

BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA E DESAFIOS DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Rita de Cássia Fucci Amato

Resumo: O presente artigo procura relatar brevemente a história da educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, desde a sua implantação no século XIX até os dias atuais. Para tal, procurou-se contextualizar os avanços no ensino de música e alguns momentos históricos da educação no país. O estudo também ressaltou a questão da defasagem cultural e a discussão da (des)qualificação do corpo docente na área de música e abordou alguns aspectos da relação entre a escola e a arte. A investigação, de caráter qualitativo, baseou-se em uma revisão bibliográfica. Concluiu-se, assim, que o ensino de música no ensino fundamental e médio apresenta-se como um desafio interinstitucional e que sua execução eficaz somente é possível a partir da ação conjunta do Estado e de escolas, profissionais da área, pesquisadores, professores e entidades que congreguem esses agentes.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino fundamental e médio. Educação brasileira.

Abstract: The objective of this study is to investigate the history of the musical education in the Brazilian elementary and high schools, from its introduction in the 19th century to now. In this sense it has considered the progresses in the musical teaching and some aspects of the education development in Brazil. The study also stood out the question of the cultural imbalance and the discussion about the teaching (dis)qualification in the music area and approached some aspects of the relationship between the school and the art. The research, with a qualitative character, was based on a bibliographical revision. It concluded that the music teaching in the elementary and high schools comes as an inter-institutional challenge and that its effective execution only is possible starting from the joint action of the State and of schools, professionals of the area, researchers, teachers and entities that congregate those agents.

Keywords: Musical education. Elementary and high schools. Brazilian education.

Introdução

Várias surpresas nos são possíveis quando olhamos com interesse e seriedade a um assunto tão cotidianamente superficializado como o ensino da música. Nesse contexto, umas das questões que se coloca é a dicotomia que foi estabelecida entre cada linguagem artística, não fazendo o professor-educador-artista vislumbrar uma realização mais simples, porém complexa, no ato da criação e expressão artística. Essa dicotomia foi, todavia, estabelecida ao longo do tempo e do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Assim, faz-se relevante conhecer o passado do ensino de música nas escolas regulares e a situação em que este se

encontra atualmente, no intuito de fornecer subsídios para a reflexão e o debate acerca de novas propostas de ensino musical para a educação básica, já que, a partir desta, podem-se desenvolver as habilidades artísticas de todos os que têm acesso à escola, disseminando-as para a comunidade.

Segundo Nóvoa (1992, p. 17): “A escola como objecto autónomo de estudo das Ciências da Educação e como espaço privilegiado de inovação educacional é um fenómeno relativamente recente”. Nesse sentido, a investigação histórica acerca de escola revela-se como um tema que começou a ser estudado ainda mais recentemente, sendo que a pesquisa histórica relativa à educação musical surgiu há pouco mais de uma década. Faz-se imprescindível destacar, por outro lado, que a história de instituições educacionais vem se tornando deveras presente no cenário da pesquisa em educação no Brasil, apesar dos obstáculos frente às fontes em precária organização.

Ao comentar as principais linhas de renovação da historiografia da educação, Magalhães (1998) considera a história das instituições educativas como um desafio interdisciplinar, ampliando o matiz investigativo historiográfico: nesse tipo de pesquisa, as análises sociológicas, organizacionais e curriculares complementam-se, gerando uma reconstrução historiográfica de valor. Também nesse sentido, Schaff (1995) coloca que a investigação historiográfica, como processo multidisciplinar em que conhecimentos diversos se inter-relacionam, gera conceitos qualitativos na visão da história, apesar de não provocar modificações quantitativas do saber.

Por outro lado, Le Goff (1998) coloca que a tentativa para se reconstituir o passado cada vez mais analogamente à sua realidade revela a intensa procura por respostas diante de fatos contemporâneos. Por isso, a história tem um papel formador do ser, proporcionando-lhe novas reflexões acerca do meio em que vive e interage.

Outra elaboração relevante acerca do estudo da educação escolar é realizada por Nóvoa (1992, p. 42):

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de perceber seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social.

