Vínculos Entre Trabalho, Arte e Educação*. Santa Maria, RS : Faculdade de Educação, 1997. (Tese, Doutorado em Educação)

- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Apoio: PNUD, UNESCO, FNDE. Vol.6. Brasília,1996.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte*. Editorial Presença; Lisboa; 1992.
- POPPER, K. "A Lógica da Pesquisa Científica", SP. Cultrix/Edups, 1975, apud. COUTO, Y. A Criatividade e Auto-Organização, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado)
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*, RJ, Edit. Vozes, 1989, p34.
- ROCHA, C.M.M., *Educação Musical: " Método Willens"*. Brasília: Musimed Ltda, 1990.
- SCHAFFER, M. *O Ouvindo Pensante*. SP. Unesp. Editora, 1991.
- SCHÖN, D. A., *A Formação de Professores Reflexivos*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SNYDERS, G. *Les Sciences de l'Éducation: Sommaire du Numero 1-2* França, 1988.
- _____, *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* SP: ed.Cortês, 1992.
- SONTAG, S. *Ensaio sobre fotografia*, Lisboa: Dom Quixote, 1986.
- SZÖNYI, E., *A Educação Musical na Hungria Através do Método Kodály*. Sociedade Kodály do Brasil, SP. 1998.
- VALLA, V. V. *Para uma Formação de uma Teoria da Educação Extra-Escolar no Brasil*. São Paulo, FGV/IESAE, 1977.
- VEJA, Revista. "A Construção do Cérebro.", ed. 1.436. 20-03-1996. pp. 84-89.
- VELTRI, A. L. *Apuntes de Didática de la Música. Colección la Música y su Mundo*. Argentina: Ricordi Americana, 1969.
- VILLA LOBOS, H. *Educação Musical*. Rio de Janeiro, Ed.
- WISNIK, J. M. *O Coro dos Contrários. A Música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- _____. *O Som e o Sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

- ALMEIDA, C.; MARTIGNAGO, C. *A Concepção e a Prática de Atividades de Arte na Escola de 1º e 2º Graus*. Mimeo, Unicamp, 1997.
- AMORIM, Z. A.V.; WASHINGTON, L. *Introdução à Pedagogia Musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira. 2ª ed., 1966.
- ANTUNES, C.; *As Inteligências Múltiplas e seus Estímulos*. Campinas, S.P: Papyrus, 1988.
- AROUCA, L. S.; *Educação Extra-Escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Humanos)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1983. pp. 1-124 (Tese de Doutorado em Educação)
- ÁVILA, M. B., “O Método Kodály de Musicalização como Instrumento Auxiliar no Desenvolvimento da Criança na Escola Formal”, In, *Fundamentos da Educação Musical*, 1998.
- ÁVILA, M. B., “O Método Kodály de Musicalização como Instrumento Auxiliar no Desenvolvimento da Criança na Escola Formal”, In, *Fundamentos da Educação Musical*, 1998.
- AZEVEDO, F.; *A Cultura Brasileira*, 5.ed. São Paulo, Edições de Melhoramentos e USP, 1971.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Arte - Educação, Conflitos / Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. *Arte e Educação no Brasil*, SP., Editora Cultrix, 1987.
- BARSA, Enciclopédia: vol. – 2: Encyclopédia Britânica Editores LTDA. Rio de Janeiro – São Paulo. 1980.
- BOTEN, M. A. “*The Creative Mind: myths and mechanisms*”. London, 1994., apud COUTO, Y. A Criatividade e Auto-Organização, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado)
- BRAGA, L. V. *O Papel da Música da Educação Escolar*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Educação, 1993.
- CALDEIRA, F. *Música Criadora e Baladas de Chopin*, São Paulo: Editora RICORDI, 1935.

- CARLSEN, J.C. “*An Investigation of Programed Learning*” In, *Melodic Didation by Means of a Teaching Machine Using a Branching Technique*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, 1961.
- CAUDORO, V. R. *Iniciação musical na idade pré-escola* P. Alegre: Sagra Livraria, Editora e Distribuidora Ltda, 1989
- CARLSEN, J.C. “*An Investigation of Programed Learning*” In, *Melodic Didation by Means of a Teaching Machine Using a Branching Technique*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, 1961.
- CHERRY, C. *A Comunicação Humana*, São Paulo: Editora Cultrix, 1966
- CHOKSY, L. *Teaching Music in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1986.
- CHOKSY, L. *Teaching Music in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1986.
- CONCERTO, Revista. “O Educação Musical no Brasil”, março;1997.
- CONDE, C. *I Congresso Latino-Americano de Arte-Educação Inclusiva*. SESC Pompéia, SP. 1998.
- CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ARTE-EDUCAÇÃO INCLUSIVA. SESC Pompéia, SP. 1998.
- COUTO, Y. *A Criatividade e Auto-Organização*, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado.)
- DEWEY, J. *A Arte como experiência*, Coleção “Os Pensadores”, SP, Editora Abril, 1980, p.97.
- ELIAS, Norbert, *Mozart, Sociologia de um Gênio*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.,1995.
- ENCICLOPÉDIA DELTA UNIVERSAL, Vol.5, Editora Delta, RJ. 1980, p.2897.
- FERES, J. S. M. *Iniciação Musical: Brincando, Criando e Aprendendo*. SP, Editora Abril, 1980.
- FISCHER, E. *A Necessidade da Arte*, Rio de Janeiro; Editora Guanabara,1987.
- FOERSTE, S. G. M. *Arte-Educação: Pressupostos Teórico-Methodológicos na Obra de Ana Mae Barbosa*. Gôiana: Universidade Federal de Goiás, 1996. (Dissertação de Mestrado)

FONTEERRADA, M. T. O. *Educação Musical, Investigação em Quatro Movimentos, Prelúdio, Coral, Fuga e Final*, SP. Pontificia Universidade Católica, 1991. (Dissertação de Mestrado.)

_____. "Forma/Informal: um dilema", In, Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões. Editora Nacional, SP. 1998.

_____. *O Lobo no Labirinto – Uma incursão a obra de Murray Schafer*", In, Fundamentos da Educação Musical, ABEM, BA.1998.

