

A MÚSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA – REFLEXÃO ACERCA DE SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

Marisa Trench de O. Fonterrada¹

Resumo

Neste texto, trata-se da nova condição dos professores dos anos iniciais da educação básica no que se refere à aplicação da Lei no. 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música. Para amparar a discussão, é feita uma revisão das grandes transformações ocorridas no mundo, em especial a do século XIX e aquela que vivemos, desde o século XX até os dias atuais. Essas mudanças seguem padrões das chamadas Modernidade e Pós-modernidade e afetam profundamente a maneira de conceber a educação e, especificamente, a educação musical. Dessa discussão, emerge nova postura diante da música, destacando-se seu papel no mundo de hoje, que se afasta da concepção exclusiva dessa arte como lazer e diversão e a vê como responsável pelo desenvolvimento humano e fomentadora da autonomia e liberdade. Sugerem-se, também, maneiras possíveis de tornar a música presente em sala de aula, tanto em jogos e brincadeiras cantadas, quanto como auxiliar de outras disciplinas curriculares. O artigo termina com um convite aos professores, para que acolham a música em suas vidas e decidam compartilhá-la com seus alunos.

Palavras-chave: Educação Musical; Música na Educação Básica; Pedagogia da Liberdade; Jogos e Brincadeiras Cantadas

Este texto, muito mais do que um artigo teórico, é uma conversa entre a autora e pedagogos, professores e estudantes de pedagogia. E o tema desta conversa é a presença da música na educação, tal como consta da Lei Federal no. 11.769/2008, em que se prevê a presença dessa linguagem artística em todos os níveis da educação básica. Não se trata aqui de discutir a Lei, mas, sim, de refletir a respeito de como será cumprida. No nível fundamental II e no ensino médio, ela está sob a responsabilidade de especialistas, isto é, de

¹ Professora Livre-Docente do Instituto de Artes da UNESP. Endereço: São Paulo. Avenida dos Carvalhos, 90. Brasil. Telefone: (11) 4169-8461. E-mail: marisatrench@uol.com.br

professores licenciados em música e/ou educação artística. Mas, como se fará presente na educação infantil e no nível fundamental I, em que não se prevê, necessariamente, a presença do professor especialista e todos os conteúdos da grade curricular estão a cargo do professor de classe?

Essa é a temática que quero desenvolver nesta conversa e meu objetivo é mostrar que vocês, professores e futuros professores, podem, sim, assumir algumas tarefas referentes à presença da música na escola, mesmo sem serem especialistas. Para isso, talvez precisem da ajuda de professores de música mas, se aceitarem esse desafio, terão muito prazer ao tentarem essa aproximação com a música e perceberem como ela pode ser um fator de mudança e bem-estar na sua e na vida de seus alunos.

Mas, antes de chegar a essa questão, quero traçar um pano de fundo que ajude a compreender a instalação e desenvolvimento dos processos de educação musical no mundo ocidental e, conseqüentemente, os valores que os ampararam naquele momento e os que nos amparam hoje. Que o mundo sempre passou por mudanças, é fato incontestável. Que essas mudanças têm ocorrido de forma cada vez mais rápida e não localizada, não é preciso dizer, pois todos nós sentimos isso em nossas próprias vidas. Mas, que essas mudanças radicais, constantes e amplas exigem adaptações, mudanças de hábitos e profunda reflexão, ainda é preciso ser dito e repetido, pois a tendência primeira que temos diante delas é, ou reclamar, ou aceitá-las como inevitáveis.

Na verdade, o aumento e a profundidade das alterações na vida de todos, no Ocidente, iniciaram-se no século XVI, com o advento da era moderna, em que o homem passou a se reconhecer como centro do mundo e deu início, no século seguinte, à atitude científica de conhecimento de si e do meio; a partir da segunda metade do século XIX, elas ocorreram de forma mais contundente, causadas pelas grandes invenções da era industrial, pelos movimentos de urbanização e êxodo rural, pelas revoluções industrial e elétrica e todas as suas conseqüências; desde a metade do século XX até os dias atuais, as mudanças veem aumentando em intensidade, visibilidade, importância e abrangência, com a era da eletrônica, que abriu uma infinidade de possibilidades, inaugurando a chamada Pós-modernidade.

