

## COMISSÃO JULGADORA:

Luana Felicidade de Rezende e Sousa

Dr.º M.º

f.º

## **DEDICATÓRIA**

*A Seu Arthur e Dona Nilza que, há 30 anos, enfrentaram o desafio de sair de Minas Gerais para o Rio de Janeiro para formar seus seis filhos.*

## **AGRADECIMENTOS**

*ao prof. Dr. José Luiz Domingues, pela inestimável orientação, pontilhada por momentos agradáveis de discussão dos mais variados assuntos, nem sempre acadêmicos, mas sempre ricos;*

*à prof. Maria Helena Café, figura ímpar, por compartilhar os primeiros passos deste trabalho;*

*à Comissão Julgadora, pelo tempo concedido à tarefa de examinar esta dissertação;*

*ao prof. Dr. Estércio Marquez Cunha, pela atenção dada ao específico em Música, atenção essa marcada pela simpatia;*

*à Coordenação do Mestrado, nas pessoas do prof. Dr. José Carlos Libâneo, da prof. Dra. Maria Theresa Lousa da Fonseca e da prof. Dra. Maria Hermínia Domingues que, em épocas distintas, deixaram suas marcas pessoais na trajetória do curso;*

*aos professores do Mestrado que, nas diferentes disciplinas, contribuíram para que pudesse começar a compreender o mosaico de tendências de que é feita a Educação Brasileira;*

*aos colegas de Mestrado, em especial Gerda, Erineu, Zé Paulo, Zé Pedro e João, entre outros, pelo companheirismo;*

*à Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE), na pessoa de seu diretor, prof. Zezuca, pelo apoio financeiro;*

*aos funcionários da Delegacia Regional do MEC que tão gentilmente, mesmo em período de justa greve, permitiram o acesso à documentação lá existente;*

*à Maria José Bueno, da Secretaria Estadual de Educação, pela extraordinária ajuda na obtenção dos dados referentes às professoras da rede pública;*

*a todas as pessoas que apoiaram e compreenderam o período de gestação desta pesquisa, em especial, Heitor, Marília e Luísa.*

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
1) A temporalidade da autora.....	1
2) A trilha metodológica.....	5
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO MUSICAL E O OUVINTE.....	9
CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.....	26
CAPÍTULO III: O COTIDIANO.....	45
3.1 - Panorama da Educação Musical na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental em Goiânia.....	46

3.2 - Prática Vivida na Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental em Goiânia.....	59
3.2.1 - A equipe.....	60
3.2.2 - O público-alvo.....	63
3.2.3 - As escolas.....	65
3.2.4 - O programa.....	66
3.2.5 - A prática.....	70
3.2.6 - Considerações.....	75
CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO.....	81
4.1 - Últimas Considerações.....	81
4.2 - Propostas.....	86
4.2.1 - Capacitação de professores.....	88
4.2.2 - Diretrizes para a construção de um currículo para o Ensino Fundamental na área de Música.....	90
4.2.2.1 - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.....	91
4.2.2.2 - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA I: Escultura Sonora.....	23
FIGURA II: Livro de Canto Orfeônico.....	34 a 36
FIGURA III: Canção "As Vogais".....	49

## LISTA DE TABELAS

TABELA I: Qualificação dos professores da disciplina Educação Artística na Rede de Ensino Estadual de Goiás na cidade de Goiânia, 1993.....	51
---	----



## RESUMO

A questão fundamental que permeia este trabalho é a possibilidade de conceber a Educação Musical na escola regular como um processo para a formação de um ouvinte crítico. Por formação do ouvinte entende-se uma prática musical contínua e gradual que possibilita ao educando desenvolver critérios para julgar e, conseqüentemente, fruir a música de forma plena, não epidérmica.

Esta investigação, que tem como ponto de partida a classificação do ouvinte concebida por T. Adorno, passou por diversas etapas. Numa etapa prévia foi analisado o próprio conceito de formação do ouvinte e as relações entre esta formação e a indústria cultural. Ficou claro que esta formação não é interessante às engrenagens da indústria cultural, uma vez que transformaria os consumidores dóceis e massificados ("ouvintes emocionais", segundo Adorno) em consumidores mais críticos e exigentes ("bons ouvintes").

A partir disto, esta classificação foi sendo revisitada nos diversos períodos históricos, na perspectiva da formação do ouvinte. Esse mesmo processo foi feito na história da Educação Musical no Brasil, onde ficou evidenciado que a formação dos profissionais sempre foi privilegiada, em detrimento da formação do público em geral.

Após esta etapa, deu-se a imersão no cotidiano do Ensino Fundamental, nas redes públicas estadual e municipal da cidade de Goiânia, procurando evidências da prática musical. Neste trabalho de campo ficaram demonstrados alguns pontos básicos: 1º) a ausência da Música no Ensino Fundamental, tanto na 1ª quanto na 2ª fase; 2º) o despreparo em relação à Música por parte dos professores de classe; 3º) a utilização maciça de professores não-habilitados na 2ª fase; 4º) a omissão dos licenciados em Educação Artística (habilitação Música) em relação à escola regular; 5º) o descaso dos órgãos institucionais frente à questão da Arte e, especificamente, da Música, na escola.

A partir destas evidências, sentiu-se a necessidade de não só levantar e desvelar os problemas, mas também apontar diretrizes para sua superação. Desta

forma, a última parte deste trabalho foi a de levantamento de propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental, cujo objetivo norteador é o de formação de um ouvinte crítico.

Este trabalho, enfim, reafirma que o processo de construção da cidadania passa pela Escola; e, passando pela Escola, não deve excluir a formação estética, a formação do ouvinte. Pois, ao exercer seu poder de escolha e seleção, estaria ele assumindo prerrogativas de um cidadão pleno.

## ABSTRACT

The fundamental question that permeates this work is the possibility of conceiving Musical Education at regular school as a means to the formation of a critical listener. We consider the formation of a listener as a continuous and gradual musical practice that enables the learner to develop criteria to judge and, consequently, enjoy music fully and not superficially.

This research, which has as a starting point the classification of listener conceived by T. Adorno, has gone through different stages. In a previous stage, the concept of the formation of the listener itself and the relation between this formation and the cultural industry were analysed. It became clear that this formation is not interesting to the mechanisms of the cultural industry, since it would transform docile and massified consumers ("emotional listeners", according to Adorno) into more critical and demanding ones ("good listeners").

Based on that, this classification was reviewed in several historical periods, placing emphasis on the formation of the listener. The same procedure was made to the history of Musical Education in Brazil, where it became evident that the formation of professionals was always privileged to the detriment of general people's formation.

After this stage, an immersion was laid in the daily life of state and municipal public schools, in Goiânia, to search for evidences of musical practice. In this field work, some basic points were demonstrated: 1<sup>st</sup>) the absence of Music in the fundamental teaching, in both first and second phases; 2<sup>nd</sup>) teachers in the first phase are not prepared to teach Music; 3<sup>rd</sup>) the massive usage of unqualified teachers in the second phase; 4<sup>th</sup>) the neglect of teachers graduated in Artistic Educational (degree in Music) of regular schools; 5<sup>th</sup>) the lack of interest of institutional bureaus in Art. especially Music, at school.

Based on these evidences, it was necessary not only to arouse and uncover the problems, but also to give directions to overcome them. Therefore, the last part of this work was the making of proposals to Musical Education in the

fundamental school, which has the objective of guiding the formation of critical listeners.

To sum up, this work restates that the process of the construction of citizenship passes through school, and passing through school, it should not exclude the aesthetic formation, the formation of the listener, because by having the power to choose and select, he would hold the prerogatives of an absolute citizen.

## INTRODUÇÃO

*"Uma vida não basta apenas ser vivida:  
também precisa ser sonhada"*

(Mário Quintana)

O objetivo do presente trabalho é desvelar a realidade do ensino de música na escola de Ensino Fundamental e assim descobrir a possibilidade de se fazer uma Educação voltada para a formação do ouvinte.

Esta introdução, que tem como função abrir caminhos para o leitor, acha-se dividida em duas partes. Na primeira, a pesquisadora revela as indagações pessoais que a levaram a empreender este trabalho. Na segunda, apresenta-se a trilha metodológica seguida, bem como a estrutura geral da pesquisa.

### **1. A temporalidade da autora**

O trabalho que ora apresento é fruto de indagações que me acompanham desde o início de minhas atividades docentes. Indagações estas que me levaram a procurar respostas em leituras, grupos de estudo e no Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Indagações sobre arte, música, educação e a música na educação.

Iniciei minha vida docente no início da década de 80, ainda jovem. Ministrava aulas de música numa pré-escola da rede particular, no Rio de Janeiro, e também aulas particulares de piano. Minha bagagem era totalmente intuitiva e acreditava estar no caminho certo em razão da receptividade por parte das crianças. Neste período havia concluído o Curso Técnico de Piano na UFRJ e iniciara o Bacharelado em Música na mesma instituição.

Daí para uma escola maior, foi um passo. Lá comecei a sentir na pele a situação dúbia do professor de música: ao mesmo tempo que era requisitada nas festas e comemorações, tais como Dias das Mães e Festa Junina, era deixada de lado nas discussões mais relevantes, tais como o currículo e a questão pedagógica. Em pouco tempo percebi que o papel do professor de música era parecido com o desses animadores de festas infantis, que são festejados quando chegam, mas esquecidos na hora de cortar o bolo e cantar o parabéns.

E, como muitos de meus colegas, pensei que a solução seria trabalhar numa escola de arte, onde veria meu trabalho valorizado. Voltar-me para a escola de arte teve como consequência um aprofundamento nas questões específicas, pois muito me era exigido neste campo. Com o tempo, certa insatisfação foi crescendo, principalmente pelo desconforto de estar atendendo apenas a uma camada privilegiada que poderia manter os filhos numa escola especializada e privada.

Já em meados da década de 80 mudei-me para o interior de Goiás onde voltei a trabalhar no Ensino Fundamental. Prestei concurso para professor de magistério de 1ª a 4ª séries na rede pública estadual de ensino. Comecei a dar aulas de música para crianças excepcionais numa escola conveniada<sup>(1)</sup>. Deparei-me mais uma vez com o descaso, agora com um agravante: a falta de material didático tal como sala adequada,

---

<sup>1</sup> Em Goiás, há vários tipos de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a rede privada. Neste caso que relato, o governo estadual era responsável pelo pagamento dos funcionários, mas a administração da escola ficava a cargo da entidade mantenedora, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

instrumentos de percussão, discos etc. Pensava, com saudade, num porto seguro: as escolinhas de arte, com poucos alunos, piano na sala.

Mas ao mesmo tempo em que as dificuldades se avolumavam, também cresciam as certezas de querer investir na educação. Comecei a fazer o Curso de Licenciatura em Educação Artística (habilitação Música) no Conservatório Brasileiro de Música (RJ) e, sob regime de aproveitamento de créditos, concluí-o rapidamente, por módulos.

O contato com leituras críticas sobre a educação brasileira deram-me a certeza de que aí estava o nó a ser desfeito. Era preciso compreender melhor a escola brasileira para melhor poder atuar na sua transformação. Daí para o Mestrado foi um passo natural.

No Curso de Mestrado tive oportunidade de aprofundar-me em questões filosóficas de nossas práticas pedagógicas. Pude também compreender melhor a relação educação e sociedade, dentro de uma perspectiva histórica, com toda sua abrangência.

Por outro lado, pude, ainda no Mestrado, perceber que a desvalorização da Educação Artística também encontrava eco nos meios acadêmicos. Pude perceber que alguns professores e colegas tratavam-me com certa condescendência, a mesma que destinamos a crianças que desejam brinquedos exóticos e inacessíveis.

Contudo, não sentia que meu objeto de estudo fosse pouco importante. Pelo contrário, à medida que me aprofundava em teóricos como T. Adorno, Ernst Fischer e Snyders<sup>2</sup>) mais tinha certeza da urgência de tratar da Educação Estética, particularmente da Educação Musical. Sabia, ainda, ser a escola um local privilegiado, apesar de não o único, para acontecer esta Educação Estética. A escola poderia ser o

<sup>2</sup> ADORNO, T. - "Filosofia da nova música". São Paulo, Editora Perspectiva, 2ª edição, 1989.  
FISCHER, Ernst. - "A necessidade da arte". Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 9ª edição, 1987.  
SNYDERS, G. - "A escola pode ensinar as alegrias da música?" São Paulo, Cortez, 1ª edição, 1992.

local, por excelência, do encontro do aluno com as obras-primas, com a grande produção cultural da humanidade. Assim estaríamos dando ao aluno a chance de conhecer obras de qualidade, desenvolvendo-lhe o espírito crítico. Pois, se a indústria cultural se utiliza das expressões artísticas para manipular consciências e manter o status quo, a Educação Estética se impõe como uma importante frente de luta pela transformação da sociedade. Nesta minha trajetória alguns conceitos em relação à Educação geral tiveram de ser revisitados e, em decorrência, aprofundados. Para tanto, Paulo Freire<sup>3</sup>) foi fundamental.

Da mesma forma procedi em relação à história da música no Brasil. Ao aprofundar-me, agora com uma visão mais crítica, na história do ensino da música no Brasil, comecei a perceber que este ensino não era adequado à escola regular. Compreendi que as dificuldades pelas quais passava como professora de música não eram questões isoladas; eram o reflexo de toda uma estrutura que não tem interesse em garantir o acesso à Arte para todos.

A angústia decorrente desta reflexão, sentimento comum à maior parte dos arte-educadores, tornou-se o alimento para a feitura deste trabalho. Assim sendo, questões geradoras foram sendo delineadas: qual seria o papel da música na escola de Ensino Fundamental? Seria possível a formação do ouvinte, através de uma prática escolar gradual e intensa que levasse a música de qualidade ao encontro do aluno? Seria possível proporcionar ao aluno experiências de um fazer criativo que desenvolvesse suas potencialidades para uma apreciação ativa de obra de arte? Que, enfim, possibilitasse ao aluno tornar-se um apreciador crítico, nunca um dócil consumidor dos produtos descartáveis que a indústria cultural lhe impõe?

Com a esperança de contribuir para que a formação do ouvinte seja vista como uma importante faceta de uma educação realmente libertadora, empreendi este trabalho.

---

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. - "Pedagogia do oprimido", Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17ª edição, 1987.

FREIRE, Paulo. - "A Educação como prática de liberdade", Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. - "Cartas da Guiné - Bissau", Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4ª edição, 1984.



## 2. A Trilha Metodológica

A opção metodológica deste trabalho não se deu de forma pré-estabelecida. O próprio processo de construção da pesquisa indicou os instrumentos mais adequados. Contudo, é óbvio que a bagagem teórica da pesquisadora, assim como sua visão de mundo, influíram também nesta opção.

A origem deste trabalho foi o desconforto decorrente da compreensão de que no Brasil se consome música de má qualidade, a despeito de toda a riqueza e potencialidade de nossa produção musical. E este consumo, conforme dados da indústria fonográfica, se dá principalmente em meio às camadas populares. Essa constatação levou às questões centrais da pesquisa: seria possível reverter esse quadro? Poderia a Educação Musical na escola regular tomar a formação do ouvinte como objetivo? A partir destas questões geradoras desenvolveu-se a pesquisa.

A primeira etapa poderia ser chamada etapa prévia, onde se deu um primeiro diálogo com os pressupostos teóricos utilizados: a classificação do ouvinte feita por T. Adorno<sup>4</sup>). Este diálogo aconteceu ao cotejar-se a prática da formação musical em diferentes períodos históricos com as categorias elaboradas por Adorno. Desse levantamento foram destacados momentos onde se deu uma maior consideração à formação do ouvinte: na Antigüidade grega e no século XX, através dos pedagogos musicais Zóltan Kodály e Murray Schafer.

Ainda dentro desta etapa prévia foi necessário relacionar este panorama mundial com a prática musical brasileira. Seria preciso identificar quais teriam sido as conseqüências na formação musical dos estudantes brasileiros. Para responder a isto, foi feito um levantamento minucioso da história da Educação Musical no Brasil,

---

<sup>4</sup> ADORNO, T. W. - "Einleitung In du Musiksoziologie", Frankfurt, Rowohlt, 1968 e FÉHER, Férénc. "Musica y racionalidad" in FÉHER, Férénc e HELLER, Agnes "Políticas de la postmodernidad, Barcelona, Ediciones Peninsula, 1988.

destacando-se os períodos onde a preocupação com a Música na escola regular estivesse presente: no projeto de Canto Orfeônico (décadas de 40 e 50) e após a Lei nº 5.692/71.

Para a construção desta etapa foram utilizadas fontes secundárias, tais como manuais de história da música geral e no Brasil, assim como fontes primárias, tais como documentos, legislação, fichas de histórico escolar e livros didáticos. Esta etapa está contemplada nos capítulos I e II deste trabalho: "A Educação Musical e o ouvinte" e "A Educação Musical no Brasil".

A partir desse material teórico levantado, encaminhou-se para a segunda etapa - a etapa descritiva. Esta etapa se caracterizou pela imersão no cotidiano do ensino da Música na escola regular do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de Goiânia. Esta imersão se deu através de um olhar antropológico, onde os instrumentos e procedimentos das técnicas etnográficas se encaminharam para uma descrição densa<sup>(5)</sup>. Esta postura permitiu, portanto, um diálogo com os dados, o que foi feito no decorrer desta etapa.

Optou-se, em princípio, pela observação-participante das aulas de Educação Artística e, dentro delas, dos aspectos referentes à música. Para tanto, seria necessário um mapeamento das escolas públicas consideradas, pelo senso comum, como as mais tradicionais da cidade e dos professores que nelas lecionassem.

Entretanto, um fato mudou radicalmente a disposição inicial. Foi constatada a ausência de aulas de Educação Artística na 1ª fase do Ensino Fundamental, através de entrevistas informais com os professores destas escolas. No caso da 2ª fase do Ensino Fundamental, apesar da disciplina constar da grade curricular, foi constatada a ausência do professor habilitado. A partir disto a observação das aulas se tornaria inviável: observar o quê? O nada?

---

<sup>5</sup> Segundo Clifford Geertz (1978), a descrição densa difere da descrição superficial por envolver a compreensão do significado cultural de um particular comportamento.

Como conseqüência, o trabalho de campo se encaminhou no sentido de compreender as razões desta ausência. Quem seriam os professores leigos que ministravam a disciplina? Onde estariam os licenciados em Educação Artística que a Universidade local formou, uma vez que não estavam na escola regular? Como teria sido a sua formação profissional? Este processo foi seguido conjuntamente a uma reflexão sobre as causas e conseqüências dessa inexistência de música nas escolas. A própria organização dos dados foi fruto deste processo de análise e reflexão.

À mesma época que se dava este trabalho de campo, surgiu a possibilidade de observar e participar de um projeto de capacitação em Arte para os professores da rede municipal de ensino fundamental. Esta observação-participação, a nível ativo, se mostrou oportuna para compreender e interpretar melhor o quadro desvelado anteriormente. Seria a possibilidade de observar diretamente a prática dos professores de Arte assim como de sua relação com os professores de classe e os alunos.

A vigilância epistemológica dessa etapa se deu através de um recuo da pesquisadora para proceder a reflexão. Este distanciamento foi posto em prova durante os encontros quinzenais como o professor orientador.

Esta etapa se acha no capítulo III deste trabalho, denominado "O Cotidiano" e dividido em duas partes que se referem aos momentos citados. Contudo, como se optou por uma reflexão simultânea sobre estes mesmos dados, esta etapa também teria o caráter de etapa estrutural"<sup>(6)</sup>.

A última etapa seria a de discussão dos resultados, a nível de conclusão. Neste ponto, sobressaiu-se o perfil da arte-educadora em relação ao da pesquisadora e foi sentida a necessidade de ir além e contribuir para o surgimento de um novo devir.

Desta forma, esta etapa foi dividida em dois momentos: o da reflexão teórica, no que diz respeito à própria teoria da Arte-educação; e esta reflexão dando

---

<sup>6</sup> Etapa estrutural é aquela que, dentro da postura fenomenológica, centra-se no estudo das descrições havidas.

origem ao segundo momento, o apontar de propostas para a Educação Musical no ensino fundamental. Esta etapa encontra-se portanto no capítulo IV, o da conclusão.

A ousadia de transformar a conclusão de um trabalho acadêmico em levantamento de propostas para superação de uma dada realidade é justificada pela gravidade da situação desvelada.

## CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MUSICAL E O OUVINTE

### *"O Poeta*

*Venho do fundo das Eras  
Quando o mundo mal nascia,  
Sou tão antigo e tão novo  
Como a luz de cada dia".*

(Mário Quintana)

Na década de 50, Theodor Adorno elabora uma classificação do ouvinte. Esta classificação<sup>(7)</sup> divide os ouvintes em cinco categorias: a primeira, a do "ouvinte especialista", é formada por aqueles cuja atenção capta e armazena tudo o que foi ouvido. É capaz de compreender as estruturas formais de uma obra e apreciá-la. O segundo tipo é o "bom ouvinte". Este também é capaz de se prender não só a detalhes: estabelece boas conexões e julga com embasamento. Não se deixa levar apenas por "idéias arbitrárias de gosto". O terceiro tipo é o "consumidor cultural": é um ouvinte assíduo, mas sem profundidade. Sua atitude é menos um sério compromisso com a música do que um vulgar exibicionismo. O quarto é o "ouvinte emocional": a música é apenas um canal de extravasamento, "uma fonte de irracionalidade". E o último tipo, segundo T. Adorno o mais desprezível, é aquele que nada tem a ver com a música: vê nela apenas uma forma de conformar seu "sentido de superioridade racial e nacional".

A partir desta classificação, é possível presumir que o caminho para a superação estaria na formação deste ouvinte. Esta formação se daria em vários níveis;

---

<sup>7</sup> ADORNO - op. cit. e FÉHER, op. cit.

contudo, teria na escola regular o seu "locus" principal, em virtude de nela poder atingir a todos, sem o perigo da elitização.

A questão da formação do ouvinte faz parte de todo um debate em torno da educação estética. E se torna particularmente importante num momento em que a sociedade brasileira discute o resgate da cidadania. Formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres passa pela questão da educação; entretanto isto não pode ser compreendido de forma reducionista. Formar o cidadão não significa fornecer apenas a instrução básica; a educação integral passa pela educação estética e, por conseguinte, pela formação do ouvinte. Ao verdadeiro cidadão não pode ser oferecido apenas o gozo de seus direitos políticos elementares: ele deve ter direito ao acesso às mais elevadas formas de expressão artística.

Essa idéia de Adorno - a classificação do ouvintê - é um alerta numa época e numa sociedade onde os avanços da indústria cultural estimulam o consumo de uma música descartável e de baixa qualidade. Sobre o conceito de "indústria cultural", criado por Adorno e Horkheimer em 1947, muito se tem debatido. É um conceito denso, que sofreu inúmeras interpretações e ampliações. A utilização deste termo aqui refere-se ao conceito original, que apresenta como características da indústria cultural o aviltamento do produto artístico, dissolvendo sua especificidade e transformando-o em bem de consumo de massa e a manipulação do consumidor, tornando-o acrítico e inconsciente<sup>(8)</sup>.

Na sociedade brasileira moderna o acesso à música de qualidade, por força do poder da indústria cultural aliado à inexistência de um processo de formação do apreciador, é restrito. Por "música de qualidade" entende-se aquela que possibilita ao ouvinte, através de sua fruição, tornar-se cada vez mais crítico e exigente.

A música absorvida em largas escalas pela massa é o oposto disto. É uma música que se destina a uma "fruição epidérmica"<sup>(9)</sup>, que não proporciona ao ouvinte

<sup>8</sup> ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. - "Dialética do esclarecimento", Rio, Zahar, 1985.