Dessa forma, a presente investigação propõe-se a refletir e a debater alguns contextos históricos, educacionais e sociais inerentes ao rito educativo-musical na educação básica, por meio de uma revisão bibliográfica. Assim, além do desenvolvimento histórico da educação musical, pretende-se discutir os impactos no contexto educativo-musical provocados pelo desenvolvimento tecnocientífico e pela defasagem cultural, a (des)qualificação docente na educação básica e o posicionamento da escola frente ao ensino artístico.

As primeiras manifestações musicais e a regulamentação do ensino de música.

As primeiras informações musicais eruditas foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, por intermédio dos jesuítas. Esses missionários, dispostos a conquistar novos servos para Deus, encontraram na arte um meio de sensibilizar os indígenas. A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias.

Com a vinda de D. João VI, a música recebeu especial tratamento, principalmente quando da reorganização da Capela Real pelo padre José Maurício Nunes Garcia, que lhe deu grande fulgor, mandando vir de Lisboa o organista José do Rosário. A música, porém, não podia se limitar às igrejas e, em 1813, se iniciou a edificação do

Teatro São João, uma vez que o velho Teatro de Manuel Luiz não era mais “digno” da corte portuguesa.

Depois do tempo de D. João VI, projetou-se larga sombra sobre a música brasileira. Nesse período, só uma figura zelou pela conservação do patrimônio musical: Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional), que fundou o Conservatório de Música do Rio de Janeiro (1841), padrão de todas as instituições congêneres no Brasil, como relata Almeida (1942).

Um decreto federal de 1854 regulamentou o ensino de música no país e passou a orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música.

Na primeira república, a legislação educacional evoluiu diversamente em cada estado, fazendo com que em cada região a estrutura e o funcionamento das escolas adquirissem características muito específicas. Um exemplo para o entendimento da vida escolar naqueles anos faz-se possível na observação da organização escolar paulista (Nagle, 1968).

Basicamente, o ensino primário oficial em São Paulo se organizou em dois cursos: o *curso preliminar* (para crianças entre 07 e 15 anos) e o *curso complementar*. O *curso preliminar* apresentava seis modalidades: as *escolas preliminares*, as *escolas intermediárias*, os *grupos escolares* (reunião de 04 a 10 escolas preliminares), as *escolas provisórias*, as *escolas noturnas* e as *escolas ambulantes*.

Uma *escola preliminar* (ou uma classe de 40 alunos) deveria fornecer ensino primário gratuito e laico, uma “conquista da república”. É interessante ressaltar que o governo estadual não se incumbia da construção do prédio escolar, que ficava a cargo dos recursos do município. A administração do estado se incumbia

apenas da tarefa de pagamento do professor (que deveria ser normalista ou ter prestado exame na escola normal da capital) e do fornecimento dos livros oficiais (os únicos permitidos). Estes cursos tinham a duração de quatro anos (Nagle, 1968).

A importância que se destaca para a presente análise é relativa ao currículo, que abrigava um rol imenso de disciplinas: leitura; escrita e caligrafia; moral prática; educação cívica; geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil; noções de física; química e história natural (higiene); história do Brasil e leitura sobre a vida de grandes homens; leitura de música e canto; exercícios ginásticos e militares; e trabalhos manuais apropriados à idade e sexo. Nesse sentido, destaca-se a presença do ensino musical, concebido àquela época como relevante agente na formação cultural da sociedade.

Os exames eram rigorosos e cobravam o conhecimento aos alunos de forma oral e escrita. Também podiam participar de tais exames os alunos que eram atendidos por professores particulares: os filhos das oligarquias e da burguesia, especialmente as meninas, conforme comenta Nagle (1968).

Quanto ao ensino da música externamente à escola, um aspecto relevante tratou-se da criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906 – instituição baseada nos padrões pedagógicos do Conservatório de Paris –, que se relevou por estabelecer padrões artístico-pedagógicos para as demais escolas especializadas no estado de São Paulo, sendo também um marco do ensino musical no Brasil.

Transformações e novos ideais na educação brasileira.