FURTH, H. G. *Piaget e o Conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

_____. *Piaget na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974.

_____. *Piaget na Prática Escolar*. S. Paulo: IBRASA. 1985.

FUSTER, R. F. *Metodologia del Ritmo Musical: El Ritmo en la Educacion Preescolar*. Madrid: Paulinas, 1979.

GAINZA, V.H. de *La iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires: Ricord, 1988.

GARCIA, M. R. N.; M. R. G.; DURÁN, A.; NYSSSEN, E. G. C.; RIVAS, E. I.; ALVAREZ. Y. J. *Atividades Musicales Preescolares*. México: Kapelusz Mexicana S.A. de C.V., 1978.

GARRETSON, L. R. *La Música en la Educacion Infantil*. México: Diana, 1980.

GATTES, B. *A Estrada do Futuro*. Cia. das Letras, 1995, pp. 231-254.

GELEWSKY, R. *Poderes Reais Estão Com a Criança. Uma Compilação de Textos Especiais Sobre Atualização da Educação e o Papel da arte no processo Educativo*. São Paulo: Casa Sri Aurobindo, 1987.

_____. *Educar Para o Futuro*. São Paulo: Casa Sri Aurobindo, 1978.

GENTILI, P. *Neoliberalismo - Pedagogia da Exclusão*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*, Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZÁLEZ, M. E. *Didática de la Música*. Buenos Aires: Kapelusz S.A, 1974.

HEILEN, J. *Musica: iniciação, instrução, formação*. São Paulo: Cultura Musical Ltda, 1990.

HURTADO, L. *Indroduccion a la Estética de la Música*. Buenos Aires: Editorial Paidos. 1971.

- IMÉRITO, E., ROCCA, URRIOLO, J.S.. *"Estudio Sobre la Educacion Parasistemático oExtra-Escolar, In, Educação Extra-Escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Humanos)*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica, 1983.(Tese, Doutorado em Educação)
- ISTOÉ, Revista. *"Partitura e Boletim"* edição nº 1515, outubro. 1998.
- JEAN, G. *"Por une Pedagogie de l' Imaginaire"*, Paris, França. 1978., In, I Encontro latino-americano de Educação Musical, ABEM, 1997.
- JEANDOT, N. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione Ltda, 1990.
- JOLLY, I. Z. L., *"Musicalização Infantil na Formação do Professor: Uma Experiência no Curso de Pedagogia da UFUSCAR"*, In, Fundamentos da Educação Musical, ABEM,BA. 1998.
- _____, *Aplicação e Procedimentos de Musicalização Infantil em Crianças Deficientes*, UFUSCAR, SP., 1994. (Dissertação de Mestrado)
- JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. *"Ópera afina estudantes nova-iorquinos."* São Paulo, 27 de janeiro de 1997.
- JORNAL O ESTADO. *"Batuque Contra a Miséria"*. São Paulo,14 de junho de 1997.
- KRAUS, E. *El Estado Actual de la Educacion Musical en el Mundo*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1964.
- LEITE, M. de P. *"A Qualificação Reestruturada e os Desafios da Formação Profissional"*, mimeo, 1995.
- _____, *"A Intercessão da Sociologia do Trabalho da Educação. Educação & Sociedade"*, nº41, mimeo, abril/92
- LÜCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico- Metodológicos*. Ed. Vozes; Petrópolis - RJ; 1994.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. (Temas Básicos de Educação e Ensino)*. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MAFFIOLETTI, L. A. *Atividades Rítmicas Musicais e o Desenvolvimento das Noções Espaciais*. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. URGs, 1987.
- MANZOLLI, J. *Um Modelo Matemático para o Timbre Orquestral*. Unicamp, 1988. Dissertação de Mestrado.
- MÁRSICO, L. O. *A Criança e a Música*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1982.

- MARIZ, V., *História da Música do Brasil*, Ed. Cortês, SP.1983.
- MÉLIK-PASHÁEV, A. *Manantiales de Creación*. Madri: Paulinas, 1977.
- MIRADOR, Enciclopédia Internacional. Vol. 04. Encyclopédia Britânica do Brasil Publicações Ltda. São Paulo – Rio de Janeiro. 1976.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. 5. ed. Petrópolis, 1996.
- MONDERGER, M. *A Relação Entre desenvolvimento Artístico-Musical e Capacidade Intelectual.*, In, *Revista de Estudos. FFEVALE*. Novo Hamburgo. RGS, 1986.
- MONTANS, G., “*A Relação entre Desenvolvimento Artístico-Musical e Capacidade Intelectual*”, PUC. de SP., 1984, (Dissertação de Mestrado), apud. JOLLY, I. Z., *Aplicação e Procedimentos de Musicalização Infantil em Crianças Deficientes*, UFUSCAR, SP., 1994. (Dissertação de Mestrado).
- MOURA, I. C.; BOXARDIN, M. T. T.; ZAGONEL, B. *Musicalizando Crianças - Teoria e Prática da Educação Musical*. São Paulo: Ática, 1989 NEDER, H., *Projeto de Alfabetização Musical – PAM*. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação. FDE, 1993.
- NASCIMENTO, A. N. “*A Roda Global.*”, In, *Revista Veja*. ed. 1.438. 03-04-1996. pp. 80-89.
- NEWMAN, G. *Teaching Children Music*, Dubuque: WCB. 1984.
- NUNES, R. L.; *Reverendo os Vinculos Entre Trabalho, Arte e Educação*. Santa Maria, RS : Faculdade de Educação, 1997. (Tese, Doutorado em Educação)
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Apoio: PNUD, UNESCO, FNDE. Vol.6. Brasília, 1996.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte*. Editorial Presença; Lisboa; 1992.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. R. de Janeiro: Editora Forense. 1970.
- POPPER. K. “*A Lógica da Pesquisa Científica*”, SP. Cultrix/Edups, 1975, apud. COUTO, Y. *A Criatividade e Auto-Organização*, UNESP, SP. 1999. (Dissertação de Mestrado)
- READ, H. *Educacion por el Arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1969, 4ª edição, vol.1.

- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*, RJ, Edit. Vozes, 1989, p34.
- ROCHA, C.M.M., *Educação Musical: " Método Willens"*. Brasília: Musimed Ltda, 1990.
- SCHAFFER, M. *O Ouvido Pensante*. SP. Unesp. Editora, 1991.
- SCHÖN, D. A., *A Formação de Professores Reflexivos*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SINCLAIR, H. *A Produção de Notações na Criança: Linguagem, Número, Ritmos e Melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SNYDERS, G. *Les Sciences de l'Education: Sommaire du Numero 1-2* França, 1988.
- _____, *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* SP: ed.Cortês, 1992.
- SONTAG, S. *Ensaio sobre fotografia*, Lisboa: Dom Quixote, 1986.
- STATERI, J. J. *Atividades Recreativas na Educação Musical*. São Paulo: Redijo, 1978.
- ZÖNYI, E. *A Educação Musical na Hungria através do Método Kodaly*. São Paulo: Sociedade Kodaly do Brasil, 1996.
- VALLA, V. V. "Para uma Formação de uma Teoria da Educação Extra-Escolar no Brasil ", In, *Educação Extra-Escolar e a Realidade Brasileira (Política Governamental para a Formação de Recursos Humanos)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1983. (Tese, Doutorado em Educação)
- VEJA, Revista. "A Construção do Cérebro.", ed. 1.436. 20-03-1996. pp. 84-89.
- VELTRI, A. L. *Apuntes de Didática de la Música. Colección la Música y su Mundo*. Argentina: Ricordi Americana, 1969.
- VILLA LOBOS, H. *Educação Musical*. Rio de Janeiro, Ed WEIGEL, A.M.G. *Brincando de Música*. P. Alegre: Edit. Kuarupe. 1988
- WISNIK, J. M. *O Coro dos Contrários. A Música em torno da Semana de 22*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- _____. *O Som e o Sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANEXOS

SUMÁRIO DOS ANEXOS

ANEXO N°1

Pesquisando a Utilização da Música em Projeto Extra-Escolares 139

ANEXO N° 2

Partitura e Boletim 149

ANEXO N° 3

Música nas Escolas Públicas de Minas Gerais 151

ANEXO N° 4

Questionário Para as Entrevistas 153

Atividade Musical Extra Escolar



ANEXO N° 1

Pesquisando a Utilização da Música em Projetos Extra-Escolares:

Dentre os vários projetos com os quais entramos em contato, escolhemos um deles por suas características peculiares, ao qual aqui denominamos “Projeto Música”.

PROJETO MÚSICA

Nosso interesse por esse projeto levou-nos a contatar seu coordenador o qual se mostrou totalmente receptivo ao nosso trabalho de investigação possibilitando-nos amplo conhecimento sobre os objetivos, alcance, clientela, estrutura e execução do projeto. Também ele nos permitiu a observação “in loco” do funcionamento das diversas fases e atividades, o que nos favoreceu a análise do cotidiano do projeto objeto desse estudo através da utilização de vários instrumentos de pesquisa como: entrevistas, observação, fotografia, filmagens, gravação em fita cassete de aulas, ensaios e execuções musicais.

O Projeto Musica foi fundado no dia 6 de outubro de 1997, no município de Limeira, com objetivo de desenvolver a auto-estima do aluno, tornando-o mais culto e auto-suficiente. Oferece a oportunidade às crianças carentes de aprenderem a tocar algum instrumento musical, podendo optar por um dos seguintes instrumentos: violão, contrabaixo elétrico e acústico, guitarra, violino, viola clássica, violoncelo, trompete, trombone, flauta transversal, saxofone, clarinete e bateria.

Como atividade em grupo, o participante tem á sua disposição duas orquestras, sendo uma de violões, contrabaixo elétrico, guitarra e bateria, e a outra composta por todos os instrumentos e se reúnem para ensaiar uma vez por semana. Além disso existe o coral para os que optaram pela modalidade de canto coral. Essas atividades coletivas, além dos objetivos gerais do projeto, tem a

finalidade específica de desenvolver na criança o senso de trabalho em grupo, concentração e auto-disciplina.

O Projeto Música atende 50 bairros da periferia e está dividido em cinco núcleos com atividades musicais diferentes:

- Núcleo Cecap – Atende sete bairros, e trabalha com a atividade de canto coral.
- Núcleo C.A.I.C.- Serve a onze bairros, oferecendo estudos musicais através dos seguintes instrumentos: violão, contrabaixo elétrico e guitarra.
- Núcleo Ouro Verde –Nove bairros se beneficiam deste núcleo podendo aprender tocar Trompete, trombone, flauta transversal, saxofone, clarinete e bateria.
- Núcleo Hipólito – Também trabalha com a atividade de canto coral e dez outros bairros podem aproveitar deste meio musical.
- Núcleo Palacete Levy – Como este núcleo é central vinte e cinco bairros fazem uso do mesmo, aqui são oferecidas aulas de instrumentos de cordas como o violino, viola clássica, violoncelo e contrabaixo acústico.

Os interessados escolhem o tipo de instrumento de acordo com seu gosto. Caso a atividade musical escolhida pela criança esteja localizada em um núcleo longe de seu bairro, a prefeitura oferece gratuitamente passes de ônibus para que elas se locomovam.

Os participantes do projeto são crianças e adolescentes de baixa renda familiar (inferior a 5 salários mínimos), com a idade de 8 a 17 anos de idade. Muitos participantes desse projeto o conheceram em apresentações musicais dos professores em outros centros comunitários que o município oferece como o CEPROSOM (Centro de Promoção Social Municipal) e Tiro de Guerra (Projeto

Criança Cidadão do Futuro) oferecido pelos militares do município.

As crianças conhecem o *Projeto Música através de divulgações nos bairros, realizadas pelos professores que vão às escolas e centros comunitários e apresentam os objetivos do projeto, então os professores e mesmo as próprias mães encaminham os garotos e meninas interessadas para que participem nas atividades preferidas conforme os horários indicados (**Ver Anexo**). Outra forma de divulgação do projeto, é a informação “boca a boca” na qual uma mãe comenta com outra a respeito da participação de seu filho, e assim outras vão encaminhando suas crianças para que se beneficiem também. Se pode dizer que na verdade essa é a forma mais efetiva e com mais retorno de respostas positivas, de divulgação do projeto, por ser uma forma testemunhal, onde quem faz a propaganda são os próprios beneficiários do projeto, de forma espontânea, justamente por sentirem em seus filhos as vantagens de participação.

