

JOÃO RODRIGUES DA SILVA FILHO

**A FILOSOFIA DO ENSINO E DA UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO  
ESPAÇO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca do Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná. Como requisito parcial para obtenção do grau de especialista.

Profº Orientador: **Rodrigo Rossi Mengarelli**

MATINHOS

2011

## A FILOSOFIA DO ENSINO E DA UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NO ESPAÇO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*João Rodrigues da Silva Filho<sup>1</sup>;  
Especialização em Educação do Campo.  
Orientador Professor Rodrigo Mengarelli<sup>2</sup>.*

**RESUMO:** A presente pesquisa buscou mostrar a realidade do Ensino de Música no espaço educativo, da Educação do Campo, bem como a trajetória que o mesmo tem percorrido ao longo dos anos e quais as contribuições que este traz à vida da criança e do adolescente, no que diz respeito à sua aprendizagem no âmbito escolar. Ainda, foi desenvolvida com o estudo bibliográfico de vários autores. Buscando mostrar que, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar. Então, com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes (artes plásticas e artes cênicas). A distorção no ensino de música fez com que o professor de Educação Artística ficasse responsável por uma prática pedagógica polivalente. Assim, conseqüentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas. Após este momento, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar. A partir da exposição feita até aqui, constata-se a preocupação, não apenas no Brasil, mas também em outros países, com os princípios teóricos e pedagógicos que regem o ensino da música nas escolas. Da mesma forma, a luta para que a música seja uma disciplina fundamental e obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras tem sido tema de discussão nos Encontros Nacionais de Educadores Musicais, pois refletindo sobre a realidade da educação musical no Brasil, verifica-se que vários são os fatores que impedem a formação de uma sociedade musicalmente educada. A pesquisa levantou o histórico da tentativa do ensino de música nas escolas brasileiras. Ensino este, que fica evidenciado como necessário no amplo desenvolvimento do educando. Portanto, cabe enfatizar que o ensino de música sistematizado é algo de suma importância no currículo escolar, mas que cabem, então, políticas norteadoras que viabilizem tal ação.

**Palavras-Chave:** ensino; música; educando; arte, educação do campo.

---

<sup>1</sup> Educando do Curso de Especialização em Educação do Campo – Projovem Saberes da Terra, Universidade Federal do Paraná - Litoral, e-mail: jambaiano@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduado em Ciências Biológicas (UFPR); Mestrado em Patologia, Microbiologia e Imunologia (UFPR). Educador Orientador do Curso de Especialização em Educação do Campo, Programa Saberes da Terra, UFPR Litoral. E-mail: rodrigo@mengarelli.com.br.

## Introdução

A Educação Musical no Brasil passou por uma trajetória lenta e reformista, tendo em vista as mais diversas concepções referentes ao ensino da música, e, partindo de novas políticas voltadas à Educação do Campo, as quais foram criadas para nortear o ensino em tal aspecto, assim, percebe-se que não se pode deixar de colocar em evidência o Ensino e a Utilização da Música na Escola do Campo, levando-se em consideração os benefícios que a mesma traz para a aprendizagem do educando do campo.

Com a queda do sistema Republicano em 1930, instalou-se uma política educacional nacionalista e autoritária que utilizou a música para desenvolver a "coletividade", a "disciplina" e o "patriotismo", ou seja, o ensino da mesma não era visto como parte integrante e de suma importância para o desenvolvimento do educando. Por isto, é durante este período que se dá a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Decreto nº 19891, de 11 de abril de 1931), refletindo um momento de transformação liderado por Villa-Lobos. A este respeito cita-se o pensamento de Souza (1992, p.13):

"a idéia sobre a educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditória. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, que no entanto não são em lugar algum claramente definidos mas apenas vagamente descritos".

Percebe-se também, que após a Segunda Grande Guerra, surge o movimento Música Viva, liderado por Hans-Joachim Koellreuter, o qual defendia o "combate pela música que revela o eternamente novo, isto é, por uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade". Este movimento foi apoiado por uma importante geração de compositores brasileiros, entre os quais Cláudio Santoro, César Guerra Peixe, Edino Krieger, Heitor Alimonda e Eunice Katunga, que posteriormente seguiriam caminhos diversos.

Este movimento teve também sua participação na educação musical brasileira. Ressaltam-se aqui os pontos essenciais: (a) o privilégio da criação musical; (b) a importância da função social do criador contemporâneo; (c) a questão do coletivo; (d) a contemporaneidade e renovação (KATER, 1992). De excertos (transcritos por Kater) do capítulo "Da educação artística, de uma mentalidade nova, de um novo estilo" do Manifesto de 1945, extrai-se parte do pensamento do Grupo Música Viva referente ao ensino de música:

"1. educar a coletividade utilizando as inovações técnicas a fim de que ela se torne capaz de selecionar e julgar o que de melhor se adapta à personalidade de cada um dentro das necessidades da coletividade; 2. combater o ensino baseado em opiniões pré-estabelecidas e preconceitos aceitos como dogmas; 3. reorganizar os meios de difusão cultural. (...) Consideramos essencial a substituição do individualismo e do exclusivismo pelo coletivismo em música, preconizamos para o ensino musical as formas coletivas de ensino: canto orfeônico e conjunto instrumental" (Ibid, p.24-5).

Depois de diversas práticas influenciadas por "movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, unimetódicas e ecléticas, tradicionais e inovadoras" (OLIVEIRA, 1992, p.38), a educação musical brasileira nos anos 60 viveu tendências que ressaltavam a sensibilidade, criação e improvisação. Discute-se o que é sensibilizar e musicalizar e afirmam-se palavras-chave como Iniciação Musical, Musicalização, Arte-Educação, Sensibilização, Métodos.

Em 1971, a música passou a fazer parte de um ensino interdisciplinar, com base no artigo 7º da Lei 5692 de 1971. Com esta reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de I e II Graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras artes (artes plásticas e artes cênicas). A partir de 1971, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Conseqüentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas.