No momento, vou ater-me ao percurso tomado pela educação musical, que acompanha os três períodos acima descritos. No primeiro deles, a música desenvolve-se em estreita relação com a nova concepção de homem como centro da natureza, aliada às novas possibilidades trazidas pela tecnologia, que deram ensejo à fabricação de instrumentos

musicais de ótima qualidade em nível industrial, bem como criaram e aperfeiçoaram o conhecimento acústico em relação aos espaços apropriados para se fazer música. No que se refere ao ensino, o centro de interesse era a formação de bons instrumentistas e cantores. No final do século XIX, na composição musical, já se mostra o esgotamento das possibilidades do sistema tonal, que levou à busca por novas sonoridades por parte dos compositores e a maneiras alternativas de se compreender o ensino da música, ainda no bojo do que se conhece como Modernidade, mas já apontando, em alguns aspectos; para algumas características da terceira fase, de meados do século XX, que se caracteriza pelas importantes e intensas transformações na composição musical e sua influência nas propostas de educação musical, cujos procedimentos e princípios se assemelham ao que se convencionou denominar Pós-modernidade.

A alteração dos valores e procedimentos humanos na Modernidade e na Pós-modernidade ocorreram em todas as áreas das atividades humanas. No que se refere à educação, sabe-se que, desde o final do século XIX e início do século XX, as mudanças sofridas pela sociedade com o crescimento da indústria, os fenômenos de urbanização, o advento das máquinas, a eletricidade, provocaram intensas transformações nos modos de vida e, conseqüentemente, nas maneiras de conceber a educação; com elas, tanto o aluno quanto os modos de transmissão e recepção do saber passaram a ser, também, considerados. Não se tratava mais, simplesmente, de “o que ensinar”, mas de “a quem ensinar”, “como ensinar” e “em que condições”.

No campo do ensino da música, essas mudanças foram intensas e provocaram uma alteração significativa nos processos de ensino e aprendizagem, tirando-lhe seu caráter predominantemente individual, que persistia até o final do século XIX, substituindo-o, ainda que parcialmente, pelo ensino coletivo, única maneira que permitia sua aplicação nas escolas recém-criadas para contemplar os filhos de operários chegados à cidade.

Surgem, então, propostas inovadoras, que se opõem ao ensino tradicional de música praticado até então, dirigido aos talentosos, portadores de boa voz, ou com notável desenvolvimento motor, ótima capacidade de escuta e sensibilidade artística. Essas propostas mostraram-se, principalmente, na educação pública, motivadas pelos amplos movimentos de urbanização e êxodo rural provocados pela industrialização. A essa época, os compositores passavam a explorar novas formas de organização musical, novos materiais sonoros, novas possibilidades de utilização para materiais conhecidos, o que era condizente com os novos

papeis da música na sociedade. A educação musical decorrente dessa tendência adquiriu outra face, em que se privilegiava o coletivo e a democratização do ensino, que passou, então, a ser oferecido a todos, e não mais apenas aos portadores de talentos especiais.

Essa foi uma das grandes motivações do suíço Émile-Jaques Dalcroze, um dos mais importantes educadores musicais do início do século XX, para criar sua metodologia de ensino de música, por ele pensada desde o final do século anterior e publicada em 1924. De fato, num século tão conturbado e em meio a duas guerras mundiais, a música, além de abrir espaço na educação coletiva, passou a ser usada como auxiliar no esforço das nações de darem sentido à vida de tantas crianças que viviam em meio a esse horror. Foi assim que muitos educadores musicais passaram a ter um papel fundamental na sociedade, pessoas como o compositor alemão Carl Orff, o violinista japonês Suzuki e o próprio Dalcroze, entre muitos outros. Esse foi o início da educação musical sistemática, que, rapidamente, ganhou adeptos e tornou-se cada vez mais importante.

Eram muitas as propostas, diferentes entre si nos procedimentos, atitudes, valores, na multiplicidade de jeitos de ensinar, ora elegendo o movimento corporal como condutor das ações de ensino e aprendizagem, ora valorizando o canto coletivo, trabalhando a integração de linguagens, buscando no passado o que se considerava a essência da música, na psique os fundamentos de seu aprendizado, ou incentivando procedimentos criativos. Essa questão foi amplamente tratada em “*De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação*”, ao qual remeto o leitor interessado (Fonterrada, 2008).