Ao assistir os ensaios e aulas, observamos a clientela atendida e percebemos que as crianças apresentam um perfil socio-econômico bem definido, caracterizando-se por, filhos de "bóia-frias", empregadas domésticas, operários que lutam pela sobrevivência, e muitos sonham com a ascendência social, por isto alguns deles procuram aproveitar todas as oportunidades. Essas crianças e adolescentes vão às classes da melhor maneira que podem, mesmo assim o que se vê são crianças de chinelo, algumas com roupas bem maiores do que o seu tamanho ou com algum remendo.

Entre as entrevistas efetuadas com os participantes do projeto, destaco as respostas de uma garota que chamou-me a atenção por seu grande interesse em aprender. Ela tem 14 anos de idade, trabalha como diarista duas vezes por semana para ajudar no orçamento familiar, é a primogênita de sua família composta pela mãe e cinco irmãos. Ela está cursando a sétima série e agora estuda violino. Perguntei-lhe como conheceu o projeto, por que decidiu participar e por que escolheu esse instrumento. Ela contou-me que certo dia, no mês de

março de 1998, os professores do *Projeto Música foram realizar um recital e demonstrar os instrumentos na sede do CEPROSOM em seu bairro. Convidada por suas amigas ela foi assistir e quando os professores ofereceram vagas para os interessados em aprender algum instrumento ela não hesitou e escolheu o violino por achá-lo mais bonito e o manuseio do arco muito interessante. Ela me disse que havia visto violino só em televisão, mas não sabia nem o nome do instrumento, e nem esperava que um dia tivesse a oportunidade de tocá-lo. A partir de agosto desse mesmo ano ela já poderá participar da orquestra do *Projeto Musica. Conhece e executa figuras rítmicas como semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia, e também reconhece algumas notas musicais; com apenas quatro meses de estudo já tira um bom som no violino, e comenta que o estudo da música lhe dá mais gosto de viver, e lhe ajuda a ser mais feliz. Com seus poucos ganhos, pretende economizar e daqui há algum tempo comprar seu próprio instrumento.

Alunos como essa garota, não possuem instrumentos e quase nunca tem tempo para praticarem seus estudos musicais, porque a maioria deles tem algum trabalho como engraxar sapatos, vender salgadinhos e guloseimas na rua, lavar carros, limpar casas ou cuidar de crianças, além de estudarem. Devido a este fato os professores precisam adaptar sua metodologia aos recursos disponíveis.

Nas aulas de violino, por exemplo, a professora instruía seus alunos a praticarem as posições dos dedos em um lápis, fazendo de conta que este era seu instrumento. Outra maneira de estudar em casa era solfejando as notas com ritmo.

Ao visitar outros polos do mesmo projeto, percebemos poucos recursos para a sua realização; por exemplo: no grupo que participa do canto coral, não há nenhum teclado ou violão para auxiliar na prática dos ensaios, sendo utilizado apenas um velho gravador. Importa notar aqui que equipamentos de áudio e imagem, principalmente os gravadores de fita magnética, sempre estiveram presentes nas atividades de ensino musical, notadamente nas atividades de

percepção auditiva. Carlsen, em 1961 já detectava sua eficácia para atividades como ditados melódicos, algo que, a medida em que as tecnologias de gravação em fita foram sendo otimizadas, passou a ser utilizado em praticamente qualquer escola musical.

Entretanto, a observação do ambiente utilizado e do único equipamento disponível, no projeto em estudo, é uma evidência da precariedade das condições de funcionamento do ensino de música. Some-se a isso o fato de que utilizam salas de aula um pouco danificadas, tanto na estrutura física quanto no mobiliário, e se completará o quadro de dificuldades enfrentadas pelos idealizadores e executores do Projeto Música, que procuram minimizar o efeito desestimulante dessas condições adversas com recursos criativos, como disfarçar o descuido em relação às paredes adornando-as com os trabalhos escritos, pinturas, desenhos e colagens das próprias crianças do projeto, como pode ser visto através das fotografias.

Essa técnica foi usada pela pesquisadora como ferramenta para melhor compreensão da realidade porque permite tanto a tomada de conhecimento de detalhes apresentados de forma visual por quem tem acesso ao presente projeto de investigação, como possibilita à própria investigadora o reviver da situação visualizada tantas vezes quantas sejam necessárias, mas sem se esquecer que embora fotografar seja um ato consciente e subjetivo, quem fotografa e quem vê ou interpreta uma imagem fotográfica, não se pode deixar levar pela crença de que a máquina é neutra e não interfere na representação do real. Conforme SONTAG(1986) *“fotografar é conferir importância”* e que *“a vida não é feita de detalhes significativos subitamente iluminados e fixados para sempre. A fotografia sim”*. Logo, os recortes feitos do cotidiano são momentos elegidos como relevantes para serem registrados e fixados no suporte de papel,

Ao verem o uso da máquina fotográfica os meninos ficaram encantados com o zoom, quiseram manuseá-la, ver como funciona, posaram para as fotos, fizeram caretas e se divertiram, mas o mais importante foi que buscamos captar a realidade de cada situação, fora desse momento informal e até compreensível de curiosidade natural das crianças. Seguindo as regras de utilização dessa técnica, as fotos empregadas como recurso de pesquisa, foram aquelas que captaram momentos de trabalho efetivo, sem a preocupação com poses bonitas ou com qualidade artística da foto.

Como a maioria das crianças teve contato com o Projeto Música através do CEPROSOM, e considerando a parceria entre os dois projetos entrevistamos a coordenadora técnica do desenvolvimento da comunidade do CEPROSOM a fim de conhecer os objetivos e os benefícios dessa integração.

