

EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL NA ATUALIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

EDUCACIÓN MUSICAL EN BRASIL EN LA ACTUALIDAD: RETOS Y PERSPECTIVAS

MUSICAL EDUCATION IN BRAZIL IN THE PRESENT: CHALLENGES AND PROSPECTS

Mariah BROCHADO¹

“A arte não tem a ver com um jogo meramente agradável ou útil, mas com um desdobramento da verdade.” (Hegel, Estética, III)

RESUMO: o texto aborda os aspectos da educação musical no Brasil atualmente, após a sua inserção nos currículos escolares em 2008 alterando a LDB. Cumpre ressaltar os aspectos legais desse neoprojeto pedagógico, bem como sua caracterização conteudística e metodológica, refletindo sobre suas possibilidades práticas, e destacando projetos já realizados em escolas do país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação-música. Projeto pedagógico. Experiências concretas.

RESUMEN: *El texto aborda los aspectos de la educación musical en Brasil en la actualidad, tras la inserción en los currículos escolares en 2008 que alteró la LDB. Cumpre resaltar que los aspectos legales de ese neo proyecto pedagógico, así como su caracterización metodológica y basada en contenidos, también refleja sobre sus posibilidades prácticas, y destaca proyectos ya realizadas en escuelas del país.*

PALABRAS CLAVE: *Educación-música. Proyecto Pedagógico. Experiencias concretas.*

ABSTRACT: *The text discusses the aspects of music education in Brazil today, after its inclusion in school curriculum in 2008, which hanged the LDB. We It should observe the legal aspects of this pedagogical neoproject, its contents and its methodological characterization, reflecting on his factual possibilities, and highlighting projects ever undertaken in the country's schools.*

KEYWORDS: *Education-music. Pedagogical project. Real experiences*

¹ Professora Associada de Filosofia do Direito e Hermenêutica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Núcleo de Estudos Paideia Jurídica: educação em direitos humanos fundamentais, da Faculdade de Direito da UFMG, em parceria com a Faculdade de Educação da UFMG. Possui Mestrado e Doutorado em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais e Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade de Heidelberg, Alemanha. Estudou piano e teoria musical no Conservatório Brasileiro de Música, entre os anos de 1988 e 1992. Email: mbrochado@gmail.com

Introdução

O texto tece reflexões sobre a importância da educação musical na formação ampla e plena do indivíduo, tal como pensado pelos gregos segundo o modelo de formação por eles denominado *paideia*, atentando particularmente para a inserção da mesma na educação básica brasileira e tecendo críticas ao modelo aqui proposto, além de trazer algumas abordagens teóricas e metodológicas a propósito desse projeto pedagógico musical inclusivo da música no Brasil.

A exposição se constitui de três partes: uma inicial, que provoca a discussão a partir da leitura da inovação trazida pela lei que inseriu o ensino da música na educação básica, a segunda que pretende apresentar algumas reflexões sobre a importância da formação já reconhecida pelo povo grego e a filosofia, e uma terceira que traz algumas abordagens críticas sobre a efetividade da educação musical atualmente no Brasil, ainda que limitada pelas deficiências desse projeto pedagógico. Ressaltam-se nesta última parte algumas propostas exitosas, nada obstante as limitações discutidas.

Inovação legislativa na educação básica: a inserção da educação musical

Até o ano de 2008 não havia educação musical nos quadros do projeto pedagógico instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. A Lei nº 11.769/2008 alterou o Art. 26 da LDB (Lei nº 9.394/96), inserindo neste um sexto parágrafo. Assim, a redação do artigo 26 e o novo § 6º trazem a seguinte redação, conforme a nova disposição referida, que dialoga diretamente com o § 2º do mesmo artigo:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

(...) § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

(...) § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

A Lei 11.796/2008 também prevê que os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas pela mesma. Aqui uma informação que não pode nos escapar. O comando em questão, redigido como artigo 3º

da nova lei refere-se a outro artigo dela. Veja a redação: Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

No entanto, da leitura deste dispositivo nota-se que o referido Art. 2º foi vetado pela presidência da república. Na redação original do projeto de lei, proposto pela Senadora Roseana Sarney, o artigo em questão trazia um parágrafo novo para o art. 62 da LDB, que não foi aceito pela Presidência da República, em diálogo com o Ministério da Educação. Vejamos as razões do veto encaminhadas pela Casa Civil:

**Presidência da República Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.**

Senhor Presidente do Senado Federal,
Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”. Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art.62(...) Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

Razões do veto

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Veja que o problema apontado no texto é a expressão “*formação específica na área*”, e o argumento contrário a tal *especificidade* destina-se a não vincular formação musical à formação musical em *nível acadêmico*. A orientação do Ministério da Educação, expressa nas razões do veto, caminha no sentido de valorizar a musicalidade leiga, numa espécie de apologia aos profissionais talentosos, reconhecidos como tais independentemente de serem considerados *musicólogos* propriamente. A pergunta que lançamos é: qual o objetivo da formação musical no ensino básico?