Para bem compreender o que se passou com a educação musical, vou me deter na condição apresentada pelo pensamento ocidental, ao final do século XX. Para isso, amparo-me num texto de Zeljko Loparic, no Prefácio escrito à obra *Escutar, recordar, dizer – encontros heideggerianos com a clínica psiquiátrica* (Loparic. In: Figueiredo, 1994, p. 11-13). Não pretendo entrar nos redutos da Psicanálise, mas tão somente, recortar do texto a oposição que o autor faz entre Modernidade e Pós-modernidade, pois mostra que esta última, embora se oponha à primeira, como se verá a seguir, na verdade, não se liberta dos pressupostos e procedimentos da Modernidade, mas apenas os dilui e amplia. Essa manifestação é condizente com alguns autores dos quais se falará adiante, que, embora, até certo ponto, se enquadrem na proposta Pós-moderna, dela afastam, ao romperem com os valores da Modernidade e focalizarem seu interesse na importância da música para o desenvolvimento humano.

De acordo com Loparic, a Modernidade definia-se como superação crítica da tradição metafísico-religiosa pela vontade de emancipação e autoafirmação, por meio do controle racional da natureza e da liberdade. Seu projeto de emancipação dava-se pela racionalização; seus instrumentos de controle, saber empírico e lei moral eram organizados em dois sistemas complementares, fundados na lógica clássica e nos princípios da razão e partiam do pressuposto segundo o qual o caráter racional desses sistemas garantiria à humanidade:

- ter poder sobre seu destino;
- assegurar as condições para a transformação planejada de acontecimentos humanos numa história de progresso, cuja meta é a verdade objetiva e a paz perene.

A Pós-modernidade caracteriza-se pela oposição ao projeto de emancipação pela razão e vale a pena comparar os valores que amparam cada uma dessas duas vertentes; a Modernidade busca o saber sistemático, segundo lei universal; valoriza a história universal e sua meta é o progresso. A crítica, nesse contexto, tem por objetivo desmascarar preconceitos, eliminar erros, determinar limites, suprimir indeterminações, resolver ou dissolver conflitos, servir ao Progresso. A Pós-modernidade opõe ao saber sistemático, o pluralismo dos saberes e à lei universal, a heterogeneidade de regras. Ao abandonar a lei universal, rejeita a história universal e o progresso. E não acredita em conceitos fundantes absolutos e na perfeição do ser humano (Loparic. In Figueiredo, 1994, p. 12-13).

Dessa descrição, podemos perceber o quão inserida no pensamento modernista está grande parte do mundo científico, que acredita na supremacia da razão e no controle objetivo de variáveis, o que garantiria resultados incontestáveis. Grande parte dos professores de música está inserida nessa corrente de domínio técnico-instrumental e desenvolvimento do pensamento científico.

Quanto aos educadores musicais do início do século XX, suas propostas podem ser resumidas do seguinte modo:

- utilização de movimentos corporais como ferramenta essencial do ensino de música (Dalcroze);
- integração das linguagens expressivas (dança, artes visuais e música) e valorização da expressão (Orff);
- resgate da identidade do povo pela intensa pesquisa etnomusicológica e conseqüente aplicação ao ensino de música (Bartók/Kodály);
- reconhecimento da identidade entre o aprendizado da música e da língua (Suzuki).

De modo geral, nessas propostas, por muito diversas que sejam entre si, nota-se uma preocupação comum: renovar as posturas pedagógicas referentes ao modo de ensinar e dar amplo acesso à música, à parte da população. Os conteúdos musicais, no entanto, continuavam praticamente os mesmos; não havia revolução estética, e esses educadores endossavam a música tradicionalmente ouvida naquele período. A meta era dar oportunidade ao aluno para se capacitar para o domínio da música universal. O que existia era a escolha de repertório adequado à infância, que levaria sistemática e gradativamente, depois de compreendido e vivenciado, a essa capacitação. No entanto, esses educadores musicais representam, também, um movimento de transição entre a Modernidade e a Pós-modernidade; embora ainda ancorados em valores universais, revelam posturas educativas revolucionárias, típicas do momento que se segue.