Segundo depoimento da entrevistada, no CEPROSOM, o objetivo do projeto é tirar as crianças das ruas e dar tranquilidade aos pais, pois, enquanto eles trabalham o dia todo, as crianças freqüentam o centro em horários alternados ao horário escolar. Todas elas estudam em escolas públicas e são crianças carentes. Como o projeto é voluntário as crianças necessitam gostar muito da atividade. Essa é a razão pela qual deve haver algo que as atraia para que tenham interesse e continuem. *“Não pode ser uma coisa cansativa desgastante, é nesse ponto em que vimos as vantagens de associar-nos ao Projeto Música desde o ano passado(1997). As crianças tem demonstrado interesse, a música ajuda no comportamento das crianças, dá uma responsabilidade muito grande, eles vão para as apresentações bem bonitinhos, de banho tomado, porque eles não possuem este hábito diário. Os vejo mais calmos, porque eles são bem hiperativos e podemos perceber como mudaram. A família também demonstra mais interesse, se orgulham de os verem limpinhos.*

Este interesse tanto dos pais como dos filhos tem auxiliado na realização

das demais atividades que são divididas em três partes: primeiro a tarefa, depois a parte de criatividade, na qual a criança escolhe a atividade artística que queira realizar, então vem o lanche bem reforçado e depois o lazer, como piscina, ping-pong, e outros tipos de jogos. Em razão de ser um projeto social que atua na parte pedagógica foi que nos associamos ao Projeto Música, já que temos sentido a reação positiva das crianças às atividades da primeira parte, em função da música."

Também foi entrevistada a assistente social que relatou o seguinte:

"O Projeto envolve toda a comunidade, procurando abranger todas as áreas dos direitos humanos, incluindo alimentação, direito à educação, saúde e cultura. Dentro do direito à cultura colocamos o Projeto Música. Todos participam; quem gosta de algum instrumento pode escolher aprender a tocá-lo, quem quer participar do coral participa, é espontâneo e eles gostam, e este é o horário deles para este tipo de atividades.

Efetivamente, quero enfatizar que as crianças mudam o comportamento, ficam mais tranquilas, mais disciplinadas, aprendem a valorizar o trabalho em grupo. Elas faltam menos, não saem da sala, e como não há reprovação como na escola, (antes da lei do Estado de S. Paulo praticamente eliminando a repetência escolar) então para eles virem, precisam gostar, eles vem porque realmente apreciam o programa. A gente percebe na carinha deles a satisfação de estarem cantando ou tocando algum instrumento. A música os transformou no aspecto disciplinar, tanto aqui como na escola.

Hoje muitas crianças vão para o centro da cidade cuidar dos carros, andar nas ruas, lavar os pára-brisas nos semáforos e então se vêem envolvidas com problemas de drogas. O projeto tem por objetivo segurá-los para impedir que saiam de seus bairros e fiquem andando por aí."

No intervalo houve uma discussão bastante acalorada entre o diretor de

música do Projeto Musica e a assistente social, porque como no passado ela participou de corais e teve noções de teoria musical, sua opinião era que o grupo fosse mais seletivo e utilizasse uma técnica mais apurada, exigindo portanto uma seleção de alunos mais rigorosa, mas o diretor de música disse que o seu Projeto tem como uma de suas metas despertar o interesse e vontade das crianças pela música e mantê-las ocupadas; ele teme exigir muita técnica, tornar muito rígidos os critérios de seleção e conseqüentemente reduzir o grupo a umas poucas crianças que teriam a oportunidade de familiarizar-se com a música.

Discussões como essa, juntamente com a análise dos depoimentos gravados e respostas aos questionários por parte daqueles que estão envolvidos com o Projeto Música, permitem observar que eles sentem uma empatia muito grande por estes alunos e gostam de trabalhar no projeto, considerando a atividade extra-escolar como um estímulo para as crianças e percebe-se que estão bem motivados e comprometidos pessoalmente com o progresso dos garotos. Quanto à formação dos professores, todos tem capacidade e formação técnica para desenvolver sua atividade. Como é um projeto para uma clientela carente e com assistência voluntária, percebe-se em suas respostas a preocupação em ser amigos das crianças e mantê-las animadas e envolvidas para não abandonarem a aula. Mesmo os alunos pouco talentosos recebem estímulo e animação para continuarem.

Segundo as informações colhidas junto aos professores e funcionários, o uso da música nesse projeto tem provocado nos alunos as seguintes reações:

- a. aumento do interesse pelas artes em geral, e pela música em particular;
- b. auto-disciplina e bom comportamento;
- c. sensibilidade musical;
- d. aumento da auto-estima;
- e. senso de trabalho em grupo;
- f. concentração.

Como o projeto começou há pouco tempo, não há uma avaliação em profundidade quanto à receptividade da comunidade, mas ela está presente no sentido de que é uma porta aberta à cultura e à formação pessoal auto-suficiente e tem tido a aprovação dos que conhecem o projeto.

De nossa parte, como avaliação geral e com um trabalho de dissertação ainda em andamento, temos que aplaudir esse tipo de iniciativa de forte componente social, que se vale de uma atividade musical atraente e carismática para valorizar o ser humano e buscar dar uma oportunidade de formação a quem não teria outra chance de consegui-lo de outra maneira.

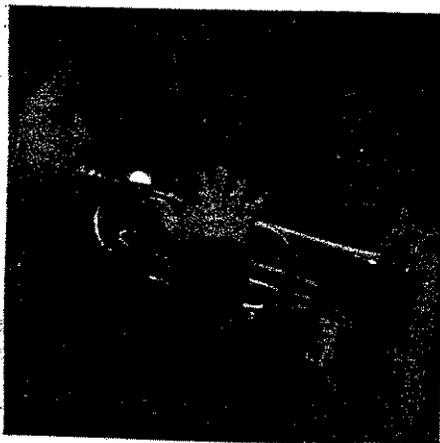
ANEXO Nº 2

Partitura e Boletim – Escola de Sion

Partitura e boletim

De volta às escolas, corais e fanfarras mostram que a música é uma ótima aliada para melhorar a dicção, reforçar a auto-estima e estimular o intelecto