O próprio § 2º do art. 26 nos aponta uma resposta inicial: é a *promoção do desenvolvimento cultural do aluno*. E aqui lançamos uma segunda questão: um musicista talentoso e reconhecido, que não frequentou disciplinas próprias de uma faculdade de música, inclusive as propriamente dos cursos de licenciatura em música, tem preparo e formação metodologicamente adequada a promover este objetivo da LDB? A questão torna-se ainda mais complexa quando destacamos que as próprias Faculdades de Música ofertam cursos nas modalidades bacharelado e licenciatura. Assim lê-se no sítio da Escola de Música da UFMG, por exemplo, no qual o curso de Graduação em Música é oferecido em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. No Bacharelado, a formação do aluno visa, principalmente, à atuação profissional como instrumentista, cantor, compositor ou regente (...). Na Licenciatura, o aluno é preparado para atuar como professor de Música na rede pública de ensino fundamental e médio e em outras instituições e escolas de música.

Da leitura das caracterizações acima, podemos deduzir que o habilitado para lecionar música no ensino básico é um professor que cursou licenciatura. De todo modo, o texto apenas nos informa que o bacharelado visa *principalmente* à formação profissional para as práticas referidas, mas não estabelece que tal formação vise *exclusivamente* tais práticas. Assim, estamos autorizados a concluir que o bacharel está habilitado também para lecionar: e se poderá lecionar na própria Faculdade de Música (curso superior, portanto), evidentemente que poderá lecionar no ensino básico. Significa dizer que o bacharelado prepara o seu alunado para atuar *também* em atividades práticas, não excluindo o ensino; Enquanto a licenciatura destina-se especificamente ao ensino, não estando aqui englobadas as práticas de instrumentista, cantor, compositor, regente. Note-se que o problema seria um graduado em licenciatura figurar como maestro e não um bacharel figurar como professor. Vale dizer: a formação do bacharelado (tal como acontece no Direito, na Medicina, na Engenharia, na

Odontologia, etc) também habilita o profissional para o ensino, profissional este que é cooptado por essas próprias instituições com o perfil de bacharelado.

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 frequentado 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: 303).

Sobre a situação gerada pelo veto do art. 2º referido, João Cardoso Palma Filho, membro do Conselho Paulista de Educação e professor titular no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, sugere uma direção:

A questão a ser enfrentada, a partir desse momento é a da formação de professores especializados para o ensino de Música. Tarefa que levará algum tempo, muito mais que os três anos estabelecidos pela legislação, tendo em vista serem poucos os cursos de licenciatura em Música no Brasil. Para que se tenha clareza sobre a dimensão do problema, basta mencionar que só na rede pública estadual paulista existe mais de 5.000 escolas, acrescente-se a esse universo as redes municipais e as escolas particulares e a questão da formação de professores especializados em Música torna-se mais complexa ainda. O vice-presidente da República, ao vetar o parágrafo único do art. 62 da LDB, criou uma lacuna, que a meu ver, precisa ser suprida pelos Conselhos Estaduais de Educação. O papel do poder público não é apenas normativo, mas deve criar programas para habilitar professores para o ensino de música na educação básica, como, aliás, está previsto pela legislação educacional. (FILHO, s/d, s/p) (Grifo nosso).

A importância da educação musical: precedentes desde a cultura grega

Werner Jaeger, ao analisar a cultura grega e a sua noção de *paideia*, destaca que Aristóteles defendia a tese de que entre os sentidos humanos o ouvido é o órgão espiritual por excelência, no que diverge de Platão, por atribuir este aos olhos a suprema afinidade com o espírito (nesse sentido valoriza a visão no emprego do predicado “solar” na República, e na metáfora “olho do espírito”, no Banquete). Apesar da discussão entre ambos, Jaeger destaca o seguinte: “apesar de tudo fica de pé o fato de nenhum grego jamais se ter lembrado de reservar na *paideia* um lugar para as artes plásticas e sua contemplação, ao passo que a poesia, a música e a rítmica sempre dominaram o pensamento educacional deste povo.” (Jaeger, 1995: 791).