Os chamados educadores musicais da segunda geração, que apresentaram suas propostas a partir de meados do século XX, de modo geral, inserem-se na propositura da Pós-modernidade, valorizando o pluralismo de saberes, o presente em detrimento do passado e, conseqüentemente, enfatizando a experimentação e a criação entre os alunos, em vez de os estudos técnicos e as repetições. Nesse sentido, aproximam-se dos postulados da nova música; em termos de ensino e aprendizagem, alinham-se às propostas da educação como prática da liberdade e investem na autonomia e capacidade de decisão de seus alunos. Como representantes dessa tendência, cito, como exemplos:

- da Inglaterra, John Paynter - que desenvolve projetos de educação musical criativa e George Self – que propõe uma notação musical simplificada a alunos iniciantes, adequada às novas sonoridades;
- da Itália, Boris Porena – músico e intelectual, que sugere exercícios criativos e maneiras lúdicas de aprender música;
- do Canadá, Murray Schafer, que, além do desenvolvimento da escuta sonora do ambiente, também investe no desenvolvimento da criação musical e propõe a busca do papel da música na vida humana, hoje perdido ou desvirtuado;
- da Alemanha e do Brasil, Hans-Joachim Koellreutter, que nos faz refletir a respeito das grandes modificações do mundo e da necessidade de novas posturas que desenvolvam nos jovens seu poder transformativo.

Todos eles, não obstante os diferentes focos de suas propostas, incentivam a postura criativa por parte do aluno e se orientam esteticamente pela produção musical de seu tempo. Mas nota-se em alguns deles, justamente os que exerceram maior influência no Brasil, a presença de uma postura alternativa, que ultrapassa a questão da Pós-modernidade e baseia-se na ideia segundo a qual a música é inerente ao homem e, por isso, fundamental para o desenvolvimento humano.

Situada a situação da educação musical no século precedente e os valores que a amparam, podemos agora examinar o que vem ocorrendo na atualidade e dirigir o foco especificamente ao Brasil. A aceleração das mudanças pelas quais o mundo passa, neste século atual tem permitido acesso da população em geral a muitas formas de comunicação – a navegação na Internet, a possibilidade de baixar programas e músicas – o que, potencialmente, permite acesso ilimitado ao conhecimento e à informação. No que se refere à música, graças a essas novas condições, ela, também, teve suas funções alteradas e ampliadas. Já não se busca um saber universal dirigido apenas aos talentos, mas abre-se espaço para a diversidade de repertório e assegura-se a possibilidade de acesso a quem assim o quiser.

No caso específico do Brasil, houve um percurso interessante até chegarmos à atualidade. No início do século XX, muitos músicos estavam preocupados em descobrir a melhor maneira de ensinar música. Os recentes avanços da medicina, da psicologia, sociologia e pedagogia permitiam que se deitasse um novo olhar para os processos de ensino e aprendizagem de música. Pessoas como Gomes Cardim e Fabiano Lozano, em São Paulo, trabalharam muito no sentido de criar metodologias adequadas ao ensino de música, segundo as mais recentes descobertas científicas no campo médico e psicológico, o que os insere no contexto modernista.

Em cada estado da Federação surgiram músicos preocupados com o mesmo ideal, embora suas formas de atuação tenham sido diversas, como pode ser constatado em Oliveira e Cajazeira (2007). Essas autoras pesquisaram as formas assumidas pela educação musical, em todo o Brasil e, a partir de seu relato e dos autores de cada região, pode-se constatar que elas se encaixam em uma ou outra das formas aqui trazidas, desde o ensino de caráter técnico-instrumental, até os procedimentos lúdicos e criativos, típicos das propostas de educação musical do século XX.

Mas foi com Villa-Lobos que essa preocupação saiu do âmbito regional e ganhou dimensões nacionais, quando, em 1942, implantou o Canto Orfeônico em todo o território

brasileiro, com nítida tendência civilizatória, acompanhando o movimento do mesmo nome já implantado no estado de São Paulo, a partir de experiência semelhante, previamente vigente na Europa (Gilioli, 2003). Essa situação se manteve, mesmo depois da reforma educacional de 1961 (Lei no. 4.024/1961), só modificada em 1971, pela Lei no. 5692/71, que tirou a autonomia da música como disciplina e a considerou uma atividade, junto às outras áreas artísticas – artes plásticas, teatro e desenho geométrico.