<sup>9</sup> SCHURMANN, Ernst. - "A música como linguagem", São Paulo, Brasiliense, 1989, pág. 183.

nenhum tipo de aprendizado; pelo contrário, o ideal é que esse ouvinte continue a ser apenas um dócil consumidor. Esta música de consumo atende apenas às questões de mercado, de lucro, não tendo nenhum vínculo com questões estéticas ou pedagógicas.

Estas questões tornaram-se mais gritantes na modernidade, uma vez que a indústria cultural se instalou. Todavia, a questão da fruição da música é algo que sempre esteve próximo à humanidade. Com maior ou menor destaque, assumindo diferentes papéis nas diferentes fases da história, ela sempre esteve presente.

Exatamente por isso, por acompanhar a dinâmica da vida humana, a relação música-ouvinte se colocou de diferentes formas. Para compreender melhor esta relação, faz-se necessário um pequeno mergulho na história, enfocando-a em diferentes períodos e cotejando-a com a classificação de Adorno.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que esta divisão entre quem faz a música e quem a aprecia nem sempre existiu tal como é conhecida atualmente.

Os estudos sobre o período pré-histórico permitem presumir que nele esta divisão não deveria existir. Os instrumentos rudimentares e uma música de caráter funcional, onde o ritmo era o elemento aglutinador, não apontam para uma "profissionalização" ou para a especialização de um grupo de músicos. As canções de trabalho, danças da chuva, canções para a caça, presentes em sociedades não letradas, atestam este caráter mágico e funcional. Fazer e ouvir música estariam de tal forma conjugadas que seriam faces da mesma moeda.

Assim sendo, a classificação de Adorno não faria sentido neste período histórico, o do comunismo primitivo.

Na Antigüidade Clássica isto começa a se modificar. Tomando como exemplo a Grécia: os músicos já são uma categoria profissional à disposição de seus mecenas. Isto é, já há uma distinção entre quem executa e quem frui a música.

Na Grécia há também um dado extremamente relevante: é lá o berço de um ideal educativo onde a música tem papel preponderante. Na Paidéia grega a música faz parte da formação do cidadão. Segundo Platão, a música é a ginástica da alma. Por volta do século V a.C., a criança grega tem aulas de instrumentos como a lira e o aulos (antecessor do oboé), além do canto. Os jovens cujas vozes se destacam são convidados a participar dos coros das cerimônias públicas. Nesta fase a música grega não apresenta ainda a complexidade que a marcaria posteriormente, estando assim ao alcance do cidadão.

Segundo H. Marrou, aquela situação começa a se modificar no século II a.C.. Nos programas escolares a música já não aparece como antes. A explicação dos estudiosos é que depois de compositores como Melanípedes, Cinésias, Frénis e Timóteo a música se especializou por demais e somente os indivíduos de tendências acima da média conseguiram aprendê-la<sup>(10)</sup>.

O problema da música na formação do cidadão comum já estava colocado naquela época. Aristóteles já se preocupa com esta questão, ao perceber a retração da música na escola. Para ele "do mesmo modo que a educação física, longe de visar a seleção de campeões, deve propor-se como objetivo um desenvolvimento harmonioso da criança, assim também a educação musical repudiará toda pretensão no sentido de rivalizar com os profissionais: aspirará unicamente a formar um amador esclarecido, que apenas haja praticado a técnica musical na medida em que uma tal experiência direta é útil para formar seu julgamento"<sup>(11)</sup>.

Esta ponderação preciosa caberia facilmente no discurso de pedagogos contemporâneos. É, portanto, compreensível que o movimento contemporâneo da Arte-educação, com sua visão holística do mundo, tenha procurado nos filósofos gregos alguns de seus pressupostos teóricos.

---

<sup>10</sup> MARROU, H. - "História da Educação na Antigüidade". São Paulo, Edit. Pedagógica e Universitária, 5ª ed., 1990 - pág. 219.

<sup>11</sup> Idem, pág. 20.



Entretanto, entre a teoria de Aristóteles e a prática ergueu-se um muro: o ensino musical continuou preso a estruturas arcaicas e não se adaptou a esta nova necessidade. Isto é, não absorveu a diferença entre formar o cidadão para a apreciação e para a profissionalização. Desta forma foi perdendo prestígio e desaparecendo na escola.

Seria preciso esclarecer que o conceito de cidadão na Grécia clássica muito difere do conceito contemporâneo usual. "Cidadão" para o grego era o homem, o não-escravo. Os cidadãos, na verdade, eram parte de uma casta privilegiada que, efetivamente, tomava decisões. Ainda assim, sem cair no equívoco de julgar um período histórico com os olhos de outro, é possível afirmar que estes são os mais remotos ideais de formação do ouvinte que se tem notícia.

É possível vislumbrar já neste período os embriões da classificação feita por Adorno. Na Grécia clássica há o interesse na formação de um ouvinte - o bom ouvinte, na escala citada. Coexistiriam também os ouvintes especialistas e, possivelmente, os emocionais. Entretanto, como já foi dito, a crescente complexidade da música grega não foi acompanhada por um equivalente esforço na formação dos apreciadores desta mesma música. O resultado é que, com isso, o grupo de "bons ouvintes" foi desaparecendo.

No início do período medieval a música já não exerce o mesmo papel. A Igreja, representante por excelência do poder feudal, detém os parâmetros pelos quais a educação musical deverá acontecer. Esta se dá, principalmente, dentro dos mosteiros, visando fidelidade quase que absoluta aos cânticos litúrgicos. Isto é, formam-se cantores aptos a entoar o canto gregoriano, dentro de suprema austeridade religiosa. O canto gregoriano é a música oficial da Idade Média. É uma música monótona, exclusivamente vocal, que segue apenas o ritmo normal das inflexões, isto é, o ritmo natural das palavras. É sempre cantado a uma só voz e leva a um estado de introspecção e meditação: "o canto gregoriano não foi feito para a gente escutar; mas para a gente se escutar"<sup>(12)</sup>

---

<sup>12</sup> ANDRADE, Mário de - "Pequena história da música". São Paulo, Livraria Martins, 8ª edição, pág. 44.

Mais tarde, a música passa a fazer parte dos currículos escolares como uma das sete artes liberais. Eram estas as matérias de ensino nas escolas episcopais e monásticas: gramática, dialética, retórica, geometria, aritmética, astronomia e música<sup>(13)</sup>. Entretanto, o objetivo de seu estudo é aperfeiçoar cada vez mais a notação e execução do gregoriano; bastante diferente, portanto, do ideal de formação do ouvinte de Aristóteles.

Quanto à música profana, parece óbvio que dentro do seu âmbito existe também a transmissão dos conhecimentos musicais. Contudo, não se tem acesso a nenhuma informação que comprove uma preocupação com a formação do público. Ao que parece, esta música alcança boa aceitação por parte das camadas populares e, de forma sutil mas duradoura, acabará por influenciar a música religiosa.

A dicotomia música religiosa - música profana marca, de forma radical, o período medieval. Assim, transpondo a classificação de Adorno, percebe-se que o ideal de formação do ouvinte inexistente neste período. Nos mosteiros, ainda que se tenha a música como disciplina, não se almeja formar um bom ouvinte e sim um ouvinte dócil ("o ouvinte emocional"); nas aldeias, ainda que por razões diversas, também não se forma o ouvinte.

No período renascentista a música se desenvolve bastante. A polifonia ganha bastante espaço e surgem corporações de músicos. Estes passam a ser profissionais, cujo ofício freqüentemente se transmite de pai para filho. O ensino da música, portanto, é visto por alguns como uma questão de sobrevivência. A aristocracia, que então já não se acha sob o jugo da Igreja, passa a exercer sua função de patrocinadora da Arte. Dispor de um grupo de músicos exclusivos é atestado de opulência e refinamento. Ainda assim, a música é ensinada como ofício para os futuros músicos e como pressuposto de boa educação para os representantes da aristocracia. Neste período, segundo a classificação de Adorno, teria-se a formação do ouvinte especialista

---

<sup>13</sup> NUNES, Ruy - "História da educação na Idade Média, São Paulo, Edusp, 1979.

(os músicos) e os bons ouvintes (os aristocratas). Para as camadas populares resta a apreciação emocional.

Esta relação entre músicos e a aristocracia só começa a se modificar em meados do século XVIII. Neste período os músicos já não estão tão dependentes de um patrocinador e começam a ter sua vida profissional dirigida por eles próprios. No século XIX, o século do Romantismo, os músicos se acham independentes e próximos ao público em geral.

Sobre a educação musical deste período não se tem notícia de preocupação com a formação do público. O ensino de música está a cargo de célebres professores e conservatórios e volta-se para os virtuosos.

Neste período nota-se, mais uma vez, a presença do ouvinte especialista e do bom ouvinte. Este é o aristocrata, aquele que tem acesso à prática musical. No entanto, esta prática musical não está ao alcance do restante da população que permanece na condição de ouvinte emocional.

A virada do século XIX ao século XX é um período de grande efervescência cultural. Inúmeras tendências musicais coexistem e podem ser englobadas no conceito de "música da modernidade". Este clima de renovação também se faz sentir na Educação. Educadores de vários países passam a redimensionar a educação e rever seus objetivos.

Chama-se "Escola Nova" esse movimento, o qual inclui educadores de várias partes do mundo, que procuram uma educação de caráter humanista, mais preocupada com o processo do que com o produto final, que propõe "mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo"<sup>(14)</sup>. Dentro deste espírito de renovação inspirado nos ideais de Rousseau, a educação estética volta a ser incluída entre as facetas de uma verdadeira formação integral do indivíduo. A presença da

---

<sup>14</sup> LUZURIAGA, Lourenço - "História da Educação e Pedagogia". São Paulo, Edit. Nacional, 18ª ed., 1990, página 227.

música, do teatro e do desenho passa a ser fundamental nas chamadas escolas experimentais.

No campo da pedagogia musical a renovação também acontece. Músicos e pedagogos, de vários países, desenvolvem seus métodos novos para a educação musical, durante a primeira metade do século XX. A chamada primeira geração da "Nova Pedagogia Musical do século XX" tem representantes em vários países.

E. J. Dalcroze, suíço, renova a pedagogia musical com suas descobertas sobre a importância do corpo na aprendizagem rítmica e da música em geral. Martenot, francês, baseia-se na psicologia infantil e em técnicas de concentração e relaxamento. Orff, alemão, contribui decisivamente com a criação de instrumentos musicais didáticos e com a integração de várias linguagens artísticas. E. Willems, belga, amplia as bases psicológicas da educação musical, fortemente influenciado pelo trabalho de Piaget. Susuky, japonês, pesquisa sobre o ensino coletivo de instrumentos, particularmente os de corda, e cria o método que o tornou consagrado mundialmente.

Todos esses educadores foram fundamentais na modificação do panorama pedagógico neste século. Suas influências são sentidas até hoje em escolas de música do mundo inteiro. Entretanto, suas idéias se restringem, ou melhor, se aplicam mais diretamente ao ensino específico de música, aquele que é dado nos conservatórios, com classes especiais. Apenas um deles - Zoltán Kodály (1882-1967), húngaro - foi além e levantou a problemática da formação do ouvinte pioneiramente. Por esta razão, um aprofundamento nas suas idéias se faz necessário neste momento.

Kodály é reverenciado em todo o mundo pelo seu método de iniciação musical. Em vários países sua metodologia é aplicada, sofrendo as adaptações necessárias, uma vez que a base desta é o folclore de cada nação.

Entretanto, uma outra faceta do trabalho de Kodály ficou obscurecida, pelo menos aqui no Brasil. Além deste método citado, ele propôs (e pôs em prática) toda uma

reforma de ensino que colocava a educação musical dentro da escola regular, objetivando assim formar indivíduos com "cultura musical". O longo período de ditadura militar de direita talvez explique o fato de que esta parte do seu trabalho tenha ficado desconhecida por nós, brasileiros: seria inoportuno o exemplo de reformas educacionais ocorridas em países socialistas. Isto é, os ideais educacionais de Kodály foram reduzidos a técnicas e procedimentos e a sua dimensão política, efetivamente transformadora, foi deixada de lado.

Seja qual for a razão, o fato é que o nome Kodály, para a maioria absoluta dos educadores musicais brasileiros, remete apenas ao seu método de iniciação musical. Entretanto, o mesmo não aconteceu com o resto do mundo. Estudiosos de vários países voltaram seus olhos para a Hungria, principalmente depois que os efeitos dessa reforma começaram a surgir. A Hungria é hoje considerada um modelo na área da educação musical: é grande o número de excelentes intérpretes, conceituadas orquestras e conjuntos de câmara e, principalmente, um público exigente e crítico. Como é sabido nos meios musicais, fazer sucesso em tournées na Hungria é mostra de grande mérito.

Na década de 40 Kodály põe em prática suas idéias. Seu objetivo, como já dissemos, é acabar com a "ignorância musical". Quer ele que a música ocupe na educação o mesmo lugar que houvera ocupado na Antiga Grécia: um papel fundamental na formação do cidadão. Como já desfruta de um certo destaque pelo sucesso de seu método, é convidado a coordenar então uma reforma de base. Conforme será verificado em capítulo posterior, é possível reconhecer certas semelhanças com o que aconteceu no Brasil: aqui também um compositor famoso - no caso, Villa-Lobos - foi convidado a pôr em prática seu projeto de educação musical das massas, através do canto orfeônico.

O projeto Kodály<sup>(15)</sup> tem início com as crianças de 3 a 6 anos, as primeiras a serem escolarizadas. É notável a preocupação de Kodály em "inocular" o vírus da boa

<sup>15</sup> O esquema apresentado a seguir continuou a ser aplicado na Hungria ainda em meados da década de 80. Não confirmamos a hipótese de terem havido mudanças atualmente. Para maiores esclarecimentos ver: SZÖNYI, ERZSÉBET - "La educación musical en Hungria através del método Kodály", Budapest, Editorial Corvina, 1976.

música o mais cedo possível. Este grupo de crianças, que são atendidas em sua espécie de "jardim de infância", recebem suas primeiras lições de música através das suas professoras de classe. É de se salientar que estas não são professoras de música, em especial. Sua tarefa principal é levar músicas e jogos folclóricos ao encontro de seus alunos; a musicalização começaria aí, com muito canto e jogos ritmados. Segundo observadores, as crianças húngaras, por volta dos 6 anos, conhecem um repertório de várias dezenas de canções folclóricas. A música, além de permear todo o trabalho pedagógico do jardim de infância, tem sua carga horária específica de 2 aulas semanais de 30 minutos cada, onde se trabalha especificamente a acuidade auditiva, a afinação e o senso rítmico.

Dos 6 aos 14 anos, os educandos freqüentam a escola regular semelhante ao nosso primeiro grau (8 séries). Durante o primeiro ano recebem duas aulas de canto por semana, com 30 minutos. Nestas aulas os alunos aprendem os rudimentos da música, apreciação musical, além de técnicas de canto.

Se algum aluno demonstrar interesse em aprender a tocar algum instrumento, ele será dirigido a escolas específicas de música. Lá terá aulas do instrumento escolhido, teoria musical, harmonia, prática de conjunto e demais disciplinas afins.

A partir dos 14 e até os 18 anos começa a haver uma separação entre os futuros músicos e os futuros apreciadores. Estes últimos vão para a escola secundária, onde continuam a receber duas aulas semanais de música. Entretanto, levando em conta a mudança de voz e o interesse intelectual próprios da idade, estas aulas prendem-se mais à história da arte e à apreciação estética do que ao canto coral. Ainda assim, toda escola secundária tem seu coral, formado por alunos selecionados que desejem continuar esta prática.

Os futuros músicos, aqueles que já se iniciaram por volta dos 8 anos no aprendizado de algum instrumento, vão para os conservatórios, escolas de período

integral. Lá, no convívio com outros estudantes de música, têm a manhã dedicada aos estudos gerais, com disciplinas semelhantes a qualquer outra escola secundária. As tardes são ocupadas pelas aulas de instrumento, disciplinas teóricas (harmonia, percepção musical, estética, etc) e ensaios de conjuntos de câmara e orquestra. Como continuação natural, esses alunos podem fazer cursos superiores de música na célebre Academia Liszt, em Budapeste, especializando-se como bacharéis ou professores.

Como é fácil perceber, todos, sem exceção, têm direito ao convívio com a música, à prática musical. O resultado disto é que se terá músicos profissionais com excelente formação ao lado de um numeroso e exigente público. Esse sistema, que investe na formação de fruidores de arte, se revela como um ponto de referência da verdadeira educação estética.

Voltando à pedagogia musical do século XX, a influência desta primeira geração de pedagogos musicais, apesar de ainda ser marcante no mundo todo, começa a declinar por volta da década de 50. Surgem várias novas contribuições neste campo e convencionou-se chamar "segunda geração de pedagogos musicais do século XX" ou mesmo "Pedagogia Musical Contemporânea". Neste grupo destacam-se Murray Schafer (Canadá), John Paynter (Inglaterra), Violeta Gainza (Argentina), Folke Rabe e Jan Bark (Suécia).

Apesar de suas propostas serem absolutamente originais é possível perceber um delineamento comum. Esta pedagogia contemporânea é fortemente marcada pela influência dos compositores. Foram eles os responsáveis por trazer a experimentação sonora para o campo educacional<sup>16</sup>. Além desta faceta, outros traços que caracterizam este movimento seriam a predominância do enfoque criativo (o "fazer criativo"), a integração com outras expressões artísticas e a preocupação em colocar a música a serviço ativo da educação.

---

<sup>16</sup> GAINZA, Violeta - "Estudos de psicopedagogia musical", São Paulo, Summus Editorial, 1987, pág. 108.

Dentre estes nomes é possível destacar o de Murray Schafer pela preocupação demonstrada em levar a música ao alcance de todos. De forma pioneira, já na década de 70, M. Schafer utiliza os frutos de seu trabalho teórico em comunidades leigas, não apenas em escolas de música. Por isso, sua obra reveste-se de um caráter de ruptura: ela rompe com a prática tradicional que coloca a música num altar, onde só os especialmente bem-dotados tem acesso. Por esta razão, um aperfeiçoamento nas suas idéias é necessário.

Murray Schafer nasce em Ontário, Canadá, em 1933. A partir da década de 50, engaja-se num sem-número de atividades, na Europa e nas Américas, que vão da docência a pesquisas sonoras com outros músicos de vanguarda. Devido à sua natural vocação para a docência, tem uma legião de seguidores, principalmente na Europa e Canadá. Aqui no Brasil ainda é pouco conhecido. Infelizmente tem seu trabalho reconhecido apenas por pequenos círculos, principalmente no âmbito das Universidades. Entretanto, como Schafer teve seus livros didáticos editados em português<sup>(17)</sup> recentemente, é provável que dentro de pouco tempo possa estar popularizado entre os educadores musicais.

O que mais difere a proposta de Schafer da de outros educadores contemporâneos é que ela não é específica para músicos ou alunos bem-dotados. Como disse a responsável pela edição brasileira do seu livro, Prof<sup>a</sup> Marisa Fonterrada, "*a proposta de Schafer é particularmente possível para o Brasil... é dirigida a toda a população, independentemente de talento, faixa etária ou classe social*". Schafer propõe atividades para grupos de alunos ao invés de aulas individuais; utilização de quaisquer objetos como fontes sonoras no lugar de instrumentos musicais convencionais; ênfase no processo e não no produto.

---

<sup>17</sup> Artigos e pequenos ensaios de M. Schafer ("Limpeza de ouvidos", "O rinoceronte na sala de aula", "As palavras cantam", entre outros) foram reunidos em uma coletânea editada no Brasil: "O ouvido pensante", São Paulo, UNESP, 1991.



Schafer defende uma mudança radical no papel do professor de música<sup>(18)</sup>. Sugere um professor não-diretivo, aberto às mudanças e atento ao perigo de formar imitadores ao invés de pessoas criativas. À primeira vista pode-se pensar que Schafer defende um "laissez-faire" total; não é isso, ele mesmo ressalta: *"não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos"*<sup>(19)</sup>.

Este tipo de proposta, até certo ponto rogeriana<sup>(20)</sup>, parece já estar exaustivamente debatida no campo da pedagogia geral. Entretanto, na área de artes, ele se reveste de suma importância. Na música, principalmente, o professor assume uma dimensão gigantesca na formação do seu aluno: freqüentemente, num currículo de concertistas, encontramos as expressões "foi aluno de professor x" ou "recebeu lições do professor y". Até mesmo nos concursos, costuma-se dizer que uma das notas dadas ao concorrente é para o nome do seu professor... Por isto é fácil notar o furor que estas idéias de Schafer já causaram entre os meios musicais.

Seu trabalho em educação musical se assenta em três pilares principais: 1º) no fazer criativo; 2º) no tratamento da paisagem sonora como uma composição e 3º) na integração com as outras expressões artísticas.

No tocante ao primeiro ponto - o fazer criativo - Schafer mostra que a educação musical anda muito atrasada em relação às artes visuais. Enquanto nesta última há muito se valoriza a auto-expressão, *"o paralelo em música é em geral pouco mais que memorizar 'Monkey in the tree', para alguma apresentação social de fim de ano"*<sup>(21)</sup>. Propõe que a música seja o meio pelo qual o

<sup>18</sup> No seu ensaio "O rinoceronte na sala de aula", Schafer compara o professor a um paquiderme, "mais velho, mais experiente, mais calcificado".

<sup>19</sup> SCHAFFER, M., op. cit., p. 282.

<sup>20</sup> Carl Rogers, psicólogo existencialista norte-americano, muito utilizado na década de 70, cuja obra básica é o livro "Liberdade para aprender".