Jaeger frisa ainda que “para a cultura grega, a poesia e a música são irmãs inseparáveis, a ponto de uma única palavra grega abranger os dois conceitos.” (Jaeger, 1995: 786). *Paideia* é o ideal de formação dos gregos, que entendiam ser a educação um plexo de formação que prepara o indivíduo para a cidadania e para o governo da polis (conduzida pela democracia direta, pelos debates na ágora e a votação das leis por todos os seus integrantes). Esta formação plena do cidadão passa pela gramática, música, retórica, matemática, ginástica, ética, de modo que o indivíduo tenha a formação mais completa e a formação do caráter íntegro e preparado para governar a cidade, elaborar suas próprias leis. Ao lado da música, como outra metade da *paideia*, Platão coloca a ginástica, pois o robustecimento físico também é importante, razão pela qual a ginástica deve ser praticada desde a infância. No entanto, a educação da alma se dá pela educação musical.

Em *A República*, falando através de Sócrates, Platão registra:

a educação musical é a parte principal da educação, porque o ritmo e a harmonia têm o grande poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente, levando com eles a graça e cortejando-a, quando se foi bem educado. E também porque o jovem a quem é dada como convém sente muito vivamente a imperfeição e a feiura nas obras da arte ou da natureza e experimenta justamente desagrado. Louva as coisas belas, recebe-as alegremente no espírito, para fazer delas o seu alimento, e torna-se assim nobre e bom; ao contrário, censura justamente as coisas feias, odeia-as logo na infância, antes de estar de posse da razão, e quando adquire esta, acolhe-a com ternura e reconhece-a como um parente, tanto melhor quanto mais tiver sido preparado para isso pela educação.” (Platão, 1997:95).

É reconhecida na história da Filosofia a relação estabelecida por Platão e Aristóteles entre a formação musical e a formação ética, sendo aquela fundamental na formação do caráter dos indivíduos. Platão pretende conciliar a aspiração da arte à beleza com a sua alta missão educacional, o que fica manifesto nos seus próprios textos, que são verdadeira poesia filosófica, construídos na forma de diálogos. (Jaeger, 1995: 774). Na passagem acima Platão associa a introdução da música como alimento do espírito como caminho para o reconhecimento do que é bom, de modo que quando a criança, educada na música, chega à idade da razão, tem com esta natural empatia, eis que seu espírito foi estimulado pela harmonia dos sons e pelo ritmo. Platão chega a exortar as harmonias que exprimem o *ethos* do homem valente e do homem sereno (Jaeger, 1995: 789). E a música é o que possibilita à criança a empatia com o bem pela satisfação que desenvolve com o belo provocado pela música; Por outro lado, a rejeição

ao feio é o que tornará apto a rejeitar o mal; Por fim, a identificação com o conhecimento- instância racional- é possibilitada também pela prática da audição do belo, rejeitando o feio. Nesse sentido, conclui Jaeger, ao interpretar a passagem supracitada:

Uma pessoa corretamente educada na música, pelo fato de a assimilar espiritualmente, sente desabrochar dentro de si, desde a sua mocidade e numa fase ainda inconsciente do desenvolvimento, uma certeza infalível de satisfação pelo belo e de repugnância pelo feio, a qual o habilita mais tarde a saudar alegremente, como algo que lhe é afim, o conhecimento consciente, quando ele se apresenta. (Jaeger, 1995: 793)

Aristóteles na obra *Política* também exorta a formação musical, reelaborando a tese de Platão. Isso porque era parte constitutiva da educação grega a música, razão pela qual ambos os filósofos não se furtaram a justificar sua importância, cada um a seu modo, ambos convergindo para a relação empática entre o belo e o bem: as coisas belas são boas, o bem é esteticamente apreciável. Os sentimentos provocados pela música conduzem à boa disposição de caráter:

Como a música é realmente uma das coisas agradáveis, e as qualidades morais pressupõem sentimento de deleite, de amor e de ódio apropriados, é obviamente necessário que aprendamos e nos habituemos a julgar apropriadamente e a deleitarmos com as boas disposições de caráter e com as ações nobilitantes. Ora: os ritmos e as melodias contêm representações de cólera e de doçura, e também de coragem e de moderação e de todos os sentimentos antagônicos e de qualidades morais, correspondentes com mais aproximação à verdadeira natureza dessas qualidades (a evidência disto está nos próprios fatos, pois quando ouvimos tais representações nossa alma sofre mudança); (Aristóteles, 1985: 1340 a)