Uma das principais razões para isso estava na própria estrutura dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, criados na década de 1970. Esses cursos tinham caráter polivalente, isto é, com eles, pretendia-se dar ao aluno formação nas quatro áreas em um período de 2 anos (Licenciatura Curta), que podia ser ampliado para mais um ano, no qual o aluno escolheria a linguagem artística de especialização (Licenciatura Plena). A filosofia que amparava essa reforma era condizente com os preceitos da Pós-modernidade, pois preconizava a experimentação e o fazer criativo como fundamentos dessa prática. No entanto, nesse modelo, a música dificilmente se encaixava, pois os alunos desses cursos superiores não tinham condições de apreender o aparato técnico mínimo necessário ao domínio dessa linguagem específica. A consequência foi o paulatino enfraquecimento da música na escola, pois somente a escolhiam como área específica aqueles que tinham tido oportunidade de estudar e praticar música fora do contexto escolar, em conservatórios, escolas livres de música, ou com professores particulares.

Assim se passaram mais de 40 anos, até a assinatura da Lei no. 11.769/2008, que reconduz obrigatoriamente a música à grade curricular, embora ainda vinculada a outras linguagens artísticas, dentro da disciplina Arte. E é aqui que vocês, pedagogos e estudantes de pedagogia, entram nesta história. Sei que a imposição de dar aulas de música feita a professores que não têm essa formação soa assustador. “Como dar aulas de um conteúdo que não domino?” “Como fazer música se não tenho talento para tal?” Já estou ouvindo essas ponderações. Mas elas são ponderações aliadas aos conceitos difundidos pelo pensamento modernista, segundo os quais, só faz música o indivíduo que tem um dom especial; um talento inato, aliado à formação técnica.

Segundo a matriz pós-modernista não há um só modelo, universal, de se proceder ao ensino de música. Há muitos modos de fazer música. Mas, pode-se argumentar, “não é o mesmo modelo da época da implantação da polivalência na educação artística, anteriormente criticado?” A resposta a esta questão tem várias respostas, como, aliás, é típico da pós-

modernidade; algumas delas nos remetem à ala dos educadores musicais da segunda geração, que têm muitas propostas, algumas possíveis de serem praticadas por não músicos, e outras não. E há aqueles que defendem uma postura alternativa, que ultrapassa a da Pós-modernidade, pois defende que a música é inerente ao ser humano, assim como a linguagem. Segundo essa concepção, do mesmo modo que o ser humano tem, potencialmente a capacidade de aprender a se expressar por meio da linguagem verbal, tem também, a capacidade potencial para fazer música.

O argumento ampara-se no fato de que a música sempre existiu no seio das comunidades. As sociedades pré-históricas praticavam música e isso pode ser atestado pelos inúmeros documentos e instrumentos encontrados em escavações e nas pinturas em cavernas. A música fazia parte da vida da comunidade e de cada evento ou celebração: nascimento, morte, vitórias, orações por boa colheita ou boa caça, enfim, cada situação de vida era acompanhada por cantos, ritmos percutidos, instrumentos e dança. Todos eram músicos e todos eram ouvintes dessas ações. A mesma concepção ainda pode ser encontrada hoje, nas sociedades orais, em que as celebrações e orações são coletivas e compartilhadas pelos membros da comunidade.

Atualmente, a música perdeu o seu papel de integrar a comunidade e de estar presente em cada momento da vida, o qual foi substituído pelo conceito de “responsável pela diversão e entretenimento” não só da comunidade, mas das massas. Não importa a que gênero se refira – um baile *funk*, uma roda de samba ou um *show* de *rock* – seu papel é divertir e entreter aqueles que gostam de determinado gênero musical.

A ideia de um artista superdotado que consegue reunir uma grande quantidade de ouvintes é relativamente nova e típica da civilização ocidental. Do mesmo modo, a de que só é digno de fazer música o indivíduo especialmente dotado. Desde as primeiras sociedades de concerto, do século XVII até os grandes shows que, hoje, reúnem milhares de pessoas, caminhamos a passos largos para a situação que já vivemos, em que cada indivíduo não se sente digno de fazer música, mas delega essa tarefa – ou, melhor dizendo, esse direito – a um artista, entregando-lhe o poder de fazer música em seu lugar.