No cerne das realizações previamente relatadas, está implicitamente colocado o que foi denominado de *entusiasmo pela educação* (*primeiro momento significativo da primeira república*, como comenta Nagle, 1968), um movimento com idéias, planos e soluções,

oferecidos ao momento histórico nacional a partir de 1915. Conforme aborda Nagle (1968, p. 262), “Trata-se de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular”.

Nesse momento, o processo educacional foi fortemente valorizado e criou muitas expectativas, as quais não teve condições de responder, uma vez que não faziam parte de seu repertório de soluções, como as dificuldades da situação econômico-financeira e as estruturas do poder oligárquico.

Especialmente na década de vinte, o *entusiasmo pela educação* produziu estímulos para despertar constantes discussões, que foram expandidas para fora do Congresso Nacional, e freqüentes reformas na escola brasileira, ampliando o espaço de profissionais atraídos pela problemática educacional. Fruto importante desta ampliação foi o surgimento dos *profissionais da educação*. Nagle (1968) concebe que, adjacente a esse fenômeno, multiplicou-se também a valorização cultural: nessa época, foram criados serviços como a Biblioteca de Educação e a Coleção Pedagógica, os conteúdos de revistas sofreram mudanças qualitativas e quantitativas e as conferências e congressos, tais como as Conferências Nacionais da Educação, multiplicaram-se pelo território nacional. Fato de extrema relevância foi, ainda, a criação das primeiras universidades oficiais do país: a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais (1927). Outro fator de destaque foi a reorganização da escola secundária e superior (1925) e a reformulação da escola profissional (1926). As reformas na escola primária e normal também se realizaram em diversos estados e, conjugando-se a todas as outras transformações citadas, estabeleceram uma nova organização educacional no país, influenciando, assim, todo o currículo escolar.

A crença nas virtudes de novos modelos definiu um outro momento de significação no período da Primeira República, que foi denominado de *otimismo pedagógico*. A diferenciação entre o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico* consiste em que, enquanto um é caracterizado pela alteração de alguns aspectos do processo educativo e pelo esforço de difundir a escola existente, o outro consiste na introdução de um novo modelo educacional (Nagle, 1968).

Dessa forma, foi somente a partir de 1927 que o *otimismo* apresentou um formato mais definido, especialmente com a introdução sistemática das idéias da Escola Nova, com um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria de educação e de organização escolar e uma metodologia própria.

Acompanhando a modernização e a urbanização do país na década de 1920, vários estados brasileiros – sob a batuta de jovens intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco de Campos – promoveram reformas educacionais inspiradas nos princípios da Pedagogia Nova. O *ciclo de reformas estaduais dos anos vinte*, como ficou conhecido tal episódio, contribuiu para a penetração do *escolanovismo* no Brasil. Outros aspectos do desenvolvimento da educação durante a Primeira República são também destacados por Nagle (1968, p.291):

Especificando alguns dados, verificam-se estes indicadores: pequena difusão da escola primária; esforço para profissionalizar a escola normal; escolas técnico-profissionais conservando seu caráter assistencial; uma escola secundária segregada no sistema, feita parceladamente, e impossibilitada de se constituir numa instituição para a educação da adolescência; escolas superiores orientadas exclusivamente para as carreiras profissionais tradicionais e a universidade significando apenas reunião de escolas de especialização profissional, com um frouxo esquema burocrático.

No intuito de melhor apreensão é que foram realizadas essas

elaboraões acerca da Primeira República, na qual o ensino da música em diferentes níveis constou dos currículos escolares e garantiu uma transmissão de saberes específicos, apesar das diversas incongruências que esse momento histórico gerou no sistema educacional.

Mudanças na educação musical.

A partir da década de 1920, diversas transformações nos modelos e nas legislaões relativas ao ensino de música ocorreram. Um fato relevante para a educação musical sucedeu-se no ano de 1923, quando as escolas públicas paulistas passaram a utilizar o método “tonic-solfa” como modelo de musicalização. Outro grande avanço foi a musicalização para crianças, a partir de sua instituição através de uma lei federal de 1928, a qual criou os jardins de infância com orientação especializada.

