

A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar

Alicia Maria Almeida Loureiro

Faculdade da Cidade de Santa Luzia/MG
aliciamalmeida@zipmail.com.br

Resumo. O trabalho em foco pretende refletir sobre o entendimento do atual processo e da dinâmica do fenômeno musical dentro das instituições escolares de ensino fundamental. A abordagem do tema, através da confluência de dois caminhos: o da pesquisa bibliográfica, tomando como base, principalmente, a produção dos pesquisadores envolvidos com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e o da pesquisa de campo – essa realizada junto a especialistas na área de educação musical e a professores de música em uma escola fundamental da rede pública. A reflexão teórica revelou-nos uma acentuada desarticulação entre o “falar sobre música” e o “fazer musical”, o que acabaria por apontar, sob a ótica de atores envolvidos no trabalho de campo, para o uso e funções inadequados da prática musical, em desarmonia com a realidade do aluno e dissonante com o contexto sociocultural brasileiro.

Palavras-chave: ensino de música, ensino fundamental, currículo

Abstract. This paper intends to reflect on the process and the dynamics of the musical phenomenon inside the elementary schools. The theme is approached in two ways: the bibliographical research one – which was based specially on productions from researchers involved in the Brazilian Association of Music Education and the National Association of Music Research and Post-Graduation – and the field research one – carried out with music education specialists and music teachers from a public elementary school. The theoretical reflection revealed the existence of a gap between “talking about music” and “the music making”. From the point of view of the agents involved in the field work, this points to inappropriate uses and functions of the musical practice, because disconnected both to students’ reality and the Brazilian social-cultural context.

Keywords: music teaching, elementary school, curriculum

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

Para buscar o sentido e o significado da educação musical no ensino fundamental, abordamos

o objeto por meio da confluência teórica, tomando como base, principalmente, a produção de pesquisadores envolvidos com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), com o trabalho de campo, em que quatro professoras e uma diretora de uma escola da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais foram entrevistadas sobre o ensino de música na escola fundamental, sua concepção e percepção, com

base em seu envolvimento no projeto Música na Escola, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, no período de 1997 a 1998. Decidimos também ouvir duas professoras de música, especialistas em educação musical, por julgarmos importantes suas experiências e práticas docentes para a análise em questão.

Para nós, são duas realidades significativas, o discurso e a prática, uma vez que percebemos uma dissonância entre o ensino da Arte (Música), que está instituído e garantido legalmente, com o fazer e ensinar música, enquanto disciplina, dentro do contexto escolar mais restrito, ou seja, dentro das salas de aula.

Em linhas gerais, a consulta do material produzido sobre a educação musical enfatiza a necessidade de articulação entre teoria e prática. Ademais, focaliza e revela em seu conteúdo as dimensões acadêmicas, culturais e sociais para referenciar a ausência de políticas públicas educacionais que, conseqüentemente, vem gerando o silêncio musical que impregna a escola básica.

O caso dessa escola e a maneira como ela e seus professores lidam com a música e as articulações com a produção teórica evidenciaram que o ensino de música ainda está impregnado de práticas conservadoras, em que predomina o ensinar cantando, um “cantar” bem distante da realidade dos alunos e da realidade sociocultural em sua totalidade.

Nossa intenção não foi generalizar a participação desses professores no projeto ante a totalidade dos professores e escolas da rede pública de ensino, mas sim contribuir para o entendimento e o esclarecimento da situação do ensino da música, enriquecendo a temática em questão.

A rigidez e a imobilidade dos sistemas e dos modelos de ensino insistem em regular todo o processo educativo, direcionando desde os objetivos até as formas de avaliação. Sugerem uma padronização nas ações que irão determinar um modo único e eficiente de respostas, considerando que para uma boa aprendizagem o essencial é a quantidade de conhecimentos transmitidos, memorizados, garantindo e assegurando, desse modo, um bom desempenho e um bom aluno.

Hoje, há uma tendência a negar e opor-se aos métodos tradicionais, que por muitos anos priorizaram o talento e o virtuosismo, massacrados por uma técnica racional e puramente instrumental, desconsiderando os valores da criação e da expressão.

O preconceito de que é preciso possuir o “dom” inato para se fazer música não precisa mais existir. Qualquer pessoa pode aprender música e se expressar através dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática. Quando afirmamos que qualquer pessoa pode desenvolver-se musicalmente, consideramos a necessidade de tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática.

Considerando as diferenças individuais e as diversas e variadas formas de acesso à música, a prática musical na sala de aula torna-se o momento oportuno para a socialização da arte. Cabe ao professor facilitar as relações entre a escola, o aluno e a música.