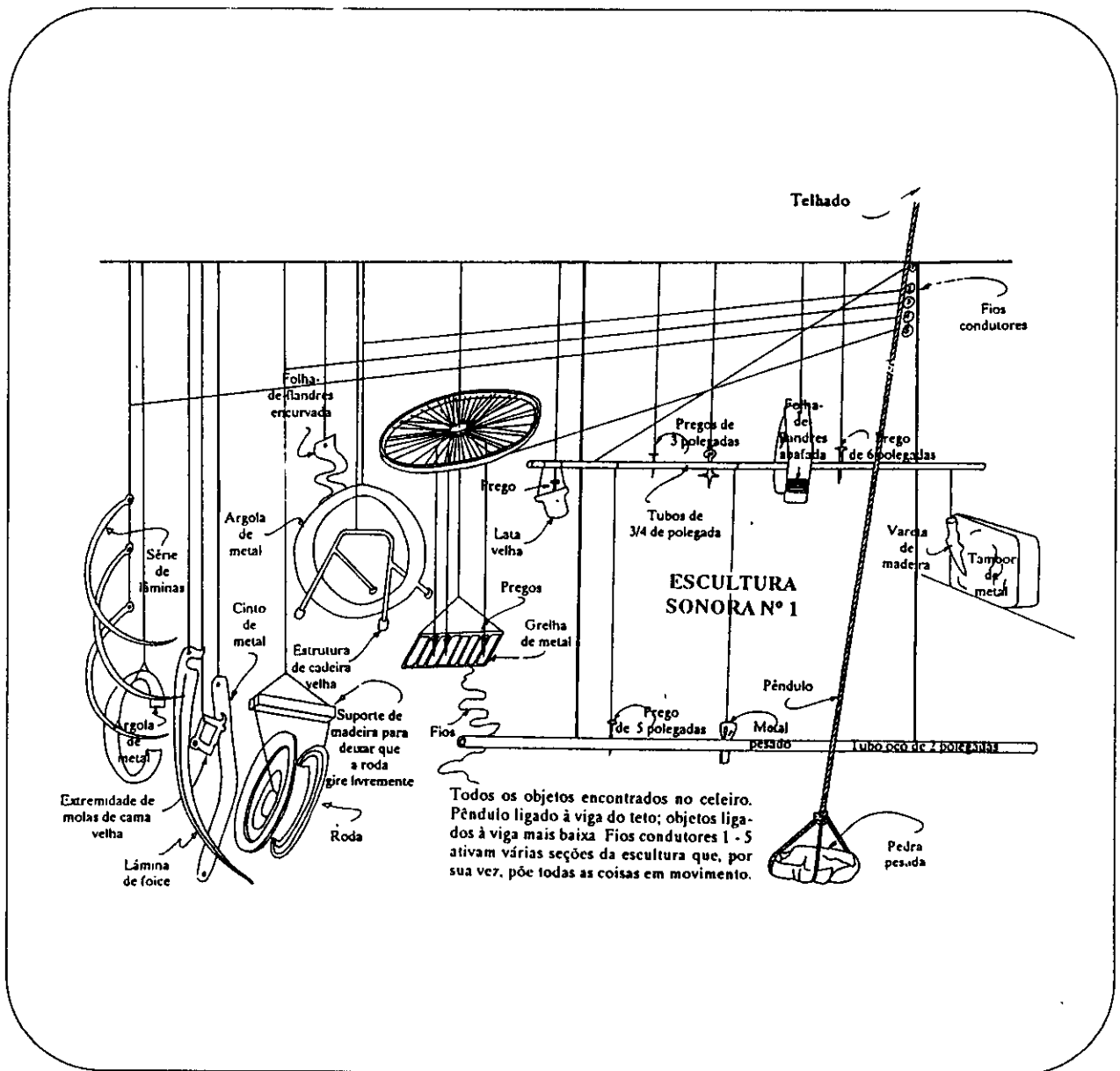
<sup>21</sup> SCHAFFER, M., op. cit., p. 285.

educando possa libertar sua energia criativa e ao mesmo tempo utilizar-se de sua mente na análise de suas próprias obras.

Ainda em relação ao fazer musical criativo, as propostas de Schafer sempre sugerem que, aplicadas indistintamente a todos, teriam como resultado uma geração de músicos geniais e de um público receptivo a transformações.

No segundo ponto, o termo "paisagem sonora" é uma tradução da expressão "soundscape", criada pelo autor para referir-se ao ambiente acústico. Esta sua teorização é fruto de suas experiências em composição. Como compositor, Murray Schafer se liga a outros músicos de vanguarda, rompendo os limites entre som, ruído, música e performance. Em algumas destas suas obras, que ele curiosamente denomina "esculturas sonoras", Schafer se vale de objetos bastante variados.

FIGURA 1 - ESCULTURA SONORA



No campo da educação, tenta mostrar ao aluno o mundo como sendo uma vasta composição sonora, onde o homem tem papel fundamental. Para que o aluno consiga perceber melhor o ambiente sonoro que o cerca é preciso que ele se dispça de certos preconceitos: é a "limpeza de ouvidos" que Schafer sugere<sup>(22)</sup>. São atividades onde o aluno passa a reconhecer sons dentro do silêncio; ou onde tenta perceber particularidades num som rotineiro, já ouvido várias vezes; ou compor "esculturas sonoras" com os materiais encontrados na sua sala de aula.

Neste ponto também é ressaltada a preocupação com a questão do silêncio, com a poluição sonora presente nas grandes cidades, com a má qualidade do repertório dos meios de comunicação em massa.

No terceiro pilar - a integração com as outras artes - Schafer é taxativo: as formas de arte existentes são anti-naturais, pois utilizam-se de apenas um tipo de receptor sensitivo em detrimento de outros. Segundo ele, os professores de arte separam os sentidos para desenvolver "habilidades disciplinares" (adestramento?). Para não incorrerem neste engano, seria preciso que, logo no início da vida escolar, a criança participasse de uma aula de artes integradas ("estudo dos meios" ou "estudos em sensibilidade e expressão" como ele prefere). Nesta disciplina a criança vivenciaria as diversas formas de expressão artística de forma mais abrangente<sup>(23)</sup>.

Esta posição vem ganhando espaço atualmente. Aqui mesmo no Brasil já encontramos mestrados em Artes ou mestrados em Multimeios, que confirmam esta tendência atual no mundo todo. É possível afirmar que, pelo menos em Arte, a questão da especialização extrema, aquela que leva a um desconhecimento do todo, perde terreno.

<sup>22</sup> SCHAFFER, op. cit.

<sup>23</sup> Atuamos em classes deste tipo na década de 80 na cidade do Rio de Janeiro e mais recentemente em Goiânia e pudemos confirmar a sua eficiência.

Voltando à classificação do ouvinte de Adorno, é possível notar que ela somente pode ser exemplificada em todos os seus degraus no século XX. Isto é, apenas com o advento da indústria cultural surge o ouvinte do tipo "consumidor cultural", tal como é preconizado. Teríamos assim os ouvintes especialistas e os bons ouvintes que fazem parte de camadas privilegiadas, que tiveram acesso à prática musical; os "consumidores culturais", filhos diretos da indústria cultural, pertencentes às diversas camadas sociais; e, por fim, o "ouvinte emocional", representado pela grande massa.

Ainda assim, não seria inoportuno rediscutir esta classificação. Segundo Adorno, abaixo destas quatro categorias (o especialista, o bom ouvinte, o consumidor cultural, o ouvinte emocional) estaria o "ouvinte devido ao ressentimento", aquele que apenas vê na música elementos que comprovem sua superioridade racial e nacional.

Ora, é óbvio que aqui ele se refere ao nazismo, à utilização ideológica da música de Wagner, aos fascistas. Toda a carga enfurecida que Adorno despeja sobre este ouvinte não deixa dúvidas de que, neste momento, o que falou mais alto foi sua própria subjetividade, uma vez que ele foi, pessoalmente, uma vítima do nazismo. Esse mesmo fato - a música utilizada como instrumento ideológico - tem papel em inúmeros governos autoritários, inclusive no Brasil na década de 70, no auge da repressão militar.

Portanto, esta não se caracterizaria como uma quinta categoria e sim como um desdobramento da quarta. Assim sendo, ela seria na verdade um tipo de ouvinte emocional que, não havendo tido uma formação sólida, absorve de forma massificada este tipo de música.

Ao se cotejar as categorias levantadas por Adorno e a realidade do ouvinte brasileiro é possível vislumbrar a sua pouca criticidade. Para comprovar esta impressão e desvelar a construção desta realidade, foi necessário um mergulho na história da Educação Musical no Brasil, que é o que será exposto no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

*"Artigo 240 - parágrafo 1º*

*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

...

*III - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*

*Artigo 241*

*O dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de:*

...

*V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;"*

(in Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada a 5 de outubro de 1988).

Este capítulo é dedicado ao exame da Educação Musical Brasileira desde os primórdios da colônia até o estágio atual, regido pela lei 5.692/71, de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Pode-se periodizar a história da educação musical no Brasil em quatro momentos principais. No primeiro, esta educação se dá basicamente por iniciativa de músicos, religiosos ou não, aos quais interessa a formação de outros futuros músicos. Num segundo momento, afirma-se a importância das instituições (conservatórios) como o "locus" único do ensino da música, ainda totalmente dissociado da escola regular. O terceiro momento será marcado pela campanha do canto orfeônico, assumindo um caráter totalmente distinto: este projeto se dará dentro da escola regular, a fim de

aproximar o grande público da música. O quarto e atual momento inicia-se com a promulgação da lei 5.692/71, onde a Educação Artística (nela incluída a educação musical) passa a ser obrigatória na escola.

As primeiras notícias de uma educação musical efetiva datam do período colonial. A música deste período está intrinsecamente ligada à Igreja: os músicos religiosos (sobretudo jesuítas) se tornam professores e utilizam a música na catequese dos indígenas.

A música ocidental, usada como instrumento de conversão, está, pois, presente nas aldeias. As crianças indígenas aprendem a cantar e tocar instrumentos como flautas, gaitas e violas. Há notícias de que, em algumas aldeias mais aculturadas, chegam a existir autênticas escolas de música<sup>(24)</sup>. Pode-se então concluir que estes foram os primeiros estabelecimentos de ensino específico de música.

Neste período - o século XVI - a Europa passa pela era das grandes navegações, ávida por incrementar o comércio. Em termos musicais, o estilo renascentista desponta; entretanto os jesuítas preferem continuar fazendo uso do canto gregoriano, mais apropriado aos seus interesses em relação à catequese.

Mais tarde, os escravos e seus descendentes passam a ser os intérpretes preferidos pelo fato de os indígenas terem se retirado para o interior, ou talvez por suas próprias habilidades musicais. É importante ressaltar que estamos nos referindo à música europeia, visto que as manifestações de origem africana eram reprimidas. Neste período, os escravos-músicos se encontram equiparados aos escravos-domésticos, tais como criados, amas, cozinheiras. Alguns senhores de escravos chegam a arregimentar pequenas bandas, formadas por seus escravos, os quais se apresentam ricamente vestidos: são os "chameleiros".

---

<sup>24</sup> MARIZ, Vasco - "História da Música no Brasil", Rio, Civilização Brasileira, 1981, pág. 25.

Já no século XVIII, os músicos começam a se organizar em irmandades, de cunho corporativista. É na capitania de Minas Gerais, onde a riqueza do ciclo do ouro é o alicerce para todo o florescimento cultural, que essas irmandades mais se desenvolvem. Os músicos responsáveis pelos conjuntos e bandas mantêm, em suas próprias casas, escolas onde formam-se os futuros músicos. No dizer de Vasco Mariz eram "*verdadeiros conservatórios, onde viviam os alunos, se alimentavam e recebiam aulas de música, latim e outras matérias essenciais*"<sup>(25)</sup>.

Com o declínio do ciclo do ouro e a chegada da Corte portuguesa em 1808, o eixo cultural se desloca. Esse fato impulsiona o movimento musical com a chegada de músicos europeus e a ativação da Capela Real, à qual era subordinada uma pequena orquestra. Nesta época destaca-se a figura do Pe. José Maurício, reconhecido como o primeiro grande compositor brasileiro, o qual mantém uma escola de música que se torna célebre. O ensino é gratuito, visando formar músicos para as cerimônias religiosas. Com a fama alcançada por sua escola, começa a receber financiamentos do próprio Rei Dom João VI. Sua escola dura quase trinta anos e só seria desativada após a independência, devido à impossibilidade da manutenção de verbas oficiais, então escassas<sup>(26)</sup>.

Inicia-se pois com a Independência uma fase de estagnação musical. A orquestra da Capela Real é dissolvida e a vida musical se restringe a apresentações e saraus em casas de ricos comerciantes. O momento político é instável até a maioridade de Pedro II.

Pouco a pouco, já no reinado de Pedro II, o movimento musical dá sinais de revitalização. Neste período irá surgir a mais antiga escola de música ainda em atividade: o antigo Conservatório do Rio de Janeiro.

<sup>25</sup> MARIZ, Vasco, op. cit., p. 30.

<sup>26</sup> Idem.



Nesta época, destaca-se o compositor Francisco Manuel da Silva pela sua atividade como empreendedor. Funda uma série de sociedades musicais, torna-se mestre da capela da Imperial Câmara, é condecorado pelo imperador. Em 1841, é aprovado pela Assembléia Legislativa do Império um projeto idealizado por ele que prevê a subvenção do Estado para a criação de uma escola de música. A falta de recursos atrasa a efetivação da escola, o que só vem a acontecer em 1848. O conservatório do Rio de Janeiro destina seus melhores alunos para a Capela Imperial. Mais tarde, em 1872, é inaugurado um prédio especialmente construído para abrigá-lo, desligando-se assim da Escola de Belas Artes e passando a se chamar Instituto Nacional de Música, depois Escola Nacional de Música e atualmente Escola de Música da UFRJ, situada à Rua do Passeio, Lapa. A partir de então, será o principal polo de formação musical no Brasil.

Conservatórios oficiais que seguem o modelo do Instituto Nacional de Música começam a surgir em várias regiões do país, como, por exemplo, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, e eles passam a ser, a rigor, os locais de ensino de música. É o período, segundo Mário de Andrade, do culto ao virtuosismo, impulsionado pela mudança para o Brasil de renomados professores como Artur Napoleão e Luiz Chiafarelli<sup>(27)</sup>.

Este panorama não sofre alterações significativas até as primeiras décadas do século XX. É possível afirmar que este ensino, o qual visa exclusivamente a formação de músicos, profissionais ou diletantes, está totalmente dissociado da escola regular<sup>(28)</sup>.

Durante as primeiras décadas do século XX, a educação musical nas escolas regulares é o reflexo do descaso. Há informações de que o Canto Orfeônico foi introduzido em 1912 nas escolas de São Paulo por João Gomes Júnior. Contudo, esta medida não tem repercussão nacional e segue restrita ao estado de São Paulo. Isto só se

<sup>27</sup> ANDRADE, Mário de - "Pequena História da Música", São Paulo, Martins, 1980, 8ª ed.

<sup>28</sup> O único acontecimento que difere da regra e denota alguma preocupação com a formação do público são os Concertos Populares instituídos por Carlos Mesquita, no Rio de Janeiro, em 1887, cujo caráter socializador Mário de Andrade ressalta.

modifica quando H. Villa-Lobos, já conhecido nacionalmente, envia à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um plano de Educação Musical. Com a Revolução de 30, H. Villa-Lobos pensa em se radicar na França, mas é chamado por Getúlio Vargas a implantar seu projeto e passa a ser diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), do Distrito Federal, em 1932. Seu projeto baseia-se no Canto Orfeônico, pois acredita Villa-Lobos ser o canto o melhor caminho para aproximar a população da música: "Temos mais necessidade de professores de senso estético do que de escolas ou cursos de humanidades. A minha receita é o Canto Orfeônico. Mas o meu Canto Orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música"<sup>(29)</sup>. Cria o curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, de onde surge o Orfeão de Professores do Distrito Federal<sup>(30)</sup>. O canto orfeônico passa a ser obrigatório na municipalidade do Rio de Janeiro em 18 de abril de 1932.

Neste período realiza numerosas apresentações públicas. Em algumas chega a utilizar massas corais de até 40.000 vozes. É inegável a semelhança destas aglomerações com os espetáculos fascistas. É notório que a aproximação Villa-Lobos - Getúlio Vargas é de mão dupla: o compositor pensa usar do seu prestígio junto ao ditador para levar à frente o seu projeto; enquanto isso, Vargas vê no trabalho do músico o meio ideal para transmitir os princípios de civismo e disciplina, além de demonstrações de grande popularidade com apelo ufanista.

O repertório usado neste projeto é, logicamente, hinos e canções patrióticas além de peças do folclore nacional. Deve-se registrar que H. Villa-Lobos fez um notável trabalho de coleta de canções folclóricas em todo o país e as reuniu numa coletânea chamada "Guia Prático". No Guia Prático, Villa-Lobos cuidou de registrar estes temas folclóricos com arranjos bastante originais e facilmente adaptáveis ao canto coletivo. Ainda é usado nas escolas de música e corais infantis de todo o país, como por exemplo,

<sup>29</sup> In RIBEIRO, João Carlos (org.). "O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos", São Paulo, Martin Claret Editores, 1987, pág. 90.

<sup>30</sup> Idem, pág. 56.

no LP "Seleção do Guia Prático de Villa-Lobos", com o Coro Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, de 1987.

O Canto Orfeônico passa a ter uma utilização pedagógica jamais vista: nenhum plano de Educação Musical havia conseguido tamanha desenvoltura. Exemplo disto é que a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942) passa a prever o ensino do Centro Orfeônico como disciplina obrigatória nas quatro séries do Curso Ginásial, conforme seus artigos 10º e 11º, capítulo I.

Ainda nesta lei, o Capítulo VII, referente à educação moral e cívica, é revelador no seu artigo 24: "A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e sentimento de brasilismo". Logo após, no seu 3º parágrafo, é lembrada que a prática de Canto Orfeônico é obrigatória a todos os alunos do 1º ciclo. Isto denota claramente o aspecto ufanista do Canto Orfeônico.

Neste mesmo ano de 1942, sob o decreto-lei nº 4993, de 26 de novembro, instituiu-se o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, do qual Villa-Lobos é indicado diretor. Suas atribuições legais são:

- "a) formar candidato ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário;
- b) estudar e elaborar diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;
- c) realizar pesquisas visando a restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de

arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;

- d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos de canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país".

O Canto Orfeônico continua a se desenvolver. Prova disso é que as posteriores leis orgânicas de ensino também passam a indicar sua prática. No Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário), título I, capítulo I, artigo 7º, está prevista a prática de Canto Orfeônico durante os quatro anos do curso. Também no Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), há a indicação da obrigatoriedade da disciplina Canto Orfeônico nas quatro séries do Curso de regentes do ensino primário (Capítulo I, artigo 7º) e de Música e Canto nas três séries do Curso de formação de professores primários (capítulo II, artigo 8º).

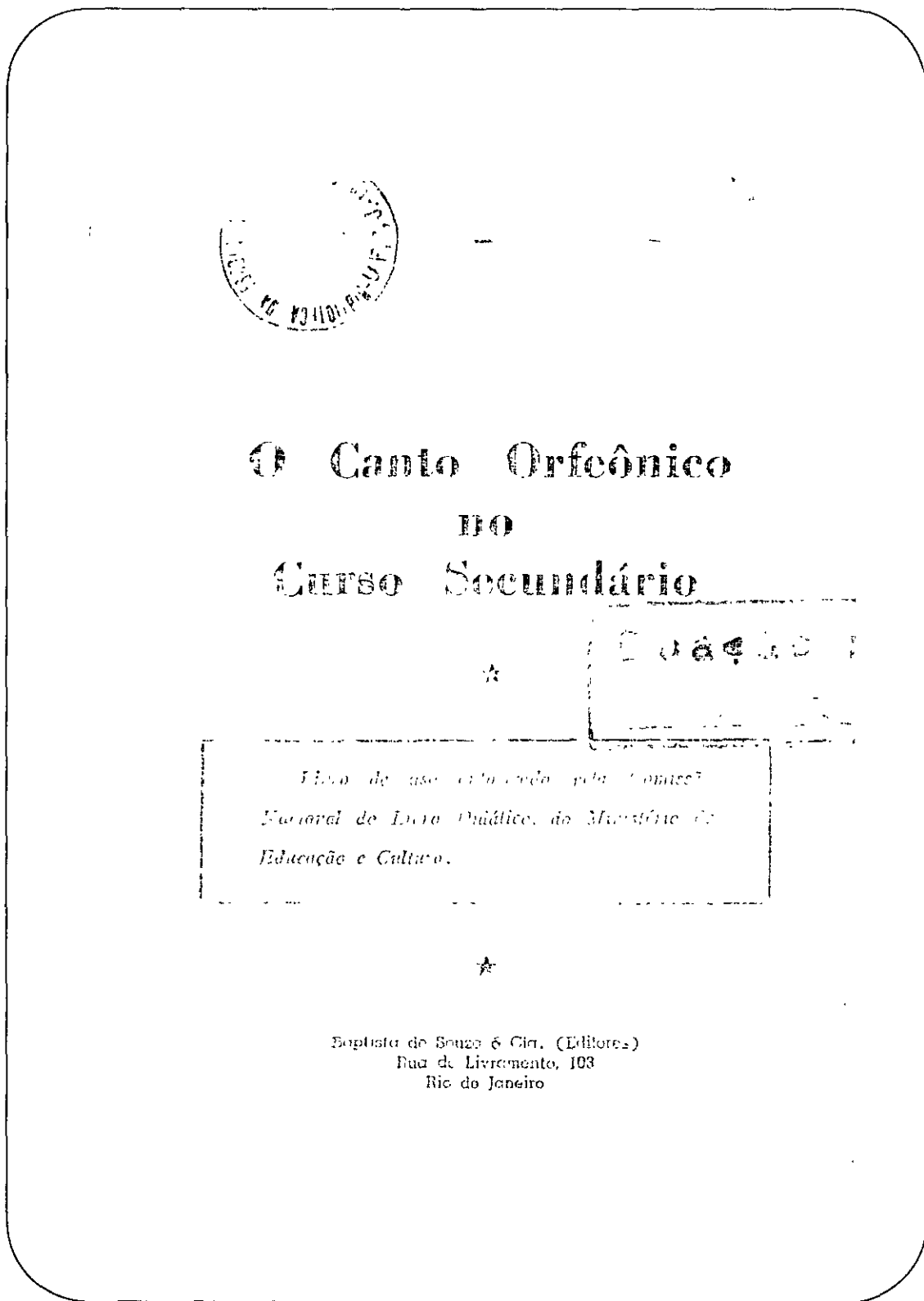
Ainda em 1946, a portaria nº 300, de 7 de maio de 1946, do Ministério da Educação e Cultura, explicitaria quais eram as finalidades do canto orfeônico na escola regular:


*"1ª) estimular o hábito do perfeito convívio aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto; 2ª) proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva; 3ª) incutir o sentimento cívico de disciplina, o senso de solidariedade e responsabilidade no ambiente escolar; 4ª) despertar o amor pela música e interesse pelas realizações artísticas; 5ª) promover a*

*confraternização entre os escolares; 6ª) manter a interpretação justa dos hinos oficiais entre os escolares".*

Com o crescimento do movimento de Canto Orfeônico, alguns livros didáticos são editados. É deste período o livro de Florêncio de Almeida Lima - "A música e o canto orfeônico no curso secundário", Rio de Janeiro, Souza e Cia. Editores, 1ª edição, 1954. Observando este material, pode-se perceber sua fidelidade aos objetivos expostos, tendo inclusive recebido o visto do próprio H. Villa-Lobos, como pode-se verificar a seguir:

FIGURA II: LIVRO DE CANTO ORFEÔNICO





*Pareceres das Comissões Técnicas sobre*  
**O CANTO ORFEÔNICO NO CURSO SECUNDÁRIO**  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
 CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO

Rio de Janeiro, 1954

Pareceres da Comissão designada pelo Diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sobre o livro "A MÚSICA E O CANTO ORFEÔNICO NO CURSO SECUNDÁRIO" (1.ª e 2.ª volumes) de autoria do Professor Florêncio de Almeida Lima.

A obra "A MÚSICA E O CANTO ORFEÔNICO NO CURSO SECUNDÁRIO" (1.ª e 2.ª volumes) de autoria do Professor Florêncio de Almeida Lima, obtida do Professor José de Sousa e Silva, de FALMELA e DONATILUCCOS ALVES, designado pelo Diretor, sobre a referida obra pelo Sr. Diretor, respectivamente, os seguintes pareceres:

"Le com muito interesse o livro do Professor FLORÊNCIO DE ALMEIDA LIMA — "A MÚSICA E O CANTO ORFEÔNICO NO CURSO SECUNDÁRIO".

Numa linguagem simples e precisa, como diz o próprio autor na apresentação, este livro, sabiamente concebido, vem proporcionar utilidade e contribuir para o maior desenvolvimento do ensino do Canto Orfeônico nas escolas.

Trazendo para os alunos um ponto de referência às lições dos professores, ele facilita a tarefa destes na aplicação do programa.

Rio de Janeiro, 30 de março de 1954, (a) Asdrubal Lima — Professor da Cadeira de Técnica Vocal do C.N.C.O."