Um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/ 40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. A perspectiva pedagógica da SEMA foi instaurada de acordo com os princípios: *disciplina*, *civismo* e *educação artística* (Esperidião, p. 196). Com a evolução do ensino de canto orfeônico em todo o território nacional, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, com a finalidade de formar professores capacitados a ministrar tal matéria, constituindo-se numa notável realização a favor do ensino da música. A docência de canto orfeônico, a partir de 1945, passou a ser possível somente com o credenciamento fornecido pelo CNCO ou por outra instituição equivalente.

Durante o período republicano, cabe salientar a importância da Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) e suas

contribuições para o ensino da música: nessa concepção de escola, o canto orfeônico fazia parte do currículo durante quatro anos do primeiro ciclo e durante os três anos posteriores do segundo ciclo, com a denominação “música e canto orfeônico” (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994).

O curso de formação de professores de música foi criado em São Paulo, no ano de 1960, pela Comissão Estadual de Música, ligada ao Conselho Federal de Cultura, junto à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo (Fonterrada, 1991).

A organização da música vocal na rede oficial de ensino, possibilitada pelas iniciativas relatadas, permitiu uma maior veiculação da música entre a população brasileira por muitas gerações, em um processo de democratização e de valorização cultural. Todavia, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), o Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico (por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62), provocando grande alteração no cotidiano musical escolar, como bem relata Fonterrada (1991).

A educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística (Parecer nº 1284/73), alterando o currículo do curso de educação musical. Esse currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em substituição às disciplinas artes industriais, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (São Paulo, 1991). Essas transformações também

abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, que passaram a ter duas modalidades: licenciatura em educação artística (habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ ou composição).

Na elaboração tanto da lei 5540/ 68 (reforma do ensino superior) quanto da lei 5692/ 71 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus), algumas influências passaram a ficar notadamente perceptíveis, como a dependência entre educação e mercado de trabalho, a racionalização do (mercado) sistema educacional, o ensino pago, a profissionalização do ensino médio e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão de obra.

Cinco anos mais tarde, com a implantação das diretrizes contidas na lei 5692/71, as escolas da rede estadual de ensino passaram a compor sua estrutura curricular com um dos componentes relacionados no artigo 7º daquele dispositivo legal, voltado exclusivamente para o ensino de educação artística (São Paulo, 1992).

Diante desse quadro, a Secretaria da Educação de São Paulo, como exemplo, elaborou um único documento (o guia curricular) a fim de orientar o trabalho docente, já que o número de professores formados em educação artística era muito inferior ao grande número de aulas, e encontrou uma solução provisória para tal questão, conferindo o direito de atuar na área aos antigos professores de desenho, música e artes industriais. Esse guia, porém, não fundamentava filosófica, pedagógica e psicologicamente o ensino da arte na escola e nem apresentava uma linha metodológica que o orientasse; tampouco sugeria uma bibliografia de apoio aos professores.

Em 1986 iniciou-se o processo de construção da Proposta Curricular para o Ensino da Educação Artística (pela mesma Secretaria da

Educação), em uma versão mais elaborada e na tentativa da superação das dificuldades de um desempenho competente por parte dos docentes (São Paulo, 1991; 1992). Entretanto, essas ações não permitiram a viabilização do desenvolvimento das capacidades artísticas dos alunos desprovidos de capital cultural, aqueles que já não eram incentivados no ambiente familiar a adquirir conhecimentos sobre arte.

Porém, a transformação de maior relevância na atualidade consistiu-se na LDB 9.394/96 – que estabeleceu o ensino da disciplina arte na educação básica –, sobre a qual Penna (2004, p. 23) comenta:

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

Também alude-se ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação como propostas pedagógicas, também não contribuem para uma definição concreta sobre como a música deve ser trabalhada em sala de aula e não definem se o professor de arte deve ter uma formação geral, com o conhecimento das várias linguagens artísticas, ou se deve ser especializado em uma só modalidade (teatro, dança, música ou artes visuais), conforme comentam Penna (2004) e Arroyo (2004). A tudo isso se soma a defasagem cultural em que vivemos, dificultando uma compreensão para um ensino da arte eficaz e global.