De acordo com as educadoras musicais entrevistadas:

Depende do esclarecimento do professor transformar aquela sala de aula num lugar privilegiado, eu diria, um lago limpo, no melhor sentido da palavra, o mais iluminado possível. De repente, você pode criar na sala de aula uma nova mentalidade para todos os valores que você acredita florescerem ali. E se a gente conseguir atingir, se todos os professores pensassem nisso, na importância do trabalho deles. Não estou falando especialmente do professor de educação musical, quanta coisa boa ele pode desenvolver ali. [...] temos que criar um ritual para a música atingir a sensibilidade, não pode ser de qualquer jeito, tem que conquistar a confiança do aluno. (Educadora I).

Então, a primeira coisa é você conseguir esse envolvimento deles. [...] Na escola fundamental, às vezes, você tem que brigar um pouquinho. [...] Na escola fundamental, ela tem que ser mais versátil, flexível, muito mais voltada para o social da criança, tem que ver o contexto. [...] Na fundamental, tem que ser mais *light*. É mais de musicalizar, provocar, prover aquela vivência, a sonorização, o sensorial. É uma coisa mais social. (Educadora II).

Entretanto, assegurar um lugar para a música no contexto escolar público (e no privado também) não tem sido tarefa fácil. Se ele existe, é principalmente na escola de educação infantil (embora com caráter lúdico e recreativo) e, com a progressão dos anos, perde sua força, até desaparecer por completo (o que é lamentável). Dessa forma, a educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, se apresenta como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade para a escola de ensino básico (Loureiro, 2003).

Numa sociedade em processo de globalização, surgem novas influências na produção do conhecimento, e o ensino de música, imerso nesse processo, traz novos questionamentos que deman-

dam um novo redimensionamento para os seus conteúdos curriculares.

A rigidez da escola e dos professores cerca o cotidiano do aluno, levando-o a se tornar mero executor de tarefas, distanciando-o da realidade exterior à escola e silenciando-o na sua individualidade. A generalização leva à uniformização de hábitos, gostos, informações, preferências. Todos passam a fazer parte da massa globalizante e de uma homogeneização cultural, devido à proximidade por certos produtos, inclusive a música, sabiamente veiculados pelos meios de comunicação.

Segundo Penna (1994, p. 23),

os problemas de certas metodologias do ensino tradicional de música [...] residem no fato de que tais metodologias pressupõem uma familiarização prévia com a linguagem musical, sendo por isso, muitas vezes ineficientes. Como poderão, então, ser adequadas a clientela ainda mais carentes – comparando-se o aluno que tem condições de acesso a uma escola especializada com aquele de uma escola pública de 1º grau?

Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, atitudes educacionais precisam compatibilizar-se com as necessidades do aluno ou do grupo, tornando significativas e atraentes as práticas musicais no cotidiano escolar.

Para Koellreutter (1985, p. 195), entretanto,

não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas, e se limitarem a transmitir ao aluno os conhecimentos herdados, consolidados e freqüentemente repetidos em todos os semestres através de aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor.

Diante da atual diversidade de manifestações musicais, justificadas pelo processo acelerado da globalização, uma nova postura inspira e busca uma nova identidade para a educação musical. Suscita uma nova concepção de aprendizagem, que suponha uma ação construtivista de conhecimento, deslocando o eixo centralizador dos conteúdos para uma organização não linear dos conteúdos, onde o aluno interage com o meio ambiente através das relações estabelecidas com o professor e com a classe.

Dalben (1991, p. 19-20) entende que

o aluno, submerso na escola como numa malha de conteúdos e metodologias desconexas, submerso num espaço onde nada escolheu, nada discutiu e onde nunca ninguém o ouviu, se vê repleto de aulas, de concepções de educação contraditórias, onde uns digladiam-se com os outros em busca também de espaços próprios.

Não há, na verdade, um único caminho a ser seguido, que possa garantir, com segurança, a efici-

ência da prática da educação musical. Não há imunidade para qualquer atividade ou método. As críticas e os questionamentos devem ser encarados como essenciais e fundamentais para o aprendizado do novo, assim como um constante aprimoramento e busca de renovação.

Nesse sentido, Penna (1990, p. 80) considera que

o mais importante é que o professor, consciente de seus objetivos e dos fundamentos de sua prática – onde a música deve ser encarada como uma produção e um meio educativo para a formação mais ampla do indivíduo – assuma os riscos – a dificuldade e a insegurança – de construir o seu caminho do dia-a-dia, em constante reavaliação.

As atividades pedagógicas propiciadas através da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a, dessa forma, mediadora entre o individual e o social.