Nesse ponto, é preciso parar para refletir a respeito da música em nossas vidas. É preciso retornar ao ponto em que se perdeu a importância da música para indivíduos e comunidades. Ela não serve apenas para passar o tempo e divertir, pois tem a capacidade de atingir profundamente a psique humana e contribuir decisivamente para o desenvolvimento

individual e coletivo, o aumento da sensibilidade e o contato transformador com a arte. Educadores musicais como Murray Schafer, do Canadá (2008, 2010), cujas ideias há anos exercem grande influência no Brasil e Hans Joachim Koellereutter (1977), alemão que viveu aqui durante muitos anos e formou uma notável escola de educadores musicais são dois exemplos dessa postura alternativa. Cito, também, os professores de música que atuam nos moldes da Pedagogia Waldorf, também de origem alemã e presente há muitos anos no Brasil, que exercem forte influência entre os alunos, suas famílias e uma grande comunidade de adeptos dessa pedagogia (Petraglia, 2010). Todos esses autores e grupos coadunam-se com esse modelo, que se afasta da ideologia do desenvolvimento e do progresso e busca na música meios de encontrar a autonomia e a liberdade.

Não se pode deixar de refletir acerca dos criadores das Oficinas Básicas de Música, ao final da década de 1960, na Universidade de Brasília, como Conrado Silva, Emilio Terrazza e outros, que enfrentaram as condições que se lhes apresentavam, de trabalhar com grupos heterogêneos de alunos, alguns deles sem nenhuma formação específica em música, apresentando a eles propostas de escuta e criação musical, que alinhavam-se às propostas da Pós-modernidade e foram um marco na educação musical brasileira.

Também está na hora de se resgatar a ideia de que a música não é propriedade de alguns artistas ou um produto vendável da indústria cultural, mas um direito do ser humano e da sociedade. Em abril de 2011, no Fórum Mundial de Salzburgo, houve uma discussão da qual participaram educadores musicais de várias partes do mundo. Desse encontro surgiu um Manifesto, que alerta para a importância do resgate do papel da música de promover desenvolvimento e bem-estar para a humanidade (Salzburgo, 2011)

Num texto em que discuti essa questão, lembro-me de que escrevi:

A música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades, físicas, mentais, sensíveis, emocionais. Mas, a despeito disso, pode ser, também, uma atividade extremamente simples; por esse motivo, é acessível a todos que queiram dela se acerrar, independentemente da faixa etária e grau de desenvolvimento formal. Mesmo um bebê muito pequeno já se sente atraído pela música e, ao ouvi-la, expressa-se com movimentos e balbucios, aderindo espontaneamente à prática. Por meio da música, a criança desenvolve habilidades corporais, perceptivas, sensíveis, que fazem parte da relação que estabelece com a música. (Fonterrada. In: Jordão, Alucci, Molina & Terahata, 2012, p. 96-100).

Este é o papel que, pelas circunstâncias históricas já comentadas, precisa ser resgatado. A escola assumirá esse papel, ao abrir espaço para a música. Ao professor não

músico caberá a missão de torná-la presente em suas aulas, não apenas como passatempo ou diversão, mas como corresponsável pela formação de uma comunidade sensível, capaz de ouvir o seu ambiente, de se ouvir, ouvir o outro e construir mundos sonoros. A conduta criativa, característica das linguagens artísticas contribui para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e críticos e, por isso, deveria ser considerada um poderoso auxiliar do pedagogo que acredita na educação como prática da liberdade e da autonomia.

Apenas mais algumas palavras precisam ser ditas, e elas referem-se ao “como” trazer a música para as aulas. Isso pode ser feito de diferentes maneiras e caberá a cada professor traçar o seu caminho, sem medo, com determinação e capacidade de decisão. Nessa tarefa, é preciso que seja auxiliado por educadores-músicos, que compartilhem da mesma opinião acerca da participação do pedagogo nessa empreitada de levar a música à escola. Esses profissionais podem trazer inúmeras sugestões de jogos e brincadeiras cantadas, apropriadas a cada faixa etária, e de atividades que colaborem com a sensibilização auditiva do aluno e o refinamento da escuta; podem, também, ajudar os pedagogos interessados em adquirir ou aperfeiçoar algumas qualidades musicais básicas, ou a selecionar exemplos interessantes em áudio ou audiovisual, que sejam apropriados para serem mostrados aos alunos.

Outra sugestão é mostrar aos alunos a música de épocas estudadas nas aulas de história ou no estudo de regiões contempladas nas aulas de geografia. Ou a equivalência entre as divisões e subdivisões de um objeto em matemática (frações) e as divisões e subdivisões de um pulso rítmico em música (pulsção, subdivisão da pulsção, acentos, compassos). Ou, ainda, nas aulas de física, trabalhar a origem do som e seus meios de propagação. Todas essas são maneiras de considerar a música como objeto de conhecimento e, também, como objeto artístico, que, por sua própria qualidade intrínseca, impregna a psique humana, revela-se ao indivíduo que a recebe, se sensibiliza com ela e reconhece sua contribuição para seu próprio desenvolvimento.