A defasagem cultural.

Nos nossos dias, estabeleceu-se uma grande defasagem cultural, que se manifesta nas formas mais variadas, muitas vezes

imperceptíveis, desde a mudança de hábitos alimentares até a alteração de preferências musicais, em uma redundância predominantemente televisiva, que invade “com nossa permissão” as nossas casas. Em relação à educação, essa problemática nos apresenta como desafio a superação da defasagem que se instalou na formação escolar frente ao desenvolvimento tecnocientífico e, como objeto de estudo, apresenta múltiplos aspectos de investigação no que se refere ao impacto que ela causa na identidade cultural de todos os povos. Assim:

A necessidade de mudança em educação surge a partir de vários quadrantes, alguns dos quais como o desenvolvimento tecnológico e as mudanças demográficas reflectem factores sociais e económicos mais vastos, enquanto outros resultam de decisões políticas, de acções administrativas ou de desenvolvimentos profissionais. (GLATTER, 1992, p. 158).

Um dos aspectos desses impactos particulariza-se pela desorientação e desestruturação dos conceitos no mundo moderno, o que dificulta a compreensão e assimilação de tudo que nos cerca. Nesse sentido, convém questionar o sentido de música que predomina na atualidade, quando ao tratar, por exemplo, de uma obra produzida no sistema tonal, somos levados por caminhos conhecidos de resoluções do desenvolvimento musical sobre a tônica; no entanto, com o sistema dodecafônico, o campo de probabilidades é outro, permitindo a organização de novos tipos de discurso e, por conseguinte, de novos significados musicais, o que não permite, *a priori*, estabelecer um julgamento de valor estético por esta ou aquela concepção de linguagem musical.

Outra questão em relação ao conceito de música diz respeito ao fator *popular*, que recebe tratamentos variados por músicos de diferentes formações e concepções teóricas e estéticas, dentro do nacionalismo, do vanguardismo e de outras correntes, e, por outro lado, a música industrializada ou dita *comercial*, que absorve elementos de construção sonora nas mais variadas fontes, tendo

como principal objetivo o simples e imediato retorno financeiro, sem questionar o valor intrínseco da obra de qualidade ou não. Dessa forma, o docente que atua no ensino de música na educação básica vive um processo de desorientação, sendo que se somou à defasagem cultural e à dicotomização da cultura e da educação a problemática da (des)qualificação de tais profissionais.

A questão da (des)qualificação docente.

A formação dos educadores musicais para a prática de ensino na educação básica tem sido um assunto bastante discutido. Segundo Figueiredo (2005), as conclusões dos debates acerca desse tema apontam para uma formação cada vez mais associada às realidades sociais escolares, preparando os futuros educadores musicais para uma prática de ensino condizente com o cotidiano da escola.

Esse reconhecimento de múltiplas e distintas realidades sociais acrescenta para os cursos formadores uma problemática extremamente complexa. Se no passado a ênfase estava na busca do equilíbrio entre a formação musical e a formação pedagógica do educador musical, hoje é necessário que se some a essa já complexa tarefa a questão do contexto para o qual diferentes ações educativo-musicais serão apresentadas. (Figueiredo, 2005, p. 22)

Todavia, ao contrário do desejado, várias investigações indicam a falta de qualificação dos professores de música na educação básica como uma questão com grande presença na escola regular. Santos (2005), por exemplo, coloca que a ausência de docentes capacitados acentua-se nas séries do ensino fundamental, onde a iniciação musical é empreendida por indivíduos que apreciam a música, porém, desprovidos de uma adequada formação musical.