Por outro lado, os cursos de Licenciatura em Educação Artística ofereciam disciplinas nas três áreas, disto resultando uma aprendizagem rápida e superficial. Vale ressaltar que a maioria dos alunos que ingressava nesses cursos não possuía nenhuma formação prévia em qualquer das áreas, criando-se assim um:

"(...) exemplo típico de um círculo vicioso: o aluno não possui educação musical a nível de I e II Graus, conseqüentemente chega nas graduações sem muito conhecimento prévio, e retorna como professor sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música" (HENTSCHKE, 1993, p.52).

Depois de formado, o professor procura fazer o concurso público que, de acordo com a Lei nº 5692/71, permite-lhe ministrar aulas apenas da 5ª à 8ª série do I Grau ou no II Grau. Desta forma, as séries primárias foram as primeiras a ficar sem professor especializado e, de um modo geral, o ensino de música nas escolas parece estar desaparecendo gradualmente.

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não-obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira. As raras instituições de ensino que ainda preservam a música no programa curricular oferecem uma carga horária mínima e, nessa situação caótica, ainda encontra-se a problemática da prática pedagógica da educação musical (BEYER, 1993). Na grande maioria das vezes, segundo Santos (1994 p. 10), "... as aulas restringem-se ao trabalho de eventos culturais objetivando culminâncias que, embora altamente motivadoras, vêm em nome de um produto, sacrificando um processo"

Neste sentido, é pertinente o pensamento de Tourinho (1993 p.69): "vista como uma mera disciplina, a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado". Mas por outro lado, continua a autora, a música está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na "organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar" (Ibid., p.69).

Esta situação, sem dúvida, reflete os valores ideológicos e filosóficos que a educação musical possui para a nossa sociedade. Educação, cultura, arte tornaram-se superficialidades, e apenas aqueles com condições financeiras para pagar professores particulares de música (mais especificamente de um instrumento musical) ou de qualquer outra área têm acesso a outras modalidades de conhecimento. Segundo Hentschke (1993 p. 52), essa atitude que privilegia uma pequena parte da população brasileira, "contradiz todo e qualquer princípio educacional".

Outro aspecto a ser considerado, além da ineficiente formação dos professores, é a falta de embasamento teórico que fica explícita em suas práticas, o que promoveria o direcionamento a uma filosofia pedagógica. É comum, por parte dos professores, a procura de atividades prontas, as famosas 'receitas'. As aulas limitam-se a uma seqüência de atividades escolhidas a esmo ou então adota-se algum método gerado no Brasil (Villa-Lobos, Gazzi de Sá, Liddy Mignone e Sá Pereira) ou algum método trazido da Europa — o que é o mais comum — (Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, Martenot), métodos estes que por muito tempo serviram, e ainda servem, de modelo na prática educacional. A esse respeito, cita-se a contribuição de Penna (1990 p. 66):

"No entanto, não podemos esquecer que esses métodos carregam uma concepção de música e de mundo. Podemos nos reapropriar de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que os embasam, redirecioná-los para as metas que almejamos. O problema, afinal, é não tomar esses métodos como um conjunto de técnicas a reproduzir, consagradas pela assinatura de seu autor, e portanto capazes de garantir, em todos os níveis, a nossa prática. Nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento".

É possível notar ainda o crescente número de materiais pedagógicos. Começa a aparecer uma variedade de livros didáticos para os mais diversos instrumentos, bem como para a Educação Musical. Entre eles, citam-se, por exemplo: "Meu Piano é Divertido" (1976); "Explorando Música através do Teclado" (1989); "Iniciação Musical com Introdução ao Teclado" (1990); "Criando e Aprendendo" (1973); "Pedrinho Toca Flauta: uma iniciação musical através da flauta doce para crianças" (1985).

Os livros surgem como uma estratégia de melhoria da qualidade de ensino, como um mecanismo de modernização ao invés da modificação de planos e programas de estudo. A esse processo, Torres (1994) chama de "tecnologia educativa" e, além de falar sobre o aspecto positivo dos livros no rendimento escolar, a autora posiciona-se da seguinte maneira:

"(...) a maior participação docente e a maior autonomia pedagógica que hoje se reivindica para os professores, resgatando seu papel técnico e profissional, contradiz essencialmente a dependência, cada vez maior, do livro escolar como resposta às suas fraquezas" (TORRES, p.24).

Apesar de Torres (1994) referir-se ao livro escolar em especial, sua posição é bastante pertinente e adequada também ao professor de música, assim como se pode observar através do pensamento de Santos (1994 p. 10): "a ênfase no tratamento do ensino musical através da experimentação gerou a fase do livro didático, em que a 'experimentação' do fenômeno musical é prevista passo a passo". Esse procedimento didático é observado tanto na prática dos professores de instrumento quanto na dos professores de educação musical

Os professores de instrumento escolhem determinados livros e durante anos tendem a repetir as mesmas estratégias de ensino, o mesmo repertório. De acordo com Santiago (1994 p. 226), existe nesses professores:

"uma tendência à acomodação aos processos por meio dos quais eles próprios foram educados, sem uma exploração de novos métodos". E a autora continua: "ocorre inclusive uma acomodação ao repertório padrão, e ouvem-se dezenas de alunos a repetirem as mesmas obras anos após anos, como se só aquelas existissem fomentando um 'mesmismo' generalizado".

Por outro lado, o professor de educação musical reproduz atividades extraídas de métodos, assim como afirma Santos, ao comentar a experiência musical brasileira nos últimos anos:

"Foi imediata a adoção de séries de exercícios com o fim de facilitar a aprendizagem de elementos expressivos da linguagem musical (embora

desligados de um fazer próprio do grupo, da forma de organização da linguagem no novo contexto sócio-cultural), exercícios esses isentos de dimensão estética e musical, que fragmentam a experiência artística destituindo-a de unidade e sentido. (...) Pouca ou nenhuma reflexão ocorreu sobre os pressupostos filosóficos e psicológicos desses métodos, as bases sócio-culturais sobre as quais foram construídos ou sua abrangência como experiência pedagógica" (SANTOS 1994, p.10).

Apesar de no Brasil haver uma carência de estudos que tratem da prática da educação musical em sala de aula, pode-se afirmar que existem linhas filosóficas educacionais por vezes não declaradas que estão diretamente relacionadas à ação pedagógica dos professores. De acordo com Libâneo (1987 p. 19),

"uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos".