Este é, pois, um convite a todos os pedagogos e estudantes de pedagogia que se disponham a acolher a música em seu interior, a desfrutar de suas qualidades sensoriais, sensíveis, mentais e artísticas e que se deixem envolver por um profundo desejo de dar oportunidade a seus alunos de qualquer idade e condição socioeconômica a se acercar da música, fruí-la e dela se apoderar, para benefício próprio e da comunidade, contribuindo, assim, para um mundo melhor.

MUSIC IN TIMES OF CHANGE – A REFLECTION ABOUT ITS ROLE IN

EDUCATION

Abstract

In this paper I discuss the new conditions of the teachers who teach basic education in the first years of school – children from 4 to 11 years old – after the enactment of Law No. 11.769/2008, which requires the inclusion of music in the school curriculum. With the purpose of supporting this discussion, a review of significant changes that occurred in the world, especially in the nineteenth and twentieth centuries until the present days, was conducted. These changes contain patterns of the Modernity and Post-Modernity and deeply affect the manner of conceiving education, specifically music education. From this discussion emerges a new posture about music highlighting its role nowadays, different from the exclusive understanding of music as entertainment or leisure. Instead, music is now conceived as responsible for human development and instigator of autonomy and freedom. Some possible manners of using music in the classrooms, through singing plays and games, and as an aid to other subjects of the curriculum are also suggested. This paper ends inviting teachers to receive music in their own lives and share it with their students.

Keywords: Music Education; Music in Basic Education; Pedagogy of Freedom; Singing Plays and Games

LA MÚSICA EN TIEMPOS DE CAMBIOS – UNA REFLEXIÓN ACERCA DE SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN

Resumen

En este texto, se expone la nueva condición de los profesores de las clases iniciales de la educación básica en lo que se refiere a la aplicación de la ley nº 11.769/2008, que trata de la obligatoriedad de la enseñanza musical. Para amparar la discusión, se realiza una revisión de las grandes transformaciones ocurridas en el mundo, en especial en el siglo XIX y la que vivimos, desde el siglo XX hasta nuestros días. Estas mudanzas siguen los padrones de las llamadas Modernidad y Post-modernidad y afectan profundamente a la forma de concebir la

educación y, específicamente, la educación musical. De esta discusión, emerge una nueva postura frente a la música, destacando su papel en el mundo actual, que se aleja de la concepción exclusiva de este arte como disfrute y diversión y se la ve como responsable del desarrollo humano e impulsora de la independencia y la libertad. Se sugieren, también, posibles formas de tornar la música presente en las salas de aula, tanto en canciones de juego y diversión, como auxiliar en otras disciplinas curriculares. El artículo termina con una invitación a los profesores, para que acojan la música en sus vidas e decidan compartirla con sus alumnos.

Palabras-clave: Educación Musical; Música en la Educación Básica; Pedagogía de la Libertad, Canciones de Juego y Diversión

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no. 11.769/2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96.

_____. Lei no. 5692/71

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 4.024/61.

FONTEERRADA, Marisa T.O. *De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

_____. Educação musical: propostas criativas. In: Jordão, Allucci, Molina e Terahata. *Música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. (p. 96-100).

GILIOLI, Renato Souza Porto. *“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na Escola Paulista da Primeira República (1910-1930)*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2003. Dissertação de Mestrado.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. *Anais do I Simpósio Internacional de Compositores*. São Bernardo do Campo: IA/UNESP, 1977.

LOPARIC, Zeljko. Prefácio. In: FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *Escutar, recordar, dizer: encontros heideggerianos com a clínica psiquiátrica*. São Paulo: Escuta, EDUC, 1994.

OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Orgs.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O.

PETRAGLIA, Marcelo. *A música e sua relação com o ser humano*. Botucatu: Ouvirativo, 2010.

SALZBURG. Manifesto do Encontro sobre “O poder transformativo da música”. Apud: *Seminário global*. 5 de abril de 2011.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008. 2ª. ed.

_____. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

Data de recebimento: 15/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014