-- 12 --

"É escassa a bibliografia sobre o Canto Orfeônico. Matéria das mais recentemente introduzidas no currículo escolar, a formulação do seu conteúdo, sob o ponto de vista didático, tem dado lugar ao aparecimento de pouquíssimas obras, circunstância que torna mais trabalhoso o exercício do magistério da disciplina.

Li, pois, com o maior interesse, o trabalho do Professor FLORENCIO DE ALMEIDA LIMA — "A MÚSICA E O CANTO ORFEÔNICO NO CURSO SECUNDÁRIO", livro que revela a louvável preocupação do autor no sentido de suprir a deficiência apontada.

Estou certa de que ele representa uma contribuição de mérito ao ensino da matéria: é o livro que mais se aproxima da orientação traçada pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Rio de Janeiro, 30 de março de 1954. (a) Dinah Buccos Alves — Professora da Cadeira de Didática da Teoria Musical Aplicada do C.N.C.O."

De acódo como os pareceres acima transcrito, apresentados pelos membros da referida Comissão, verifica-se que a obra em apreço consulta realmente os interesses do ensino de Canto Orfeônico no país.

Secretaria do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1.º de novembro de 1954.

*Celso Luiz Leitão*  
Secretário

Visto  
*H. Villa-Lobos*  
Diretor



Um exame do livro mencionado revela total conformidade com as finalidades do Ensino de Canto Orfeônico, cujo programa deveria ser cumprido durante o curso secundário. O conteúdo pode ser dividido em: 1º) Parte geral: noções elementares de escrita musical (pauta, notas, figuras, compassos, intervalos), noções de história da música, histórico das famílias de instrumentos musicais; 2º) Parte específica ao Brasil: histórico dos Hinos Pátrios, biografia de compositores brasileiros, aspectos da formação da música brasileira, folclore nacional; 3º) Parte prática: instruções para o uso do manossolfa (método de solfejo por meio de sinais da mão) e partituras musicais.

Após a queda de Vargas, a situação política sofre profundas alterações. O fim do regime que sustenta ideologicamente a prática do Canto Orfeônico explica o seu gradual desgaste. Isto pode ser evidenciado num breve levantamento feito junto ao Instituto de Educação de Goiânia, estabelecimento tradicional da cidade. Constatou-se que, no interregno entre o auge da prática do Canto Orfeônico até 1971, o ensino de música se torna bastante irregular. Examinando o histórico escolar arquivado observou-se que, em 1966, os alunos da 2ª série ginásial recebiam aulas de Educação Artística, mas esta disciplina não somava notas para a média acadêmica dada ao aluno. Já as turmas do Curso de Magistério recebiam aulas de "Música e Canto" no 1º ano, cujas notas eram registradas. Já no 2º ano não havia mais esta disciplina, surgindo então Educação Artística, também sem nota. Registrou-se também que o histórico escolar de alguns alunos provenientes de outras escolas acusava ainda a disciplina Canto Orfeônico nas primeiras e segundas séries ginásiais. Pode-se concluir, portanto, que havia uma decadência no ensino da música, e que este resistia apenas em situações isoladas, carecendo de uma orientação institucional.

Com o advento da lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, o panorama se altera. Esta atividade, englobada dentro do campo da Educação Artística, passa a ser obrigatória no 1º e

2º grau, de acordo com o seu artigo 7º<sup>(31)</sup>. Ela será ministrada pelo professor regente de 1ª a 4ª séries; a partir daí caberá aos Conselhos Estaduais de Educação definir a carga horária e os professores habilitados. No caso de Goiás, opta-se por duas aulas semanais nas 5ªs e 6ªs séries, a cargo do professor licenciado em Educação Artística, de acordo com a resolução nº 006 de 10 de janeiro de 1992 que aprova o currículo pleno único do ensino fundamental para as unidades escolares da rede pública estadual.

Segue-se daí uma problemática até hoje não resolvida a respeito da natureza desta disciplina e suas implicações. Houve, por parte do Conselho Federal de Educação, a tentativa de esclarecer certos pontos na aplicação da lei, através do parecer nº 540/77, de autoria da Conselheira Edília Coelho Garcia. Este parecer é nebuloso, colocando nos professores a responsabilidade pelo não-cumprimento de uma lei "tão avançada". Se problemas haviam na sua aplicação, isto era devido às limitações dos próprios professores; esta é a essência do parecer. Além disso, nenhuma outra medida esclarecedora, tais como seminários, treinamentos ou cursos, foi tomada pelo governo federal<sup>(32)</sup>.

Contudo, alguns estados, no sentido de orientar os professores, viabilizam a feitura de Planos Curriculares. No caso de Goiás, dois guias curriculares de Educação Artística são editados. O primeiro em 1977 e o segundo em 1990.

Um exame detalhado do 1º guia revela seu caráter conservador. Já na introdução, o guia coloca a Educação Artística como instrumento para "catarsis", "liberação de tensões" e chega até aos limites da arte-terapia quando diz que "evidencia problemas emocionais, permitindo ou facilitando a sua identificação e o encaminhamento do aluno a especialistas, se necessário". Mais a frente, é dito: "no atual sistema o aluno

<sup>31</sup> "Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969".

<sup>32</sup> Nos planos de ação governamental, que aconteceram de 1971 a 1990, não se vislumbra nenhuma medida com essa finalidade. Os planos examinados foram: "Plano Nacional de Desenvolvimento (I - PND)" no Governo Médici, "Plano Nacional de Desenvolvimento (II - PND)" no Governo Geisel, "Plano Nacional de Desenvolvimento (III - PND)" no Governo Figueiredo e "Educação para todos", no Governo Sarney.

satura-se de conhecimentos reflexivos, sem possibilidades de expandir-se; no entanto é importante que suas potencialidades apareçam..."<sup>(33)</sup>. Este tipo de afirmação denota um gritante descobrimento do caráter reflexivo da arte. A idéia de arte que permeia este guia é um conceito romântico, ingênuo: arte é pura emoção. Isto é, nas outras disciplinas o aluno raciocina, na Educação Artística, sente. Este maniqueísmo já foi bastante criticado, já por Herber Read, fundador do Movimento de Educação através da Arte, na década de 40.

Observando, ainda, o conteúdo programático em Música percebe-se que é similar ao da antiga disciplina de Canto Orfeônico: hinos pátrios, noções de história da música, folclore brasileiro. A exceção é a não inclusão de noções de escrita musical.

O segundo guia já se mostra diverso. De início é percebido seu caráter democrático e participativo: as propostas incluídas surgiram a partir de encontros e seminários realizados com os professores de Educação Artística de várias regiões do Estado, e não de forma imposta como o anterior. Além disso, este guia avança ao definir o papel da arte na escola como "uma maneira de integrar o aluno no todo, como indivíduo dotado de sentimentos, necessidades físicas e expressivas"<sup>(34)</sup>. Além disso, o guia propõe atividades viáveis para a escola regular, além de serem significativas quanto ao conteúdo em arte. Reforço também o papel da Arte como disciplina integrante e integradora do Ensino Fundamental.

Todavia, a despeito de algumas medidas esclarecedoras isoladas, o que acontece certo tempo após a promulgação da lei 5692/71 é o crescimento do movimento da Arte-educação. Após um breve momento de euforia, devido à obrigatoriedade do ensino da arte afirmada na lei, os arte-educadores despertam e percebem a inaplicabilidade da lei. As críticas clássicas dos educadores que se observam nos trabalhos de Ana Mae Barbosa, Maria Heloisa Ferraz, Idméia Siqueira, e

<sup>33</sup> Estado de Goiás, "Guia Curricular de Educação Artística 1º Grau", Caderno nº 20, Governo Irapuan Costa Júnior, 1977.

<sup>34</sup> Estado de Goiás, Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental, Governo Santillo, 1990.

Fusari<sup>(35)</sup>, são, em linhas gerais: a escassa carga horária da disciplina frente ao extenso conteúdo a ser ministrado; a questão da polivalência (como o educador ministrará aulas sobre todas as expressões artísticas?); o problema da formação deste profissional (tanto o professor recente quanto o especialista); a indefinição quanto à disciplina ou atividade.

Seria exaustivo repetir aqui as críticas já levantadas nos outros trabalhos citados. Importante é registrar que os professores comprometidos com a valorização do ensino de arte passam a se reunir em associações<sup>(36)</sup> e se auto-denominam "arte-educadores", com referência ao movimento de Educação através da Arte, fundado por Herbert Read na Inglaterra, na década de 40. Os arte-educadores inspiram-se em princípios filosóficos um tanto quanto escolanovistas e se radicam, principalmente, nas escolinhas de arte, à margem do ensino oficial. Isto é, a arte-educação contrapõe-se à Educação Artística oficial.

Voltando à questão da lei nº 5.692/71, passados agora mais de 15 anos do parecer nº 549/77, permitem-se algumas considerações distintas. Relendo a íntegra da lei e o parecer citado, pode-se perceber outros pontos não fartamente discutidos. É preciso reconhecer que o parecer é avançado para a época, sob alguns aspectos. Por exemplo, a questão da formação estética. *"A educação artística se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte"* - isto diz textualmente o parecer. E este mesmo parecer reconhece que para implantar esta "formação geral estética" a escola deverá se adequar tanto ao nível curricular quanto ao da

<sup>35</sup> Vide:

BARBOSA, Ana Mae - "Teoria e prática da educação artística", São Paulo, Cultix, 1985.

FERRAZ, M. H. C. e SIQUEIRA, J. - "Arte-educação: vivência, experiencição ou livro didático", São Paulo, Loyola 1987.

REZENDE E FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. C. de P. - "Arte na educação escolar", São Paulo, Cortez, 1992.

<sup>36</sup> Sociedade Brasileira de Educação através da Arte (SOBREART) fundada em 1973, Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo (AESP) em 1982, Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB) em 1987.

formação de professores: *"há de ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinala, a cada momento, todas as experiências curriculares. Isto implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de professores, especialmente aquela que se desenvolve a nível de 2º grau"*.

Tomar-se-á apenas o aspecto da formação estética, para uma maior reflexão. E esta escolha não foi feita por acaso, mas sim por se tratar do próprio objeto desta dissertação: a formação do ouvinte, do apreciador de Música. Avançado é o parecer quando este afirma que o objetivo da escola regular não é formar artistas e sim apreciadores de arte. Todavia, para se formar esse apreciador de arte é preciso que ele passe pela experiência de "fazer arte", de vivenciá-la. Exemplificando: é trabalhando com a composição de pequenas estruturas sonoras e vivenciando a dificuldade de combinar sons, adequar dinâmicas, memorizar sequências e registrá-las graficamente na feitura de partituras não convencionais é que o aluno estará apto a perceber a complexidade de uma sinfonia de Beethoven. É tentando descobrir sons que remetem a um dia de chuva, trabalhando estes sons com sensibilidade, exigindo a fidelidade da interpretação e zelando pelo acabamento é que o aluno estará preparado para reconhecer nos "Jardins sous la pluie" de Debussy o toque de gênio. Estes exemplos, obviamente adaptados, serviriam para as outras manifestações artísticas.

Mas quem estaria preparado para orientar experiências como estas? O professor da 1ª fase do ensino fundamental, formado nos atuais cursos de Ensino Médio (Habilitação Magistério) ou na faculdade de Pedagogia? Ou o professor especialista, vindo do curso de Licenciatura em Educação Artística?

E aí reside o grande problema da lei 5.692/71 no tocante à Educação Artística: ela é inaplicável por ser incoerente com o interesse político que a norteia. Trocando em miúdos: como pôr em prática um projeto que prevê a necessidade de aprimoramento do corpo docente se não há a mínima vontade política de fazê-lo? Pelo contrário, os professores, ao longo dos anos, vêm sofrendo um longo processo de

despreparo técnico e aviltamento dos salários que implicam na perda da dignidade profissional. O que é ser professor hoje no Brasil?

Como efetivar um projeto de formação de apreciadores de arte, pessoas habilitadas ao pensamento divergente, cidadãos plenos e críticos, num país do capitalismo periférico, onde o interesse maior é que a massa se mantenha dócil?

E, por fim, para que serve o ensino da arte se a escola pública, que atende na sua quase totalidade os filhos das classes desfavorecidas, deve preparar apenas aqueles que ocuparão os mais baixos degraus da sociedade? Para estes, apenas os rudimentos da escrita e da aritmética pois, para o filho do trabalhador, basta apenas saber ler e fazer contas<sup>(37)</sup>.

Em resumo, o que se pretende afirmar é que a lei 5.692/71 foi elaborada para não ser aplicada, especialmente no que diz respeito à Educação Artística. E esta afirmação vem ao encontro das opiniões de educadores e curriculistas que, ao analisarem todo o material sobre a promulgação desta lei, percebem um interesse maior em ceder às pressões externas e passar uma imagem positiva e moderna da educação brasileira do que propriamente em melhorias efetivas<sup>(38)</sup>.

Lançando um olhar sobre esta história levantada e de posse de justa indignação, pergunta-se: a quem interessa a inexistência do apreciador de arte?

Percebe-se que ela é útil aos interesses da indústria cultural. Não há interesse em dotar o grande público de um senso estético mais apurado uma vez que é necessário que ele se mantenha como um bom consumidor do lixo que a indústria cultural

<sup>37</sup> A literatura sobre estas questões, tais como o papel do professor, a proletarianização do mesmo, a sua formação, a dimensão política da educação, é vasta. Para maiores esclarecimentos, ver a coleção de Cadernos da Conferência Brasileira de Educação (CBE).

<sup>38</sup> Na época da promulgação da lei o Brasil se achava mal visto na comunidade internacional por ser um dos poucos países cuja obrigatoriedade de ensino previa quatro anos (antigo curso primário), e não oito, como os demais países desenvolvidos ou em desenvolvimento.

reserva aos países do 3º mundo. Bárbara Freitag analisa profundamente os efeitos do que chama "semi-educação":

*"A indústria cultural no Brasil e a educação, durante o período da Velha República, conseguiram se harmonizar perfeitamente, concretizando, sem grande necessidade de adaptações, o temor exteriorizado por Adorno e Horkheimer em seus inúmeros artigos críticos sobre a indústria cultural, da unidimensionalização e proliferação do homem alienado e inculto"<sup>(39)</sup>.*

Sobre este aspecto, é importante salientar que as previsões de Adorno sobre os efeitos da massificação no capitalismo se tornam muito mais arrasadoras nos países dependentes. Isto é, onde o grau de instrução e formação é menor, a indústria cultural se impõe com mais intensidade. Vejamos o que acontece no Brasil com a indústria fonográfica. Modismos são lançados e com eles uma avalanche de artistas (?) descartáveis, de pouco valor estético mas que, no entanto, vendem milhões de discos. Raramente sobrevivem a mais de um verão. Esse produto, tal qual uma mercadoria, é trabalhado no marketing de uma forma bastante eficaz. No caso da música ela é tocada nas rádios através do aliciamento dos disc-jóqueis, faz parte da trilha sonora da novela, aparece nos programas televisivos de maior audiência. E até mesmo a imprensa mais respeitada, como as revistas semanais e os jornais principais, gasta páginas para analisar o novo "fenômeno", isto é, este produto fartamente divulgado. É óbvio que o retorno acontece: a grande massa absorve o produto prontamente.

Segundo dados da própria indústria fonográfica, quem mais compra discos no Brasil são os oriundos das classes C e D. Os discos que mais vendem são as trilhas sonoras de telenovelas (nacional e internacional) e os "fenômenos-cometas" (brilham muito, mas depois desaparecem). Esses consumidores têm, geralmente, baixo grau de

<sup>39</sup> FREITAG, Bárbara - "Política Educacional e Indústria Cultural", São Paulo, Cortex, 1987, pág. 79.

instrução. A relação é portanto óbvia: é essa massa pouco crítica o coadjuvante ideal para este palco de pobreza estética.

E seria a educação artística na escola regular um dos caminhos para reverter este quadro? É possível que sim, ainda que não se compartilhe com os ideais redentores, julgando que a educação seja, por si só, o remédio para todos os males. Entretanto, esta formação estética pode ser um meio de amenizar o poder da indústria cultural: formar um apreciador mais crítico obrigaria esta mesma indústria a fornecer produtos de qualidade.

Reafirmando o que Bárbara Freitag assinala sobre os efeitos da semi-educação no sentido de fortalecer a dependência cultural e econômica, a formação estética não pode ser menosprezada na escola. Principalmente por ser a educação artística a disciplina escolar que melhor desempenharia esta função: a de condicionar o estudante (cidadão) a formular seus critérios avaliativos de forma mais integral, isto é, utilizando-se de processos racionais e sensíveis, conjuntamente.

O levantamento dos dados deste capítulo poderia se tornar altamente desmobilizador. Percebeu-se que a estrutura do ensino oficial não favorece, ou até prejudica, o trabalho de qualidade em Música. Contudo, Paulo Freire defende a idéia de que o professor, na sua prática docente, pode assumir posturas diferentes das previstas pelos "pacotes" autoritários: "na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvelado"<sup>(40)</sup>. Por acreditar nisto e ter a esperança de ver a Música presente na escola regular, empreendeu-se uma pesquisa no cotidiano das escolas da rede estadual do ensino fundamental em Goiânia, o que será relatado no próximo capítulo.

<sup>40</sup> FREIRE, Paulo - "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar", São Paulo, Olho D'Água, 1993, pág. 16.



### CAPÍTULO III - O COTIDIANO

*"A estrada da vida  
pode ser longa e áspera.  
Faça-a mais longa e suave  
Caminhando e cantando  
Com as mãos cheias de semente..."*

(Cora Coralina)

Antes de iniciar a descrição e a crítica do cotidiano, é preciso clarear a questão da nomenclatura Educação Musical e Educação Artística. Pela legislação atual, a lei nº 5692/71 que fixa Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a área de estudo existente (ou atividade, no caso da primeira fase do Ensino Fundamental) tem o nome de Educação Artística. Ela deve englobar, conforme parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação, a cargo da Conselheira Edília Coelho Garcia, datado de 8 de fevereiro de 1977, conteúdos de artes plásticas, música, teatro e dança. Isto implica que o professor de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental deva ministrar princípios básicos destas várias formas de expressão artística; no caso do professor licenciado em Educação Artística, ele poderá fazer o mesmo de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental ou eleger apenas uma destas expressões artísticas (no caso, aquela para qual sua formação o especializou).

Esta última é a posição clássica dos educadores de arte: não à polivalência<sup>(41)</sup>. Contudo, um questionamento é pertinente: seriam os conteúdos destas expressões artísticas tão específicos e verticais a ponto de comprometer a atuação do

<sup>41</sup> Vide FERRAZ, M<sup>ª</sup> H. C. de T. e SIQUEIRA, Idmea S. P. - "Arte-Educação-vivência, experiencição ou livro didático". São Paulo, Loyola, 1987.

professor? Não seria o professor licenciado em Educação Artística capaz de promover a apreciação das outras artes, a não ser a sua em especial?

Portanto, não há incoerência em falar de Educação Musical no Ensino Fundamental, uma vez que tanto o professor formado a nível de Ensino Médio (Magistério) quanto o professor licenciado em Educação Artística, por força de lei, deveriam fazer uso dela.

Este capítulo será dividido em duas partes. Na primeira será feita uma descrição densa sobre o panorama da Educação Musical nas escolas públicas de Ensino Fundamental da rede estadual de Ensino na cidade de Goiânia, no ano de 1993. Na segunda parte, uma nova descrição densa, desta vez sobre uma experiência em artes, com professores e alunos da rede municipal de ensino, também de Goiânia, em escolas noturnas de Ensino Fundamental.

### **3.1 - Panorama da Educação Musical na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental em Goiânia**

O primeiro passo desta imersão na realidade foi reunir detalhes sobre o cotidiano da escola regular de Ensino Fundamental e observar a opinião de professores sobre a Educação Artística (especificamente a Educação Musical). Limitou-se esta inserção à cidade de Goiânia, Estado de Goiás.

Foi feito um recorte na literatura sobre cotidiano escolar e percebeu-se que não há qualquer referência ao ensino de Música em específico, nem ao

de Educação Artística<sup>(42)</sup>. Entretanto, na pesquisa "O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade", J. L. Domingues (1988) comenta: "*Não foram observadas aulas de Educação Artística e esse assunto foi somente citado numa reunião de planejamento, quando as professoras afirmaram ser impossível ministrar aulas dessa disciplina para as crianças*" (p. 146).

À primeira vista poderia-se levantar a hipótese, que por terem objetivos diferentes, os outros pesquisadores em questão não se detiveram em analisar a problemática da Educação Artística. Contudo, o próprio comentário de Domingues pode ser visto como um indicador de que a Educação Artística não foi citada em outros trabalhos por uma questão muito simples: ela é praticamente inexistente.

Esta hipótese foi confirmada no nosso segundo passo desta imersão no cotidiano, onde entrevistamos, de maneira informal, 24 professoras da primeira fase do Ensino Fundamental. Todas elas, de forma geral, não se sentiam à vontade para ministrar aulas de artes. "*Não fui preparada para isto, no meu curso de magistério só recebi moldes de desenhos*", "*nunca estudei artes*", "*não tenho dom*", foram falas ouvidas.

Entretanto, boa parte delas, ainda que questionando sua formação, se "*aventura*" a desempenhar esta função: "*quando sobra um tempinho, eu dou uma folha mimeografada prá eles*", "*eles adoram o dia de colorir a capa das provas*", ou "*mando desenhar uma parte da história que eu contei*". Colorir a capa das provas e seguir modelos mimeografados foram as atividades mais citadas.

---

<sup>42</sup> DOMINGUES, José Luiz - "O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade", Goiânia, Cegraf/UFG, 1988  
 DIAS, Marília C. A. - "As práticas de uma escola primária em um bairro de periferia", Goiânia, Cegraf/UFG, 1983.  
 Além destas fontes, citamos as seguintes dissertações de mestrado:  
 OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Augusta - "A aula: momento síntese do trabalho docente".  
 CAVALCANTI, Lana de S. - "O ensino crítico da geografia em escolas públicas de ensino fundamental".  
 ÁLVARES, Nildete O. - "Currículo do curso de letras da UFG: sua história, seu cotidiano e seu reflexo na escola de 1º grau".

Em relação às outras expressões artísticas (Música, Teatro e Dança) há um total desconforto: as professoras julgam que seria necessária a atuação de um especialista, pois não se sentem à vontade em relação a isto. "*Eu não sou boa prá cantar*", "*não toco nenhum instrumento*", "*nunca assisti peças de teatro no Teatro Goiânia*", "*só danço nos bailes, na escola não*" são falas que ilustram esta justificativa.

Outras professoras levantaram a falta de material de apoio ("*nesta escola não tem palco*", "*não temos discos nem aparelhos de som*") como outro agravante. Geralmente a única atividade que tenta contemplar a integração das artes é a preparação da Festa Junina ("*aí todo mundo faz um pouquinho de tudo*"), ainda que se possa questionar seu caráter reprodutor de estereótipos e preconceitos em relação à população rural.

Questionadas especificamente em relação à Educação Musical, algumas professoras disseram que "*ensinavam musiquinhas*" aos seus alunos. Geralmente, canções que trabalham o calendário cívico ou qualquer outro conteúdo de outra disciplina. Canções sobre as vogais, para o dia das Mães e Natal foram as mais citadas. Dentre elas, tomar-se-á como exemplo a "*Canção das vogais*", cuja letra foi sobreposta à melodia folclórica "*Machadinha*":

### FIGURA III: CANÇÃO "AS VOGAIS"

A A A a a be lhinha A A A a a be lhinha voa bem de  
E E E o ele fante E E E o e le fan te Ele não é

5 vezes

pressa para a flor zi nha voa bem de pressa para a flor zi nha  
na da e le gan te Ele não é na da e le gante.