E Aristóteles segue defendendo que a música traz em si imitações de afecções de caráter, face às diferenças de cada melodia, de modo que as pessoas são afetadas diversamente por elas. E exemplifica que o estilo musical denominado mixolídio é melancólico e grave; já o modo dório produz relaxamento, moderação e calma; enquanto o modo frígio provoca entusiasmo. O mesmo acontece com os ritmos: uns têm natureza mais relaxante, outros mais emocionantes, e dentre estes últimos alguns são mais vulgares e outros mais elevados em seus efeitos emocionais. De modo que

destas considerações emerge a evidência de que a música tem o poder de produzir um certo efeito moral na alma, e se ela tem esse poder, é óbvio que os jovens devem ser encaminhados para a música e nelas serem educados. O estudo da música é próprio para esta fase da vida, pois os jovens, por causa da idade, não suportam o que não é adoçado

pelo prazer, e a música é naturalmente doce. Parece também haver na harmonia e no ritmo uma certa afinidade com o homem, e por isso muitos entre os filósofos afirmam que a alma é ma harmonia. (Aristóteles, 1985: 1340 b).

Experiências no ensino da música para a educação básica no Brasil: alternativas exitosas

Dada a ausência de política pública efetiva direcionada à sistematização da educação musical no ensino básico, vários profissionais da área, professores de formação, musicistas e musicólogos, por conta própria e envolvendo entidades várias em seus projetos, vêm promovendo verdadeiras práticas pedagógicas experimentais nas escolas, desenvolvidas a partir de talentos peculiares de cada profissional, da formação erudita ou popular que caracteriza os perfis variados de educadores, de acordo com a região e a cultura na qual se inserem, e de forma aleatória, desarticulada e desvinculada de entidades estatais.

Como se espera da diversidade e riqueza típicas da cultura brasileira, experiências bem sucedidas têm se anunciado e práticas diversas vêm sendo construídas, de modo que no futuro tais referências podem se constituir em verdadeiro arsenal crítico e lastro metodológico para a conformação de um projeto pedagógico sério e uniforme, que alcance todas as escolas do país.

Começemos pela intervenção da ABEM nesse processo. A ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical- é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1991, que tem por objetivo congregar profissionais e promover o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ela está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e é membro da ISME (*International Society for Music Education*). No sítio eletrônico da Associação encontramos a Revista sobre educação musical no ensino básico, que já conta com várias edições. Entre as publicações destacamos os artigos de Luis Ricardo Silva Queirós e Vanildo Mousinho Marinho (*Práticas para o ensino da música em escolas da educação básica*) e o de Teca Alencar de Brito (*Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor*), que parecem um bom material literário sobre a temática.

No texto mencionado, Teca Alencar de Brito faz uma síntese do que foi sua tese de doutorado, na qual propõe o que denomina “educação musical menor”. Ela aborda várias teorias da Psicologia e da Filosofia sobre a formação musical, o que torna o texto

interessante e denso. Defende a ideia de que a formação da criança deve romper com a padronização da educação musical como mero conhecimento:

as crianças são continuamente capturadas pelo modelo musical tradicional, orientando-se para a precisão das alturas e durações, para o tempo pulsado e cronometrado, para as formas musicais estabilizadas e estabelecidas que caracterizam os gêneros e estilos musicais que prevalecem no espaço da comunicação: em casa, na escola, na mídia. (Brito, 2009: 28)

A autora, professora de educação musical para crianças há mais de trinta anos, propõe formas alternativas de estímulo e desenvolvimento da percepção das crianças, de modo que estas figurem como coautoras do processo pedagógico, numa espécie de rompimento com os padrões tradicionais e emancipação do educando. Assim define seu projeto:

apresentei meu projeto de educação musical *menor*: modo que reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes. (Brito, 2009: 32)

Seguindo um viés mais pragmático e centrado na metodologia a ser empregada no ensino da música para a educação básica, Luis Ricardo Silva Queirós e Vanildo Mousinho Marinho apresentam propostas de atuação do professor em sala de aula, destacando inclusive a composição das peças musicais arquitetadas com fim metodológico específico, qual seja, o ensino da música comprometido como desenvolvimento cultural, tal como indica a LDB. Assim esclarecem:

Para ilustrar uma proposta dessa natureza apresentamos uma música composta em um trabalho de formação continuada com professores unidocentes da rede municipal de Cabedelo, cidade do Estado da Paraíba. A música é uma composição realizada a partir da paisagem sonora da feira de Cabedelo. Assim, a peça possui uma base definida, executada por três vozes, que serve de estrutura central para que outras vozes preencham, de improviso, as demais sonoridades que compõem a paisagem sonora trabalhada na composição. (Queirós e Marinho, 2009: 63).

