



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO MUSICAL, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DE HOJE

João Gomes da Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - joviolonista@hotmail.com

Magno Augusto Job de Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – magnoviola@gmail.com

Rodrigo Alves de Melo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – rodrigopiano@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem por objetivo contextualizar a educação musical na escola contemporânea da realidade brasileira, para isso buscou-se pensar a educação musical conforme os novos paradigmas sobre a ótica do homem e suas relações com a música. O texto está fundamentado em uma revisão bibliográfica onde buscamos debater sobre os caminhos percorridos pela educação musical no Brasil, bem como abordar elementos do contexto sociocultural como um fator significativo para sua prática. A partir dessas dimensões percebemos como a educação musical é dependente dos diversos fatores históricos, sociais, simbólicos, filosóficos, entre outros, considerando-se o contexto na qual os seus objetos de estudo (a música e o homem) estão inseridos.

Palavras chaves: Educação musical, Educação musical no Brasil, Abordagem sociocultural.

Introdução

A partir das grandes transformações pelas quais passaram as várias áreas do conhecimento a partir do séc. XIX e séc. XX emergiram novas formas de abordar o homem, sua natureza, sua formação, seu contexto histórico e a cultura por ele produzida. Deste modo a pedagogia da música, assim como a pedagogia, sofreu as influências da psicologia, da antropologia, da sociologia e outras muitas ciências que atualmente fazem da educação um campo hipercomplexo (CAMBI, 2000).

Especificamente no campo da educação musical essas várias contribuições de outros saberes tem contribuído para repensar a noção de música, agora vista sob uma perspectiva multicultural, integradora e rica em significados e possibilidades. Não existe mais uma música, mas várias músicas possíveis conforme as várias realidades possíveis



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

em que estas músicas estão inseridas e os significados que se formam em cada contexto. A educação musical, liberta da ideia de ser apenas um estudo técnico baseada nos preceitos e cânones do modelo europeu, pode finalmente ser pensada em diferentes, espaços e conteúdo, junto ao homem agora, pensado numa totalidade que respeite desde sua maturação até sua fisiologia, psicologia, motricidade, cognição e seu meio social e cultural.

Objetivo

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre as implicações das concepções epistemológicas da educação musical e para isso buscou-se pensar esses paradigmas sobre a ótica do homem e suas relações com a música, através de uma breve explanação histórica dos caminhos percorridos pela educação musical no Brasil e as leis que a regem, bem como abordar elementos do contexto sociocultural como um dos fatores que influenciam essa prática.

Metodologia

O texto está fundamentado em uma breve revisão bibliográfica onde buscamos refletir sobre os caminhos percorridos pela educação musical no Brasil, bem como discorre sobre elementos do contexto sociocultural como um fator significativo para sua prática. Para isso fez se uso de breve literatura que abordassem a temática da educação musical na atualidade em artigos e revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), bem como dissertações e textos que discutissem sobre a trajetória da educação musical.

Educação Musical: O homem

Antes de entrar num discurso ontológico, nossa proposta aqui é refletir a respeito das concepções de humanidade que cercam nossa contemporaneidade e pensar que caminhos epistemológicos abrem para a educação musical e que consequências surgem dessas aberturas.

Se educação musical tem com campo de investigação as relações entre musica(s) e homem(s) do ponto de vista de sua transmissão e apropriação (KRAEMER, 2000), resta saber, entre outras coisas, o que entendemos como homem. Longe da



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

metáfora de tábula rasa, usada por Aristóteles e Loke (FERRATER-MORA, 2001), nesse momento percebemos o ser humano como sendo um ser social, histórico, portador de um universo simbólico, sujeito a processos maturacionais, geneticamente pré-disposto.

Além disso o homem também deve ser pensado na sua diversidade de gêneros que vão muito além do masculino e feminino, na sua multiplicidade de fases que vão de antes do nascimento até a velhice, e nas suas diversas limitações físicas, cognitivas, culturais e emocionais. De fato observamos cada vez mais trabalhos na área de educação musical lidando com diferentes facetas dessa diversidade humana.