I, I, I o índio vem aí  
Ele já chegou e já vai sair

O, O, O, o óculos da vovó  
Ele é engraçado com uma perna só

U, U, U, o urso já chegou  
Chegou bem depressa e me assustou !

Numa primeira reflexão sobre os dados destas entrevistas, é possível ir percebendo que:

1º) Dentre as expressões artísticas, as artes plásticas são as mais trabalhadas. Isso, entretanto, não quer dizer que o seja de forma satisfatória. Pelo contrário, as atividades observadas são, na sua maioria, nocivas à formação artística e criadora do aluno. Repetem os desvios denunciados por célebres arte-educadores: podem ser chamados de tudo, menos de arte<sup>(43)</sup>.

2º) As outras artes, em especial a Música, aparecem, extraordinariamente, como atividades a reboque de outros conteúdos: isto é, a Música não é trabalhada a partir

<sup>43</sup> Sobre este assunto ver BARBOSA, Ana Mae - "Teoria e prática da educação artística". São Paulo, Cultrix, 1985.

de seus próprios métodos e objetivos e sim para servir como estratégia de fixação de conteúdos estranhos a ela.

É importante ficar claro que não se nega o poder didático da Música e sua forma prazerosa de fixar conteúdos, não devendo se colocar contrariamente à utilização desses recursos. O perigo está em reduzir a Educação Musical a isto. Não é possível advogar que o fato de as professoras não serem especializadas seja justificativa suficiente para a ausência da Música na escola regular.

O terceiro passo desta pesquisa foi localizar os professores de Educação Artística das 5<sup>as</sup> a 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, especificamente os habilitados em Música. Levantou-se na Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do Estado de Goiás, a relação dos nomes dos professores que ministram Educação Artística na rede pública estadual de ensino<sup>(44)</sup>. Trabalhou-se com a hipótese de que, se em Goiânia o número de professores habilitados fosse pequeno, nas 14 Delegacias de Ensino do interior do estado o número seria menor ainda. Portanto, o levantamento restringiu-se à Delegacia Metropolitana de Ensino (Goiânia). Os achados apresentados da Tabela I:

<sup>44</sup> Essa relação refere-se aos docentes em exercício no ano de 1993.

TABELA I

**Qualificação dos professores de Educação Artística  
da rede estadual de ensino em Goiânia, 1993**

HABILITAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
Ensino Médio (Habilitação Magistério).....	258
Pedagogia.....	63
Licenciatura em Letras.....	49
Licenciatura em Desenho e Plástica.....	9
Artes Visuais (bacharelado).....	1
Licenciatura em Educação Artística (habilitação Artes Plásticas)...	2
Licenciatura em Educação Artística (habilitação Música).....	2
Música (bacharelado).....	1
Outras (área Ciências Humanas).....	21
Outras (área Ciências Biomédicas).....	11
Outras (área Tecnológica).....	11
<b>TOTAL.....</b>	<b>428</b>

Ministrando aulas de Educação Artística, encontrou-se 428 professores. Destes, um grande número habilitados apenas a nível de Ensino Médio de 2º grau (habilitação Magistério).

Dos professores graduados em nível superior há uma maioria oriunda das áreas de Pedagogia e Letras. Há, em menor número, graduados em Educação Física, Engenharia Civil, História, Geografia, Ciências Biológicas e Artes Práticas (Técnicas Comerciais, Educação para o Lar).

Destes 428 professores, somente 15 são graduados em áreas afins como Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Desenho e Plástica, Artes Visuais. Dentre estes, apenas 3 são habilitados em Música: dois são licenciados em Educação Artística (habilitação Música) e o outro é graduado em Música (bacharelado).

Repetindo: dos 428 professores atuantes, apenas 3 são habilitados em Música! Esses dados levam a afirmar que a Educação Musical efetivamente inexistente no Ensino Fundamental da rede pública estadual de Goiás.

Estes dados, contudo, induziram a uma outra questão: onde estariam os profissionais da área (licenciados em Educação Artística - habilitação Música) que a Universidade local forma?

No Instituto de Artes da Universidade Federal de Goiás, a única instituição no estado que oferece este curso, obteve-se a informação, junto ao Colegiado de Cursos, de que a Licenciatura em Educação Artística é um curso novo, cuja primeira turma colou grau em 1987.

Desde então, 40 alunos colaram grau. Confrontando-se as duas listas - a fornecida pela Secretaria Estadual de Educação e a fornecida pelo Instituto de Artes - constatou-se que, efetivamente, apenas dois desses licenciandos (habilitação em Música) estão atuando na rede pública estadual de ensino. Onde estariam os restantes?



De posse de endereços e números de telefones entrou-se em contato com todos os licenciados residentes em Goiânia a fim de obter informações sobre suas atividades profissionais.

Constatou-se que um número insignificante - 2 - não está exercendo a profissão; a grande maioria, por sua vez, está atuando nas escolas específicas de arte, tanto privadas, quanto públicas. Quanto a esse aspecto, Goiânia está relativamente bem servida<sup>(45)</sup>, pois conta com quatro instituições públicas: o próprio Instituto de Artes da UFG (que oferece cursos de pré-graduação em Música), a Escola de Arte Veiga Valle e o Centro Cultural Gustavo Ritter (mantidos pelo poder público estadual) e o Centro Livre de Artes (mantido pelo poder público municipal). E no caso das escolas privadas, verificou-se que existem seis estabelecimentos deste tipo em funcionamento, com base na Lista Telefônica da Telegoiás 93/94.

Questionados sobre a razão desta preferência por escolas específicas de arte, estes profissionais<sup>(46)</sup> davam justificativas no sentido de que nelas as condições de trabalho seriam melhores. *"Eu não agüento dar aulas prá uma turma de 40 meninos gritando"*, *"é muito custoso ser professor de música numa escola estadual"*, *"na escola regular ninguém respeita o professor de música"*, *"aula de artes é sinônimo de bagunça"* são falas destes profissionais que refletem o pensamento da maioria.

Essas "condições de trabalho" apregoadas pelos professores de música não implicam em vantagens econômicas, uma vez que, no caso das escolas públicas estaduais, o professor percebe a mesma remuneração, tanto na escola regular, quanto na escola de arte. Ao serem solicitados a especificar quais seriam essas piores condições, três delas

<sup>45</sup> A cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, contou apenas com uma instituição pública (a Escola de Música da UFRJ) que oferecesse cursos de nível médio, durante a década de 70 até meados da de 80.

<sup>46</sup> Foram feitas entrevistas informais com 22 licenciados em Educação Artística (Habilitação Música). Todos estes tinham domicílio na cidade de Goiânia. Com exceção dos dois professores que atuavam na rede pública estadual (citados na tabela I), de um que atuava no Colégio de Aplicação da UFG, todos os outros atuavam em escolas específicas de música ou como professores particulares.

surgiram em quase todos os depoimentos: a desvalorização da disciplina Educação Artística, a carga horária insuficiente e a falta de material de apoio.

Em relação à primeira - a desvalorização da Educação Artística - estes profissionais queixam-se do desprestígio da arte no ensino fundamental: o preconceito contra o trabalho do arte-educador está presente desde a direção, passando pelos colegas professores e chega aos pais, que acreditam que aula de artes é perda de tempo. Os pais, como seria de se supor, dentro de uma sociedade tecnicista, esperam de escola conhecimentos que eles acreditam serem mais "úteis" para a vida de seus filhos. Eis algumas falas que exemplificam este pensamento: *"tem pai que pede na direção prá não ter aula de música"*, *"eles querem é só português e matemática"*, ou ainda *"os pais de escola pública não dão valor à arte e à cultura"*.

Já os diretores e professores parecem se unir numa posição de superioridade em relação aos arte-educadores. Estes são, na opinião daqueles, figuras coadjuvantes num processo onde os papéis principais são representados pelos professores de "outras" disciplinas. O caso relatado pela professora X é sintomático: a referida professora de Educação Artística ministrava suas aulas na rede estadual no ensino noturno, geralmente nos últimos horários. Certo dia chega à escola no seu horário (5ª aula) e é avisada pela diretora que sua turma havia sido dispensada. Perguntando sobre a razão da dispensa, a diretora replicou: *"a professora de matemática que daria aula no 4º tempo faltou e então eu dispensei os alunos antes do recreio para que eles não ficassem com um horário vago só para ter aula de artes"* (grifo nosso). É preciso registrar que os outros professores presentes concordaram de pronto com as razões apresentadas pela diretora.

O problema de carga horária foi também mencionado inúmeras vezes: *"mal você explica a atividade e distribui o material e a aula já acabou"*, *"quando a turma começa a afinar, bate o sinal"*. Por determinação do Conselho Estadual de Educação,

ficou estabelecido que a carga horária de Educação Artística seria de 2 aulas semanais nas 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. Esta carga reduzida leva a duas conseqüências:

1<sup>o</sup>) o tempo é insuficiente para a execução de um trabalho em arte;

2<sup>o</sup>) para poder completar seu horário de trabalho o professor é obrigado a atuar em inúmeras turmas ou até em várias escolas diferente, o que se torna extremamente desgastante.

Esta segunda conseqüência auxilia a compreender o grande número de professores lecionando Educação Artística (428 somente na rede pública estadual em Goiânia)<sup>(47)</sup>: se falta ao professor, de qualquer área, poucas horas para completar sua carga horária, ele "pega" algumas aulas de Educação Artística da sua própria escola e "resolve" seu problema. Esta "solução", por diversas vezes, é apresentada pela própria escola. É aqui um depoimento de uma professora de português que estava à procura de um livro didático de Educação Artística é sintomático. Trabalhava ela numa escola pública da rede estadual de ensino, no período noturno, e para não precisar completar sua carga em outro turno, resolveu seguir a sugestão da coordenadora pedagógica: *"por que você não pega umas aulas de Educação Artística? Qualquer um pode dar..."*

Quanto à falta de material didático poder-se-ia dizer que este é um mal crônico, que afeta a todos os professores, seja de qual disciplina for, tanto assim que tem sido bandeira de luta da categoria. Contudo, no caso específico de Arte, o problema se agiganta. *"Como ensinar a apreciar a obra de arte se não há como levá-la ao aluno, sem aparelho de som, sem gravuras, sem vídeos? Como fazer arte (a primeira etapa para se formar o apreciador) sem papel, lápis, tinta, instrumentos musicais?"*, *"Como é que eu vou dar aula de música sem instrumento de apoio"*, são indagações feitas pelos professores entrevistados.

<sup>47</sup> O próprio Programa Curricular Mínimo de Educação Artística para o Ensino Fundamental, editado pelo Governo Estadual de Goiás em 1990 constata: "De maneira geral, esta disciplina é ministrada aleatoriamente por professores de outras áreas, servindo-se dela apenas para completar sua carga horária. Sendo assim este professor não tem um objetivo e nem entusiasmo, pois desconhece a fundamentação da disciplina".

Entretanto, é possível se relativizar a importância do material; mas no caso destes profissionais deve-se levar em conta a sua formação. No diálogo com esses dados, percebe-se que estes professores foram preparados para trabalhar num sonho de sala de aula, com material abundante, rica em aparelhos de som, com instrumentos de bandinha rítmica e com alunos sadios e interessados. É fácil compreender o refúgio nas escolas de arte: nelas o professor terá um piano na sala para musicalizar uma dezena de crianças, ao invés de enfrentar turmas de 40 alunos de idades diversas, em escolas de péssimas condições físicas.

Com isto, desvela-se nesta trajetória uma questão: o professor licenciado em Educação Artística não está preparado para trabalhar na escola regular. Por quê?

Para responder a esta questão, fez-se uma reflexão a partir do que emergiu nas entrevistas dos professores, quando perguntados pela sua formação profissional. *"Nunca pensei que passaria pelo que eu passei", "o nosso estágio foi em escolinhas de arte", "a nota final do estágio foi a preparação de uma festa de fim de ano num orfanato"*, são depoimentos que denotam o descompasso entre o que se passava dentro da universidade e o mercado de trabalho que as esperava.

O licenciando em Educação Artística fica, durante a maior parte do seu curso, fechado dentro do seu "habitat". Praticamente não há intercâmbio com licenciandos de outras áreas; o relacionamento é mais intenso com os estudantes de Bacharelado em Música, ambos geralmente do mesmo instituto.

Esta posição é reforçada pela lei federal nº 5.540/68 que trata da Reforma Universitária, a qual prevê apenas uma complementação pedagógica, por intercâmbio, nas faculdades de Educação, composta pelas seguintes disciplinas: Didática e Prática

de Ensino, Psicologia Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus<sup>(48)</sup>.

Além desta - sua formação excessivamente voltada para o específico em Arte - há uma razão histórica, conforme se verificou no capítulo anterior, para este despreparo em relação ao ensino regular: as primeiras experiências em arte-educação no Brasil se deram dentro das escolinhas de arte. E durante as últimas décadas (de 70 a meados de 80), o projeto de arte-educação das escolinhas de arte foi uma forma de resistência à Educação Artística oficial pregada pelos governos autoritários. O trabalho de arte na escola regular era identificado como útil ao sistema e sinônimo de falta de qualidade, sendo reservado aos profissionais leigos.

Isto pode ser confirmado pelo levantamento feito nas dissertações de Mestrado em Música no Rio de Janeiro<sup>(49)</sup>. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) não existe nem mesmo a sub-área Educação Musical. Todas as 40 dissertações defendidas até julho de 1993 eram de temas específicos de Música, nas sub-áreas de composição, instrumento, canto. No Conservatório Brasileiro de Música (CBM), que oferece outras sub-áreas tais como Educação Musical e Musicologia, das 20 dissertações defendidas, também até junho de 1993, apenas 5 tratavam da Música na escola regular. Nos mestrados em Educação o panorama não é muito diverso. Especificamente aqui em Goiás, das 31 dissertações defendidas no Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG, até dezembro de 1993, nenhuma enfocava a questão da Educação Musical ou Artística.

<sup>48</sup> Apesar de terem havido alguns avanços no sentido de dar mais identidade à licenciatura em Educação Artística, tentando tirar-lhe o rótulo de curso de 2ª categoria ("os talentosos vão para o bacharelado, os mediocres para a licenciatura"), volta e meia resoluções precipitadas atrasam este processo. Um exemplo disto foi a decisão tomada pela UFG de "dissolver" o Departamento de Fundamentos de Prática de Ensino da Faculdade de Educação, lotando os professores de Didática e Prática de Ensino nos institutos de origem (o professor de Didática e Prática de Ensino de Português foi para o Instituto de Ciências Humanas e Letras; o de Música, para o Instituto de Artes, por exemplo). Esta decisão deve ter sido precedida de adequado estudo; todavia, para a área de Artes foi desastrosa. O licenciado em Educação Artística perdeu uma grande chance de conviver com outros profissionais da educação; perdeu o contato com palestras e cursos sobre educação geral (no instituto, será informado apenas de recitais e cursos específicos de arte); perdeu, enfim, o seu principal momento de auto-identificação como educador, visto que a faceta do artista já vinha sendo afirmada desde o início do curso.

<sup>49</sup> Foram selecionados os mestrados do Rio de Janeiro por sua relevância e tradição na área musical.

Só recentemente a postura dos arte-educadores começou a mudar. Ao invés de apenas lamentar a falta de condições ideais para o trabalho, alguns poucos educadores perceberam as armadilhas da lei 5.692/71 e passaram a procurar meios de romper com estas limitações. E só a partir de então, o debate em torno da arte na escola regular começou a ganhar novos interlocutores.

Uma última questão surgiu nesta imersão no cotidiano da Educação Musical: e os concursos públicos do Estado? Uma análise dos editais dos últimos concursos públicos do Estado de Goiás para provimento do cargo de professor nos anos de 1988, 1990 e 1992 demonstra que as vagas para Educação Artística são raras.

A explicação para esta pouca oferta foi obtida junto a diretores e coordenadores pedagógicos, através de entrevistas informais: as vagas para Educação Artística são preenchidas "preferencialmente" pelo professor que já estiver lotado naquela unidade escolar. Isto significa que se um professor de matemática pegar aulas de Educação Artística para completar sua carga horária (e ele é estimulado a fazê-lo, conforme foi visto anteriormente), essa vaga não aparecerá nos editais de concurso pois essa carência foi suprida (grifos nossos)<sup>(50)</sup>.

A conclusão parece óbvia: não há Educação Artística (e, por conseguinte, Educação Musical) no Ensino Fundamental da rede pública estadual na cidade de Goiânia. E tudo indica que não há interesse em mudar este quadro.

<sup>50</sup> Como exemplo disto, uma experiência pessoal. Em 1988 houve concurso para a rede estadual de ensino e prestei concurso na cidade de Ceres (GO), distante 180 quilômetros de Goiânia. No edital do concurso não havia especificação de vagas para educação artística, apesar de não haver nenhum outro professor habilitado naquela cidade. A explicação para isto é que uma vez ocupada por um professor de outra matéria a vaga deixa de existir oficialmente.

### **3.2 - Prática vivida na rede pública municipal de Ensino Fundamental em Goiânia**

Logo após a imersão no cotidiano da Escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual de Goiás relatada anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia idealizou um projeto cujo objetivo norteador seria o de levar a Arte para suas escolas. Após um diagnóstico levantado, a Secretaria Municipal fez saber que a situação da Educação Artística na rede era preocupante, o que levou à constatação de certa similitude com a realidade da rede pública estadual.

A imersão no cotidiano deste projeto tornou-se uma necessidade, pois possibilitaria a comparação com os dados levantados na rede pública estadual e ajudaria a desvelar o conteúdo de alguns discursos, principalmente do corpo docente. A partir disso um duplo papel<sup>(51)</sup> seria desempenhado: o de observador (pesquisadora) e o de participante (como consultora do projeto).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, foram os próprios professores da 1ª fase do ensino fundamental que solicitaram auxílio de especialistas em Arte<sup>(52)</sup>. Entretanto, a Secretaria não estava disposta a capacitar estes docentes através de formas convencionais de treinamento, pois acreditava que estas pouco mudavam a prática na sala de aula. A idéia era fazer uma semana de Arte onde os alunos ficassem 16 horas na semana, sob a responsabilidade de um professor de Arte. O professor regente estaria lá como auxiliar e observador. A opinião corrente era que o professor ouve muito falar sobre a importância da Arte na educação; contudo, ele não se sente capaz, ou não sabe como incluí-la na sua prática docente. Participando efetivamente destas aulas de Arte seria possível que fosse "*picado pela mosca do interesse*" e então passaria a exigir mais

<sup>51</sup> Segundo Domingues (1988, op. cit.) o pesquisador como observador-participante vai ao campo com este duplo papel, o que implica em relatar com detalhes a situação objetiva e sua interpretação subjetiva.

<sup>52</sup> Ao responder questionário formulado pela Secretaria Municipal de Educação, os professores do ensino fundamental apontaram a necessidade de aprimoramento em Arte.

e mais cursos. De acordo com estas idéias, o projeto se chamaria "Semana de Arte numa perspectiva lúdica e interdisciplinar" e seria levada, primeiramente, aos professores e alunos da 1ª fase do ensino fundamental do curso noturno.

Esta "Semana da Arte" estava incluída, por sua vez, num projeto maior de 180 horas anuais, que visava aprimorar o ensino noturno através da capacitação de seus professores. Por essa razão, a Semana da Arte aconteceria apenas nas escolas cujos professores estivessem participando do curso maior. É importante ressaltar que estas horas eram incluídas na carga horária do professor e, portanto, remuneradas. Esta "semana" se repetiria, em quatro módulos, um por mês, visando atingir um grande número de escolas.

### **3.2.1 - A equipe**

A fim de alcançar o duplo objetivo do curso - levar o fazer artístico ao aluno e mobilizar o professor para a sua utilização - o primeiro passo foi a formação da equipe. Esta equipe precisaria estar consciente da filosofia do curso, mostrando ao professor recursos em Arte que poderiam ser usados por ele, mesmo não sendo especialista.

Para tanto, seria necessária a formação de uma equipe também multidisciplinar. Foi justamente na formação e convivência com esta equipe que se pode confirmar algumas hipóteses sobre a formação do professor de Arte, descritas anteriormente. Haveriam dois requisitos básicos para integrar a equipe: 1º) não ter vínculo empregatício com a Prefeitura; e 2º) ter familiaridade com a questão da Arte na educação escolar. O primeiro se tratava de uma exigência da agência financiadora; o segundo era exigência da própria Secretaria Municipal de Ensino, priorizando a prática na escola regular.



Esta equipe foi formada por uma consultora (da área de música), pela coordenadora do ensino noturno (pedagogia), por seis professores da área de artes plásticas, por dois de teatro, por um de música e por um da área de educação física.

À primeira vista já se pode notar o número reduzido de especialistas em Música (a consultora e apenas um professor) frente aos especialistas em artes plásticas (6). Foram feitos convites a vários professores de música, inclusive licenciados em Educação Artística (habilitação Música); contudo, mostravam-se desinteressados ao saber que o público-alvo era formado por estudantes do Ensino Fundamental no curso noturno. Isso confirma o comentário feito anteriormente a respeito do fato de que os estudantes de Música não vêem o ensino regular como campo de trabalho.

O profissional de Música que aceitou fazer parte da equipe como professor era licenciado em Educação Artística (habilitação Música) e trabalhava no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.

Os professores de teatro tinham habilitações diversas (psicologia e fonoaudiologia) e trabalhavam como atores e professores de cursos de teatro.

A professora de educação física, apesar de não ser da área de artes, foi chamada para completar a equipe pelo seu trabalho na preparação corporal de grupos musicais.

Quanto ao grupo de professores de artes plásticas, a heterogeneidade era a tônica: seria possível subdividi-lo em três. O primeiro sub-grupo era constituído por três professores formados no antigo curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. Atuavam na rede pública estadual, entretanto não trabalhavam com sala de aula da forma usual. Na escola onde lecionavam havia um "ateliê" de artes visuais onde faziam um trabalho específico para os alunos interessados. O segundo sub-grupo era formado por duas licenciandas em Educação Artística (habilitação Artes Plásticas) que já haviam se formado em Bacharéis em Artes Plásticas. Segundo seus próprios depoimentos, por terem

interesse no ensino regular sentiram a necessidade de complementar sua formação na Licenciatura. O terceiro sub-grupo era composto por apenas uma professora. Era licenciada em Artes Visuais por uma escola paulista e tinha vários cursos de especialização na área. Era professora de um tradicional centro de formação do Magistério e de uma instituição de nível superior. Tinha como preocupação central a formação do professor de Educação Artística.

Essa heterogeneidade pôde ser sentida já no momento de planejamento das atividades. De acordo com a proposta da Semana, a idéia era levar experiências que pudessem ser feitas pelo professor de classe, as quais não poderiam ser restritas ao fazer de um especialista. Por esta razão também seriam atividades interdisciplinares, utilizando recursos das várias expressões artísticas. Entretanto, nem toda a equipe conseguia lidar com esta filosofia de trabalho.

Os professores da área de artes plásticas, nos três sub-grupos já relatados, assumiam posições distintas. O primeiro sub-grupo, constituído pelas professoras licenciadas em Desenho e Plástica, mostrava-se refratário às atividades de música, teatro ou literatura. Foi possível perceber que estas professoras não se sentiam à vontade para atuar numa perspectiva mais lúdica e interdisciplinar. Toda a sua formação as preparava apenas para o trabalho específico num "atelier".