Vários são os aspectos suscitados pelos autores na música apresentada aos alunos (intitulada *Feira de Cabedelo*), aspectos estes considerados de extrema relevância para a educação musical, *in verbis*:

Na realização de um trabalho como o ilustrado pela música *Feira de Cabedelo* é possível envolver uma série de aspectos importantes para a educação musical, como, por exemplo: pesquisar o meio ambiente que será representado na composição, para descobrir as suas sonoridades e características culturais; experimentar diferentes alternativas e recursos para a produção de sons daquele ambiente; trabalhar os aspectos rítmicos e estruturais em geral, que servirão de base para a música; investigar, descobrir e explorar elementos culturais diversos empregados no ambiente sonoro (pregões, parlendas, gêneros musicais etc.); criar uma forma (des)organizada de apresentação dos sons para a estruturação da música, envolvendo elementos composicionais e de improvisação; etc. Outras possibilidades composicionais poderiam ser realizadas considerando paisagens sonoras de contextos culturais como rodoviárias, praças, centros urbanos, praias, florestas etc. (Queirós e Marinho, 2009: 64)

Uma experiência pedagógica considerada de excelência foi o projeto *A cigarra e a orquestra* (trocadilho com a clássica *A cigarra e a formiga*): uma fábula construída no formato musical pelo professor e maestro Andersen Viana. O autor estruturou a obra de forma que ela pudesse ser analisada didaticamente tanto sob a perspectiva literária quanto musical, razão pela qual a coerência entre texto e música fica evidenciada em sua sistematização. O projeto tem como objetivo apresentar os principais instrumentos musicais de uma orquestra de forma lúdica, como personagens de uma fábula, e durante a execução da música pela orquestra uma atriz-cantora narra o texto redigido. O projeto começou a ser delineado em 1992 e a obra foi concluída em 2006, com a estreia no Centro Cultural Zé Delfino Catarina, tendo sido apresentada em diversos espaços em Belo Horizonte. Daí seguiram-se apresentações e debates em escolas públicas e privadas do ensino fundamental, tendo possibilitado a muitos docentes e discentes o acesso a uma fábula na forma musical, algo incomum na cultura pedagógica do nosso país, corriqueiramente apresentada na forma escrita e sem recursos sonoros.

O projeto pode ser visitado em <http://acigarraeorquestra.blogspot.com.br/>, Neste sitio eletrônico, a ex-professora emérita e diretora da Escola de Música da UFMG, Sandra Loureiro de Freitas Reisa (falecida em 2008), tece considerações a propósito da riqueza e da pertinência pedagógica da obra:

A Cigarra e a Orquestra é um trabalho de grande riqueza. O texto, o roteiro, a música e a produção, elaborados por Andersen Viana num trabalho didático primoroso com uma pequena orquestra, retrata as possibilidades e dificuldades materiais de nossa realidade educacional. No entanto, demonstra que muito pode ser feito com poucos e modestos meios quando se tem imaginação, conhecimento e capacidade criadora.

Vislumbro um valor na obra não apenas sob o ponto de vista pedagógico. Sob este ângulo, mereceria constar, por indicação do Ministério da Educação, do curriculum de todas as Escolas Públicas - Ensino Básico, Fundamental e Superior - visto que as reflexões cabíveis no campo da apreciação musical podem ser realizadas sob a perspectiva dos vários níveis de consciência, desde o mais elementar até a Pós-Graduação. A utilização mais ou menos eficaz da obra na Escola Pública vai também depender da imaginação, conhecimento, percepção criadora e habilidades pedagógicas do professor, visto que material rico, sutil e diversificado podemos encontrar na fábula musical "A Cigarra e a Orquestra".