RITA MORAES



Elaine e Chamorro: alegria e orgulho

Os adolescentes Rafael, Gino, Thalita e Luís Antônio adoram o Tchan e outras músicas consumidas por sua geração, mas surpreendem os amigos e até alguns adultos quando mostram que também apreciam música erudita e sacra. Não são filhos de músicos, como se poderia supor. Eles apuraram o ouvido numa atividade muito prazerosa: cantar no coral do colégio – no caso, o do Sion de São Paulo, que reúne 80 crianças de seis a 14 anos, sob a regência do maestro Edson Leite. “Eles gostam tanto que os irmãos mais novos, ainda na pré-escola, vêm para assistir”, diz o maestro. Tanta seriedade infantil rendeu frutos. A Editora Ave-Maria convidou o coral a gravar um CD para a recém-lançada série *Nosso Folclore*. As vozes afinadas resgatam com graça antigas cantigas infantis. Sob a batuta de regentes profissionais, os corais e as fanfarras, de volta a colégios públicos e particulares, mostram que a música é uma excelente forma de desenvolver o intelecto, melhorar a dicção e o desempenho escolar e social dos alunos, aumentando a auto-estima e ampliando o interesse cultural.

“Ouvir e cantar músicas mais elaboradas, como as folclóricas e a erudita, esti-

mula o cérebro”, diz o maestro Edson Leite. O neurocientista Gilberto Xavier, do Instituto de Biociência da Universidade de São Paulo, explica: “A música tem sequências e combinações complexas. Para entendê-las como música é necessário percebê-las no conjunto, utilizando a memória operacional. Isso estimula e desenvolve o intelecto.” Eles aprendem a apreciar o talento, a manter a conduta adequada numa apresentação e, melhor ainda, ganham auto-estima e desinibição.

Joana D’arc Campeiro, 14 anos, cantava com desembaraço no coral. Mas quando o maestro disse que ela e seu amigo Luís Antônio Mazzoni, 12 anos, fariam solo para o CD, a menina tremeu. “Não consegui nem comer no dia da gravação.” Ao ouvir sua voz aguda destacada das demais, o medo acabou. “Hoje sou mais desinibida e faço amigos com facilidade”, comemora. A mãe de Luís, a secretária Cláudia Mazzoni, percebeu um efeito terapêutico do canto. “Os problemas com a adenóide foram amenizados com os exercícios de respiração”, diz ela. Luís menciona outra utilidade: “Quando estou com raiva, o canto me acalma.”

Prestes a mudar de voz, Luís está na idade limite para atuar como soprano. ▶▶



Coral do Sion: tanta seriedade infantil rendeu um CD



Alunos do Mackenzie: mudança de voz sem susto

►► “A voz das crianças se equivale até a adolescência. Depois há grande dificuldade para os meninos porque ora falam grosso ora fino”, explica Edson Leite. Mas outro coral escolar aceitou o desafio de trabalhar essa fase crítica dos meninos e obteve excelentes resultados. Com uma proposta divertida que une canto, expressão corporal e presença cênica, o regente Jonas Nogueira Júnior, assessorado por uma fonoaudióloga, fez um grupo de adolescentes do Mackenzie encarar esse período sem receios. O núcleo de produção vocal mantém oito corais, com 120 vozes, da pré-escola à terceira idade. No ano passado, estiveram na França apresentando o espetáculo *Patriótica* num programa de intercâmbio. Este ano, preparam o espetáculo *Programa de Índio*. “Não pretendemos formar artistas, mas oferecer aos alunos uma linguagem artística”, explica Nogueira Júnior. Para enfrentar a mudança de voz, os meninos aprenderam a trabalhar a voz sem forçá-la. Gustavo Cúrcio, 14 anos, toca piano bem

e há seis anos está no coral. “Quando minha voz começou a mudar, treinava para tenor e ela se firmou em menos de um ano”, diz o garoto, lembrando que os amigos desafinaram por quase dois anos. Num coral, as crianças precisam ter disciplina, concentração, espírito de equipe, respeito pelo talento alheio e organização para não fazer desandar o todo. “Não podemos tirar justo do adolescente uma ferramenta como essa”, afirma Nogueira.

Esses benefícios não estão limitados às escolas particulares. O Serviço Social do Comércio (Sesc) editou um manual para os interessados em montar um coral infantil na sua comunidade. *Canto, Canção e Cantoria* ensina os métodos passo a passo e traz um CD auxiliar. A rede

pública municipal de São Paulo também recuperou a função de instrutor de fanfaras e bandas. Há três anos, a Secretari Municipal de Educação adquiriu 100 módulos de fanfarras, insuficientes para a cerca de 350 escolas de primeiro grau da cidade, mas o bastante para reacender o interesse dos alunos.

A fanfarra é o orgulho da Escola Municipal Professora Maria Antoniet D’Alkimin Bastos, na zona sul de São Paulo. Os 50 alunos do professor Marle Chamorro tocam músicas que vão de Handel a Ary Barroso. Os olhos da mais nova integrante do grupo, Viviane Ma lhão, sete anos, refletem a mesma alegria da veterana Elaine Delegais, 18 anos. “Meu pai demorou para reconhecer o me

talento com o trompete”, diz Elaine. “Minhas bochecha estão doloridas de tanto tocar corneta”, diz a pequena Viviane. Mas as dificuldades parecem tornar ainda mais saboroso o fato de estarem ali. Como Chamorro mesmo prega, a música dá coragem e estímulo.



O som da alma

Também para adultos o canto funciona como uma alavanca para a alegria e o desenvolvimento. É o que sentem as pacientes de cantoterapia da psicoterapeuta Adelina Rennó que, depois de trabalhar vários anos com o coral infantil da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, descobriu os bons efeitos do canto. Resolveu investigar o assunto e, em 1990, foi para a Alemanha estudar na Escola Desvendar da Voz, de linha antroposófica. Aprendeu uma téc-

nica criada no início do século pela cantora lírica sueca Valborg Werbeck Svardstrom, que perdeu a voz no auge da carreira e conseguiu voltar a cantar.