Já as professoras do segundo sub-grupo, as que cursavam o novo curso de Licenciatura em Educação Artística, se mostravam mais abertas a esse tipo de trabalho. Essa postura diversa pode ser explicada pelo próprio currículo da atual licenciatura. Durante o ciclo básico, os alunos da habilitação artes plásticas freqüentam a Oficina Básica de Música e a Oficina Básica de Teatro, onde aprendem noções elementares destas expressões artísticas. Mesmo elementares, estas noções possibilitam ao licenciando uma maior facilidade em lidar com atividades integradas com outras áreas.

A professora do terceiro sub-grupo, tratando-se de uma profissional experiente, não demonstrava nenhum problema em atuar de forma interdisciplinar. Pelo contrário, ela freqüentemente sugeria atividades deste tipo, as quais já havia usado em sala de aula e obtido sucesso.

Em relação ao restante da equipe, não surgiram problemas quanto à natureza das atividades. Mesmo quando a atividade era mais específica, como a escultura com argila, por exemplo, estes professores mostravam-se interessados em ter experiências prévias com este material, a fim de se sentirem mais familiarizados com ele durante as aulas.

### **3.2.2 - O público-alvo**

Este programa, como já foi dito, era dirigido aos alunos e professores da 1ª fase do ensino fundamental do curso noturno da rede pública municipal de Goiânia. Caberia agora traçar um perfil desses alunos e de seus professores.

O aluno do curso noturno é geralmente jovem, cuja idade varia dos 14 aos 20 anos, em sua grande maioria. Há alguns poucos adultos, principalmente nas escolas de regiões mais centrais. O trabalho é outra característica comum a estes alunos. Todos os alunos desempenham algum tipo de atividade, além dos estudos. As profissões mais comuns são babás, cozinheiras e balconistas entre as moças; vendedores, auxiliares de escritório e ajudantes de mecânica entre os rapazes. Um número reduzido trabalha em estabelecimentos da própria família.

Os alunos demonstravam ser de classe D (nas escolas mais periféricas) e C (nas escolas centrais). Segundo depoimento de diretores de unidades, a evasão (ou

expulsão, como sugere Paulo Freire) é significativa: muitos alunos param de comparecer às aulas quando descobrem que não haverá merenda; outros tantos param de ir por volta do 2º semestre, quando acreditam não poder mais recuperar as notas baixas. A repetência é significativa.

Alguns destes alunos demonstravam cansaço físico logo ao chegarem à escola. Outros chegavam mesmo a dormir sobre as carteiras. Segundo depoimentos de várias professoras era quase impossível ministrar aulas durante as quatro horas oficiais: após as 22 horas o rendimento era preocupante, devido ao cansaço estampado no rosto dos alunos. *"Tem rapaz que chega tão cansado que nem dá conta de pegar no lápis"*, disse uma professora.

Durante a Semana de Arte, os alunos foram questionados pela razão de virem à escola. Mais da metade dizia que o estudo proporcionaria uma melhoria nas condições de trabalho (*"com o estudo nós melhora na vida"*); um grupo menor dizia não saber porque vinha à escola; e um outro grupo, também pequeno, dizia que era para encontrar os amigos ou matar o tempo (*"eu dou duro o dia todo e de noite é prá encontrar os amigos na escola"* ou *"se eu ficar em casa minha mãe vai me mandar caçar o que fazer"*).

Em relação aos professores, o quadro era bastante similar. Os professores eram, na sua quase totalidade, do sexo feminino. Moravam, geralmente, no mesmo bairro da escola e também pertenciam a classes sociais modestas. Reclamavam bastante das condições de trabalho (principalmente no referente a salários) e dos alunos: a grande maioria dizia ter vontade de mudar de profissão. *"Meu sonho é montar uma confecção e largar isso tudo"*, *"educação não dá futuro prá ninguém não, minha cunhada ganha muito mais que eu vendendo coisa do Paraguai"*, são falas que denotam desencanto.

Esse desencanto com a prática docente pode ser observado em várias situações durante a Semana de Arte. Logo de início, os professores se mostravam céticos

e desinteressados quanto aos objetivos propostos pela equipe de professores de Arte. Alguns chegaram a ser hostis e desrespeitosos ao serem informados que deveriam permanecer em classe durante as atividades. A hostilidade era acentuada quando a equipe explicava ao professor da classe que ele deveria atuar colaborando com o professor de Arte e, além disso, registrar depois quais atividades ele poderia continuar utilizando em classe: *"os alunos já não querem nada e esse povo da Secretaria fica inventando moda"*.

### **3.2.3 - As escolas**

As escolas visitadas pela equipe eram escolas típicas<sup>(53)</sup> da rede pública municipal. As instalações se mostravam em boas condições, com pintura nova, carteiras em número suficiente e iluminação adequada. A grande maioria contava com quadra de esportes e cozinha, além das salas de aula. O número de aluno por sala era variado, com um mínimo de 15 e um máximo de 30.

O trabalho da equipe abrangeu toda a cidade. Em cada curso, a equipe se dirigia a uma região e os professores eram direcionados para as escolas compreendidas naquela região. Desta forma, escolas de vários locais da cidade receberam a Semana de Arte. Em cada módulo, os dez membros da equipe ficavam com grupos de 30 alunos, de uma ou mais turmas reunidas. Em alguns casos, dois ou mais membros ficavam na mesma escola. Em outros, quando o número de alunos do curso noturno era baixo (até 30 alunos), apenas um professor de arte ficava na escola. Dessa forma, em cada Semana da Arte, a equipe atendia a um número médio de 300 alunos, 30 por professor.

<sup>53</sup> Escolas típicas são aquelas que congregam em si o maior número de características comuns à rede pública municipal.

Durante os meses subseqüentes aconteceram mais três módulos, cada um em regiões diferentes. Sendo assim, ao fim do curso cerca de 1.000 alunos foram atendidos, representando 80% das escolas municipais de ensino noturno.

### 3.2.4 - O programa

Durante o planejamento foi defendida a idéia de que iria se seguir o recurso do tema principal como elemento integrador das modalidades artísticas. Este tema deveria ser de tal modo abrangente que desse margem a diversas atividades.

O tema escolhido foi "*Os quatro elementos da Natureza: água, ar, terra e fogo*". Como a "semana" era constituída por quatro dias letivos, cada dia seria dedicado a um dos elementos, sendo que no primeiro e no último haveria uma tentativa de apresentá-los em conjunto, de forma integrada.

O plano de ensino seguia esta ordenação:

#### 1º dia

Apresentação do professor visitante e da função daqueles encontros. Leitura da história "*A briga da terra com o ar*"<sup>(54)</sup>, que se trata de uma fábula da criação do mundo, contada em poesia. Nesta história os quatro elementos ficam bastante evidenciados. Após ouvir a história, os alunos seriam convidados a desenhar com giz de cera as passagens da poesia que mais os teriam tocado.

A seguir o professor prepararia a turma para uma audição de música instrumental. Ressaltaria que a peça a ser ouvida tratava de um elemento da natureza e de

<sup>54</sup> In MACHADO, Ana Maria - "Gente, bicho, planta: o mundo me encanta", Rio, Nova Fronteira, 1984.

como a sensibilidade do compositor dava forma musical a ele (Reflects dans l'eau, de Debussy, para piano). A partir deste momento o elemento água seria o ponto de partida.

Após o recreio (algumas escolas do ensino noturno suprimiam o recreio e liberavam os alunos 15 minutos mais cedo), os alunos tornariam a ouvir a peça enquanto se prepararia a tinta guache. Antes de iniciar esta atividade os alunos seriam convidados a discutir sobre a importância da água nas suas vidas: questões como a falta de saneamento básico e água tratada seriam abordados. O professor atuaria apenas como mediador, deixando que os alunos apontassem os rumos da discussão.

A seguir, cada aluno receberia papel (à vontade) e guache nas cores primárias. O tema da pintura seria livre, assim como a técnica (poderiam usar pincéis, dedos, esponjas).

### 2º dia

Este seria o dia do elemento ar. Logo de início, o professor de Arte desenvolveria um jogo de descontração (a equipe sugeriu vários e o responsável pela turma escolheria aquele que sentisse maior firmeza para dirigir). Esta atividade, que foi denominada "quebra-gelo" aconteceria em todos os dias, a partir do segundo.

A seguir, o professor introduziria o tema ar, através de discussão sobre o seu papel na vida, na respiração, no planeta. Ao enfatizar o aspecto da respiração, o ritmo seria evidenciado. Após constatar a presença do ritmo, o professor distribuiria dos alunos a letra da música "Brincar de viver", de autoria de Guilherme Arantes e Jon Lucien. A leitura silenciosa da poesia seria seguida pela tentativa dos alunos de lerem em voz alta, percebendo as pausas naturais e inflexões. O papel da respiração e conseqüente ritmo estariam sendo evidenciados. Logos depois, os alunos ouviriam uma gravação desta música, interpretada por Maria Bethânia. A seguir, os alunos tentariam cantar, acompanhando a gravação.

A próxima atividade seria a de confeccionar pipas. Após uma pequena conversa sobre os hábitos populares de brincar de pipa, seriam distribuídos papéis, cola e barbante. As armações, conforme combinado na aula anterior, seriam trazidas de casa. No caso de algum aluno não se interessar por pipas, poderia confeccionar leques ou cataventos.

Após o recreio, teria início uma atividade de relaxamento. Esta atividade teria como fundo musical músicas instrumentais calmas, de caráter meditativo, com uso de instrumentos de sopro (foram usadas composições do flautista D'Artagnan, natural de Goiânia). O professor solicitaria aos alunos que fechassem os olhos e ele os levaria para uma "viagem" num tapete mágico, através da descrição de lugares e situações estranhas.

A última atividade seria a de composição de estruturas musicais, tendo como material os sons produzidos pelo ar no corpo. Os alunos seriam divididos em grupos. Cada grupo deveria compor uma pequena estrutura e depois apresentá-la para a turma. Caberia ao professor explicar que o processo de composição deveria passar por três etapas: 1º) exploração dos sons encontrados; 2º) ordenação e combinação desses sons numa forma; 3º) registro gráfico da composição.

### 3º dia

Após a atividade "quebra-gelo", o professor anunciaria que este seria o dia do elemento terra. Seria iniciada uma discussão com os alunos a respeito da terra na vida de cada um, solo urbano, migrações e origem de sua família.

A seguir, o professor colocaria uma gravação de cantadores do Vale do Jequitinhonha ("Canção solidária" de Rubinho do Vale). Com a letra da música no quadro, os alunos a interpretariam. Caberia ao professor acrescentar dados sobre a localização do Vale do Jequitinhonha, sua economia, dados geográficos e históricos e sobre o artesanato em cerâmica bastante famoso. Ao final, os alunos cantariam junto com a gravação.



Após um pequeno intervalo, o professor distribuiria um pouco de argila para cada aluno. Este deveria trazer jornal para cobrir a mesa e instrumentos como palitos e linha para melhor manuseio da argila. Um pouco de água ficaria à disposição de cada aluno. Esta atividade se prolongaria até o fim da aula, sendo que os alunos estariam livres para desmanchar o trabalho quantas vezes quisessem, até que resolvessem moldar algo em definitivo.

#### 4º dia

Após a atividade "quebra-gelo", o professor introduziria o tema fogo, discutindo sobre sol, calor, efeito estufa, queimadas. A seguir, ouviriam uma explanação sobre os conceitos de cores quentes e cores frias; logo após seriam distribuídos papéis e giz de cera e os alunos produziram a partir do conceito de cores quentes.

Enquanto faziam isso, o professor colocaria música instrumental latino-americana, evidenciando o papel do sol nas tradições da América Latina (gravações do grupo chileno "Água").

Após o intervalo, o professor voltaria a ler a história da "Briga da terra com o ar". Discutiria agora com os alunos, procurando fazer uma síntese dos quatro elementos. A partir desta discussão os alunos dividiriam-se em grupos de seis e receberiam uma folha de papel pardo (grande) e vários papéis coloridos para que compusessem uma colagem, evidenciando os quatro elementos da natureza. Esta atividade teria como fundo musical a "Primavera" das Quatro estações de Vivaldi.

Ao final, o professor convidaria os alunos e o professor da classe para uma avaliação da semana.

Ao final do planejamento, a equipe se reuniu mais duas vezes para vivenciar as atividades contidas nele. Depois do primeiro módulo, a equipe voltaria a se

reunir para uma avaliação e, caso fosse necessário, modificar algum ponto do planejamento.

### **3.2.5 - A prática**

Durante todos os módulos, foi possível observar a atuação de cada membro da equipe, a receptividade dos alunos e a postura do professor de classe e dos funcionários da escola. Desta forma foi sendo feita uma avaliação paralela, onde os acertos e erros puderam ser sentidos<sup>(55)</sup>.

A primeira constatação foi de que, na grande maioria das escolas, a equipe não era bem recepcionada. A demora em serem recebidos, a hostilidade dos professores das classes, a curiosidade dos funcionários, tudo isto reforçava a idéia de que aquele não era um trabalho visto como sério.

Por problemas técnicos, algumas escolas deixaram de ser avisadas com antecedência quanto à chegada da equipe. Neste caso, poder-se-ia até mesmo compreender a reação de alguns professores sendo pegos de surpresa, já com outro planejamento para a turma. Contudo, segundo dados da Secretaria Municipal de Ensino, foram os próprios professores que, uma vez consultados, reconheciam na arte uma área onde necessitavam de maior embasamento para melhorarem suas atuações.

A postura hegemônica dos professores foi a de desconfiança. Demonstravam desinteresse pela Semana, apostando no seu fracasso já de antemão. Este sentimento se externava por diversas formas, sempre apontando para estes argumentos:

<sup>55</sup> Em todos os módulos a pesquisadora pode desempenhar seu papel de observadora. Desta forma todos os professores de arte foram vistos em atuação, pelo menos uma ou duas vezes; todas as escolas foram observadas, assim como seus professores e alunos. Nos 16 dias de projeto (4 dias x 4 módulos), a pesquisadora esteve presente em 14, observando os diferentes professores, em diferentes escolas e dias.

"os alunos não gostam dessas coisas" (isto é, Arte); "os alunos não ficam na sala depois das 10 horas"; eles não se acostumariam com as atividades; o tempo gasto com a Semana de Arte atrasaria o programa; os alunos faltariam a partir do 2º dia se soubessem que só iriam ter aulas de arte; a equipe não conseguiria trabalhar devido à indisciplina dos alunos; os alunos estragariam os materiais.

Esta era, repetimos, a posição de maioria dos professores. Exceções, entretanto, aconteceram. Em algumas escolas, os professores de classe se mostravam ansiosos para observar a atuação do professor de Arte. Geralmente aqueles professores já haviam preparado a turma para a Semana da Arte, despertando seu interesse.

Além da recepção, outro fato pôde ser verificado logo de início: a tão propalada falta de material não foi sentida. É certo que a equipe de Arte-educação levava o material a ser usado; entretanto, sempre que se necessitava de complementação, a escola tinha. O curioso é que, geralmente, este material (tintas, pincéis, papel, lápis de cor) era destinado apenas aos alunos dos cursos matutino e vespertino.

Em todas as escolas observadas, o primeiro dia da Semana de Arte foi encarado como um desafio para o professor de Arte. Os alunos, talvez influenciados pela postura do professor da classe, se mostravam arredios de início. Contudo, com o passar da aula, o interesse crescia. Após momentos iniciais de descontração, o professor de arte, preparava os alunos para a leitura de poesia. A mensagem ecológica da mesma era percebida por todos.

Ao serem convidados a desenhar suas impressões sobre a poesia os alunos se mostravam surpresos. Parecia que muitos deles não usavam giz de cera há muito tempo: as barras se quebravam com facilidade (quando isto acontecia, a professora de classe logo recriminava o aluno pela falta de "cuidado"). Foi possível observar que, apesar de serem de faixa etária mais elevada, os alunos do curso noturno têm uma produção pictórica bastante elementar, com pouca diferença dos desenhos de crianças.

A continuação do planejamento previa a audição de música erudita. Podia-se perceber que, quando a preparação era bem conduzida, os alunos a ouviam com interesse, inclusive com pedidos de repetição ao final.

O trabalho com guache foi também bastante revelador. Alguns alunos, nas diversas salas visitadas, entregaram-se de forma apaixonada a esta experiência. A experiência inusitada de diluir a tinta, misturar cores, usar dedos ou pincéis, parecia fascinar alguns alunos. Entretanto, a reprovação estava estampada nas expressões alarmadas de professores de classe e serventes, devido à desordem natural causada por este tipo de atividade: *"quando esse pessoal for embora, a escola tá acabada"*.

Em algumas situações esporádicas, alguns alunos extrapolaram o direito individual e realmente causaram transtorno. Quando isso acontecia, tentava-se mostrar aos professores que esta falta de limites ocorria exatamente pela falta de hábito, isto é, pela falta de trabalhos similares no dia-a-dia escolar. Ao contrário do que foi dito pelos funcionários e professores da escola, os alunos não se mostraram ansiosos para ir embora. Na maior parte das vezes aconteceu justamente o contrário: o sinal batia e ainda havia alunos terminando os seus trabalhos.

O segundo dia da Semana de Arte era dedicado ao elemento ar. A frequência não se mostrou menor, conforme as previsões dos funcionários das escolas. Os alunos continuaram a ir para aula, mesmo sabendo que seria "só artes". As atividades quebra-gelo começaram a acontecer com mais participação por parte dos alunos.

A leitura da poesia e todo o trabalho de ritmo foi um pouco prejudicado pela dificuldade na leitura (principalmente nas séries iniciais) e também pela dificuldade que alguns membros da equipe sentiam em conduzir este tipo de atividade mais solta. Contudo, ao ser apresentada junto com a canção, intensificou-se o interesse. Os alunos aprenderam a cantá-la rapidamente e repetiram inúmeras vezes.

A confecção de pipas e leques teve importância maior na medida em que os alunos se sentiram valorizados em mostrar ao professor de arte algo que eles dominavam<sup>(56)</sup>.

O trabalho manual favorecia uma maior introspecção e não foi difícil para o arte-educador depois conduzir uma atividade de relaxamento e imaginação. O fundo musical, com músicas suaves utilizando instrumentos de sopro, foi percebido pelos alunos e em uma escola um aluno pediu para copiar a fita cassete.

A última atividade do dia, a composição de estruturas sonoras a partir de sons do corpo (vocalises, espirros, tosse, estalos de línguas, etc), só teve êxito quando conduzida pelos profissionais de música ou teatro. Com o decorrer do projeto, alguns membros da equipe suprimiram esta atividade, realojando este tempo para as outras atividades, fato este que foi cobrado, na reunião de avaliação. Confirmou-se aqui a posição sacralizada da Música, fato este apresentado também na rede estadual.

No terceiro dia, a frequência dos alunos se manteve alta. Após a atividade quebra-gelo, os alunos já se mostravam excitados com a possibilidade de trabalhar com argila (na véspera o professor de arte solicitara aos alunos que trouxessem palitos, formas, linhas e colheres para facilitar o trabalho do dia seguinte). O contato com a música dos cantadores do Jequitinhonha também foi proveitosa; nas discussões preliminares a respeito do trabalho que se faz com o barro houve espaço para o professor de arte introduzir a questão da importância da arte popular.

Daí para frente a argila tomou conta de todos. Os alunos se mostravam maravilhados: amassavam, brincavam, gargalhavam. Outros se compenetravam tanto no trabalho que não paravam nem para ir ao recreio. Em algumas escolas a atividade se deu de forma tão rica que vários funcionários da escola (serventes, porteiro, guarda) pediram

<sup>56</sup> Foi decidido, junto à equipe, que o fato de o professor de arte não saber fazer pipas não invalidaria a atividade, pelo contrário, seria rico pelo fato de proporcionar ao aluno a chance de mostrar sua própria bagagem de informações e assim promover a troca.

para participar. O mais curioso é que os alunos nem notaram a presença deles, ou melhor, não se sentiram constrangidos com ela. A fala de um auxiliar de limpeza é significativa: *"quando a gente amassa o barro até esquece das coisa, parece que nem tá cansado"*.

Os alunos foram avisados que poderiam modelar qualquer coisa que quisessem. Por se tratarem em sua grande maioria de adolescentes, a modelagem de órgãos genitais masculinos aconteceu em todas as escolas, em todas as turmas, em grande número. Para nossa surpresa, entretanto, os professores de classe e diretores não reprimiram esta prática. Talvez tivessem receio de serem desautorizados pelo professor de Arte ou não: o fato é que apenas em uma das escolas houve a interferência negativa de um funcionário.

Mas a modelagem não se resumiu a isto. Trabalhos originais, formas surpreendentes e um bom acabamento aconteceram em todas as escolas. Uma exposição dos trabalhos era feita e, segundo depoimentos dos funcionários, os alunos dos outros turnos cobravam a mesma oportunidade.

Em uma das escolas, a qual se situava próxima a um córrego, partiu de um grupo de alunos a idéia de conseguir barro nas redondezas e dar continuidade a esta atividade, mesmo depois que acabasse a Semana de Arte.

No último dia, muitos dos membros da equipe julgaram não haver mais necessidade de atividade "quebra-gelo" e partiram direto para o elemento fogo. Os desenhos com giz-de-cera, utilizando cores quentes, transcorreu com normalidade. Em algumas escolas, os arte-educadores conseguiram velas e os alunos fizeram seus trabalhos derretendo o giz-de-cera na chama. Muitos se maravilhavam com este efeito e os desenhos, de início figurativos, foram se tornando abstratos e ricos em textura. Os alunos se encantaram com o leque de possibilidades que se abre ao se trabalhar com texturas diferentes.

Dando continuidade, o professor de arte releu a poesia do primeiro dia. Sugeriu aos alunos que tentassem mostrar num trabalho de colagem em grupo a harmonia dos quatro elementos. Essa comunhão teve como fundo musical a "Primavera" das Quatro Estações de Vivaldi. Ao ouvir o tema inicial, muitos alunos afirmaram conhecer a música através de comerciais da TV e gostaram de ouvi-la integralmente.

O trabalho de colagem foi também muito rico e, segundo depoimentos dos professores de classe, talvez a música estivesse contribuindo para o clima tranquilo, incomum nos trabalhos em grupo. *"Eles estão tão concentrados, que até parece mentira: deve ser essa música que acalma"*, disse uma professora.

Ao término do dia, ao avaliarem a Semana, a maioria esmagadora de alunos e professores mostraram-se muito interessados em repeti-la. Os professores, mesmo aqueles que se mostraram hostis num primeiro momento, defendiam a necessidade de pedir mais projetos como aquele junto à Secretaria de Educação.

Alguns alunos lamentaram o fato de, no dia seguinte, tudo voltar à rotina...

### **3.2.6 - Considerações**

Como já foi dito, este trabalho foi feito 10 vezes em cada módulo, atingindo 40 turmas ou grupos de alunos, aproximadamente 1.000 alunos. Através da observação e/ou atuação nestes momentos, foi possível refletir sobre esse projeto. Essa reflexão teve por base três eixos: o papel do professor, o dos alunos e o da própria Música.

Começando pelo perfil dos professores de Educação Artística, foi possível confirmar a hipótese do não-preparo para a atuação na escola regular, principalmente entre os professores habilitados em Música. A dificuldade em arregimentar professores de

Música para este tipo de trabalho confirmou os dados obtidos quando do levantamento de dados na rede pública estadual de ensino em Goiânia. Durante os convites feitos a professores de Música foi evidente o receio ao se caracterizar o perfil da clientela: curso noturno, rede pública, turmas numerosas. O tipo de trabalho, isto é, uma proposta interdisciplinar de Arte, também soava preocupante aos ouvidos dos professores de Música.