A exploração dos símbolos pode nos levar desde a simplicidade com que apreciamos uma fábula até a reflexão metafísica baseada nos signos escolhidos, sem deixar de mencionar que a obra, além de seu valor estético, é uma aula preciosa e bastante eficiente sobre os instrumentos da orquestra, timbres, formas e modos de estabelecer o discurso musical como narração descritiva de uma estória inserida num contexto específico bastante significativo sob o ponto de vista psicológico-sócio-político-educacional.

Sob o ponto de vista musical, senti que o compositor explorou, com a naturalidade de quem conhece o metier, vários estilos e gêneros, perpassando pela música popular e pela música erudita, criando uma atmosfera bem brasileira que pode ser dissecada profundamente, numa análise musical comparativa, também à luz da intersemiose.

É música sábia para crianças, adolescentes, adultos e idosos. Para músicos profissionais e amadores.

Um trabalho de estudo de caso interessante foi proposto por Alessandra Nunes de Castro Silva. O texto traz uma pesquisa de campo em duas escolas públicas de educação básica, do município de Goiânia, sendo uma da rede estadual e uma da rede municipal de ensino. Os dados coletados junto à direção, coordenação pedagógica e professor de música permitiram analisar a situação da música nessas escolas. O objetivo do trabalho foi mapear a implementação da educação musical, tendo já transcorrido mais de 3 anos da entrada em vigor da Lei. 11. 796/2008, aferindo as dificuldades encontradas, as soluções possíveis a estas, e ainda traçar o perfil do profissional responsável por ministrar as aulas de música.

Outro projeto a ser mencionado foi implementado no Paraná em 2008/2009, sob o título *Música na educação básica: uma experiência com sons alternativos*, sob a coordenação das professoras Márcia Rosane Chiqueto e Juciane Araldi. As autoras publicaram um artigo, relatando detalhadamente as atividades e os resultados obtidos na implementação da proposta elaborada no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que teve por objetivo a tarefa pedagógica de tornar o ensino da música simplificado e atraente, inspirando-se “nos grupos e artistas contemporâneos que

utilizam objetos e materiais diversos em suas criações musicais.” Tal como esclarece as autoras, o curso trouxe

enfoque prático e flexivo, as aulas foram estruturadas a partir de três momentos: Apreciação Musical, Execução Musical e Criação Musical. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer, refletir, experimentar, praticar e criar, desenvolvendo a sensibilidade musical e valorizando a prática da música na escola. Além disso, os mesmos construíram instrumentos musicais com materiais diversos, e fizeram experimentações com os sons do próprio corpo, os quais foram utilizados nas execuções e criações musicais de forma individual e em grupos. As aulas de música com sons alternativos favoreceram a expressão viva, criativa e prazerosa no fazer musical coletivo e individual ao valorizar a música como forma de expressão, desenvolver o senso crítico e ao contribuir para a construção de uma política de valorização da arte e do ser humano. (Chiqueto e Araldi, 2009: 2)

No artigo as autoras afirmam que a finalidade do ensino de música na escola não é a de transmitir uma técnica particular, “mas sim de desenvolver no aluno o gosto pela música e a aptidão para captar a linguagem musical e expressar-se através dela, além de possibilitar o acesso do educando ao patrimônio musical que a humanidade vem construindo.” (Chiqueto e Araldi, 2009:6)

Entre as práticas descritas no texto, chama atenção a atividade inspirada nas teses de Schafer, segundo a qual se sugerem

usos para a voz, como o melisma (uma vocalização prolongada para vogais e consoantes), os alunos devem explorar seu instrumento primeiro, a voz, produzindo: o som mais agudo que for capaz, mais grave, mais leve, mais forte, mais suave, mais áspero, mais engraçado, mais triste, som austero, aborrecido, interrompido, rítmico, repetido, arrítmico, e assim por diante”, propondo ainda exercícios com a exploração dos sons das letras do alfabeto e com palavras onomatopéicas – a exploração dos sons das palavras e das suas ligações com os sons que elas representam. Por exemplo, porque a palavra “rasgar” já apresenta um padrão que imita o som original de algo sendo rasgado, e assim por diante. (Chiqueto e Araldi, 2009: 9).