Adelina também defendeu uma tese de doutorado sobre a Cantoterapia e a Asma. Seus estudos mostraram que cerca de 30% dos pesquisados tiveram melhoras sensíveis em seus quadros clínicos com a técnica. Ela diz que o ser humano padece do excesso de consciência. “Queremos controlar tudo, até mesmo nossa respiração que é a função or-

gânica mais próxima do sentimento e que está entre o consciente e o inconsciente. Por alterações emocionais, bloqueamos essa função e respiramos errado. Os adultos, sobretudo, deixam de usar o diafragma, músculo básico da respiração, e utilizam a musculatura dos ombros. “A voz é o meio básico de expressão. Sua alteração pode ser sinal de bloqueio psíquico”, explica ela, lembrando que no canto, o instrumento é o corpo. E o músico, que é a alma, deve mantê-lo afinado.

Adelina, de azul, e suas pacientes: desbloqueio psíquico

Música nas Escolas Públicas de Minas Gerais

PROJETO MÚSICA NA ESCOLA: PROPOSTA PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

José Adolfo Moura (coordenador), Carlos Kater, Maria Amália Martins, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Matheus Braga e Rosa Lúcia dos Mares Guia Braga

A educação, dever da família e do Estado, participação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. LDB, 1996

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no intuito de implantar o ensino da música nas escolas públicas da rede estadual, convidou um grupo de professores/músicos para a elaboração de uma proposta nesse sentido.

Em vista do grande número de escolas em todo o estado, o grupo propôs um Projeto Piloto, composto por escolas selecionadas na região metropolitana de Belo Horizonte, para delimitar o campo de suas ações. Os resultados obtidos servirão de parâmetro para a efetiva implantação do projeto "Música na Escola".

Em decorrência da implantação da Lei 5692, de 1971, muitos estados brasileiros, ainda despreparados para absorver as propostas para a Educação Artística contidas nela, se viram frente a um problema: o despreparo de seus professores de 1º grau para o ensino das Artes. Esse quadro ainda permanece depois de mais de duas décadas.

Apesar do esforço heróico dos professores de Educação Artística que, por imposição de uma legislação, tiveram uma formação polivalente, o ensino de Artes na escola pública transformou-se em atividade pouco relevante. A prática musical ficou reduzida, quase que exclusivamente, a atividades de recreação e festividades.

A nova LDB, de 23 de dezembro de 1996, vem reforçar a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica e coloca para o Estado a liberdade de estabelecer parâmetros em seu sistema de ensino, baseados em suas características regionais e locais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Registrarmos aqui a ação significativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, antecipando-se na aplicação dessa lei e implantando, desde já, uma proposta de educação musical para o ensino público.

A razão que justifica o ensino de música nas escolas é oferecer a todas as crianças, qualquer que seja sua aptidão, a oportunidade de lidar com a música e seus elementos, próprios de todo ser humano: audição, expressão rítmica e melódica, sensorialidade, emotividade, inteligência ordenadora e criatividade.

Assim como a alfabetização não visa a prática literária, e sim instrumentalizar o indivíduo para suas atividades cotidianas, a musicalização não visa a formação de músicos, mas, através da vivência e compreensão da linguagem musical, sua organicidade e articulações, abrir canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções e consolidando a formação da personalidade.

A proposta aqui apresentada tem como meta a implantação de um processo contínuo de interação entre a alfabetização e a educação musical, nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Esse processo terá sua culminância no quinto ano escolar, quando os estudantes

OBJETIVOS

- Implantar o ensino de música nas escolas públicas da rede estadual;
- Capacitar professores para um trabalho de musicalização nas quatro primeiras séries do ensino fundamental;
- Articular a linguagem musical aos demais conteúdos do ensino fundamental;
- Propiciar a integração entre família, comunidade e escola, através da atividade musical;
- Integrar os Conservatórios nesse processo, para que se tornem centros de referência e irradiação do trabalho;
- Consolidar todo o processo da educação musical nas escolas através de publicações em diversos suportes.

ESTRATÉGIAS

O projeto foi implantado inicialmente na forma de um Piloto, compreendendo um determinado número de escolas na região metropolitana de Belo Horizonte. Este piloto propiciou uma amostragem das diversas realidades encontradas nas escolas de todo o estado de Minas Gerais.

O piloto está sendo implantado em três etapas:

- Capacitação dos professores alfabetizadores e de educação artística para o trabalho de educação musical;
- Aplicação nas escolas, a partir do mês de agosto, dos conhecimentos adquiridos pelos professores durante a fase de treinamento;
- Irradiação gradativa do projeto para toda a rede estadual, a partir de 1998.

A escolha das escolas para a formação do Projeto Piloto foi baseada na busca de uma amostragem representativa das várias realidades que compõem os grandes centros urbanos. Na capital, foi feita uma seleção de bairros e regiões que apresentassem características próprias, manifestações culturais localizadas e diferenciadas por uma série de fatores, que vão desde condições sócio-econômicas até questões como isolamento, densidade demográfica e tipo de população, dentre outros.

Ainda dentro da estratégia de implantação do projeto "Música na Escola", está prevista a participação dos 12 Conservatórios vinculados à rede estadual de ensino, como núcleos referenciais e incentivadores para a formação de professores de educação musical. Esses professores deverão atuar na rede pública estadual como professores especializados, despertando nos alunos o interesse no aprofundamento do conhecimento e da prática musical, possibilitando, inclusive, sua profissionalização na área.

A inclusão desses conservatórios se dará a partir do conhecimento profundo da realidade e do contexto em que eles estão inseridos. Para tanto o trabalho com eles será, dada a sua complexidade, motivo de um subprojeto que caminhará paralelamente ao projeto principal.