Outro dado observado foi de que o novo curso (Licenciatura em Educação Artística) prepara melhor para uma atuação globalizante do que o antigo curso (Licenciatura em Desenho e Plástica). Os profissionais que se formaram pelo antigo curso mostravam pouca percepção dos reais objetivos da Arte na Escola. Procedimentos e técnicas de Artes Plásticas eram, para eles, mais importantes do que os próprios fundamentos da Arte-educação. Já os novos (não no sentido usual, visto que um deles chegava à meia idade) se mostravam muito mais abertos a um trabalho interdisciplinar e mais interessados no processo do fazer criativo, sem deixar totalmente de lado o produto final.

Observando também os professores regentes de classe, várias conclusões foram tiradas. Em primeiro lugar, o preconceito contra o ensino da Arte. Para comprovar isto basta examinar a hostilidade demonstrada sempre nos primeiros dias de cada módulo. Deixando-se de lado o fator surpresa (alguns não foram avisados regularmente), qual seria o motivo de tanta irritação? A equipe se perguntava: *"se fôssemos de uma equipe de especialistas em matemática, haveria a mesma recepção?"*. Ora, a noção de "perda de tempo" é que estava por detrás de tanta irritação. Fazer Arte é perda de tempo, tempo esse escasso no ensino noturno, pensam os professores.

Entretanto, em quase 100% dos casos, os professores de classe se mudaram de atitude. Geralmente após o segundo dia, eles como que se "rendiam" ao trabalho. Motivados pelo interesse dos alunos, pela boa condução do arte-educador e, principalmente, pela possibilidade de utilizar aqueles conhecimentos na sua prática,



passavam a ser atuantes. Interessavam-se em reproduzir as gravações, em saber onde adquirir determinado material, em referências bibliográficas, etc. Os arte-educadores sabiam que este era um dos objetivos principais do projeto - motivar o professor de classe a querer enriquecer sua prática docente utilizando a Arte - e, quando isto acontecia, procuravam ser solícitos.

Em relação aos alunos, foi possível constatar a avidez com que se lançavam ao fazer artístico. Todas as idéias pré-concebidas que foram levantadas no início do trabalho - eles não gostariam, não freqüentariam as aulas, a indisciplina seria insuportável, haveria desperdício de material, não aceitariam música erudita - se mostraram equivocadas. Na grande maioria das turmas o trabalho transcorreu de forma muito rica.

É claro que exceções houveram. Não se pretende aqui mistificar e dar ao ensino de Arte um caráter messiânico. Em uma escola de um bairro periférico, onde houvera vários incidentes envolvendo a polícia e alunos, por exemplo, o trabalho foi bastante difícil. Mas, segundo a diretora da escola, este era o clima freqüente naquele local. Grupos de alunos rivais se enfrentavam e usualmente a polícia era chamada para intervir. Seria preciso um trabalho longo para sentir algum resultado.

Em outros casos, também em número insignificante, os problemas se deram pelo próprio despreparo de um ou outro professor de Arte. Contudo, a tendência foi sempre de melhoria a cada módulo.

Visto que a Música na escola é o objeto primordial desta pesquisa, as observações em relação a isto revestem-se de grande importância e por esta razão para elas reservamos as últimas considerações.

Inicialmente, ainda na fase de planejamento, houve discussão, entre a equipe de professores de Arte, no tocante ao repertório. Professores de outras especialidades (artes plásticas, principalmente) questionaram o uso da música chamada erudita. Demonstravam ter eles o mesmo preconceito dos leigos: *"aluno não gosta desse*

*tipo de música*". Foi preciso muita habilidade para convencê-los da impropriedade de tal afirmação, cujo caráter determinista inviabilizaria o próprio projeto se afirmássemos: "os alunos não gostam de educação artística, então não iremos lá...".

Para demovê-los dessa posição foi preciso argumentar com o pensamento de Snyders<sup>(57)</sup>, sobre a necessidade de levar a obra prima ao encontro do aluno, não para diminuí-lo e sim para ampliar seus próprios horizontes. Isto é, cabe ao professor de Arte levar até o aluno o patrimônio artístico legado pela história, como forma de promover a "alegria cultural"<sup>(58)</sup> da apreciação da Arte.

Outro argumento usado foi o da necessidade de nós, como profissionais, termos como material algo de qualidade, assim como um professor de português utiliza uma boa gramática e não publicações baratas repletas de erros ortográficos.

Foi mostrado também que a música erudita pode ser agradável aos alunos, desde que se faça uma preparação adequada. Este dado foi extremamente evidenciado a fim de que cada professor de Arte se esmerasse em preparar a apreciação musical. E, finalmente, foi também levantado o dado de que também se trabalharia com outros gêneros de música, o qual talvez tornasse a participação mais fácil. A idéia primordial, passada para a equipe, é que independentemente de ser música erudita, folclórica ou popular, seria música de qualidade.

Ainda na fase de planejamento, outro problema surgiu. Como já foi citado anteriormente, os professores não especialistas em Música mostravam-se arredios quando a atividade era de conteúdo musical; o mesmo não acontecia na situação inversa, isto é, o especialista em Música atuava com desembaraço nas atividades de artes plásticas e teatro. Este dado confirmou a similitude com a situação da rede pública estadual, onde professores da 1ª série do ensino fundamental diziam se "aventurar" em Artes Plásticas, mas não na Música.

<sup>57</sup> SNYDERS, Georges - "A escola pode ensinar as alegrias da música?". São Paulo, Cortez, 1991.

<sup>58</sup> Idem.

Percebe-se que há em torno da Música uma sacralização que deve ser abolida. Todas as pessoas tem potencialidades musicais e a todas devem ser dadas oportunidades de desenvolvê-las. No caso do professor de ensino fundamental o alcance é mais profundo: como atua em várias áreas de forma globalizante, ele tem o dever de se aprimorar musicalmente.

Toca-se aqui na questão da formação deste mesmo professor, e ela já foi examinada anteriormente. Contudo é preciso salientar que, uma vez que esta formação não foi a desejável, cabe ao professor preencher suas lacunas em relação à Música, tal qual o faz em relação à alfabetização, ao ensino das operações matemáticas e à educação das ciências físicas, por exemplo.

Após o planejamento, já durante as aulas da Semana de Arte, outros dados foram observados em relação à Música. O primeiro é em relação a ausência de aparelhos de som tais como toca-fitas, toca-discos, gravadores ou rádios. Não é possível utilizar a explicação simplista da falta de verbas: as escolas visitadas, em regra geral, apresentavam boas instalações e material didático adequado. Papel, livros didáticos, lápis, tintas, mimeógrafos foram vistos com abundância em todas as escolas. O que parece explicar a falta dos aparelhos de som é que eles são considerados supérfluos.

Levando-se em conta que, em nenhuma das muitas escolas visitadas, ouviu-se qualquer música, com exceção das que eram trazidas pela equipe, o fato de não haver aparelhos de som se torna mais grave. Se os professores não cantam com os alunos, se não há aparelhos de som, então a conclusão é óbvia: a Música não está presente nas escolas.

Outra conclusão, bastante contraditória com a realidade das escolas, foi a de que os alunos vivem a Música intensamente. Em inúmeras ocasiões um fato se repetiu: após o primeiro dia, alguns alunos levavam fitas cassete com músicas de sua preferência e pediam ao professor de Arte para ouvi-las no intervalo do recreio. Neste momento, a sala

de aula se assemelhava a uma festa, onde alunos dançavam, ensaiavam coreografias e cantavam. Ao constatar o quanto os adolescentes sentem prazer no contato com a Música, fica difícil compreender como a escola pode declinar do convite de utilizá-la no processo educativo.

As músicas de preferência dos alunos eram, geralmente, de péssima qualidade. Quase sempre faziam parte das trilhas sonoras de telenovelas ou do repertório do gênero "breganejo". Entretanto, apesar de terem esta bagagem, os alunos se mostravam receptivos à música trazida pela equipe. Evidencia-se aqui que o ideal de formação do ouvinte é bastante plausível. Mesmo um grupo de adolescentes que recebe, de forma massificadora, uma avalanche de música de má qualidade, pode ser sensibilizado e levado a ouvir obras sérias, de qualquer gênero. É possível prever que se este trabalho - o de uma apreciação musical gradativa e cuidadosa - tivesse continuidade, poderia acarretar numa mudança de atitude dos alunos, isto é, tornariam-se ouvintes mais críticos.

Finalmente, uma última consideração. A escola, como instituição, crê que repassando estritamente os conhecimentos técnicos, está cumprindo o seu papel. Contudo, parece óbvio que a educação estética deva ter na escola um lugar privilegiado, uma vez que todo aluno, ainda que pese o fato de ser um estudante-trabalhador, tem "fome de pão e de beleza"<sup>(59)</sup>.

<sup>59</sup> Frei Betto - "Fome de pão e de beleza". In Revista Teoria e Debate, nº 3. São Paulo, Editada pelo Diretório Regional de São Paulo do Partido dos Trabalhadores.

## CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

*"Como alguém que encontrou um povo em ruínas  
e sua casa incendiada  
e seu mundo vencido  
e se recusou a morrer de dor  
e levantou muros  
e ressuscitou mortos  
e abriu janelas  
e acendeu luzes  
e semeou campos  
e pregou no céu novas estrelas  
e trabalhou cheio de lágrimas  
e amou o que tinha feito  
e desejou cantar..."*

(Cecília Meirelles)

### 4.1 - Últimas Considerações

A origem deste trabalho foi analisar o papel da escola de Ensino Fundamental na formação do ouvinte, formação esta vista como um direito do cidadão. Para desvelar este fenômeno, compreendê-lo e interpretá-lo, foi percorrido o caminho relatado.

Contudo, o desvelar deste fenômeno apontou para quadros desalentadores e complexos. Segundo Paulo Freire, a pura compreensão crítica da situação de opressão não liberta os oprimidos; "ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que

se dá a opressão"<sup>(60)</sup>. No caso específico da Educação Musical, entender-se-ia como oprimido aquele que não teve acesso à prática musical e se acha, portanto, sem autonomia para o apreciar musical crítico.

Se o primeiro passo deve ser a reflexão sobre a situação de opressão, o segundo seria o levantamento de propostas que visem à superação da mesma. Sendo assim, esta parte do trabalho terá dois momentos distintos, porém interligados: o da reflexão sobre a problemática da Arte na Educação escolar e o das propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental.

Em cada um destes momentos, a relação visceral entre ambos estará visível. Primeiramente, uma reflexão teórica "molhada da prática vivida"<sup>(61)</sup>; depois, uma prática fértil em reflexão e, por isso mesmo, não acabada e conclusiva, à espera da contribuição criadora de seus futuros interlocutores.

Deve-se registrar que a própria opção metodológica induziu a uma reflexão constante, mais colada às evidências, no próprio transcorrer do trabalho. Neste momento, porém, passaria-se a uma reflexão mais global.

Tomar a formação do ouvinte como objetivo para uma Educação Musical significa entender como tarefa da escola regular, embora não exclusivamente, dar condições ao estudante para o apreciar crítico. É sabido que para um efetivo apreciar, ainda segundo a classificação do ouvinte de Adorno, se faz necessária uma prática musical. É o acesso a esta prática que a Escola deveria promover.

No entanto, esta questão esbarra diretamente na própria estrutura do Ensino Fundamental no Brasil e, de forma indireta porém marcante, no papel da Arte na Educação. Este papel tem sido objeto de discussão acalorada.

<sup>60</sup> FREIRE, Paulo - "Pedagogia da Esperança", Rio, Paz e Terra, 1992, pág. 32.

<sup>61</sup> FREIRE, Paulo - "Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar". São Paulo, Edit. Olho D'Água, 1993, pág. 32

Na década de 40, Herbert Read edita na Inglaterra o livro "Education Through Art"<sup>(62)</sup>, onde sistematiza toda a filosofia de um ensino que tivesse o método do fazer artístico como modelo para toda a Educação. Obviamente, suas idéias revolucionárias foram sistematicamente boicotadas. Ainda assim, surge o movimento da Arte-educação, sob o qual professores de Arte de várias partes do mundo se organizam para redimensionar o papel da Arte na Educação.

Passadas cinco décadas, ainda se discute se a Arte realmente merece uma posição preponderante no ensino. Eisner<sup>(63)</sup>, da Universidade de Stanford (EUA), numa palestra proferida em 1991 depois de visitar 31 países, durante o Simpósio Internacional de Desenvolvimento e Educação, apresenta os tradicionais conceitos que desvalorizam a Arte no ensino e os desmitifica um a um. São estes os mitos: 1) o pensamento conceitual requer o uso da linguagem; 2) a experiência sensorial ocupa uma posição inferior na hierarquia das funções cognoscitivas; 3) a inteligência requer apenas o uso da lógica; 4) quanto maior o distanciamento e objetividade, melhor se chega à verdade; 5) o método científico é o único caminho para a generalização.

Ao mostrar as limitações dessas idéias, Eisner, por sua vez, centra-se em três pontos primordiais, para demonstrar o valor da Arte: 1º) os problemas adquirem múltiplas respostas corretas; 2º) a separação forma-conteúdo é tacanha, pois em Arte a forma faz parte do conteúdo; 3º) nas nossas relações com o mundo, nem sempre alcançamos êxito ao seguir objetivos pré-determinados e métodos muito específicos. Conclui Eisner, que todo esse processo existente no fazer artístico precisa ter lugar na escola:

*"O mais irônico é que apesar de afirmarmos que é função da Escola preparar as crianças para a vida, os problemas que num futuro próximo lhes serão apresentadas não vão ter uma única solução fixa, como se propõe nas áreas*

<sup>62</sup> READ, Herbert - "Educação Através da Arte", Lisboa, Edições 70, 1982.

<sup>63</sup> EISNER, Elliot W. - "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano" in Revista Española de Pedagogia, nº 191, Abril de 1992.

*acadêmicas. Os múltiplos e variados conflitos que se apresentam ao largo da vida se assemelham aos problemas encontrados na Arte. São problemas que, quase nunca, têm uma só resposta, questões delicadas, ambíguas, inclusive, às vezes, de difícil saída.*"<sup>(64)</sup>

Percebe-se que apesar de toda sua argumentação brilhante, Eisner não avança muito em relação ao que Read já propunha na década de 40. Por isso, a sua insistência nestes pontos revela que os entraves ainda são os mesmos. Os responsáveis pelos caminhos da Educação ainda insistem num modelo que privilegie a aquisição passiva de informações por parte do aluno, de forma fragmentada e não-criadora.

Se a problemática da Arte-educação têm contornos mundiais, com raras exceções, no caso do Brasil, país de 3º mundo, sob a égide de um capitalismo periférico, as dificuldades se agigantam. Não se discutirão aqui os grandes dramas da Educação Brasileira como a evasão/expulsão escolar, o sucateamento das instalações, a má remuneração e a não-capacitação dos professores, entre muitos outros; porém, seria útil, pela natureza deste estudo, abordar a questão curricular.

A Arte tem um papel irrisório dentro do currículo do Ensino Fundamental brasileiro. Como já foi dito neste trabalho, sua carga horária é mínima e freqüentemente sub-utilizada por indivíduos leigos no assunto. Entretanto, isto é um reflexo de uma atitude que vem sendo construída segundo os objetivos do sistema. Não é interessante ao sistema que a escola forme cidadãos críticos e, portanto, questionadores. Por isso, a Arte, como momento privilegiado de fermentação de posturas divergentes, precisa ser cerceada. E, particularmente no caso da Música, esta postura é interessante para a indústria cultural, representada aqui pela indústria fonográfica, que necessita dessa massa de dóceis consumidores.

<sup>64</sup> Eisner, op.cit



Ainda assim, em outros países ela já começa a ser reconhecida como disciplina integrante e integradora do ensino básico. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, a Arte é uma disciplina com conteúdo específico e faz parte do conjunto de disciplinas básicas, ao lado de língua inglesa, matemática, ciências, história, geografia e educação cívica. <sup>(65)</sup>

No Brasil, todavia, o preconceito em relação à Arte ainda é grande. Há grande resistência em se pensá-la como disciplina básica. É vista apenas como um acessório, um ornamento que num país significa desperdício ou luxo. Infelizmente, esta postura é percebida mesmo nos setores ditos progressistas que pregam uma educação "crítica". Defendem eles um aumento na carga horária das disciplinas "fundamentais" em detrimento da Educação Artística, que deixaria então de ser obrigatória. Não percebem que ao negar a Arte para os filhos das classes populares (sim, porque os filhos da elite podem freqüentar as escolas específicas, os conservatórios) estão admitindo esta estratificação e contribuindo para que ela se fortaleça.

Louis Porcher argumenta que as origens da escola pública na França, durante a III<sup>a</sup> República, revelam este caráter discriminatório e o posterior rebaixamento da Educação Artística. Apesar do avanço óbvio que a democratização da escola pública representou, ela não deixou de carregar as marcas da classe que detinha o poder: "os poucos escolhidos dividem entre si os benefícios da cultura artística, enquanto a multidão engurgita laboriosamente os conhecimentos objetivos e o saber elementar." <sup>(66)</sup>

Por outro lado, não se está defendendo a tese de que as outras disciplinas não possam contribuir para a formação do cidadão. Entretanto, parece claro, e a realidade vista nas escolas auxilia na comprovação, que elas podem se limitar mais facilmente na execução de uma "educação bancária"; com a Arte isto se torna mais difícil porque, como já foi dito, o seu próprio método de produção favorece a possibilidade de

<sup>65</sup> Estes dados são atuais e foram confirmados por reportagem no jornal Folha de São Paulo de 13 de maio de 1994.

<sup>66</sup> PORCHER, Louis - "Educação Artística: luxo ou necessidade?", São Paulo, Summus, 1982, pág. 14.

respostas múltiplas a uma mesma situação. Ou ainda mais, a verdadeira Arte-educação só tem sentido quando possibilita o real crescimento do indivíduo como ser total e ao mesmo tempo diferenciado. Pode-se tomar como exemplo concreto a Educação Musical nesta perspectiva de formação do ouvinte. Ao fazer chegar ao aluno a alegria cultural do encontro com obras-primas e, conjuntamente, proporcionando o prazer de fazer música, seja em corais, grupos instrumentais ou na exploração sonora, a Educação Musical colabora no alargar dos horizontes <sup>(67)</sup> deste mesmo aluno. A experiência comprova que indivíduos que têm acesso a essa prática não consomem música de qualidade duvidosa; ela também comprova que indivíduos criados em ambientes musicais tornam-se mais criativos; comprova, enfim, que estes indivíduos têm maior chance de se tornarem cidadãos plenos.

Baseando-se nestas afirmações foram delineadas as propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental que se seguem. Como já foi dito, não tratam de propostas acabadas e irrefutáveis; mas entende-se esse inacabamento "não como sinal de fracasso ou indefinição, mas sim uma maneira de mostrar-se em sua verdadeira fertilidade." <sup>(68)</sup>

#### **4.1 - Propostas**

Para a implementação das propostas a serem apresentadas é preciso atacar em duas frentes. A primeira se daria no campo de luta institucional a fim de que a Educação Artística estivesse na mão de quem efetivamente reconhecesse seu papel e, portanto, se sentisse comprometido com ela.

<sup>67</sup> Entende-se aqui "horizonte" como o mundo de significados do aluno.

<sup>68</sup> MASSINI, Elsie - "Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação", in: FAZENDA, Ivani (org.), "Metodologia da pesquisa educacional", São Paulo, Cortez, 1991, pág. 66.

Para tanto, a pressão, por parte das associações de Arte-Educadores, no sentido de não permitir que editais de concursos para professores não contenham as vagas para esta disciplina, é necessária. É preciso desmascarar a prática habitual da disciplina ser usada como complemento da carga horária de outros professores. Somente quanto a oferta fosse maior que a procura este tipo de expediente seria permitido, ainda assim, dando preferência a profissionais habilitados em áreas afins.

A segunda frente seria mudar o eixo das licenciaturas em Educação Artística, em especial na habilitação em Música. É preciso valorizar a atuação do Educador Musical na escola regular, para que o aluno a veja como um real campo do trabalho. Por isto este trabalho insiste na formação do ouvinte como objetivo maior da Educação Musical na escola: o licenciado deve compreender como sua a função de formar o público e não apenas a de formar futuros profissionais. Estes, em número infinitamente menor, serão formados nas escolas de Música (ou a despeito delas, em certos casos). Mesmo porque, vale lembrar, no nosso país não faltam bons músicos; falta público capaz de reconhecer seus valores.

Estes dois pontos, todavia, terão dado seus frutos a médio e longo prazo. O que fazer agora, com esta realidade que se apresenta?

Parece que a saída aponta na direção de cursos de aprimoramento destes professores leigos. Seria preciso que educadores musicais, junto às Secretarias de educação, organizassem esta reciclagem. Penso que teriam caráter obrigatório: a continuidade da regência da disciplina estaria condicionada à freqüência dos cursos. Desta forma, aqueles que não têm compromisso com a Educação Artística prefeririam completar sua carga horária de outra maneira.

### 4.2.1 - Capacitação dos professores

Este aprimoramento se daria em dois níveis. O primeiro deles seria a formação, principalmente no curso de Ensino Médio (habilitação Magistério) pois é daí que sai grande parte das regentes de classe das primeiras séries: são elas as responsáveis pelos primeiros contatos com a Educação Musical.

Há algumas décadas atrás, o perfil da professora primária era singular. Proveniente de camadas privilegiadas da sociedade, dispunha ela de uma educação "europeizada": geralmente lia poesias em francês, tocava piano, cantava e tinha noções de belas artes. Ainda que se ressalve seu caráter aristocrático é necessário reconhecer que essa profissional estava melhor aquinhoadada. Frequentemente usava toda esta bagagem nas suas aulas, nas quais uma incipiente formação estética se iniciava.

Atualmente o panorama é bastante diverso. Pesquisas demonstram a proletarização do professor, principalmente aquele que se destina à 1ª fase do 1º grau. Este profissional, proveniente de camadas inferiores da estratificação social, vê no magistério apenas uma possibilidade de emprego estável. Como a imensa maioria destes profissionais é formada por pessoas do sexo feminino, os baixos vencimentos são "explicáveis" por terem importância acessória no orçamento familiar<sup>(69)</sup>: Em resumo, a docência passa a ser um "bico", completada por venda de produtos de beleza, roupas, doces e coisas do gênero.

A questão é que nos cursos de magistério a formação em Música é deficiente, fato este comprovado nas entrevistas com professores da 1ª fase de ensino fundamental. São poucas as escolas onde exista um profissional de Música que oriente

<sup>(69)</sup> Exemplo disto é a frase de um governador de Estado, num momento de greve dos professores: "Professoras não ganham pouco. Elas é que casam mal".

esta formação. Fica disseminada a impressão de que o curso de magistério perdeu sua identidade: é apenas um curso de Ensino Médio mais "fraco".

Aqui se abre um campo importante para o licenciamento em Educação Artística. Ao invés de ficar apenas reclamando da ausência da Música nas escolas, deveria-se atacar o problema pela raiz, atuando efetivamente nos cursos de Magistério. Nele o professor licenciado em Educação Artística (habilitação Música) teria três anos para alcançar certos objetivos principais: 1º) convencer as futuras professoras da necessidade de Educação Musical; 2º) ensinar noções de teoria musical e história da música; 3º) dar aulas de canto e uso correto da voz; 4º) orientar a escolha de repertório didático. Além disso, insistir nas atividades extra-classes tais como formação de corais, a fim de levar às estudantes do Magistério o prazer de fazer boa Música.