Fonterrada (1993), ao analisar a situação da música no Brasil a partir de 1971, lembrando as modificações estruturais que ocorreram com o ensino da música nas escolas, ressalta que duas linhas pedagógicas podem ser identificadas, as quais a autora denomina de 'tradicional' e 'alternativa'. A tradicional, segundo Fonterrada, "aproxima-se do modelo de educação tecnicista e tem por objetivo a formação de instrumentistas, cantores, compositores e/ou regentes" (p.78). Os profissionais que seguem essa linha defendem a música como privilégio somente daqueles bem dotados musicalmente, importam valores e procedimentos de outros países sem refletir sua adequação para o ensino brasileiro, enfim, cultivam um passado, tendo dificuldades de acompanhar as novas propostas que surgem na área.

A educação musical 'alternativa', consequência da prática da Educação Artística, advoga a música como uma prática de todos, amparando-se nos pressupostos filosóficos da corrente pedagógica ativa, ou seja, centrada na iniciativa e nos interesses dos alunos. Inserida num modelo teórico naturalista, a prática educacional da música, assim como assinala Fonterrada (1993), ressalta a "ampliação do universo sonoro, expressão musical

através da vivência e da experimentação livre, liberação das emoções, valorização do folclore e da música nacional" (p.79).

As duas linhas pedagógicas — tradicional e alternativa — detectadas por Fonterrada (1993) assemelham-se às linhas mencionadas por Swanwick (1988) quando o autor se refere às teorias de educação musical identificadas nas escolas inglesas. A linha pedagógica tradicional fundamenta-se nos mesmos princípios da teoria também denominada de tradicional, enquanto que a alternativa corresponde à teoria progressista, ambas concebidas com as mesmas características.

Na Inglaterra, com o intuito de verificar cuidadosamente a prática musical curricular, foi realizado, por Swanwick (1988), um estudo em 60 escolas, entre 1985 e 1987. O pesquisador pôde detectar uma grande variedade de atividades em sala de aula, as quais pareciam ser determinadas pelos princípios teóricos e pedagógicos de cada professor. Não existia, portanto, continuidade e sistematização na prática curricular do ensino de música nas instituições de ensino. A partir da diversidade de propostas de aprendizagem realizadas nas aulas de música, Swanwick (1988) verificou que tais atividades poderiam ser classificadas em "três bases lógicas rivais", quais sejam: a 'tradicional' ou 'centrada na matéria', a 'progressista' ou 'centrada na criança' e a 'multicultural'. Essas teorias que tentam classificar as correntes pedagógicas na prática escolar têm sido utilizadas, por muitos pedagogos, como instrumento de análise da prática docente. São fundamentadas nas teorias de educação já existentes.

A teoria tradicional de educação caracteriza-se pelo predomínio do ensino dirigido, onde o professor transmite ao aluno informações, consideradas apropriadas, referentes a determinados assuntos, os quais devem ser memorizados. Cabe ao professor a seleção do que, como e quando o aluno vai aprender, bem como a seleção do material pedagógico. Não se questiona o porquê de tal aprendizagem.

"Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual" (LIBÂNEO, 1987, p.22).

No ensino da música predominam atividades como o desenvolvimento da leitura da notação musical, a aprendizagem de habilidades específicas para tocar um instrumento e informações acerca das 'melhores músicas' e dos 'melhores compositores' dos diferentes períodos da história da música. Em geral, ocorre um ensino fragmentado, sem que exista uma relação entre os assuntos estudados, ou seja, existe uma desvinculação bastante significativa entre a teoria e a prática. A abordagem adotada está relacionada à psicologia 'mecanicista' (ou psicologia associacionista, em vigor no século passado), onde a preocupação está centrada no resultado, não no processo que ocorre durante a aprendizagem (BIGGE, 1977).

Em contraposição à teoria tradicional, a progressista valoriza a auto-educação, preocupando-se mais com os processos mentais e habilidades cognitivas do que com a organização racional dos conteúdos (LIBÂNEO, 1987). O ensino é centrado no aluno e no grupo, ressaltando-se o desenvolvimento das aptidões individuais. Volta-se para a compreensão da natureza psicológica da criança, pois suas necessidades e interesses são importantes para que ela se adapte com facilidade ao meio. O professor agora tem o papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança, atentando também para manter um relacionamento positivo com o aluno. Vários educadores musicais desenvolveram idéias semelhantes, baseadas nesses princípios educacionais, as quais podem ser observadas com freqüência na prática educacional dos professores de música tanto de escolas inglesas quanto de escolas americanas. Carl Orff, o primeiro pedagogo progressista (Swanwick, 1988), enfatizou a participação efetiva do aluno através de sua experiência na execução de instrumentos musicais, canto, treinamento auditivo, movimento e improvisação. Defendeu a prática antes da teoria, não se preocupando com a segunda questão. Para Orff, a música é o resultado natural da fala, do ritmo e do movimento, estabelecendo-se assim a tríplice aliança artística, igualmente almejada por ele — música, dança e drama (CHOSKY et al., 1986) O importante é a criança vivenciar, fazer música dentro de um grupo até criar suas próprias manifestações sonoras e ir tomando consciência de conjunto a cada etapa do processo. Na mesma linha filosófica, cita-se também John Paynter na Grã-Bretanha, Murray Schafer no Canadá e, nos

Estados Unidos, o Programa Curricular de Música Manhattanville (1970), planejado por Ronald Thomas (SWANWICK, 1988). John Paynter e Murray Schafer enfatizam o trabalho de composição como base para a educação musical nas escolas. Estes autores defendem o desenvolvimento da criatividade através da exploração e organização de qualquer material sonoro (PAYNTER, 1970; SCHAFER, 1967). A obra de Paynter, assim como a de Schafer, descreve inúmeras experiências obtidas em sala de aula, resultando num material de sugestões para professores. Contudo, Schafer (1991) faz uma advertência em relação à sua obra, dizendo que esta "é um relato pessoal de um educador musical e não o enunciado de um método para a imitação submissa" (p.14).