Em pesquisa realizada junto a oito escolas estaduais da cidade de São Carlos-SP (Fucci Amato, 2006), foi detectado que o ensino de música é curricular em apenas uma escola. Com a exceção de

duas instâncias investigadas – uma, onde a professora possui graduação em educação artística e é formada em canto orfeônico, e a outra, onde o docente possui formação em educação artística, com habilitação em desenho e música –, nas outras escolas pesquisadas a formação profissional predominante entre os docentes é a da graduação em educação artística, com habilitação em desenho e artes plásticas. Salienta-se também o fato de que, na maioria dos casos analisados, os profissionais possuem apenas habilitação referente ao ensino fundamental. Porém, devido à escassez de docentes capacitados na área, muitos deles ministram aulas de arte no ensino médio, sem possuírem formação adequada para tal. O caso mais surpreendente da amostragem realizada refere-se àquele em que um docente sem formação em educação artística (ou qualquer outra equivalente) foi autorizado a ministrar aulas de arte, o que revela um certo descaso para com o ensino de tal disciplina (Fucci Amato, 2006).

Outras pesquisas também apontam para o problema da qualificação docente. Spanavello e Bellochio (2005, p. 97), por exemplo, relatam:

Revisando e refletindo os objetivos que nortearam a pesquisa, foi possível constatar que a formação profissional (formal) dos unidocentes investigados aconteceu, em sua maioria, em cursos de magistério e cursos superiores (concluídos ou em curso), geralmente em habilitações como Pedagogia – Administração Escolar ou Supervisão, Filosofia, Estudos Sociais, História, entre outros. A respeito da formação específica em educação musical, percebeu-se uma certa carência curricular formal, em termos de disciplinas específicas de educação musical. Grande parte dos professores relataram que tiveram, ao longo de seus cursos de formação inicial, experiências musicais diluídas em outras disciplinas, geralmente atreladas à idéia de adorno ou complementação metodológica para estas últimas.

Penna (2002), ao analisar a questão dos professores de arte nas escolas regulares de educação básica, concluiu que, enquanto há um elevado número de professores formados em educação artística, é restrito o número de educadores habilitados em música.

Salienta-se, desse modo, que o problema da qualificação profissional/ musical é denso, pois

o professor-educador que não é capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a uma outra pessoa humana; não será capaz de proporcionar ao educando uma experiência de implicação consigo próprio que não foi capaz de experimentá-la em si. (Barbosa, 1998, p. 9)

Também cabe reforçar que,

sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (Shafer, 1991, p. 303)

Com essa falta de vivência e especialização musical que se instala atualmente entre os docentes de arte nas escolas, os inúmeros aspectos musicais que poderiam ser trabalhados, as vivências estéticas e sonoras e o universo de recursos expressivos de comunicação e produção artística, comentados por Visconti e Biagioni (2002), não são instaurados. Para Hutmacher (1992, p. 47-8), “não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, devendo também estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e atitudes [...] Assim, o domínio operacional de várias línguas e linguagens é indispensável para todos [...]”. Também se referindo aos efeitos gerados a partir da musicalização, Snyders (1992) avalia que, através desta, as habilidades e a sensibilidade dos educandos podem ser reconhecidas e reveladas. O autor também alude que:

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão

freqüentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas. (Snyders, 1992, p. 135)

Assim, diante do perfil profissional destes educadores musicais, vale ressaltar a importância do desenvolvimento de projetos de capacitação, por meio de treinamentos que possibilitem a aquisição de conhecimentos nas áreas de música e educação e do acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas por esses agentes nas suas práticas musicais, possibilitando o aprimoramento das atividades que já vêm sendo exercidas e a concretização de novos projetos. Essa iniciativa já vem sendo tomada por algumas universidades, que oferecem cursos de extensão para professores, porém ainda merece maior difusão.

Reflexões sobre a arte e a educação musical na escola.

Um outro caminho de entendimento na criação, na constituição e no desenvolvimento do ensino da música é clareado pelas condições reais que a escola tradicional colocou diante das artes. A preocupação pedagógica com as outras matérias, *não-artísticas*, fez sucumbir o afloramento de certas habilidades específicas não utilizadas no cotidiano escolar.

Elaborando sobre a educação musical nas escolas da educação básica e nas universidades, Loureiro (2004, p. 65) coloca:

A educação musical que hoje é praticada em nossas escolas mostra-se como um complexo heterogêneo onde encontramos a convivência de diversas práticas e discursos. Evidencia-se, entretanto, o distanciamento da prática, presente nas salas de aulas, e a teoria, produzida e circunscrita à academia.

