

EDUCAÇÃO MUSICAL: RECUOS E AVANÇOS

FILIPE XIMENES PARENTE

Universidade Federal do Ceará. E-mail: philipeximenes@gmail.com

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA

Universidade Federal do Ceará. E-mail: naiolamiranda@gmail.com

Introdução

O estudo Educação musical: recuos e avanços, é de cunho bibliográfico e objetiva realizar uma análise histórica da educação musical no percurso dos acontecimentos históricos que provocaram o ensino de música a tomar rumos a um êxodo educacional e os avanços que até então se apresentaram. Contribuir para disseminar a educação musical é o que nos motiva a apresentar essa peça histórica.

O ensino de música se constitui na arte ou ação de transmitir os conhecimentos ao aluno. Abrange o cognitivo, motor, emocional, estético e ético. O ensino de música formal e regular passou por várias fases, sendo visível na Lei 11.769/2008, a música se tornou a disciplina obrigatória, na matriz curricular da escola de educação básica, portanto, oportuniza dessa forma o ensino de música de forma institucionalizado.

No entanto, o percurso do ensino musical é amplo, e abrange a música em um contexto nacional e internacional. Passa por experiências e teorias dos mais diversos tipos de culturas e pensamentos.

Ao comentar as principais linhas de renovação da historiografia da educação, Magalhães (2002) 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 *apud* FONTERRADA, 2008. p.26) coloca que a investigação historiográfica, como proces-

so multidisciplinar em que conhecimentos diversos se interrelacionam, gera conceitos qualitativos na visão da história, apesar de não provocar modificações quantitativas do saber.

Por outro lado, Le Goff (1998 *apud* FONTEERRADA, 2008. p.26) 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.

Educação Musical Na Linha do Tempo

A ideia de que o valor da música e da educação musical sofrem modificações a cada período histórico mobiliza a necessidade de refazer o percurso do pensamento em diferentes épocas em busca dessas transformações. Observa-se que em cada época, os valores, a visão de mundo e os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, a ciência da música e a educação musical.

O contexto histórico brasileiro possui registros que mostram que desde a colonização, os jesuítas ensinavam música às crianças e jovens, não tendo, apenas, como objetivo a catequização, mais também a usando como auxílio no ensino da leitura e da matemática.

O primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, quando foi ordenado o ensino de canto. No qual incluía além das músicas religiosas, as canções populares como as modinhas portuguesas.

Em meados do século XIX, sua presença nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. O documento estipulava a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais.

Na província de São Paulo, o canto tornou-se atividade obrigatória nas escolas pela lei 81, de 6 de abril de 1887. O decreto nº

981, de 1890, regulamentou no currículo o ensino de elementos de música, a serem ministrados por professores especiais.

No Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo, promulgada pela lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, previa o ensino de música em todos os cursos de acordo com o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental, elaborado por músicos como Eulina de Nazareth, Sylvio Salina Garção Ribeiro e Maestro Francisco Braga.

Contudo, o ensino só foi notado entre as décadas de 1910 e 1920, quando surgiram as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, caracterizadas como canto orfeônico.

Ao mesmo tempo (meados de 1930), as iniciativas de canto orfeônico de Villa-Lobos começavam a ser conhecidas em São Paulo. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da cidade do Rio de Janeiro, sugeria um novo modelo de educação nacional que valorizava o ensino das artes em razão do benefício social. Foi nesse momento que Villa-Lobos entrou no cenário da educação, tendo sido convidado pelo próprio Anísio Teixeira, para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA).

No entanto, tudo que foi abordado está implicitamente colocado no que se denominou de entusiasmo pela educação, um movimento com ideias, planos e soluções oferecidos no momento histórico a partir de 1915.

Conforme aborda Nagle (1968 *apud* FONTEERRADA, 2008. p.125), “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”.

A partir de 1936, a SEMA passou a se chamar em Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal, tendo sido criado por Villa-Lobos

o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico.

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”.

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.