Por sua vez, o Programa Curricular de Música Manhattanville (1970) enfoca três aspectos principais que, de alguma forma, também estavam presentes no trabalho de Paynter e Schafer. São eles: (a) a relevância artística, ou seja, música como arte; (b) a relevância pessoal, considerando a relação das necessidades musicais dos alunos com a satisfação das mesmas; (c) a relevância social, focando a cultura, o meio e as mudanças passíveis de ocorrer ao longo do processo de movimento da sociedade. A orientação para o ensino de música, durante as décadas de 60 e 70 na Inglaterra e nos Estados Unidos, fundamenta-se, portanto, no desenvolvimento da criatividade, da experimentação e da auto-expressão, alcançadas através de atividades de improvisação e composição. Nesse processo, o trabalho centra-se quase que exclusivamente na manipulação e experimentação dos mais diferentes materiais, utilizando-se desde o som de papéis, plásticos, vidros, enfim, material de sucata em geral, até o som de sintetizadores e computadores. Ao professor compete orientar o aluno, facilitando o processo de aprendizagem, "estimulando, questionando, aconselhando e auxiliando, ao invés de demonstrar e dizer" (SWANWICK, 1988, p.14).

A terceira teoria da educação musical citada por Swanwick (1988) é a teoria multicultural, a qual, segundo o autor, está relacionada à diversidade cultural encontrada nas sociedades, resultante tanto do crescimento da migração e imigração das mais diversas culturas quanto do desenvolvimento dos cada vez mais eficientes meios de comunicação. Não há dúvida de que as preferências musicais são sinais culturais, e os

processos de rotular a música, bem como de colocá-la em um contexto de aprovação social são universais e podem ser encontrados dentro de qualquer categoria de tradições ocidentais clássicas ou folclóricas. Conseqüentemente, a fusão da música com a cultura e o estilo de vida em geral dá-se de acordo com os costumes culturais óbvios, ou seja, costumes e práticas religiosas, políticas ou de qualquer outra categoria (Ibid.,1988).

De acordo com a linha de pensamento multicultural, o papel da educação é evitar, ou pelo menos reduzir, a rotulação e a estereotipação cultural através de um maior contato com diferentes manifestações musicais, fazendo com que os alunos vivenciem experiências construídas a partir de elementos independentes de vinculação cultural. A principal tarefa do professor refere-se à escolha do repertório. Conforme Swanwick (1988), o educador tem a responsabilidade de tornar familiares aos estudantes as diferentes convenções estruturais presentes nos diversos idiomas musicais, ou seja, mostrar como as idéias musicais podem ser estabelecidas e transformadas através dos diversos modos de repetição e contraste.

Hentschke (1993 p. 62) entende que, além das três bases educacionais expostas até aqui, ainda uma outra está presente na ação pedagógica dos professores de música, a qual a autora denomina de Teoria Psicológica e que se refere aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do pensamento musical. Desde o final do século passado educadores musicais e psicólogos vêm pesquisando como a música é processada pelo indivíduo e que efeitos psicológicos exerce sobre ele (Ibid., p.63). Por outro lado, poucos estudos foram realizados sobre o desenvolvimento musical relativamente ao crescimento físico e intelectual do indivíduo. Uma das tentativas mais recentes é a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick (1988), que enfoca a maneira pela qual ocorre o conhecimento e a compreensão musicais em cada indivíduo. O autor propõe uma seqüência específica referente ao desenvolvimento musical da criança, adolescente ou adulto. Hentschke (1993b) reforça a posição de Swanwick observando que o Modelo Espiral pode servir de "suporte para o desenvolvimento curricular" e também como "critério para avaliação dos produtos musicais" (p.64).Uma prática educacional baseada nos princípios da Teoria Psicológica, segundo Hentschke (1993 p. 64), deverá preocupar-

se com: "os processos cognitivos, idade psicológica da criança, e o que ela é capaz de aprender, musicalmente falando, de acordo com sua idade mental, psicomotora e afetiva". Um currículo estruturado dessa forma propiciaria melhores condições de aprendizagem musical, pois estaria em conformidade com o desenvolvimento físico e psicológico da criança.

Além da abordagem pedagógica, outros fatores adicionam-se ao contexto das aulas de música nas escolas brasileiras. Fala-se da carga horária reduzida que é oferecida para o ensino da música. Na maioria das escolas que oferecem aulas de música, estas são ministradas uma vez por semana num período que varia de quarenta minutos a uma hora. Não há dúvida que esse intervalo de tempo é insuficiente para que se realize um trabalho sólido e consistente. Outro fator importante são os recursos materiais adequados — espaço físico, instrumentos musicais, aparelho de som, computador, entre outros — para desenvolver-se um trabalho diversificado. Conforme Swanwick (1994), as aulas de música estão muito aquém dos avanços tecnológicos do século XX. Discos, rádio, televisão, computadores, instrumentos musicais (teclados eletrônicos, por exemplo) proporcionam mais recursos para o acesso à música de todos os tipos e lugares. Fora da escola as práticas musicais crescem em função da tecnologia de sons materiais, apresentando uma grande diversidade, desde a música experimental, minimalista, até a música popular. Dentro das escolas, ao contrário, parece que a prática musical está baseada em escalas pentatônicas e sons que aparentemente não fazem parte da vida dos alunos.

A partir da exposição feita até aqui, constata-se a preocupação, não só no Brasil mas também em outros países, com os princípios teóricos e pedagógicos que regem o ensino da música nas escolas. No Brasil, a reflexão e o debate sobre o tema aumentam de importância em razão da falta de planejamento e sistematização, dois aspectos que têm sido insuficientes na formação musical dos alunos. Da mesma forma, a luta para que a música seja uma matéria fundamental e obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras tem sido tema de discussão nos Encontros Nacionais de Educadores Musicais. Refletindo-se sobre a situação da educação musical no Brasil, verifica-se que vários são os fatores que impedem a formação de uma sociedade musicalmente educada.