Cada uma dessas maneiras de ver o homem corresponde necessariamente a novas pontes a serem feitas entre a educação musical e outras ciências, sejam elas humanas ou naturais. Também correspondem necessariamente a uma delimitação de um todo, ou seja, uma das diversas formas de abordar uma multiplicidade. Santos (2008) nos mostra as novas possibilidades trazidas pela quebra de paradigmas antigos que regiam as ciências como um todo o que provocou, entre outras coisas, uma maior permeabilidade entre as ciências principalmente entre as ciências naturais e humanas.

Ainda segundo esse autor, a distinção entre ciências naturais e humanas tende a perder o sentido tendo em vista que quanto mais profundos os problemas nas ciências naturais mais se aproximam dos problemas das ciências humanas. Dito de outra forma, quanto mais profundos os problemas mais o cientista vê em seu problema um espelho dele próprio e de seus problemas (e limitações) enquanto homem (SANTOS, 2008).

Kraemer (2000) traz em seu pensamento não apenas a ideia da educação musical ser permeável a outras ciências, mas a necessidade dessa pluralidade de relações entre a educação musical e outras áreas do conhecimento em função do problema sobre apropriação e transmissão da música que esteja sendo estudado e as tarefas, aspectos, análise e campos de aplicação que permeiam esse problema (KRAEMER, 2000, p. 66-67). Kraemer (2000) já esboça várias relações entre a educação musical e a psicologia, sociologia, filosofia, ciência política, pedagogia entre outras ciências. A lista de relações possíveis é virtualmente infinita assim como são



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

infinitas as possíveis abordagens aos problemas da educação musical. E um dos motivos disso é também a infinidade de olhares possíveis a respeito do homem.

Por sua vez essa carência de fronteiras entre a educação musical e outras áreas, gera ao mesmo tempo uma liberdade e uma insegurança epistemológica. Segundo Balman (1998) essa polarização entre liberdade e segurança está na raiz de nossa condição humana na contemporaneidade. Se por um lado fronteiras fixas, paradigmas estáveis e dogmatismos presentes na nossa vida e nosso campo de conhecimento nos remetem a segurança de uma rotina de pesquisa confiável, por outro lado esses mesmos elementos impedem a nossa criatividade enquanto cientistas e enquanto homens porque nos impedem de fazer novas perguntas ou procurar novas respostas. De forma análoga quanto mais livres, mais inseguros somos enquanto homens (e também enquanto pesquisadores). Muitas escolhas e muitas possibilidades também trazem muitos perigos. Do ponto de vista da educação musical é esse o alerta que nos faz Luciana Del Ben (2003):

A ampliação de temas, perspectivas teóricas e metodológicas, resultante do diálogo crescente que a Educação Musical vem estabelecendo com as Ciências Humanas, enriquece a área. Por outro lado, ao flexibilizar suas fronteiras, a Educação Musical pode estar correndo o risco de se tornar campo de aplicação de outras ciências. (DEL BEN, 2003, p. 77).

De maneira análoga a que Boaventura Santos (2008) cita a forma como as ciências naturais encontram as complexidades próprias do homem no seu campo de estudo, também Luciana Del Ben (2003) identifica na educação musical o próprio desafio da condição humana na pós-modernidade. E isso se deve ao fato da educação musical hoje ser feita por nós, homens e mulheres de hoje, embebidos dos desafios e limitações de nossa própria condição sócio histórica.

Longe de apontar soluções para esse problema, propomos aqui uma breve exposição das consequências desse raciocínio. Primeiro: a imensa liberdade posta a nossa disposição enquanto seres humanos e pesquisadores nos permite a comunicação sem precedentes entre pessoas e entre áreas de conhecimento. Segundo: essa mesma liberdade nos impõe novos riscos porque enquanto cientistas, temos o risco epistemológico dado a



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

característica multifacetada de nosso objeto de estudo. Terceiro: lidar com essa complexidade exige necessariamente considerar a complexidade do nosso objeto de estudo, mas também exige considerar a nossa própria complexidade enquanto seres humanos e, por consequência, pesquisadores. Ou seja, o conhecimento de nossa própria condição humana se faz indispensável para podermos pensar, através dessa nossa condição, os problemas que enfrentamos enquanto pesquisadores.