Segundo Benvenuto, Albuquerque, Rogério (2012, p.231)

Até meados das décadas de 1930 e 1940, o ensino de música no Brasil sofreu fortes influências estéticas do movimento nacionalista, que pregava a busca por uma identidade musical nacional e, também, das ideologias inspiradas nos princípios da pedagogia nova.

O Modernismo era uma corrente estética consolidada e que predominou no país até meados da década de 1940. Teve Mário de Andrade também como crítico musical, Esse movimento, entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, que regulamentou a educação, objetivou-se proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível. O curso de Educação Musical, em caráter de formação superior, foi criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. Seu nome foi alterado para Licenciatura em Música em 1969.

Em 1971, o presidente Médici sancionou a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692. Na qual a Educação Musical foi banida, definitivamente, dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação Artística. O agrupamento de conteúdos não deveria privilegiar nenhuma das áreas do conhecimento artístico. Nesse padrão o professor deveria ter o domínio de todas as linguagens artísticas.

Contudo, o que predominou em sala de aula foi o ensino das artes plásticas, enquanto as demais áreas foram desaparecendo gradativamente do dia a dia escolar. A música, em sua maioria, não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística ficando restrita às atividades do contra turno, passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas.

Após uma ausência de quase 30 anos nos currículos, a Lei nº 9.394/1996, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, incluiu a volta das artes como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos”.

Como suporte a esta lei, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que especificamente em música, dividiu o conteúdo em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, improvisação e composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, envolvimento e compreensão da Linguagem musical; e, por fim, a música como produto cultural e histórico: Música e sons do mundo.

O debate sobre a presença da música nos currículos escolares nunca foi silenciado. Entidades, músicos, educadores sempre estiveram interessados na discussão em defesa da presença e da valorização desta expressão artística no ambiente escolar.

Desde 2006, porém, este coro foi engrossado por novas vozes com a criação do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira da Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação

em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil.

Passados dois anos, mais precisamente em maio de 2008, um novo projeto ressaltando a importância da música na educação ganhou destaque. Desta vez, o relator foi o deputado Frank Aguiar, que defendia a música como instrumento de relevância no desenvolvimento global de crianças, jovens e adultos. Precisamente em agosto, foi publicada a Lei 11.769/2008 que incluiu no currículo das escolas a disciplina de música, como disciplina obrigatória,

Verifica-se então que o ensino de música formal e regular passou por várias fases, sendo visível que com a Lei 11.769/2008 a música se tornou a disciplina curricular e obrigatória, na matriz curricular da escola de educação básica, portanto, oportuniza dessa forma o ensino de música de forma institucionalizado.

A partir do citado acima, considera-se importante analisar os fatos, pois que diante dessa nova oportunidade para a música, ela se torne inserida na prática docente como pauta para a aprendizagem e formação humana do aluno e no cotidiano da escola de uma forma efetiva e eficaz no campo do ensino, fortalecendo assim a educação musical brasileira através de experiências vivenciadas, no contexto histórico e escolar.

Aportes Teóricos

Nessa trajetória histórica da música observamos que embora vários teóricos já tivessem se ocupado da questão pedagógica, foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) quem deu expressão viva e concreta ao naturalismo pedagógico e marcou o fim da ilustração na França, ao perceber que a educação caucada na razão nada contribuía para melhorar a humanidade. Ao materialismo sensualista prevalecente, Rousseau valorizou outros aspectos, por ele considerados mais humanos: a natureza do afeto, da responsabilidade, do culto a vida interior, de caráter individual.

Rousseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical. De acordo com ele, as canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar a flexibilidade, sonoridade e igualdade as vozes. Pouco após Rousseau, surgiram outros pensadores como Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852), que também abriram espaço para a música na escola. Pestalozzi, o educador suíço, como Rousseau, propôs um tipo de educação que tinha por base a prática e a experimentação de cunho afetivo.

Herbart (1776-1841), apesar de alinhar-se a mesma tendência naturalista, opõe-se as ideias de Pestalozzi e Rousseau, ao adotar uma atitude de compromisso com a nova ordem social que se apresentava na Europa, e fazer da educação um processo conservador.