Reflexões nesta direção também foram feitas por Verger (1982) e demonstram a universalidade da postura da instituição escolar frente ao conjunto de disciplinas ministradas e a importância classificatória

de cada uma delas: nos boletins, por exemplo, as “matérias importantes” são colocadas acima das “matérias secundárias”.

A escola estabelece, portanto, uma linha divisória que repercute nos diferentes níveis socioeconômicos e culturais de seus alunos e de suas famílias, desenhando uma fronteira entre as aprendizagens que exigem concentração (memória, raciocínio dedutivo, organização de idéias) e aquelas em que a expressão do saber pode ser realizada com maior liberdade (textos livres, desenhos livres etc.). Essa oposição entre a concentração e a liberdade faz com que, por exemplo, as atividades consideradas intelectuais sejam, no caso pesquisado por Verger (1982), agrupadas pela manhã (pois nesse período há mais concentração), enquanto que as disciplinas que privilegiam a liberdade possam ser praticadas à tarde. O par concentração/ liberdade é, sem dúvida, a tradução atenuada da oposição trabalho/ ociosidade, que é expressa na distinção entre “matérias principais” e “matérias secundárias”: logo, conclui-se que os sistemas de valores mantidos nas escolas não priorizam a arte.

A introspecção dessa dicotomia recebe respostas variadas e excludentes:

No momento que, dentro das famílias, o capital cultural é satisfatório, ou seja, na classe dominante e numa parte das classes médias, o julgamento é em geral mais favorável: a música, o desenho vêm somar à escolaridade seu “suplemento da alma”, que se traduzirá mais tarde em lucros simbólicos não desprezíveis, permitindo até um certo diletantismo. Em compensação, os membros das classes populares, cujas crianças acumulam dificuldades de primeiros níveis, unem-se espontaneamente aos educadores para desvalorizar as atividades consideradas como lúdicas e inúteis em proveito daquelas que são tidas como rentáveis. (Verger, 1982, p. 26)

Bourdieu (1998a; 1998b) também reitera a questão, colocando que a escola, inserida na relação exclusiva entre o nível de instrução e a prática cultural, somente consegue atingir os seus objetivos de

educação artística em indivíduos que já possuem familiaridade com o mundo da arte. Como lembram Good e Weinstein (1992, p. 79), a eficácia do ensino “depende de processos internos às escolas ou pode ser inteiramente explicada pelas diferenças entre as características dos alunos (por exemplo, diferenças de aptidão)”.

A divisão entre teoria e prática é outra evidência no cotidiano escolar, refletindo-se como um paradigma a ser substituído.

Nas escolas (que no caso serão exemplos) – é fácil identificar – sempre há um lugar específico para a teoria e um outro (generalizadamente é um outro) que se reserva para a prática. [...] em alguns momentos, “estuda-se”, em outros, “pratica-se”. [...] o primeiro é o das salas de aula, o segundo é o dos laboratórios, oficinas, o dos estúdios supervisionados... O importante é que, via de regra, eles são distintos, como se fossem opostos, quase antagônicos. Dicotômicos, certamente. (Bochniak, 1992, p. 21)

Figueiredo (2005), por sua vez, também ressalta a questão de que os sistemas educacionais não são preparados e dão pouca importância ao ensino da arte. O autor ainda coloca que os PCN, as diretrizes de estados e municípios e outros documentos emitidos pelas autoridades educacionais não apresentam contribuições para o desenvolvimento de um sistema educacional mais associado à realidade escolar. Analisa, ainda, que o fato da LDB conter um parágrafo instituindo o ensino da arte na educação básica é um claro exemplo de que a legislação não contribui para o desenvolvimento de um sistema educativo-musical eficiente.

Considerações finais.

Ao longo da história, a educação musical escolar no Brasil (instituída em 1854) proporcionou a diversas gerações uma vivência musical intensa, que culminou com a criação de escolas especializadas, responsáveis pela formação de músicos consagrados e pela difusão do gosto musical na sociedade.