Outro grande contingente é o dos professores formados em Pedagogia. Segundo os dados relatados dos 428 professores que lecionavam Educação Artística na rede pública de Goiânia, 63, ou seja, uma boa parte, vieram do curso de Pedagogia. Portanto, é urgente que se atente para a disciplina referente a Educação Artística<sup>(70)</sup> nestas faculdades. Geralmente ela é desprestigiada e não conta com carga horária suficiente para um desempenho de igualdade. Não faltariam profissionais de música habilitados e interessados em atuar nesta tarefa tão necessária, a de influir efetivamente na formação dos professores do ensino fundamental.

O segundo nível desta capacitação seria aquele que procurasse atingir aqueles que não receberam a formação descrita acima e, ainda assim, estão atuando em sala de aula. Parece que aqui o problema mais delicado pois, inúmeras vezes, seria preciso lutar contra vícios e atitudes já arraigadas em muitos anos de uma prática docente equivocada.

<sup>70</sup> Na Universidade Federal de Goiás (UFG), a disciplina chama-se "Arte e recreação" e é ministrada no 3º ano de Pedagogia, com carga horária de 64 horas anuais.

Como primeiro passo, toda escola deveria contar com um professor de Música que, além de atuar diretamente em sala de aula na 2ª fase do ensino fundamental, seria o orientador responsável pela Educação Musical no restante das classes. Caberia a ele organizar, juntamente com os professores regentes, os procedimentos e os objetivos a serem alcançados. Poderia ele também ministrar cursos de aprimoramento para os professores da 1ª fase do ensino fundamental, dando-lhes noções elementares de Música. Além disso, seria o responsável pela organização de corpos estáveis tais como corais, pequenos conjuntos instrumentais, bandas ou fanfarras.

Para desempenhar tais tarefas o professor de Música teria sua carga horária completa em uma só escola. Além das vantagens pessoais óbvias, isto teria ainda como consequência um maior envolvimento do profissional com a instituição. Dessa forma, a Música estaria viva na escola, isto é, estaria participando efetivamente do processo educacional.

#### **4.2.2. - Diretrizes para a construção de um currículo para o Ensino Fundamental na área de Música.**

Não se pretende aqui fazer simplesmente um rol de atividades direcionadas para cada faixa etária, dentro do curso de Ensino Fundamental; mesmo porque isto pode ser conseguido facilmente selecionando sugestões dos livros específicos em voga. O que se pretende agora é apontar diretrizes.

Para um leigo isso pode parecer banal: propostas para determinada disciplina na escola regular é o que não falta. Entretanto, no caso da educação musical é diferente. Já se teve, neste mesmo trabalho, a oportunidade de mostrar o quanto a questão da escola regular é marginal para o professor de Música, assim como este

também o é para a escola regular. Constatou-se também o relativamente baixo número de pesquisas de mestrado cujo tema se relacione à Educação Musical na escola regular.

Desta forma, inicia-se a apresentação de propostas propriamente ditas, dividindo-as em 2 etapas: de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª do ensino fundamental.

#### **4.2.2.1 - 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**

Inicialmente, é necessário salientar o caráter do ensino desta fase. Aqui o professor polivalente tem conteúdos distintos a transmitir, ainda que se propale o "caráter global" do ensino. Na realidade, o tempo livre é reduzido e o professor, freqüentemente, crê que o ano letivo mal comporta todo o conteúdo programático de cada série.

O que vai acontecer com a Arte? Ela praticamente desaparece pois, na visão de grande parte dos nossos professores, ela é perda de tempo. Com isto reforça-se o fato de que as propostas sugeridas para esta fase encontram maior resistência por parte dos professores.

Os objetivos propostos a seguir são de caráter geral. Os objetivos específicos estarão implícitos nas atividades e uso do material didático que será feito a seguir. Os objetivos gerais da Educação Musical na 1ª fase do ensino fundamental seriam:

- a) cuidar da formação estética da criança, oferecendo-lhe material musical adequado;
- b) permear as atividades escolares com a Música, utilizando seu potencial aglutinador;

- c) utilizar o material folclórico musical como meio de resgatar o sentimento de identidade nacional na criança;
- d) familiarizar o aluno com os processos artísticos;
- e) desenvolver o potencial criador através de jogos musicais e da composição;
- f) estimular a utilização combinada de procedimentos racionais e sensíveis.

As atividades de Educação Musical para esta fase são infinitas. Entretanto, é possível ressaltar algumas que se mostram fundamentais.

#### **a) Canto coletivo**

Cantar deve ser a atividade musical mais importante durante todo o ensino fundamental. Principalmente se tratando de um repertório de qualidade, preferencialmente nacional. Lembremo-nos de Kodály e da importância que dá ao canto: *"as canções folclóricas devem funcionar como uma segunda língua materna"*.

#### **b) Brinquedos de roda e similares**

As cirandinhas, as brincadeiras populares como "chicotinho queimado", pular corda, corre-cutia, amarelinha e muitas outras, estão se tornando raras entre as crianças da zona urbana. Isso, segundo estudiosos, se deve às próprias condições atuais de vida. A violência urbana impede que a criança tenha na rua o lugar privilegiado das brincadeiras, como nas gerações anteriores. O espaço limitado dentro de suas moradias ou nos tristes "play-grounds" é também um empecilho às necessidades dos brinquedos populares; estes, geralmente, são bastante movimentados e envolvem maior número de participantes.



Por reconhecer o papel fundamental que esses brinquedos exercem na infância e as dificuldades que o mundo moderno impõe, torna-se absolutamente necessário que a escola recupere esta prática.

### **c) Confecção de materiais sonoros**

A criança pequena ainda não tem muito cristalizados conceitos a respeito de instrumentos musicais. Por isso, passa a ser fundamental que ela possa explorar e "fabricar" seus próprios instrumentos: será um passo importante para que, como futura ouvinte, possa estar receptiva ao uso de instrumentos não-convencionais (e não precisar passar pela "limpeza de ouvidos" que M. Schafer apregoa).

Além disto, esta atividade tem também efeitos a curto prazo, no que diz respeito à coordenação motora fina e grossa, ao estímulo ao potencial criativo, à socialização, ao prazer estético, à acuidade auditiva.

É importante ressaltar que este tipo de atividade não deve se restringir ao momento de "fazer" o material. Deve ser precedida por uma exploração dos efeitos sonoros disponíveis. Será também fundamental chegar ao objetivo principal: fazer Música.

### **d) Exploração dos movimentos corporais**

É notório o poder da Música sobre as pessoas. As crianças, com menos entraves que os adultos, têm grande prazer em se deixar levar pelo ritmo musical. Levando isso em conta, o professor desta fase deve proporcionar situações para este contato. O uso de danças folclóricas e regionais é primordial. Podem ser utilizadas de diversas formas e ainda servirem de base para a criação de coreografias por parte das crianças. Numa época em que as crianças são levadas a imitar os trejeitos sensuais das apresentadoras de programas de TV, de forma artificial e inadequada a esta faixa etária, a exploração dos movimentos corporais através da Música se torna uma tarefa de importância gigantesca.

Numa proposta de Educação Musical que tenha por base a formação do ouvinte, a seleção do material didático é o ponto central. É fundamental que música de boa qualidade, não importando o gênero, esteja sempre presente. Para uma correta apreciação, o professor deve estar consciente da necessidade de uma cuidadosa preparação. Esta preparação deverá transcorrer seguindo as etapas:

### **1º) Seleção criteriosa do material**

O professor deve ser exigente no tocante à qualidade musical. Deve ter cuidados com os modismos que, segundo Schafer, "*são fenômenos sociais e não musicais*"<sup>(71)</sup>. Se o professor polivalente tiver dúvidas deve procurar o auxílio de um especialista para a seleção do repertório.

### **2º) Inserção da música na sala de aula**

Nesta fase, como já foi ressaltado, o ensino não deve ser departamentalizado. Obviamente, o desenvolvimento musical deve ser uma parte integrante do desenvolvimento total da criança. Por esta razão, o professor deve ser cuidadoso ao "encaixar" a Música no seu plano de aula. Não se pode criar horários arbitrários para se apreciar música.

### **3º) A preparação propriamente dita**

Nas entrevistas com os professores, relatadas no 3º capítulo, o preconceito de que o aluno "não gosta de música instrumental" foi ouvido com certa constância, principalmente com o argumento de que os alunos não têm concentração para ouvir.

Contudo, este argumento é falho. O que falta é a preparação adequada e a compreensão, por parte do professor, do que seja uma "apreciação ativa".

<sup>71</sup> SCHAFER, op. cit., pág.

Já se alertou, anteriormente, para a necessidade de uma seleção criteriosa do material. E nesse aspecto se inicia esta preparação pois, as peças devem ser, inicialmente, de curta duração, com temas sugestivos e interessantes à criança. Não se pode colocar no toca-discos a Sexta Sinfonia de Beethoven de uma só vez e depois reclamar do burburinho causado pelos alunos.

É iniciando-se com peças de curta duração e vivo interesse que se pode conseguir, talvez na 3ª ou 4ª séries, a audição de peças de média duração e de certa complexidade temática. Não se fará aqui uma lista de músicas mesmo porque isto pode ser encontrado em diversos livros<sup>(72)</sup>. Além disso, esta tarefa - a de orientação à seleção do repertório - é importante na integração do professor especialista com os professores regentes das primeiras séries do 1º grau.

Snyders aborda com maestria este problema:

*"o ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que ouvimos no dia-a-dia. A alegria musical atinge seu grau mais intenso e mais irrefutável na escuta elaborada de obras-primas"<sup>(73)</sup>.*

E sintetiza aqui esta tarefa da educação musical:

*"o ensino tem por objetivo preparar o encontro do aluno com a obra-prima, levando em conta o que são, num determinado momento, em determinadas circunstâncias, determinados grupos de alunos. Trata-se, no começo, de um trabalho lento e obscuro de aproximação; depois é como se alguma coisa se desvelasse"<sup>(74)</sup>.*

<sup>72</sup> Vide MARSICO, Leda Osório - "A criança e a música". Porto Alegre, Editora Globo, 1982.

<sup>73</sup> SNYDERS, op. cit., página 20.

<sup>74</sup> SNYDERES, op. cit., pág. 16.

Feitas estas considerações sobre o repertório, pode-se enumerar uma relação de material didático adequado para esta faixa etária. Destacam-se os seguintes materiais:

a) Canções folclóricas, utilizando coletâneas conceituadas tais como as de Villa-Lobos e Iris Costa Novaes<sup>(75)</sup> ou coletando no meio social do aluno;

b) Discos de música de boa qualidade, de variados gêneros.

Entre as gravações de música folclórica pode-se indicar os da gravadora Marcus Pereira, pela sua seriedade reconhecida no meio. As de música erudita devem ter o cuidado com a adequação, conforme já foi dito anteriormente. No caso da música popular é preciso não se deixar levar pelo caminho mais fácil e procurar oferecer às crianças o melhor. Pode-se indicar os discos infantis de Bia Bedran (musicista e arte-educadora, cujo programa de TV "Canta Conto", veiculado pela TV Educadora do Rio de Janeiro, pode ser apontado como uma ilha em meio ao mar de mediocridade da programação infantil), as coletâneas de Vinicius de Moraes e discos do Coral Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

c) Instrumentos musicais de percussão

É preciso que sejam simples e adequados ao tamanho das crianças, podendo também serem fabricados por elas, com o uso de sucata.

d) Gravador portátil

Seu uso é primordial nas atividades de descoberta do ambiente sonoro, no registro de composições e em exercícios de discriminação auditiva.

Outro dado importante para a Educação Musical é que esta é a melhor fase para se iniciar o aprendizado de um instrumento musical. A escola regular não é o local

<sup>75</sup> NOVAES, Iris Costa - "Brincando de roda", Rio, Edit Agir, 1983.

adequado para este ensino: as escolas de música e conservatórios estão aí para isso. Entretanto, o professor da escolar regular, que convive com a criança cerca de 20 horas semanais, durante 180 dias ao ano, pode perceber se algum de seus alunos demonstra um interesse especial pelas atividades musicais. Essa observação deve ser relatada aos pais, a fim de que a criança possa ser encaminhada a uma escola específica. Entretanto, é sabido que para atender a esta nova demanda seria necessário o aumento de escolas públicas de Música. Este tipo de prática ficou costumeira na Hungria, após a reforma educacional de Kodály: as crianças que se destacavam nas aulas de canto coletivo eram convidadas a freqüentar aulas de instrumento.

#### **4.2.2.2 - 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental**

Nesta fase há um elemento diferenciador da anterior: a figura do professor especialista. Como já dissemos no capítulo anterior, a definição da carga horária é feita pelos Conselhos Estaduais de Educação. Em Goiás, as aulas de Educação Artística acontecem duas vezes por semana, nas 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries, a serem ministradas pelo licenciado em Educação Artística.

Contudo, sabemos não ser esta a realidade. Teve-se a oportunidade de comprovar que, de 428 professores da disciplina, apenas 13 eram habilitados. Como sugerir propostas de ensino diante deste quadro?

Diante deste impasse muitos pedagogos musicais cruzam os braços e se dizem incapazes de lidar com esta questão. O argumento é que não há possibilidade de desempenhar uma proposta curricular de qualidade se não há profissionais habilitados. Já foram apresentadas propostas para reverter esse quadro, entretanto é sabido que só terão êxito a médio prazo. Por ora, pode-se traçar uma única linha de conduta, que tanto pode

ser utilizada pelo professor leigo (desde que "capacitado") quanto pelo especialista. Este último, entretanto, poderia também organizar atividades extra-classe tais como corais, bandas ou pequenos grupos de câmara. Desta forma, resolveria sua necessidade íntima de trabalhar com temas específicos, assim como abriria mais espaço para a Música na sua escola.

Os objetivos gerais permanecem os mesmos previstos para a 1ª fase do ensino fundamental. Acrescenta-se apenas um: levar o aluno a reconhecer o papel da Arte na sociedade, através do estudo da história da Música e desta na história do homem. Acredita-se que, nas séries anteriores, o aluno estava sendo "pescado", sendo sensibilizado para a força da Música. Agora, nesta etapa, é de se supor que ela já tenha adquirido certa importância na sua vida e por isto o aluno estaria pronto para refletir sobre este poder. As primeiras noções de filosofia e sociologia da Música seriam elaboradas nesta fase.

Quanto às atividades e ao material, permanece a preocupação no tocante à adequação do repertório e dos exercícios. É deprimente a falta de cuidado nesta adequação: canções extremamente ingênuas e infantis, o que leva o pré-adolescente a rejeitar o contato com a Música feita dentro da escola. O uso de instrumentos de percussão (bandinhas) também precisa ser revisto. As atividades de composição de estruturas sonoras e exploração do ambiente devem continuar; entretanto o professor deve manter uma exigência crescente em relação à elaboração, execução e registro das mesmas.

Uma atividade que nesta fase, devido à maior independência dos jovens, alcança maiores êxitos é o estudo de fatos folclóricos da própria região. A observação dos chamados "complexos culturais espontâneos" possibilita trabalhos a serem desenvolvidos com a participação de outras músicas, numa prática verdadeiramente interdisciplinar.

Especificamente no que diz respeito ao material existe certa polêmica dentro do seio dos educadores musicais. É comum a utilização da música pop nas aulas.

O argumento usado é que ela aproxima o aluno e assim o professor pode retirar dela os conteúdos necessários.

Esta posição é um tanto quanto perigosa. Murray Schafer alerta:

*"... a introdução da música pop nas aulas é um exemplo deste relaxamento; não porque a música pop seja necessariamente ruim, mas porque é um fenômeno social em vez de musical e, desse modo, imprópria como o estudo abstrato que a música deve ser, caso se pretenda que seja considerada arte e ciência, por seus próprios méritos"*<sup>(76)</sup>.

Já G. Snyders, quando se refere ao rock, pensa que o professor deve discuti-lo e analisá-lo em classe. Acredita que cabe ao professor mostrar que há rock bom e rock ruim, assim como acontece com a música erudita. Seria este o caminho para romper com os limitadíssimos referenciais de gosto pessoal:

*"desde que admitam que os tenhamos conduzido a assumir que há rock bom e rock menos bom, rock comercial-estandardizado - e rock mais válido, tomarão consciência do alcance destas avaliações: há em música, portanto, lugar para julgamento de valor; não dá mais para nos restringirmos a reações imediatas, tais como isto me agrada - isto não me agrada, e menos ainda para refugiarmo-nos em preceitos gerais como cada um é livre para gostar do que gosta" (Grifo do autor)<sup>(77)</sup>.*

Unindo essas duas visões, garante-se que a música pop pode ser usada como ponto de partida para a análise de preocupações mais consistentes. Principalmente pelo fato de, na adolescência, as letras das músicas terem o poder de emocionar; e esta emoção pode ser material para muitas atividades. Também assim acontece com as

<sup>76</sup> SCHAFFER, M., op. cit., p. 280.

<sup>77</sup> SNYDERS, G., op. cit., p. 20.

músicas dançantes, onde o ritmo, elemento primordial de socialização, atrai multidões de jovens.

Todavia, não se deve abrir mão da questão da qualidade musical. Por esta razão o professor deve repelir qualquer possibilidade do uso de música descartável - as chamadas "ondas" da indústria fonográfica - na sala de Educação Musical, a não ser que atenda ao objetivo de analisá-la criticamente.

Por acreditar que as práticas cotidianas devem encontrar brechas nas grandes estruturas educacionais e através delas empreender um ensino de qualidade, foram traçadas estas propostas. Com esperança é aguardada a generalização da idéia de que o processo de construção da cidadania passa pela escola; e, passando pela escola, não pode nem deve excluir a formação estética, a formação do ouvinte. E este ouvinte, ao exercer o seu poder de escolha e seleção, estaria também assumindo prerrogativas de um cidadão pleno.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. "Einleitung in die Musiksoziologie", Frankfurt, Rowohlt, 1968.

\_\_\_\_\_. "Filosofia da nova música". 2ª ed., São Paulo, Editora Perspectiva, 1989.

\_\_\_\_\_. "Teoria estética". São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1988.

\_\_\_\_\_, e HORKHEIMER, M. "Dialética do esclarecimento", Rio, Zahar, 1985.

ÁLVARES, Nildete O. "Currículo do curso de Letras da UFG: sua história, seu cotidiano e seu reflexo na escola de 1º grau". (Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG).

ANDRADE, Mário de. "Pequena história da música". 8ª edição, São Paulo, Livraria Martins Editora, 1980.

BARBOSA, Ana Mae T.B. "Teoria e prática da educação artística". São Paulo, Editora Cultrix, 1985.

CARPEAUX, Otto Maria. "Uma nova história da música". 4ª edição, Rio de Janeiro, Editora Alhambra, 1977.

CAVALCANTI, Lana de S. "O ensino crítico da geografia em escolas públicas de ensino fundamental". (Dissertação apresentada no Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG).

DIAS, Marília C. A. "As práticas de uma escola primária em um bairro da periferia".  
Goiânia, Cegraf - UFG, 1983.

DOMINGUES, José Luiz. "O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade".  
Goiânia, Cegraf - UFG, 1988

ECO, Humberto. "Como se faz uma tese". 9ª edição, São Paulo, Editora Perspectiva,  
1977.

EISNER, Elliot W. "La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano". in  
Revista Española de Pedagogia, nº 191, de abril de 1992.

FÉHER, Férene e HELLER, Agnes. "Política de la postmodernidad". Barcelona, Editora  
Península, 1989.

FERRAZ, M. H. C. e SIQUEIRA, J. "Arte-educação: vivência, experiencição ou livro  
didático?" São Paulo, Editora Loyola, 1987.

FISCHER, Ernst. "A necessidade da arte". 9ª edição, Rio de Janeiro, Editora Guanabara,  
1987.

FREI BETTO, "Fome de pão e de beleza" in Revista Teoria e Debate nº 3, São Paulo,  
Editada pelo Diretório Regional do Partido dos Trabalhadores, 1988.

FREIRE, Paulo. "A educação como prática da liberdade", Rio, Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. "Cartas da Guiné-Bissau", Rio, Paz e Terra, 4ª edição, 1984.

\_\_\_\_\_. "Pedagogia da esperança", Rio, Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. "Pedagogia do oprimido". 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar", São Paulo, Edit. Olho  
D'Água, 1993.

- FREITAG, Bárbara. "Política educacional e indústria cultural". São Paulo, Cortez Editora, 1987.
- GAINZA, Violeta. "Estudos de psicologia musical", São Paulo, Summus Editorial, 1987.
- GEERTZ, Clifford. "A interpretação das culturas", Rio, Zahar, 1978.
- LIMA, Florêncio de Almeida. "A música e o canto orfeônico no curso secundário". 2ª edição, Rio de Janeiro, Batista de Souza Cia. Editores, 1955.
- LUZURIAGA, Lourenço. "História da Educação e Pedagogia", São Paulo, Edit. Nacional, 1990 (18ª ed.).
- MARIZ, Vasco. "História da música no Brasil". Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- MARROU, H. "História da Educação na Antiguidade", São Paulo, Edit. Pedagógica e Universitária, 1990.
- MÁRSICO, Leda Osório. "A criança e a música", Porto Alegre, Edit. Globo, 1982.
- MASSINI, Elsie. "Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação" in FAZENDA, Ivani (Org), "Metodologia da pesquisa educacional", São Paulo, Cortez, 1991.
- NOVAES, Iris da Costa. "Brincando de roda". Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1983.
- NUNES, Ruy A. de C. "História da educação na Idade Média". São Paulo, Edusp, 1979.
- OLIVEIRA, Maria Augusta. "A aula: momento síntese do trabalho docente". (Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Escolar Brasileira na UFG).
- ORTEGA Y GASSET, José. "A desumanização da arte". São Paulo, Cortez Editora, 1991.

- OSTROWER, Fayga. "Criatividade e processos de criação". 7ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 1989.
- PORCHER, Louis. "Educação Artística: luxo ou necessidade?", São Paulo, Summus Editorial, 1982.
- RAYNOR, Henry. "História social da música" (da Idade Média a Beethoven). Rio de Janeiro, Edit. Guanabara, 1986.
- READ, Herbert. "Educação através da arte", Lisboa, Edição 70, 1982.
- REZENDE E FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. C. de P. "Arte na educação escolar". São Paulo, Cortez Editora, 1987.
- RIBEIRO, João Carlos (Org.) "O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos", São Paulo, Martin Claret Editores, 1987.
- SCHAFER, Murray. "O ouvido pensante". São Paulo, UNESP, 1992.
- SCHURMANN, Ernst F. "A música como linguagem: uma abordagem histórica". São Paulo, Brasiliense, CNPq, 1989.
- SNYDERS, George. "A escola pode ensinar as alegrias da música?" São Paulo, Cortez Editora, 1992.
- SZÖNYI, Erzsébet. "La educación musical en Hungría através del método Kodály". Budapeste, Editorial Corvina, 1976.

**DOCUMENTOS OFICIAIS**

BRASIL, "Decreto-lei nº 4993, de 26 de novembro de 1942, que cria o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico".

BRASIL, "Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus".

BRASIL, "Lei Orgânica do Ensino Primário", decreto-lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946.

BRASIL, "Lei Orgânica do Ensino Normal", decreto-lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946.

BRASIL, "Lei Orgânica do Ensino Secundário", decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942.

BRASIL, "Parecer nº 540-77 do Conselho Federal de Educação", de autoria da Conselheira Edília Coelho Garcia.

BRASIL, "Portaria nº 300 de 7 de março de 1946", do Ministério da Educação e Cultura.

GOIÁS, "Guia Curricular de Educação Artística. 1º grau", Caderno nº 20, Estado de Goiás, 1977.

GOIÁS, "Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental (Educação Artística)", Estado de Goiás, 1990.