A proposta pedagógica herbartiana apoiava-se na rotina de atividades, com a preocupação em atuar com espírito científico, utilizando dados conhecidos fornecidos pela psicofísica e pela psicologia nascentes, o que pode explicar a boa acolhida de suas ideias nos Estados Unidos, até hoje presentes naquele país entre os defensores da educação de base sociológica.

Para Herbart, a vida mental é um jogo de representações, em que o conteúdo da consciência tem dois aspectos: os formais (lógicos) e os materiais (físicos). Sendo a vida mental resultado do jogo de representações, e sendo o homem, sobre tudo, vida mental, em dirigir e formar a vida mental é dirigir e formar o homem. Educar, portanto, é instruir. O desenvolvimento mental se faz por associação de ideias e a moral, pela elaboração mental de conceitos éticos.

Froebel (1782-1852), responsável pelo movimento dos jardins de infância, advogava a inclusão do canto e de outras artes nas escolas com a intenção de assegurar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza, na apreciação da obra artística.

Rameau, no século XVIII tratou a música de um ponto de vista físico e matemático, cientificamente. Movido por uma exigência unitária e pelo espírito cartesiano, considera a música como ciência, com regras estabelecidas e baseadas em conhecimentos matemáticos. Desse modo, afasta-se da estética de seu tempo opondo o rigor de sua concepção matemática em que seu conceito fundamental é que, entre razão e sentimento, intelecto e sensibilidade, natureza e matemática, não há contraste, mais perfeita concordância. Não basta sentir a música. É preciso torná-la inteligível dentro das leis eternas que regem sua construção.

Hegel, é um dos pensadores importantes na configuração do valor da música no século XIX, pois suas posições antecipam e dá respaldo as tendências acima mencionadas. Acredita que a música expressa interioridade e que seu elemento físico é o som, meio de expressão do conteúdo espiritual, e se faz presentes nos sentimentos.

Hanslick (1951, *apud* FONTERRADA. p.73) acredita que as estéticas e críticas das artes plásticas e literárias já haviam conseguido estabelecer uma conduta de pesquisa capaz de estudar o “objeto belo”, e não o “sujeito que sente”. Na música, porém, segundo ele, ainda não se conseguira que a análise estética se libertasse de sentimentos pessoais. O pensamento de Hanslick representa oposição radical à concepção da música como expressão dos sentimentos ou de qualquer outro conteúdo.

Richard Wagner foi um dos compositores mais importantes do século XIX e muito contribuiu para o desenvolvimento da música e do drama musical. Com ele, substituiu-se a primazia absoluta da música, antes questionada, e ideal da primeira fase do romantismo, pela confluência de todas as artes. Essa ideia encontra expressão no drama musical, considerado por Wagner o ponto de encontro possível entre as artes. Essa concepção é baseada na teoria da origem comum da linguagem da música, defendida por Rousseau, Kant e Herder, entre outros. Segundo essa visão, é preciso voltar ao estado

original em que música e poesia são uma só e única coisa, “porque cada uma sabe e sente o que a outra sabe e sente”.

Entre os mais importantes cientistas a investigar a natureza da escuta musical está Carl Seashore, um dos percussores dos testes psicológicos para medir o que ele chama de “talento musical”, criando *The Measures of musical talent* (1919). Trata-se de um teste realizado a partir de sons sinoidais visando perceber a acuidade auditiva do indivíduo em distinguir parâmetros sonoros isolados. Bentley propôs o teste que a gravação dos sons no registro da flauta de um órgão de tubos, por ter poucos harmônicos, o que aproxima som puro, e ser mais interessante e, portanto, “mais musical” no que ele destinou à criança em idade escolar (de oito a quatorze anos) e seguiu os princípios semelhantes aos de Carl Seashore.