Fonterrada (1997, p. 7-17) vem refletir a respeito da prática pedagógica dos professores e do relacionamento que mantêm com seus alunos. As práticas pedagógicas, segundo a pesquisadora, vêm oscilando entre dois extremos: de um lado, está o modelo tradicional que privilegia o ensino em “linha”, ou seja, privilegia a transmissão de conteúdos de modo linear e seqüencial; professores que o utilizam acreditam que o rigor metodológico seria a única maneira de transmitir o conhecimento, além de combater a falta de interesse, a baixa capacidade de concentração e a superficialidade de nossos alunos. O outro extremo seria adotar um procedimento não linear, uma prática pedagógica apoiada em uma nova maneira de apreensão do mundo, propiciando experiências vivas e variadas, tão mutantes quanto curtas e diversas, em conformidade com o imediatismo da música. Dessa forma, o modelo conservador e reproduzidor de ensino seria substituído pela conduta em “rede”, onde as informações variadas, oriundas de diversas fontes, seriam mais interessantes e mais próximas da realidade do aluno.

O momento atual vem trazendo, no campo musical, inúmeras novidades, com produções nos mais variados estilos, exigindo dos professores e profissionais da música uma nova maneira de perceber, experienciar e ouvir. Esta mobilidade e a diversidade de linguagens musicais não representam obstáculos para a criança ou para o jovem, pois estes recebem com naturalidade todo e qualquer tipo de música, além daqueles que cotidianamente lhes são apresentados e postos para apreciação.

A criança está aberta, intuitivamente, a uma enorme variedade de estímulos sonoros que lhe chegam naturalmente através de “redes”, ou seja, de maneira não ordenada, intuitiva e criativa. Cabe ao professor mostrar-se aberto para aceitar o novo, tomando consciência de que é preciso buscar novas maneiras de apreensão do mundo, deixando de lado critérios já enraizados e instituídos; é preciso aceitar de forma natural a energia viva e espontânea das crianças e jovens.

Nessa perspectiva, Fonterrada (1997) vem colocar como situação emergencial para as práticas pedagógicas em educação musical o redimensionamento das propostas metodológicas, no alcance de um melhor entendimento do mundo perceptivo das crianças e jovens. Está na complementaridade dos dois modos extremos, ou seja, o método linear, ordenado, em interação com o não-linear, baseado na experiência intuitiva, criativa e atual, um efetivo processo de educação musical. Desvencilhar-se de preconceitos é ir ao encontro de novas práticas pedagógicas.

Quando se fala que estudar música é uma atividade para poucos talentosos, reforça-se, de certo modo, o preconceito que se tem em relação ao “fazer” música. Há inúmeras escolas especializadas destinadas àqueles que querem estudar música, seja para se tornar um intérprete ou um compositor. Tem-se a impressão de que o “fazer” música, seja através da execução ou da composição, só está reservado a uma minoria, e que a grande maioria, os que vão ouvi-la, os consumidores dessa música mais elaborada, não precisam saber música.

Estamos numa época em que resistir ao desconhecido ou às mudanças qualitativas não é a melhor maneira de abordar o período atual de nossa cultura, cercado de representações transitórias e instantâneas da televisão, dos *videogames*, da Internet, das quais fazem parte crianças e jovens nos momentos extra-escolares.

Entretanto, sabemos que, efetivamente, o acesso às práticas pedagógico-musicais não está ao alcance de todos e, o que é pior, oportuniza-se apenas àqueles que dispõem de instrumentos apropriados para a sua apreensão. Isso significa que a escola vem priorizar aqueles alunos que já possuem uma educação cultural e socialmente diferenciada, privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente.

De acordo com Penna (1990, p. 28),

no nível do processo pedagógico propriamente dito, a escola valoriza e reforça os padrões culturais

expressos no vocabulário, na estrutura das frases, nas maneiras de se relacionar vigentes nas camadas médias, segregando os alunos que não os possuem. A ação pedagógica se baseia e se utiliza destes padrões (a linguagem, referências, motivações), sendo de difícil assimilação para aqueles que não os vivem em casa.

Desse modo, estes mecanismos em atuação nada mais fazem do que dissimular a discriminação que produzem, levando o aluno ao fracasso e, conseqüentemente, a se culpar pela falta de capacidade e ausência de motivação.

Nessa perspectiva, no caso específico do ensino de música, Penna coloca em duas questões as mesmas evidências dos mecanismos citados acima. A autora indaga:

O que representa a atitude “estudei música, mas não dou para isso”, além da incorporação da culpa pelo fracasso como falta de talento, aptidão ou musicalidade, quando a realidade mostra um processo de ensino que, preso a determinados padrões (e mesmo a certos métodos que a eles correspondem), é incapaz de atender às necessidades do aluno? (Penna, 1990, p. 28-29).