CRONOGRAMA DESENVOLVIDO

1. Desenvolvimento do projeto e estratégias de implantação:

- A etapa inicial do projeto teve como metas:
 - O levantamento dos recursos humanos disponíveis na rede pública, incluindo os conservatórios, e sua qualificação;
 - A formação de um núcleo de professores especializados para atuar junto aos professores

- base para posterior expansão para todo o estado;
- A integração dos conservatórios estaduais ao projeto, visando a formação de professores de música que atuarão em suas regiões.
2. Levantamento de dados sobre a experiência musical dos professores da rede estadual:
 - Esse trabalho consistiu da elaboração e distribuição de um questionário através do qual foi levantada a vivência musical de cada professor.
 3. Seminário de atualização com o grupo de apoio:
 - Seminários com professores de música e monitores selecionados, que vêm recebendo um treinamento específico para atuar diretamente com os professores da rede estadual, em especial com os alfabetizadores.
 4. Encontro com diretores e assessores:
 - Esse encontro teve como meta a sensibilização dos diretores das escolas, despertando-os para a importância de seu papel na dinâmica da implantação do projeto "Música na Escola". Será também realizado um encontro com os diretores dos conservatórios, para definir sua função no projeto;
 5. Treinamento dos professores alfabetizadores e de educação artística:
 - Os professores alfabetizadores iniciarão, no mês de agosto, o trabalho de educação musical junto às crianças, tendo seu trabalho valorizado com a ampliação do universo da formação do indivíduo. Esses professores vêm recebendo, para isso, um treinamento intensivo, passando por um processo inicial de sensibilização e vivência dos elementos musicais, sendo, gradativamente, capacitados para um trabalho mais aprofundado.
 6. Seminários e oficinas com especialistas convidados:
 - Objetivando a permanente reflexão sobre novas propostas que poderão ser incorporadas ao longo do trabalho de implantação do projeto, especialistas de reconhecida capacidade foram e serão convidados a contribuir com sua experiência.
 7. Implantação do projeto piloto nas escolas:
 - A partir do mês de agosto de 1997, os professores alfabetizadores, tendo passado por um treinamento específico, irão aplicar diretamente junto aos alunos os conhecimentos adquiridos.
 8. Seminários de atualização com professores dos conservatórios:
 - O encontro com os professores dos conservatórios estaduais visa, além de revitalizar suas ações enquanto educadores, fazer desses conservatórios núcleos referenciais e incentivadores para a formação de professores de educação musical, que darão suporte à difusão do projeto em suas regiões.
 9. Seminários de reflexão:
 - Serão realizados dois seminários anuais, um ao fim de cada semestre, para reflexão sobre todo o processo.
 10. Avaliação do processo junto aos professores da rede estadual:
 - Esta etapa será realizada a partir da aplicação dos procedimentos anteriormente vivenciados pelos professores durante os treinamentos. Eles serão acompanhados e avaliados individualmente para garantir seu melhor desempenho. Haverá também uma avaliação coletiva para possibilitar o intercâmbio dos resultados, bem como direcionar com maior precisão os procedimentos que garantirão a eficácia do projeto.
- realizado pelos professores alfabetizadores⁴
12. Organização de material para publicação, em 1998, nos diversos suportes:
 - Todas as ações, reflexivas e/ou práticas desenvolvidas ao longo da implantação do projeto serão registradas para futura publicação em forma de revistas, jornais, livros, CD-ROM's, Internet, vídeos e outras possíveis formas de comunicação.
 13. Elaboração de propostas para programas interativos na TV:
 - Dentro das possibilidades de interação com a TV Minas, serão elaborados programas de televisão especialmente dirigidos para a educação musical.
 14. Veiculação dos programas interativos:
 - Oportunamente, e de acordo com critérios estabelecidos pelos professores envolvidos no projeto, serão veiculados os programas de educação musical, em horários a serem determinados.
- ### AVALIAÇÃO
- O processo de avaliação dos resultados do Projeto Piloto se dará ao longo de sua implantação, enfatizando-se duas etapas fundamentais:
- a) Avaliação do treinamento dos professores alfabetizadores.
 - b) Avaliação periódica da aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alfabetizadores, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.
- Na etapa a), a equipe coordenadora fará a documentação, em diversos suportes, de todo o processo de treinamento dos professores. A partir da análise desse documento será elaborada uma proposta com um planejamento para aplicação em sala de aula.
- Na etapa b), será avaliada a eficácia do planejamento, seus possíveis desdobramentos durante as aulas e sua integração aos conteúdos desenvolvidos.
- ### BIBLIOGRAFIA
- WILLEMS, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: EUDEBA S.E.M. 1956
- WILLEMS, Edgar. *Cadernos Pedagógicos*. Geneve: Editions "Pro-Musica". 1960
- WILLEMS, Edgar. *El Valor Humano de la Educación Musical*. Buenos Aires: PAIDOS. 1975
- PAYNTER, John e ASTON, Peter. *Sound and Silence*. London: Cambridge University, Press. 1970
- PAYNTER, John. *Oir, Aquí y Ahora*. Buenos Aires: Ricordi. 1972
- GAINZA, Violeta H. *Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi. 1977
- GAINZA, Violeta H. *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi. 1983
- GAINZA, Violeta H (Editora) - Sociedad Internacional de Educación Musical. *La Educación Musical Frente al Futuro*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe. 1993
- VÁRLOS. *Cadernos de Estudo - Educação Musical (Ed. Kater C.)*, vols. 1, 2, 3, 4 e 5. Belo Horizonte: UFMG. 1991/4
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP. 1991
- SCHAFER, Murray. *Hacia una Educación Sonora*. Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas. 1994
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London and New York: Routledge. 1979
- SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London and New York: Routledge. 1991
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge - Intuition, Analysis and Music Education*. London and New York: Routledge. 1994

ANEXO Nº 4

QUESTIONÁRIOS PARA ESCOLAS COM ALGUM TIPO DE PROJETO MUSICAL.

1. Diretores:

- A) Acha a música importante na educação escolar? Por quê?
- B) Que atividades musicais desenvolve em sua escola? Com que frequência?
- C) Quais os objetivos dessas atividades?
- D) Que atividades musicais gostaria de desenvolver em sua casa?

2. Coordenador(a) do Projeto Musical:

- A) Acha a música importante na educação escolar? Por quê?
- B) Como nasceu esse Projeto Musical em sua escola?
- C) Quais são os objetivos desse projeto?
- E) Quais são os benefícios desse projeto para os alunos?

3. Alunos:

- A) Idade.
 - B) Série.
 - C) Gosta de música?
 - D) Há quanto tempo frequenta esse projeto?
 - E) O que mais gosta nele?
 - F) Você gostaria que houvesse mais tempo dedicado à música em sua escola?
 - G) Quantas vezes por semana? -----uma,-----duas,-----três,-----mais.
 - H) O que você acha que mudou em sua vida depois de participar desse projeto?
-
-