Edwin Gordon pertencente à mesma matriz de seu mestre Carl Seashore, apresenta vários tipos de testes diferentes e na obra *The musical aptitude profile* (1965) tem uma proposta bastante semelhante ao seu mestre e visa medir a acuidade auditiva do indivíduo, sem que ela esteja colada a sua vivência musical e evita o uso de palavras técnicas para detectar a musicalidade, que se manifeste independentemente do conhecimento musical do sujeito avaliado.

Na proposta de Gordon, a criança testada deve fazer analogia entre as duas carinhas (iguais ou diferentes) e os pares de sons ouvidos (também iguais ou diferentes). Esses testes têm a uma tendência da psicologia comportamental daquela época: “medir” aspectos cognitivos ou sensoriais com critérios objetivos e, portanto, mensuráveis.

Keith Swanwick (1993) Keith desenvolveu uma teoria da aprendizagem de música, conhecida como teoria da espiral, em que a cartografia e o conhecimento musical do indivíduo a partir das bases filosóficas explicitadas anteriormente, evocam com grande relevância ao conhecimento intuitivo, que resulta da experiência musical e da relação dinâmica entre intuição e análise e de uma lei-

tura modificada das ideias de Piaget, que utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, questão que, segundo ele já foi contextualizada por vários autores, mas permanece ainda, pouco explorada.

O Contemporâneo

Nesse século XXI observa-se em muitos contextos sociais uma defasagem cultural que se manifesta de formas variadas e 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 musical, 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.

David Eliot (1949 *apud* FONTERRADA, 2008. p.114) é um ferrenho crítico da proposta de educação musical “estética”, que considera esta apoiada em valores do século XXI e distanciada da realidade contemporânea, por conceber a arte como dotada de valor intrínseco, descontextualizada e não comprometida com a realidade humana. Afirma ainda, ser errôneo conceber obras musicais como objetos autônomos, pois a música é uma prática humana e, sendo assim, está imersa no contexto histórico, político, econômico e cultural, deriva sua natureza e seus significados das circunstâncias em que ocorrem no seu uso e sua produção.

Considerações Finais

O estudo nos mostrou que a música perpassa os séculos e tem sua influência em todas as sociedades com recuos e avanços.

Abordada nesse contexto histórico a educação musical é visualizada de uma maneira ampla e complexa em nossa sociedade como uma sociedade distante da realidade que a música merece.

É através dessa análise histórica que verificamos a importância do ensino de música, pois visa um desenvolvimento futuro de uma educação baseada nesses acontecimentos históricos que proporcionaram avanços tanto no apoio legal como no campo de estudos de teorias da educação, que podem ser desenvolvidas de forma consistente na prática docente.

A música é um campo que ainda precisa ser explorado, reescrito, reinventado e renovado, pois através dessas evoluções é que a educação musical irá chegar ao patamar sublime para a sociedade não só como diversão assim como para a escola e universidade como campo de estudo para a pesquisa científica, comprometido com a formação integral do homem.

Referências Bibliográficas

BENVENUTO, J.E.A.; ALBUQUERQUE, L.J.; ROGÉRIO, P.; *Música para formação humana: reflexões sobre a importância da educação musical no contexto da escola*. In.: Pedro Rogério.; Luís Botelho Albuquerque (Org.). Educação Musical em todos os sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2012. 309p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei que regulamenta o Ensino de música na Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L11769/2008.htm Acesso em 20 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394/1996.htm Acesso em 20 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692/1971.htm Acesso em 20 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024/1961.htm Acesso em 20 de maio de 2013.

BRASIL. *Lei n. 81 de 6 de abril de 1887*. Collecção de Leis e Posturas Municipaes promulgadas pela Assembléia Provincial de São Paulo. São Paulo: Typ. do "Correio Paulistano", 1887. FFCCHL/USP.

BRASIL. *Decreto 981*. Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil: 1890.

BRASIL. Distrito Federal. Lei de ensino. *Decreto n. 3281/1928*. Distrito Federal: Escola Alvaro Baptista, 1929.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Portaria nº 63*. Brasília: MEC, 1969.

CÁRICOL, K. *Panorama do ensino musical*. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2013.

FONTEERRADA, M. T., O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MAGALHÃES, A. D. T. V. *Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.