Inicialmente, ressalta-se o fato do ensino de música não ser obrigatório nas escolas, sendo que, em consequência, apenas algumas escolas, em geral as particulares, mantêm professores especializados. No ano de 1987, Hentschke (1993b) realizou uma pesquisa em 148 escolas de 6 municípios do estado do Rio Grande do Sul e detectou que 89% das instituições de ensino não oferecia educação musical. Acredita-se que essa situação repete-se nas demais regiões do país. Conclui-se, portanto, que a maioria dos estudantes, quando termina o II Grau, não têm conhecimentos musicais básicos, o que acarreta uma sociedade de pessoas incapazes de analisar e selecionar criticamente as músicas que se apresentam no contexto cultural da sociedade moderna.

A formação dos professores é um outro aspecto, sobre o qual pode-se verificar que não existem modelos de referência única, mas, ao contrário, o que há é uma formação que se tornou multifária e pluralista, muito embora persistam referências básicas de preparação técnica e de exigências ética e educacional. O certo, porém, é que a sempre crescente complexidade do ensino da música em nosso tempo, bem como a dificuldade de compreensão das relações sociais e dos comportamentos humanos diante dos valores em transformação, as linhas filosóficas, sociológicas e psicológicas que permeiam o sistema educacional compõem um conjunto de fatores que torna o exercício da função de educador musical sempre mais difícil, não se justificando assim, em hipótese alguma, confiar esse múnus a quem não possua efetiva preparação profissional. Dessa forma, os professores devem procurar realizar uma reflexão crítica permanente, bem como acompanhar as mudanças no sistema educacional e as novas manifestações musicais.

Como já foi discutido anteriormente, o quadro de referência das aulas de música é, sem dúvida, um fator que interfere diretamente na formação do indivíduo e, conseqüentemente, reflete o perfil do sistema educacional. Partindo do que foi analisado até aqui, pode-se dizer através das palavras de Beyer (1993 p. 16):

"falta de continuidade é outra deficiência no ensino de música. A prática da educação musical está desarticulada, inexistente a idéia da construção de uma seqüência com um fio condutor em sua essência".

Assim, os profissionais da área têm sentido a necessidade de uma maior estruturação curricular que possa sistematizar a efetivação de uma prática de educação musical coerente. O que não é diferente com a Escola no Campo, tendo em vista que é possível perceber o quanto tal prática é benéfica, viabilizando o trabalho do educador de tal área, assim como trazendo significativos avanços na aprendizagem do educando... No Brasil, a elaboração e implantação de currículos de educação musical geralmente fica restrita a repartições de ensino específicas, sem que haja a divulgação de tais trabalhos. Daí que, apesar de existirem trabalhos nesse sentido, pode-se dizer que não existem currículos-base publicados que orientem a ação pedagógica dos educadores musicais, algo que pode ser observado na prática de outros países. Como Tourinho (1995 p. 39) constata: "não existe um levantamento de dados sobre onde, como, sob que orientação e programa este ensino acontece" Registra-se, portanto, a necessidade da sistematização do ensino de música nas escolas brasileiras através de programas curriculares correspondentes e adequados aos mais diversos fatores que interferem no sistema escolar.

## **O Ensino de Música na Escola do Campo**

A música regionalista tem letra rica em história e costumes, o que gera a identificação do aluno do campo com o trabalho na utilização da música. O que torna mais fácil a compreensão do que se está sendo ensinado, assim como também as suas próprias criações. Sejam elas no ensino de Artes, na Língua Portuguesa e no que é inerente à própria Lingüística.

### **Música - MEU LUGAR** (Dony Cesar)

Nasci na roça, cresci mexendo na terra.  
Com os meus pais, eu aprendi a trabalhar  
Ainda me lembro, quando o dia clareava,  
O meu pai vinha e chamava é hora de levantar.

Me despertava com tanta felicidade  
Oh! Meu Deus quanta saudade  
De tudo o que deixei lá  
Enquanto o pai tirava o leite das vaquinha,  
Tratava porco e galinha  
E pra roça ia trabalhar.

Quem é da roça, na roça tem que morar.  
É o meu lugar, é o seu lugar.  
Cidade grande, tão bonita de se ver  
Mas pra viver, prefiro lá.

Feliz é aquele que mora no interior  
Numa casinha bem simples,  
Mas nela vive o amor.  
Trabalhar duro, no sol quente do verão,  
Fazendo calo nas mãos  
O nosso herói do sertão.

De madrugada acorda com o cantar do galo  
E molha os pés no orvalho,  
No ar, perfume de flhor  
Ouvindo toda a passarada em sinfonia  
Meu Deus, quanta alegria  
Tem meus pais que vivem lá

Quem é da roça, na roça tem que morar.  
É o meu lugar, é o seu lugar.  
Cidade grande tão bonita de se ver,  
Mas pra viver prefiro lá.

Neste sentido, partindo do princípio do ensino e da utilização de tal arte no espaço educativo, pode-se afirmar que há muito tempo os arte-educadores, educadores musicais e psicólogos têm se empenhado em demonstrar a importância do Ensino de Arte para o bom desenvolvimento da personalidade do homem, assim, pode-se levar em consideração a prática desta ação pedagógica também no contexto escolar do campo como algo de eficácia no ensino-aprendizagem.

Algo que aponta esta certeza é a visão do psicólogo Howard Gardner, tendo em vista que o mesmo viu na Arte a capacidade de mudar padrões mentais, pois, ao invés de os artistas operarem com a inteligência lingüística, como fazem os cientistas, pensadores, líderes de nações ou grupos homogêneos, eles utilizam diversas formas de representação mental capturadas em uma variedade de sistemas simbólicos tradicionais e inovadores,

os quais exercem uma função que intui quebrar paradigmas, o que lhes permite um exuberante trunfo:

Pontos críticos para a mudança são atingidos quando outros artistas alteram suas práticas e quando os membros da audiência alteram suas preferências. [...] Na música clássica, o russo Igor Stravinsky e o austríaco Arnold Schoenberg desafiaram a tonalidade na música e criaram idiomas poderosos que dominaram a composição clássica por décadas. Na pintura, Pablo Picasso [...] rompeu a proeminência de séculos do realismo e do impressionismo e criou trabalhos cubistas poderosos e inovadores, a partir unidades gráficas fragmentária (GARDNER, 2005, p. 123-4).