Se o aluno não possui uma experiência musical anterior, sua situação ainda é muito mais delicada. Sua vivência musical, apenas como um amador (ou amante da música?), não é valorizada, é até mesmo desconsiderada pelo modelo de cultura e de musicalidade que norteia o ensino das escolas.

Penna (1990, p. 29) vem ressaltar que,

desta forma, o ensino artístico encontrado nas escolas – inclusive nas especializadas – só pode ser eficaz para aqueles que tiveram as condições sociais necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiaridade e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado.

Sabemos que nem toda criança gosta das aulas de música. Pensamos que reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação sofrida ou situações enfrentadas em um dado momento de sua escolarização. Ou disseram a ela que não possui “talento”, ou pela prática imposta pelos professores que priorizaram a teoria musical, entendida aqui como o domínio da leitura e escrita da notação musical, antes mesmo da sua introdução no mundo sonoro. De qualquer modo, ignora-se algum ou qualquer conhecimento anterior do aluno, adquirido através da sua vivência e experiência, negando-lhe novos e diferentes saberes. Crianças e jovens que foram introduzidos na música através de métodos tradicionais, aqueles que desprezam as vivências e experiências individuais, que foram introduzidos pela teoria ou discriminados pela falta de “talento” ou, ainda, que tiveram professores rígidos e insensíveis que negaram as inúmeras possibilidades de

contato com o mundo sonoro, provavelmente alimentaram um desprazer em relação ao ato musical, desprezando-o.

São situações onde não há nem o domínio das representações simbólicas da linguagem musical, ou seja, a nomenclatura, a notação musical, tampouco a sua relação com a formação de imagens auditivas, essenciais no ensino da música. Não adianta obedecer a regras de organização e articulação, transmitidas pelo professor como se fossem um código, sem estabelecer o elo com o significado, o que é fundamentalmente importante para a configuração da linguagem artístico-musical.

Quando a apreensão da linguagem musical não ocorre, desvia-se o problema para o aluno, pois o considera desprovido de musicalidade ou “talento”, incapaz para apreender conhecimentos legitimamente aceitos como “sérios”; só não se leva em conta que esse contato e aproximação com a linguagem musical não ocorre de modo abrangente e democrático, pelo contrário, é desigual e seletivo, não atingindo, dessa forma, o universo de alunos que frequentam as escolas. Sendo assim, o aluno é, com certeza, o menos culpado.

Um outro fator que tem contribuído para o afastamento do aluno em relação às aulas de música diz respeito ao professor, ou à escola, que insiste em trabalhar com um repertório que está em desarmonia com a música que seus alunos ouvem e apreciam fora da sala de aula. Não é mais possível ignorar que crianças e jovens estão em contato permanente com um tipo de música que, de maneira desenfreada e sem qualquer critério, é veiculado pela mídia, e que professores e a própria escola têm dificuldades em absorvê-lo no seu cotidiano.

De acordo com as professoras entrevistadas:

Nós fizemos uma festinha para o dia das mães. Os meninos pediram para dançar o “Rap” do Tigrão. Então, eu falei: “Peraí. Nós vamos escolher uma música que transmita uma mensagem, não uma música por dançar”. Nós escolhemos uma música do Roberto Carlos. Uma música muito bonita, por sinal. No início, eles não quiseram. No início houve muita objeção por parte deles. Os meninos de imediato não quiseram dançar. Aí, eu sentei com eles e conversei... Tá bem, professora, nós vamos fazer. Pois é, nós temos que saber escolher a música. A escolha certa na hora certa. Então eu acho que a escola que tem que saber escolher as músicas, tem que saber a qualidade das músicas que entram dentro da escola, junto com a família, é lógico. Porque a escola não trabalha sozinha.

Igual eu te falei. Depende do meio deles. A maioria gosta dessas músicas mesmo, bandas, pagodes. Não sei como chama essas músicas de agora. Parece que está no sangue deles. Eles vão para o pátio no recreio,

levam o “som” e põem essas músicas. Muitas professoras reclamam. Esses “rap” deixam eles agitados. Muitas vezes, as professoras questionam, não gostam. Elas queriam ouvir outras músicas.

Sendo assim, da mesma forma que não podemos mais ignorar o gosto musical dos alunos, não podemos negar-lhes a possibilidade de ampliar o seu campo de conhecimento musical. Professor e aluno devem buscar um consenso ao selecionar um repertório, ou mesmo um tema a ser abordado em sala de aula. A questão é estar instrumentalizado para gerar, através do material selecionado, a aquisição do conhecimento musical. Esse tipo de ensino-aprendizagem envolve uma conscientização e disposição para esclarecer a real proposta da educação musical e, sempre que necessário, uma revisão dos seus pressupostos que devem, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno.