A metodologia se desenvolve conforme a tríade referida acima (apreciação-execução-composição), e assim as práticas foram intercaladas, dependendo do rendimento e interesse da turma, nos termos seguintes:

- Apreciação Musical: O sentir e o perceber são formas de apreciação e apropriação das criações artísticas. Foi feita através da visualização e da audição de experiências já feitas e composições criadas por diversos artistas com a utilização de materiais alternativos, a fim de despertar a sensibilidade estética e artística. O uso criativo de

materiais alternativos para a realização musical, analisados em vídeos e escutas de CDs, foi colocado em discussão e estudo durante as aulas. Foram enfocados grupos como o Uakti, que serve de inspiração para a construção de instrumentos com tubos de PVC, madeira, vidro; shows como o grupo inglês Stomp e Patubatê, que parte de situações do cotidiano para criar números musicais com baldes, painéis, jornais, isqueiros, bolas, etc.; e os americanos do Blue Man Group, que utilizam o PVC de forma diferente do Uakti, inserindo seus instrumentos em show performáticos.

- Execução Musical: Foram realizadas práticas musicais individuais e em grupo, que desenvolveram a musicalidade com os materiais escolhidos, formando conceitos musicais através da aquisição de habilidades com o manuseio do som criado com diversos aparatos. Foram trabalhadas as qualidades do som: Altura, duração intensidade e timbre, mencionadas conforme os questionamentos durante as experimentações com os objetos e instrumentos alternativos.
- Composição Musical: Possibilitou que os alunos produzissem um trabalho artístico com sons alternativos, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras através de combinações de sons e movimentos corporais. Os alunos experimentaram esse processo de maneira individual ou em grupo, de modo a se expressar pela música, com objetos sonoros e instrumentos musicais confeccionados por eles. (Chiqueto e Araldi, 2009: 13-14).

Ainda segundo as autoras, as atividades de apreciação, execução e composição se retroalimentam, de modo que um influencia no outro, e a proposta da composição e arranjo consiste em que cada aluno colabore segundo seus interesses, trazendo suas preferências musicais e assumindo funções segundo o uso de suas habilidades, surgindo então o instrumentista, o arranjador, o cantor, o maestro e o ouvinte crítico.

Por fim, vale destacar uma conclusão interessante a propósito da educação musical:

Muitas vezes, vemos a música como um dom, como um privilégio de alguns poucos. Acharmos que som só pode ser produzido por vozes bem afinadas ou por instrumentos musicais. Em função da complexidade, o ensino da música muitas vezes é deixado de lado em nossas escolas. Devemos oportunizar aos alunos o contato com a música produzida por instrumentos tradicionais e vozes bem treinadas para que, a partir dessa oportunidade, eles possam conhecer e despertar o interesse em aprender música. Assim, percebe-se que o desenvolvimento musical é possível, mesmo através de atividades simples, com uma nova abordagem, novos timbres e novos recursos, que podem ser realizadas por todos os alunos, independente de formação musical prévia. (Chiqueto e Araldi, 2009: 32).

A propósito da metodologia a ser adotada na educação musical na educação básica, Edson Hansen Santana conclui:

O professor se configura como um articulador que deverá desenvolver a proposta de ensino musical certificando-se de um tripé importante em suas ações- uma manipulação e aprendizado musical utilizando conteúdos vivenciados pelos alunos, uma metodologia de atividades dinâmicas e diversificadas com vistas a ativar motivação e interesse dos alunos e uma utilização plena dos avanços tecnológicos da atualidade - computador, internet e as músicas disponíveis do mercado (Disponível em: <http://pt.slideshare.net/EdsonHansenSantAna/ensino-de-msica-na-educao-bsica-algumas-possibilidades-metodologicas#>).

Importa notar que na ausência de regulamentação específica sobre os conteúdos e metodologias a serem adotados em sala de aula, o que vem sendo verificado no *praxis* docente nesta seara multifacetada e complexa é que o trabalho dos professores consiste justamente em adotar práticas regionais de musicalidade, instrumentalidade e, em interação com os grupos/perfis discentes variados, vão se construindo caminhos para uma possível proposta mais universalizada de projeto pedagógico mais consistente e que ao mesmo tempo explore as diversas características de cada regionalidade brasileira, cuja riqueza musical e literária é de extasiar e influenciar o empoderamento cultural de nosso povo e também de outras culturas pelo mundo.

Conclusão

A educação musical constitui-se não só um dever do Estado brasileiro, como um direito do cidadão, visto que é garantia legal o ensino das artes em geral e da música em particular, visando ao pleno desenvolvimento cultural do educando. Tal foi conquistado com o advento da Lei 11.769/08, promulgada com grave lacuna quanto à qualificação dos profissionais atuantes na área, bem como quanto aos conteúdos curriculares possíveis da disciplina.