Educação musical: fatos históricos

Ao investigar a relação entre o homem e a educação musical no Brasil, é interessante revisar um pouco do nosso contexto histórico. A diversidade de expressões e ritmos existentes mostram a pluralidade que emana da música surgida da mistura das raças que constituem o Brasil. Segundo Martinez e Pederiva (2013), as primeiras práticas musicais enquanto educação foram proferidas por externos à companhia de Jesus, tendo em vista que estes, em um primeiro momento, estavam ocupados com a catequização dos indígenas à fé católica:

É claro que encontramos alguns registros de prática musical entre os jesuítas, mas concentradas nas aldeias em meio à atuação com os índios, e não habitualmente nos colégios, em áreas urbanas. Em alguns momentos isso ocorreu, mas tal prática era realizada por externos à Companhia de Jesus, como religiosos de outras ordens-sobretudo mercedários e carmelitas-músicos contratados, seminaristas e estudantes de colégios. (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 13).

O modelo de ensino de música que se instalou na época era advindo de Portugal e esse mesmo ensino servia aos interesses da Igreja e da coroa portuguesa. Ensinava-se música aos índios com bases em seus próprios ritos e costumes, mas depois foi sendo incorporado, de acordo com Oliveira (2011, p.19), o ensino de música europeia, que era estendido aos colonos e aos seus filhos.

Com a chegada do negro houve uma miscigenação não apenas de raças, mas também de culturas, com particularidades diferentes. Oliveira (2011) enfatiza que o ensino de música “continuava vinculada à igreja com forte repertório europeu, o ensino se dava pela prática musical e pelo canto”. A educação musical continuou nos mesmos



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

moldes europeus. Com a chegada da família real portuguesa, em 1808, esse cenário em nada mudou. Martinez e Pederiva (2013) lembram que, “mesmo diante de tanta inovação cultural, não havia o ensino de música nas escolas”. O ensino de música ficou então a cargo dos professores particulares.

No Brasil Império é criada em 1835 a escola normal, mas somente em 1847 passa a constar em seu currículo aulas de música, de forma disciplinar e social. Com a proclamação da República, houve o decreto de 981, de 1890 que trazia, além da regulamentação da escola primária os conteúdos de música que deviam ser ensinados, priorizando o ensino técnico de música, preocupados com a formação do músico enquanto artista, tudo ainda com pensamento na tradição europeia.

Já na semana da Arte Moderna de 1922, a figura de Mário de Andrade surge entre os que defendiam o ensino de música com uma nova abordagem, configurada no nacionalismo. Segundo Oliveira (2013), Andrade defende “a valorização da manifestação folclórica e da música popular”. Junta-se a ele outro grande defensor da música com cunho nacionalista e com exaltação à cultura, flora e fauna brasileiras: Villa-Lobos.

Heitor Villa-Lobos se tornou um dos maiores representantes da educação musical na década de 30 através de sua maior faceta: a implantação do canto orfeônico, com o apoio do governo federal, que era presidido na época por Getúlio Vargas. Nesse mesmo governo foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Segundo Penna (2012, p.152), Villa-Lobos pretendia que “toda escola pública cantasse e não havia professores de música em número suficiente”. A autora lembra que a solução encontrada foi a promoção de “cursos rápidos”, realizados nas férias e que não ajudaram a resolver a questão da formação deficiente dos professores. Essa formação precária, aliada a outros fatores, como a dificuldade de acesso da maioria da população à escola pública, bem como as divergências políticas da época contribuíram para o insucesso do canto orfeônico no Brasil.