A escola, através da educação musical, pode ajudar o aluno a enxergar a realidade além da qual ele vive, ajudá-lo a desconfiar da mídia, criticando-a. Entretanto, como apontam as duas educadoras musicais entrevistadas, é preciso saber como proceder para oportunizar o desenvolvimento do espírito crítico e analítico do aluno:

A música faz parte da cultura, é uma manifestação cultural. Então, eu acho que na escola, para desenvolver o espírito do aluno, essa visão mais ampla, eu acho que ter a educação musical é muito importante. (Educadora I).

Pegar o cotidiano do aluno, a música das garagens, das bandas, a música que o aluno traz de casa para a sala de aula. [...] No pouco espaço que nós temos, nós temos que batalhar, não para impor nada, mas para mostrar outras coisas. Aí, se eles quiserem escolher, depois de conhecer várias, aí tudo bem. Eles escolhem o que quiserem, sem preconceito. (Educadora II).

Escolas que praticam a música organizando corais e bandas estão, de certa forma, adotando uma prática ainda elitista e excludente, visto que para a sua organização é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados musicais e talentosos. Não que a formação e a prática de grupos musicais deixe de representar um estímulo e que os conhecimentos técnicos adquiridos não sejam importantes. Contudo, a democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está intrinsecamente relacionada ao principal desafio do nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os alunos o acesso ao saber, à cultura e à arte, principalmente a clientela mais carentes e marginalizadas, seja do ponto de vista econômico, cultural ou social.

Para falar de cultura e identidade nas práticas educacionais, devemos levar em consideração as

inúmeras transformações pelas quais passam os produtos culturais, incluindo a música. A educação musical, desse modo, é vista como uma prática social que também se transforma e exige uma nova visão dentro do contexto de uma sociedade onde diferentes e múltiplos grupos se relacionam com ela. Há uma intrincada rede e relações numa multiplicidade de variáveis, uma vez que a educação musical vem tratar das relações do ser humano com a cultura.

O momento atual requer de nós, educadores musicais, a consciência da diversidade de expressões musicais e a necessidade de abranger essa pluralidade dentro do contexto escolar. É uma questão de desenvolver no aluno a percepção crítica como ouvinte, diante do fenômeno da massificação, do consumismo exagerado. E, nesse caso, como aponta uma das educadoras musicais entrevistadas, o papel da escola é de suma importância:

Eu acho que a mídia é uma realidade muito forte. Então, onde é que vai existir, de onde deverá sair a outra força que vai estabelecer o equilíbrio da situação? É da escola, da educação. [...] De repente, todas essas músicas que não têm espaço na mídia, na indústria cultural, podem aparecer ali, naquele momento da escola. (Educadora I).

Dessa forma, estão envolvidos nessas relações elementos históricos, estéticos, psicológicos, sociais, étnicos, teóricos, filosóficos que estão, necessariamente, implicados dentro do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, quando da ocorrência do processo de aquisição, apropriação e transmissão de música. Conscientes da complexidade de seu objeto, faz-se necessário reconhecer a sua pluralidade, a diversidade de abordagens, abrindo possibilidades de interação, e não de conflitos, com os mais diversos fazeres musicais, construídos em diferentes contextos culturais.

Essa perspectiva implica uma abordagem de ensino centrada no cotidiano, podendo levar ao deslocamento do modelo de ensino autoritário para um modelo democrático e pluridimensional.

Santos (1993), chamando a atenção para esse autoritarismo e o *valetudismo* que acontece nas práticas musicais escolares, vem mostrar que essas práticas ocorrem para compensar e democratizar o ensino musical, onde se implanta o mascaramento de uma não-aceitação ou uma falsa aceitação da música da mídia que é trazida pelos alunos para dentro da sala de aula. Entretanto, uma resposta "adequada" continua sendo dada de acordo com as expectativas do professor.

O professor, segundo Schafer (1991), é dotado de uma "casca de paquiderme" que o impede de

mudar os critérios já estabelecidos e reconhecer a força vivificadora presente nos jovens. A relutância do professor diante da dificuldade não está em aceitar estímulos diversos, até mesmo avessos aos seus, mas sim em deter-se diante de uma questão não resolvida e que precisa ser trabalhada e aprofundada.

Fonterrada (1997, p. 16) acredita que

se compreendermos melhor os modos pelos quais as crianças e jovens de hoje se relacionam com o mundo e se conseguirmos nos despojar de alguns preconceitos e ampliarmos nosso conhecimento de obras e práticas pedagógicas contemporâneas, poderemos conciliar as duas idéias, aparentemente antagônicas, de "linha" e "rede".

Na prática musical escolar encontram-se, em pólos opostos, dois mundos distintos que representam, respectivamente, desejos e atitudes característicos de cada universo cultural. De um lado, o mundo *intocável*, trazido e vivido pelos alunos em suas vivências extraclasse; do outro, o *adequado*, considerado pelos professores como o aceitável, mesmo que propício a riscos e erros.