Ele admite que se a ciência e as artes podem alterar as mentes, com mais razão e de capacidade ainda mais expressiva, as escolas e outros ambientes educacionais. Gardner vê as instituições de ensino como lugares propícios para mudar mentes. Os professores e as escolas são capazes de auxiliar os alunos a adquirirem novas habilidades mentais de modo diferenciado. Assim, o trabalho do professor torna-se imprescindível ao processo, e nenhuma tecnologia ou máquina, por mais sofisticada e inteligente que seja, poderá o substituir. Portanto, sem sombra de dúvida, o mais propício para levar à reflexão, assim, desconstruir conceitos errôneos e equivocados, ou seja, preconceitos; neste caso, no concernente à Arte, à Música.

Ainda, Gardner admite que a escola, o professor e o próprio indivíduo devem se preocupar em desenvolver capacidades para resolver os problemas da vida real, gerar novos problemas que deverão ser resolvidos e fazer algo ou oferecer um serviço para a sociedade que seja valorizado em sua cultura. Para isso, os sistemas de ensino devem possibilitar o amplo desenvolvimento da personalidade humana.

Deve ser mencionado que a teoria das inteligências múltiplas de Gardner não vislumbra a especialização do indivíduo de acordo com a sua inteligência. Ela procura contribuir no sentido de formar indivíduos que tenham oportunidades de aprender, explorar os seus interesses, seus talentos, bem como, suas potencialidades, aprendendo habilidades e conceitos valiosos sob o ponto de vista multidisciplinar. Essas medidas consagram-se

com um excelente trunfo para a educação atual e fazem do ensino artístico parte integrante desse processo (GARDNER, 2005).

É possível notar também, que nos textos consultados o autor traça a importância das artes no desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais e afetivas das crianças, jovens e adultos. Para o psicólogo, a arte contribui sobremaneira na formação integral do indivíduo, traz latente a cultura de um povo, difunde o senso estético, promove a socialização, o sentido da parceria e da cooperação, além de ativar a sensibilidade e a subjetividade dos indivíduos (GARDNER, 1994).

Com o ensino da música através da disciplina de Arte / Artes, sem sombra de dúvida, não acontece diferente, contudo, muito há para ser percorrido, pode-se dizer, inclusive, que ainda faz-se necessário que seja trilhado o caminho das pedras, desbravando espaços necessários a tão importante e relevante trabalho. Está evidente a necessidade de quebrar paradigmas e conceitos errôneos acerca do assunto, desfazendo assim, preconceitos sobre a mesma, bem como a colocando no espaço educativo em seu merecido nível de valorização.

Esta proposta de Ensino de Arte apresenta similaridade com as propostas pedagógicas expostas na Introdução do PCN-Artes para o Ensino Fundamental, daí a análise de parte deste documento. O texto da psicóloga Eliane Leão também foi referendado pelos autores deste artigo, pois, da mesma forma que H. Gardner, a mesma vê no ensino musical uma ferramenta de grande valia, a qual auxilia no desenvolvimento integral do ser humano. Deste modo, as duas publicações apresentam idéias similares às defendidas por H. Gardner para o ensino artístico.

No artigo publicado na Revista da Adufg n. 06, intitulado Por que estudar música? a pesquisadora Eliane Leão do programa de Mestrado em Música da UFG aponta alguns trabalhos de pesquisa que subsidiaram a sua tese de doutoramento e que comprovam a importância da música nos estudos da escrita, da leitura, do desenvolvimento infantil e no ensino aprendizagem de várias disciplinas do currículo<sup>1</sup>. Os textos indicados demonstram o quanto a música pode contribuir nos processos de ensino/aprendizagem, uma vez que ela auxilia o desenvolvimento perceptual motor, o

equilíbrio estático e dinâmico e a percepção do indivíduo. Ela contribui para a melhora da coordenação mãos-olhos, o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, as relações espaciais, o planejamento e a habilidade de escutar. Pode-se ainda depreender dos estudos realizados, que o uso da música combinado com o de outras matérias do currículo, encoraja a criatividade e os meios de expressão em outras disciplinas:

1. Ouvir música leva à auto-expressão, a contar histórias originais; à experimentação, respostas e relatos novos; ao desenvolvimento intelectual; à comunicação verbal; à habilidade de contar histórias e à comunicação não verbal;

2. Cantar leva a diálogos e escrita melhorados; mudanças nas habilidades do pensamento criativo.

Faz-se anotar aqui que estes autores consideravam a música um recurso que influencia não só o comportamento da criança, mas também suas aquisições cognitivas, uma vez que apontam para mudanças na originalidade verbal, nas habilidades lingüísticas e em aprendizado e expressão bilíngües (LEÃO, 2001, p. 32).

Eliane Leão vê na música um meio não verbal de expressão, portanto, um veículo especialmente efetivo para crianças que são incapazes de verbalizar suas emoções. A psicóloga indica outros pesquisadores que comprovam o quanto a música pode criar uma atmosfera lúdica na qual a tensão é diminuída, o estresse é reduzido e também, em que medida o canto, a improvisação instrumental e a escrita de canções levam as crianças a expressar melhor os seus sentimentos. A psicóloga declara que várias experiências têm demonstrado que a música é uma excelente ferramenta nos processos de aprendizagem, pois evoca respostas criativas, a comunicação verbal e o trabalho coletivo, realça a importância do meio ambiente, dá segurança para as crianças falarem de seus sentimentos, facilita a autoconsciência, a auto-expressão, a auto-estima e a tomada de decisão. Vejamos parte do seu depoimento:

Uma vez que a criança usa a imagem verbal para comunicar a música ouvida, há o pressuposto de que a imaginação precede a criatividade e envolve percepção e intuição, pois é possível para a criança criar estórias a partir da imaginação, inspirada na audição. Portanto, segundo os autores, pode-se cultivar a imaginação e a expressão verbal através da música. [...] Ele, assim, (o indivíduo) está exposto a estruturas musicais e a elas responde por serem as mesmas, estímulos temporariamente estruturados (LEÃO, 2001, p. 37).