Podemos considerar que, durante o período do canto orfeônico, o ensino de música foi tutelado por um Estado ditatorial, que cerceava a atuação da



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sociedade civil. Mesmo que “confortável”, essa tutela significa dependência, o que não é mais possível, aceitável ou desejável na atual conjuntura política e social, nem a área da educação musical é tão frágil que necessite dessa tutela. (PENNA, 2012, p. 154).

O cenário para o ensino de música não sofreu alterações significativas desde o canto orfeônico até os dias atuais em termos de legislação que garantissem a música enquanto disciplina nas escolas. Leis como a 5.692/71, que implantou o ensino de educação artística no currículo escolar, deixou a música na sala de aula como parte de um conjunto de saberes e não como disciplina específica. Já com lei 9.394/96(LDB), de acordo com Penna (2012, p.127), continuou “a persistir a indefinição e a ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações”. A autora argumenta ainda sobre essas duas leis, descrevendo que:

Privilegiamos essas duas leis porque, em nossa área, elas são, muitas vezes, colocadas em oposição: a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música. Apesar de alguns estudos interpretarem as duas leis de tal forma, em nossa análise não vemos distinção significativa entre elas, com relação à garantia da música na escola, como pretendemos deixar claro nessa discussão. (PENNA, 2012, p. 120).

Em 18 de agosto de 2008, foi sancionada a lei 11.769, que estabeleceu que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo na educação básica”. De acordo com Martinez e Pederiva (2013, p.20), a “nova legislação abre múltiplas possibilidades pra que a atividade musical encontre seu espaço na educação básica”. Porém é importante refletir que a lei não é garantia que a educação musical de fato aconteça no ambiente escolar. Faz-se necessária a interação entre lei, escola, gestores, profissionais da área da música e teóricos que discutem sobre a temática. O ensino de música só será realidade com ações conjuntas que de fato possam dar suporte ao ensino nas escolas de educação básica brasileiras.

Resultados e discussão

Educação Musical: estudos socioculturais



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A partir dos anos 90, os estudos socioculturais da educação musical expandem-se de forma significativa, assentando-se sobre as ideias do relativismo cultural e das práticas musicais como construções socioculturais. Relativização essa que segundo Arroyo (2002, p. 19) “[...] implica que os processos e os produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural[...]”. Sendo a música uma prática essencialmente humana, intencional e de criação de significados (PENNA, 2012), realizando-se de modos diversificados, conforme os acontecimentos históricos e nos mais variados contextos. Vê-se a prática musical como um processo interacionista entre diferentes culturas.

No interacionismo compreende-se os sujeitos como construtores dos seus conhecimentos e aprendizagens nos diferentes espaços em que ele ocorre, dessa forma, qualquer compreensão dessas práticas musicais devem ser vistas sobre a óptica “segundo a lógica da cultura desta população e não segundo procedimentos valorizados de outra cultura” (ARROYO, 2002, p. 20). Em se tratando de Brasil, sabemos da miscigenação cultural pela qual fomos formados ao longo da história e da dimensão territorial do nosso país, nos proporcionando uma diversidade cultural ampla e multiforme.

Estudos de (QUEIROZ, 2004; 2008; DEL BEN, 2003; ARROYO, 2002) que tratam da educação musical na atualidade e os múltiplos contextos em que esse aprendizado acontece, discutem sobre a temática do ensino e aprendizagem da música e suas interações sociais em diferentes contextos. Queiroz coloca que:

A educação musical deve nos proporcionar, é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical (2004, p. 101).

Ainda de acordo com o autor,

A educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. (QUEIROZ, 2004, p. 102).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

No entanto, esse multiculturalismo nos remete à seguinte reflexão: temos professores preparados para atuar nos mais variados contextos educacionais? Queiroz (2004) responde que nenhuma forma de educação musical irá contemplar toda essa diversidade, entretanto, entender como são transmitidos esses conhecimentos musicais é essencial para propostas significativas para a educação musical. O autor ainda traz algumas contribuições para o processo educacional:

- Experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura;
- O ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana;
- Práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo;
- Visão ampla dos valores culturais/musicais da sociedade;
- Vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio;
- Ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas;
- Valorização e aproveitamento do aprendizado do musical proporcionando pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura.