Santos (1993, p. 124), ao alertar que os professores estão muitas vezes ligados a um programa, "em nome do cientificismo", colocando-os numa posição sedentária e evitando riscos, considera que, na verdade, é uma "atitude de autodefesa, proteção frente à formação profissional deficiente." A autora defende, frente a esse impasse, uma proposta baseada no universo cultural dos alunos, no quadro sociocultural, utilizando uma atitude investigatória e o uso do relativismo. Isso significa que a educação musical deve procurar não rejeitar ou tornar inferior a cultura musical dos alunos, que na maioria das vezes difere da do professor.

Dentro de uma visão relativista, há a valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais, onde o professor busca entender e enxergar o que há de positivo no universo cultural do aluno. Nessa perspectiva, a percepção do aluno como portador de um *deficit* cultural é substituída pela percepção das singularidades, das particularidades dos elementos que compõem as sociedades humanas, da diversidade de grupos culturais imersos num mundo em processo de globalização. Ocorre, entretanto, a marginalização da cultura popular, pois carrega a visão de que a vida cotidiana é insignificante, sem prestígio social e, conseqüentemente, sem legitimação dentro do contexto institucional.

No entendimento da realidade hoje vivida pelos jovens, muitas vezes de difícil acesso e compreensão pelos professores, as professoras entrevistadas manifestam-se a respeito das experiências mu-

sicais trazidas pelas crianças e que refletem a influência da mídia:

No caso do uso da música popular nas práticas educativas musicais no contexto escolar, Vulliamy e Shepherd (apud Fernandes, 1998) consideram que o sistema escolar vem contribuir para a hegemonia social e cultural das classes médias e que somente a “nova sociologia da educação” pode auxiliar no entendimento do porquê da música popular ser ignorada pelos professores, privando culturalmente seus alunos, privilegiando somente a música “clássica” e “séria”. Para os autores, a inclusão da música popular repousa sobre as noções de relativismo cultural. Eles acreditam na inclusão da música popular no currículo porque

ela fala do mundo das pessoas jovens e então fornece a eles um significado que explora e desenvolve criticamente suas realidades pessoais e culturais. (Vulliamy; Shepherd apud Fernandes, 1998, p. 204).

Percebemos uma distância entre cultura escolar e cultura do aluno, inexistindo uma ligação entre os saberes curriculares e a sua experiência social. Fernandes (1998, p. 201-202) complementa dizendo que

o papel da educação musical formal é fazer com que se mantenha uma tradição cultural (a erudição europeia) mas, ao mesmo tempo, na sociedade, verifica-se que os produtos culturais (música) estão constantemente sendo transformados e reintegrados. É comum a transposição e a reinterpretção de outras culturas. Existe hoje um “tráfico” de culturas, que não tem regras. Esta problemática deve ser vista considerando os aspectos sociológicos e antropológicos e sua relação com as práticas educativas realizadas na escola.

Ainda assim, as manifestações populares, incluindo a música, continuam sendo consideradas “associais”, não clássicas, passageiras, etc. No discurso institucional, a música popular ainda representa um problema e uma barreira a ser vencida pelos professores de música. Para Fernandes (1998, p. 204), essa dificuldade se deve

porque o estudo dos estilos/gêneros da música popular e seus métodos de ensino não estão nos cursos de formação de professores e ainda não foi desenvolvido um modelo de ensino dessa música. O problema da não-existência de um programa de ensino da música popular é reflexo da visão que os professores têm de valorizar a tradição erudita europeia, perdendo as oportunidades de ensino-aprendizagem que se dariam através da música popular.

Essa situação deve ser analisada a partir da seguinte questão: quem valida esta ou aquela música como social ou associada? Que visão têm os professores da cultura (música) popular?

Tourinho (1995) vem criticando o pouco caso que a educação musical faz da música popular, en-

tendida aqui como a música que o aluno ouve e gosta. Para ela, trabalhar com a música que o aluno gosta é uma forma de trazer motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que na prática educativa deve-se procurar, através dos conteúdos e dos métodos, respeitar os interesses dos alunos e da comunidade onde vivem e construir suas experiências. A autora vem também ressaltar que os programas escolares são planejados nas progressões históricas e conceituais, menosprezando os interesses dos alunos, o aspecto cognitivo e o afetivo. Nessa prática, deixa de existir a inter-relação entre o contexto educativo, programas didáticos e a realidade dos alunos. Esquecemos, entretanto, que não levar em consideração o gostar e o não gostar dos jovens, a preferência por esta ou aquela música, faz parte de modismos e que estão em íntima relação com o padrão de música aceito por essa ou aquela classe social.