Importa reconhecermos a relevância, a necessidade (e não apenas deleite ou utilidade) da formação musical, e para tanto recorreremos à noção grega de *paideia* e a colocação da música como ponto chave dessa formação, voltada para a integralidade do indivíduo, seja pela realização no plano pessoal, seja para a atuação na *polis*. Na obra de Platão e Aristóteles há indiscutível exortação ao modelo pedagógico grego inclusivo da formação musical, considerando esta o fio condutor que alça o indivíduo à habitualidade do belo, do bem, e na fase da racionalidade, à empatia com o conhecimento e o discurso racional.

Não obstante as falhas verificadas na normatização do direito à educação musical no país (especialmente por não trazer a lei o adequado perfil do educador com preparo para a realização de tal desiderato), profissionais brasileiros (musicistas, professores, maestros, compositores) têm se articulado desde o ano de 2008 para a idealização e execução de projetos pedagógicos pioneiros, buscando de forma criativa e atualizada conteúdos e metodologias para o ensino da música na educação básica, ainda que não haja uma política pedagógica estruturada para esse fim.

Cumprido ressaltar que há uma chave hermenêutica proposta para que essa lacuna seja colmatada: que os conselhos de educação e as secretarias de educação promovam não só normativas para regulamentar mais detidamente a matéria, mas também projetos pedagógicos sistemáticos e consistentes sob o ponto de vista dos conteúdos e metodologias a serem ofertadas aos educandos do ensino básico, tal como previsto no art. 210 da Constituição Federal (Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais).

Referida medida assegura a profissionalização do formador musical na educação básica, aliviando a carga de responsabilidade sobre os educadores - que se tornaram verdadeiros *mestres do improviso*-, além de incluí-los nas discussões de políticas públicas que levem a sério a importância da formação musical para o pleno desenvolvimento da cidadania, tal como preconizado no art. 205 da Constituição Federal de 1988, e que remonta à concepção grega de *paideia* como a formação plena do indivíduo tanto como pessoa quanto como cidadão, acrescida neste século do valor do trabalho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da **pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o **trabalho**.”

REFERÊNCIAS

ABEM. *Revista Música na Educação Básica*. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/noticia_revista_musica_escola.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. De Mário da Gama Kury (traduzido do grego). Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BRITO, Teca Alencar de. O menino e a folha de capim: trajetórias do fazer musical da infância. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 61-72, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3770>>. Acesso em: 15 Out. 2015.

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor*. **Revista da ABEM**, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

CHIQUETO, Marcia Rosane; ARALDI, Luciane. **Música na educação básica: uma experiência com sons alternativos**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-8.pdf>>. Acesso em? 10 ago. 2016.

JAEGER, Werner. **Paideia**. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARIANAYAGAM, Carla Angelica Sella; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **A obrigatoriedade do ensino da música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_s_imposio_2_931_carlaasm@yahoo.com.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

PALHEIROS, Graça Boal. *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal*. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART_GracaPalheiros_1999.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso. Lei 11.769 determina a obrigatoriedade da música na escola. In: **Notícias**. Associação Brasileira de Educação Musical- ABEM. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/noticias2.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PLATÃO. **A república** (Coleção Os Pensadores). Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultura, 1997.

QUEIRÓS, Luis Ricardo; MARINHO, Vanildo Mousino. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica**. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/5_praticas_para_o_ensino.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

REISA, Sandra Loureiro de Freitas. In: **A cigarra e a orquestra**. Blog da obra musical educacional do maestro compositor Andersen Viana. 2008. Disponível em: <<http://acigarraeorquestra.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SANT'ANA, Edson Hansen. **Ensino da música na educação básica: algumas possibilidades metodológicas**. Disponível em:

<<http://pt.slideshare.net/EdsonHansenSantAna/ensino-de-msica-na-educao-bsica-algumas-possibilidades-metodolgicas#>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

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

SILVA, Alessandra. Nunes de Castro. **O ensino da música no contexto da educação básica**. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2434/1767>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SWANVICK, Keith. *A basis for music education*. Taylor & Francis e-Library, 2003. (ISBN 0-415-09443-7)

VIANA, Andersen. **A cigarra e a orquestra**. Blog da obra musical educacional do maestro compositor Andersen Viana. 2008. Disponível em: <<http://acigarraeorquestra.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

Como referenciar este artigo

BROCHADO, Mariah. Educação musical no Brasil na atualidade: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1372-1388, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7453>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: 10/01/2015

Aprovação final em: 28/07/2016