Del Ben (2003) discorre a respeito da importância dos cursos de formação de professores de música construírem uma concepção ampliada da formação inicial, “relacionando-os aos múltiplos espaços de atuação profissional, e de superarmos a concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única” (2003, p.31-32). Neste sentido é de suma importância as universidades brasileiras pensarem a formação dos professores de música como um todo, preparando-os inclusive para os espaços ditos **não-formais e informais** (ver QUEIROZ, 2008; ARAÚJO, 2012; WILLE, 2005).



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Por fim trazer aspectos do contexto sociocultural do aluno para sala de aula pode ser de grande valor para uma educação musical acessível a todas as formas de cultura e principalmente as experiências trazidas pelos alunos. Nos escritos de Dewey são “a própria interação da criatura viva com as condições que a rodeiam” (Dewey, 1976, apud Campelo, 2001, p. 29). É preciso que o educador leve em consideração o conhecimento do aluno como algo a somar para o processo de ensino aprendizagem e que construam juntos, um aprendizado significativo para ambos.

Conclusão

A partir dessas dimensões percebemos como a educação musical é dependente de diversos fatores históricos, sociais, simbólicos, filosóficos, ente outros. Cada maneira de entender o homem, corresponde também a uma maneira de entender a educação musical. Do mesmo modo, cada mudança histórica, social e política correspondem a novas definições a respeito das funções e dos papéis que a educação musical deve ocupar dentro da sociedade. Por último notamos que cada vez mais a educação musical deve se revestir de um olhar reflexivo e considerar também o contexto mais amplo na qual ela, a própria educação musical e os seus objetos de estudo (a música e o homem) estão inseridos.

Também a partir do entendimento dessas três dimensões – homem, educação musical e contexto (entendido aqui como as várias músicas e realidades possíveis) – é que se estabelecem as nossas escolhas epistemológicas. Também a partir daí são pensados os nossos desafios como pesquisadores, como professores e os problemas com a formação de profissionais da área e mesmo as questões legais e políticas que se relacionam intimamente com a educação musical.

Todas essas dimensões estão intimamente relacionadas e quando as destacamos separadamente fazemos apenas com o propósito didático. No entanto acreditamos que quanto mais amplo nosso entendimento dessas dimensões mais possibilidades podem ser acrescentadas à nossa prática como professores, pesquisadores e músicos.

REFERÊNCIAS



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ARAÚJO, Andersonn Henrique. Múltiplos contextos e intencionalidades do ensino de música. In: III Encontro regional nordeste e I encontro regional norte da Associação Brasileira de Etnomusicologia - ABET, 2012, Salvador. **Formação e Diálogos Interdisciplinares na Etnomusicologia Brasileira**. Salvador: ABET, 2012. p. 93-100.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, 2002. p. 18-29.

BALMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martineli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BEN, Luciana Del. **A pesquisa em Educação Musical no Brasil**: breve trajetória e desafios futuros. Per Musi, Belo Horizonte, v. 7, 2003. p. 76-82.

_____, Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para repensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

FERRATER-MORA, José *Dicionário de filosofia: Q-Z*. "Tabula", - São Paulo: Loyola, 2001. TABULA RASA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tabula_rasa&oldid=41252419>. Acesso em: 21 fev. 2015.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical**. Trad. Jussamara de Sousa. Em pauta, vol. 11, n. 16/17, abril-novembro de 2000.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.31, p. 11-22, jul-dez 2013.

OLIVEIRA, Keyla Rosa de. **Panorama da educação musical**: práticas metodológicas de duas escolas de músicas de Goiânia-GO. Dissertação de mestrado, 2011. Disponível em: https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Keyla_Rosa_de_Oliveira.pdf?1334931057%20.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2/1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. v. 1. 248p

QUEIROZ, Luis Ricardo. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa- PB. In: **Congresso da ANPPOM**, 17, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008.

_____, Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 09, p. 99-107, 2004.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.