Citando o trabalho de Hentschke (1993), Fernandes (1998, p. 207) vem apontar que

entre os problemas práticos da educação musical multicultural está a dificuldade em lidar com cada idioma musical, uma vez que cada um apresenta suas dificuldades específicas nos aspectos da técnica, instrumentos, notação, entre outros.

Segundo o autor

outros fatores estão em jogo na colocação de diversas culturas musicais na aula de música: a formação do professor, a autenticidade das execuções, os métodos e materiais, a exequibilidade e a praticidade e também a seleção de tradições musicais específicas. Além disso, os estudos multiculturais relacionados às questões urbanas acentuam o extremismo que acontece nos currículos. Privilegiar as minorias é diferenciação/preconceito, e se opõe a um pluralismo cultural que reconhece a diversidade como um princípio organizacional da sociedade. (Fernandes, 1998, p. 207).

A condição da cultura popular deve ser revista dentro da vida cotidiana das pessoas. Seu conceito, função e uso escolar não é tarefa fácil. Dificuldades são apresentadas devido a grandes diferenças oriundas das lutas relacionadas a questões de sexo, etnia, classe, idade e religião, fatores que são usados para manter situações de desvantagem e superioridade. Concorre para a manutenção dessa situação o fato dos professores enxergarem a cultura popular (música popular) como elemento insignificante, perturbador da ordem social e uma ameaça à autoridade hegemônica. Para eles o que é popular não tem legitimação acadêmica, atribui-se condição de desprestígio frente ao discurso dominante e, em consequência, consideram a cultura popular como um conjunto de conhecimentos desnecessários e alienáveis e, por isso, desvinculados do processo de escolarização.

Freqüentemente, os currículos escolares e as práticas educativas musicais respondem a momentos e movimentos sociais e culturais que ultrapassam o espaço escolar. Contudo, os conteúdos de cada área do currículo, ou seja, aquilo que deve ser ensinado e aprendido por todos os alunos, de todos os níveis, precisam ser organizados e tomar por base três critérios que consideramos de suma importância para a sua validação e operacionalização. Em primeiro lugar, os conteúdos devem possuir significado cultural para os alunos; em segundo lugar, devem emergir do seu próprio meio, ou dele se aproximar o máximo possível e, finalmente, possibilitar aos alunos meios para uma aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências.

Evitar o tendencionismo em relação a determinados idiomas musicais e compreender o modo como os jovens se relacionam com a música, seus gostos e estilos, significa uma abertura ao diálogo permanente com a realidade sociocultural na qual estão engajados os mais diferentes grupos sociais, inclusive o do aluno e o do professor.

“Música popular”, “música clássica”, “música de massa”, “música folclórica”, “música de consumo”, “música de vanguarda”, “música religiosa”, dentre outras denominações, reforçam a pluralidade do universo musical.

Dessa forma, Beineke (2001, p. 61) afirma que

a música ajuda a demarcar “territórios culturais” (Silva, 1996), identificando grupos e formas de vida. Trabalhando-se com adolescentes, por exemplo, pode-se observar a quantidade de rotulações que eles dão à música, como “música de criança”, “música de velho”, “música de amor”, “música de gay”, “música de igreja”, “música de dançar”, “música pra dormir”, entre tantas outras. Às vezes o professor não tem acesso às representações que a música tem para os alunos ou não questiona a forma como essas representações são construídas, o que pode envolver uma série de estereótipos que não são explicitados e discutidos criticamente.

Nesse ponto, Swanwick (1988 apud Swanwick, 1993, p. 20), traz a intrigante questão: “Se a música está viva e bem fora da escola, por que incomodar-se em institucionalizá-la?” Poderia argumentar-se que escolas e aulas de música levariam ao empobrecimento da música, tirando-lhe a vida e estragando-a para os alunos. Isso só não ocorrerá se professores de música permanecerem fiéis à música e a seus alunos. Swanwick (1988 apud Swanwick, 1993, p. 20) ainda conclui dizendo que “como profissionais nós necessitamos entender o que é essencial sobre as experiências musicais. Isto irá determinar nossos objetivos e atividades educacionais.”

Todo o cuidado é pouco para que não permaneçamos passivos e alienados diante das múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Devemos estar atentos para não nos perdermos num emaranhado de procedimentos que, ao invés de avançar na compreensão dos elementos constituintes da linguagem musical, nos leve a situações embaraçosas no momento da organização das experiências musicais, imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem musical.