A publicação também se estende para demonstrar a importância da música nos processos cognitivos. Vários estudos da atualidade têm se preocupado em observar quais os movimentos ocorridos no cérebro quando este recebe um estímulo musical. Sendo assim, o cérebro pode nos dizer coisas surpreendentes a respeito da música e da cognição musical.

Eliane Leão argumenta que quanto mais a área de pesquisa em música se fortalece, mais aprendemos acerca do ser humano e do lugar que a música ocupa na vida do sujeito pensante:

Sabemos hoje que somos musicais, e que nossa natureza nos leva a entender o significado dos sons musicais mesmo que inconscientemente. O cérebro via aparelhos adequados, observado, mostra que o simples fato de fazermos música muda seu aspecto e suas funções, e que esta ação muda profundamente os indivíduos que somos. Estes fatos levam a implicações e a mudanças cognitivas que ainda não sabemos divisar. A novidade causada pelo parelramento da pesquisa sobre cérebro e a pesquisa sobre a música, possibilitada hoje pelas novas tecnologias, é de impressionar até os estudiosos. [...] Não precisamos ser musicistas para termos um cérebro musical. Todos os cérebros são complexos e desempenham processos musicais inconscientes (LEÃO, 2001, p. 39).

A autora cita o caso do indivíduo que executa a música de ouvido e sem saber explicar, sabe que aquela maneira de tocar está correta. Ele percebe quando algum estímulo musical não está bom e quando é adequado e satisfatório. Essas informações são bem importantes, pois demonstram que não-musicistas podem ser extremamente musicais até se convencerem de que precisam e devem fazer música. Eliane Leão cita o trabalho de Koelsch (2000) e seus colaboradores, que estudaram adultos que não tiveram educação musical e nunca tentaram estudar ou tocar um instrumento musical:

A eles foi dada uma série de acordes para escutarem; na seqüência, aparecia de vez em quando um acorde que não fazia parte, ou seja, não pertencia à tonalidade do momento. Os sujeitos participantes, apesar de não saberem as regras que implicam a seqüência possível de acordes para aquela formação sonora e a conseqüência normal do uso dos acordes em questão, tinham um cérebro ativo que acusava que algo estava errado com os acordes "clandestinos". O cérebro acusava que estes estímulos sonoros "não pertenciam ao grupo". Quando todos os acordes pertenciam à mesma tonalidade, o cérebro não dava nenhum sinal especial. Quando um acorde de

outra tonalidade era produzido e ouvido pelo cérebro, era logo percebido e mapeado. Estas respostas aconteciam independente do conhecimento do ouvinte! O ouvinte, sem ter conhecimento teórico que explicasse os fenômenos, sem saber regras musicais de qualquer natureza, percebia o desequilíbrio ocorrendo. O **Cérebro sabe** mesmo enquanto o indivíduo ainda não apresenta uma versão conhecível e expressível acerca do que o **cérebro capta**. Daí que parece evidente que o cérebro “sabe” dar sentido às combinações sonoras da cultura em que está inserido, num nível automático e inconsciente. Basicamente, todos os povos são musicais, mesmo não o sabendo (LEÃO, 2001, p. 41).

Outra pesquisa citada pela autora está no texto de Konrad que comprova que as crianças que estudaram música apresentaram melhor rendimento em história, melhoraram o comportamento social, diminuíram o nível de agressividade, as atitudes de racismo, ou seja, tiveram comportamentos sociais melhores. Eliane Leão admite que nos trabalhos indicados restou comprovado que o cérebro sabe música e que só falta somar a esses dados, outras evidências, ou seja, mapear o cérebro nos movimentos referentes às mensagens para observar se o estímulo de uma cultura é percebido por outro cérebro equipado por outra cultura diversa. Para ela, é imprescindível pesquisar a maneira como a música é processada pelos homens e verificar como ela é útil e essencial para a evolução do conhecimento humano (Ibid, p. 41)

H. Gardner, diferentemente da psicóloga Eliane Leão, não desenvolveu um trabalho pedagógico voltado exclusivamente para o ensino musical. Ele pressupõe para o ensino oficial o aprendizado de todas as linguagens artísticas. Mesmo assim, alguns dos benefícios apontados pela psicóloga com o ensino musical integram o discurso desse pesquisador, principalmente no que se refere ao desenvolvimento humano.

No livro *Educación artística y desarrollo humano*, H. Gardner deixa claro o destino que ele projeta para o ensino artístico. Ele admite que o grande desafio para a educação artística consiste em modular de um modo eficaz os valores da cultura; os meios disponíveis para a educação nas artes e sua avaliação e, os perfis individuais e de desenvolvimento dos estudantes que serão ensinados (GARDNER, 1994, p. 14). As inclinações e propensões artísticas dos indivíduos quando encontram ambientes escolares propícios e ambientes

sociais adequados têm maior desenvolvimento, daí a importância de se difundir políticas direcionadas para o ensino das artes.

A *Apresentação* constante no Caderno n. 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais–Arte (1997) também vê no ensino das artes a possibilidade de um desenvolvimento humano mais satisfatório. Nesse documento, a Secretaria de Educação Fundamental admite que o aluno que estuda as linguagens artísticas pode ampliar sua sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. No estudo das artes o estudante conhece, aprecia e reflete sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Da mesma forma que H. Gardner, os PCN-Artes não trabalham apenas com a música como o faz Eliane Leão, mas com todas as linguagens artísticas. Não existe uma hierarquia entre a aprendizagem de uma arte em relação a outra – todas são igualmente importantes para o desenvolvimento humano.

O documento descreve todos os benefícios que poderão ser obtidos com o ensino artístico, seja no desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, no desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e imaginação tanto para realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Nesse documento consta que o aprendizado das artes favorece o aluno a se relacionar criativamente com as outras disciplinas do currículo. Ao conhecer a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos. A arte possibilita ao indivíduo a compreensão mais significativa das questões sociais. Ela ensina que é possível transformar a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Ela estimula uma linguagem simbólica e oferece um poder de comunicação com os objetos que circundam o mundo (BRASIL, 1997, p. 19-24).