Entretanto, a realidade não é mais a mesma, e atualmente o ensino

de música nas escolas regulares é escasso, o que nos leva a refletir que a educação musical dentro da disciplina arte faz parte meramente de manuais e propostas curriculares veiculadas por órgãos governamentais. Apesar de a educação musical estar implícita na disciplina arte, componente obrigatório da educação básica, ela sobrevive muitas vezes de forma oculta, em atividades extracurriculares e em projetos comunitários, como bem ressalta Álvares (2005). Assim, é importante colocar que, em alguns casos, principalmente em instituições educativas privadas, ela ainda é praticada. Porém, isso não é suficiente, uma vez que na maioria dos casos a musicalização não é conduzida de uma maneira sistemática, tendo como objetivo o desenvolvimento cognitivo musical.

Espera-se, portanto, que o debate acerca da educação musical nas escolas possa gerar subsídios para uma prática de ensino mais eficiente e para uma melhor qualificação dos docentes. Machado (2004) propõe que as competências necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio, na visão dos professores de música, podem ser concretizadas no desenvolvimento das seguintes capacidades: elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e manter-se em continuado processo de formação profissional.

Também se acrescenta a essas habilidades a capacidade essencial de

romper barreiras (entre teoria e prática, obrigação e satisfação, grupos homogêneos e heterogêneos, especialidades e generalidade,

reprodução e produção de conhecimento) que não são exclusivas da escola e/ ou de um curso, mas passíveis de ocorrer em todo e qualquer contexto social e/ ou currículo escolar. (Bochniak, 1992, p.19)

Estas reflexões buscam revelar a complexidade das instituições escolares, com seus valores explícitos e implícitos e com suas repercussões profundas na vida de toda comunidade que as cerca, responsabilizando-se pela transmissão de valores culturais e artísticos à sociedade.

Tais questões precisam de novas e imediatas providências no sentido de inseri-las em uma problemática maior, caracterizada pela falta de conceitos do mundo contemporâneo e pela desorientação que toma conta de muitos educadores-artistas, que atuam, via-de-regra, em uma caótica harmonia superficial. Nesse sentido, o desafio da educação musical na escola regular apresenta-se como uma problemática a ser discutida e transformada pela sinergia de diversos agentes sociais: o Estado, a escola, profissionais da área, pesquisadores, professores e entidades que congreguem esses agentes, tais como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Renato. *História da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp., 1942.
- ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 57-64, mar. 2005.
- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96; *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, 29-34, mar. 2004.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998
- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola ... e fora dela*. São Paulo: Loyola, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.
- _____. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 71-79.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/ 96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FONTEERRADA, Marisa. *Educação Musical: Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Um estudo sobre a (des)qualificação docente no ensino de música na educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM/ UFPB, 2006.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 143-161.

GOOD, Thomas L.; WEINSTEIN, Rhona S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-98.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 45-76.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, p. 37-45, set. 2004.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Bárbara (Orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: HOLLANDA, S.B. *História Geral da civilização brasileira*. Tomo III, livro 3. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. p. 259-291.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

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

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005.

SÃO PAULO (estado). *Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: I grau*. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

_____. *Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: II grau*. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.

SHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

VERGER, Annie. L'artiste saisi par l'école. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 42, p. 19-32, 1982.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. *Guia para educação e prática musical em escolas*. São Paulo: Abemúsica, 2002.

Rita de Cássia Fucci Amato - É Doutora e Mestre em Educação (UFSCar), especialista em Fonoaudiologia (EPM-Unifesp) e bacharel em Música com habilitação em Regência (Unicamp). Aperfeiçoou-se com Luterio Rodrigues (regência) e Leilah Farah (canto lírico). Possui experiência profissional como regente, professora de técnica vocal/ voz cantada e cantora lírica. É docente da Faculdade de Música Carlos Gomes e do Departamento de Música do Instituto de Artes da Unesp. Autora de artigos publicados em periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais, nas áreas de música, educação e filosofia.

e-mail: fucciamato@terra.com.br