De qualquer forma, não se pode propor uma maneira única de organizar o currículo, principalmente porque a organização do conhecimento não admite regras universais. Sempre será necessário observar que a ordenação do material a ser ensinado não pode ter uma forma única. Isso significa que, diante da multiplicidade e variedade de informações a que estão expostos crianças e jovens, um dos objetivos da educação para a compreensão da cultura musical é encontrar o fio condutor, o problema, a idéia-chave que sirva para que os alunos estabeleçam correspondência com outros conhecimentos e com sua própria vida.

Indo um pouco mais adiante, os professores podem ajudar os alunos a explorar as representações da cultura musical a partir de uma relação entre a construção da subjetividade individual e a construção da sociedade. O diálogo, nesse sentido, torna-se fundamental para entender que os alunos são o resultado de contextos socioculturais diversos e que trazem para dentro do contexto escolar uma identidade, um indivíduo em construção e com vivências e experiências musicais que, é bem verdade, não são as que a escola irá lhes transmitir.

Considerações finais

Entendemos que é preciso romper com os mecanismos que fazem com que a escola simplesmente tome para si a postura de reafirmar a familiaridade musical dada a alguns por seu meio sociocultural. O objetivo principal está na grande massa escolar, em milhares de alunos de escolas públicas e privadas que, na ausência de uma política educacional coerente com a formação plena do aluno, encontram-se desprovidos de uma educação musical que os acompanhe no percurso da escolaridade básica.

O silêncio das escolas foi conseqüência de um processo em que pesaram fatores de ordem política, cultural e pedagógica. Dessa forma, não basta apenas reintroduzir a música no currículo escolar das escolas. Sua inserção no universo escolar depende, antes de mais nada, de uma reflexão mais

profunda da atual realidade educacional brasileira, para que nela a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação do indivíduo como um todo.

Depende, ainda, de uma vontade política e de investimentos, sobretudo na formação do professor. Se, atualmente, são raras as escolas que se propõem a realizar um trabalho bem orientado e metodologicamente estruturado para o ensino da música, não menos rara é a presença do professor especializado para se dispor a um trabalho dinâmico e de qualidade.

Dessa forma, as indicações nos Parâmetros Curriculares Nacionais não são suficientes para romper esse silêncio que ecoa no interior das escolas. Fruto de uma política educacional equivocada, esse silêncio que calou as vozes de milhares de crianças e jovens deve se constituir num ponto de partida para um novo caminho para a música na escola. Caminho esse pautado pelo seu entendimento como uma linguagem com possibilidades de transformar, modificar e estabelecer uma nova concepção de homem, de sociedade e de mundo.

Esses parecem ser, no âmago da situação, os maiores obstáculos para a inclusão da música na escola de ensino fundamental do país.

É preciso, em nome do resgate da alegria escolar (Snyders, 1992), tomarmos consciência das verdadeiras carências pedagógicas no domínio do ensino musical e projetarmos um plano estratégico,

transparente e inovador, que tenha objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.

A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

Se o verdadeiro objetivo é aproximar o aluno da música, levando-o a gostar de ouvi-la, apreciá-la e compreendê-la, é preciso, com urgência, preencher o vazio musical no cotidiano escolar, o qual, ao mesmo tempo, como num *acellerando*, deixa-se escapar aos nossos olhos e, como um *allargando*, deixa-se escapar aos nossos ouvidos (Loureiro, 2003, p. 221).

Nessa perspectiva, ao buscarmos elementos para compreender a atual situação do ensino da música na escola fundamental brasileira, acreditamos estar contribuindo para o debate e o diálogo necessários à reintrodução da música no universo escolar, certos de que, para isso, há um longo caminho a ser percorrido.

Não podemos permitir que a música se cale nas escolas brasileiras.

Referências

- BEINEKE, Viviane. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 57-65, 2001.
- DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. A educação musical na atual organização do trabalho escolar. *Cadernos de Estudo: educação musical*, São Paulo, n. 2/3, p. 15-25, 1991.
- FERNANDES, José Nunes. Globalização e sociedade pluricultural: recursos e usos do multiculturalismo e do interculturalismo na educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 11., 1998, Campinas. *Anais...* Campinas: ANPPOM, 1998. p. 201-208.
- FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. A linha e a rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1997. p. 7-17.
- HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49-68.
- KOELLHEUTTER, Hans J. O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais: uma nova proposta de ensino musical. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 1985, São João del Rei. *Anais...* São João del Rei: Orquestra Ribeiro Bastos de São João del-Rei: Escola de Música da UFMG: Sociedade Brasileira de Estudos do Século XVIII, 1985. p. 189-197.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo: educação musical*, n. 4/5, p. 15-29, 1994.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. Uma educação musical face à sensibilidade urbana da presente modernidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 6., 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 1993. p. 120-127.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

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

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Trad. Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

TOURINHO, Irene. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995. p. 55-66.

Recebido em 30/01/2004

Aprovado em 16/02/2004