Além da *Apresentação*, o texto oficial descreve de forma sucinta o quanto o ensino artístico em sua trajetória histórica tornou-se irrelevante e passivo no ensino fundamental:

[a] ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a 'genuína e espontânea expressão infantil'. O princípio da livre expressão enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo 'imprescindível' conceito de criatividade [...]. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área (IBID, p. 22-3)

Nessa descrição histórica, observa-se que na segunda metade do século XX, os arte-educadores preocuparam-se em definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. De um lado projetou-se a revisão crítica da livre expressão e, de outro, a investigação da natureza da arte como forma de conhecimento. O movimento motivou questionamentos importantes para a área e a partir dele, difundiu-se uma perspectiva de ensino artístico mais embasado nos estudos desenvolvidos em outras partes do mundo.

No tocante ao ensino musical, assistimos à substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical. Novos métodos disseminados na Europa foram trazidos para as escolas, projetando um ensino onde a música podia ser sentida, tocada, dançada e não só cantada. Para o seu aprendizado foram incluídos jogos, instrumentos de percussão, brincadeiras de roda e outras com a intenção de se obter um bom desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que eram estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

Com a lei 5.692/71, a arte é incluída no currículo escolar com o título de educação artística, mas, na verdade, é considerada "atividade educativa" e não uma disciplina. Apesar do avanço na introdução da educação artística no currículo escolar, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal, pois, alguns professores da área não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de todas as linguagens artísticas incluídas no conjunto de atividades (Ibid, p. 25-8).

Os professores de Educação Artística, capacitados em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística não promoveram uma

formação completa para o professor, oferecendo cursos sem bases conceituais sólidas em cada uma das áreas de conhecimento artístico. A polivalência difundiu a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, desenvolvendo atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem superficialmente todas as artes elencadas. Os professores de artes passam a atuar em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Essa atitude prejudicou sensivelmente o ensino das artes

O movimento Arte-Educação ocorrido na década de 80 no século XX, conscientizou e organizou os profissionais de arte do ensino formal e informal para uma remodelação dessa atividade, tendo em vista o isolamento que esses professores enfrentavam dentro das escolas e a constatação de quão insuficientes eram os conhecimentos e a competência que eles tinham na sua área de atuação. Foi graças a esse movimento que a LDB n. 9394/96 tornou o ensino das artes obrigatório na educação (art. 26, parágrafo 2º).

Percebeu-se a partir dessa ação política que tanto a ciência quanto a arte respondiam igualmente na necessidade que o indivíduo tem para construir seus objetos de conhecimento. Uma e outra eram produtos que expressavam as representações imaginárias das distintas culturas:

Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte (BRASIL, 1997, 34).

## CONCLUSÃO

Tendo em vista todo o exposto, fica evidenciada a preocupação, não apenas no Brasil, mas também em outras nações, com os princípios teóricos e pedagógicos que regem o ensino da música nas escolas. De igual modo, a intensa busca para que a

música seja considerada uma disciplina fundamental e obrigatória no currículo escolar das escolas brasileiras tem sido tema de discussão em encontros de educadores musicais.

A partir de uma reflexão acerca da realidade a respeito da educação musical no Brasil, pode-se constatar que vários são os fatores que não viabilizam a formação de um povo musicalmente educado. Assim, a pesquisa levantou historicamente a tentativa de ensinar-se música nas escolas do país. Deste modo, tal ensino fica evidenciado como necessário no pleno desenvolvimento do ser em questão, ou seja, o educando.

Portanto, vale dar ênfase que ensinar música de modo sistematizado é algo de grande valia no currículo escolar do campo, pois cabe aqui, evidenciar o quanto tal prática é significativa e de grande para o alcance dos objetivos do trabalho docente, na vida do educando do campo, mas que para a ocorrência de tal prática, fazem-se necessárias políticas propiciadoras que possam nortear a Educação neste aspecto tão importante e desafiador, o qual, sem sombra de dúvidas, pode trazer ao educando ímpares contribuições em seu desenvolvimento educacional.

Sendo assim, sugerimos que sejam realizadas mais pesquisas a respeito do ensino de música nas Escolas do Campo; pesquisas estas que viabilizem o seu ensino sistematizado, intentando, sobretudo, avanços na vida da criança e do adolescente, e ainda, ocasionando a desconstrução de conceitos errôneos e equivocados em torno do mesmo.

## REFERÊNCIAS

BEYER, Esther. **A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma análise histórica.** Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, p.5-25, maio 1993.

BIGGE, Morris L. **Teorias da Aprendizagem para Professores.** São Paulo: E.P.U., 1977. 370p.

CHOSKY, L.; ABRANSOM, R.; GILLEPIE, A. **Et al. Teaching Music in the Twenty Century.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1986. 343p. In. MATEIRO, T. A. N. **Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais.** [http://www.ceart.udes.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udes.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm) acesso 25/02/2010.

CESAR, DONY. **Minha História.** Dony César. Pato Branco-Pr: Casa do Tom. 1 disco compacto ( 60 min.): digital estério.

FONTEARRADA, Marisa. **A Educação Musical no Brasil - Algumas Considerações,** Anais - II Encontro Anual: ABEM, Porto Alegre, p.69-83, maio 1993.

**Música, Conhecimento e História: um exercício de contraponto.** Anais - 1º Encontro Anual: ABEM, Porto Alegre, p.47-57, dez 1992.

HARGREAVES, David J. **Teoria e Prática em Educação Musical: uma Perspectiva Britânica,** Anais - 1º Encontro Anual: ABEM, Porto Alegre, p.12-23, dez 1992. Trad. Diana Santiago.

HENTSCHKE, Liane. **A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical.** Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, n.1, p.47-70, maio 1993.

**Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical.** Anais - II Encontro Anual da ABEM, Porto Alegre, p.49-67, maio 1993b.

KATER, Carlos. **Aspectos Educacionais do Movimento Música Viva.** Revista da ABEM, n.1, Ano I, p.22-34, maio 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987. 149p.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **A Educação Música No Brasil: ABEM.** Revista da ABEM, n.1, Ano I, p.35-40, maio 1992.

PAYNTER, John. **Sound and Silence: classroom projects in creative music.** Cambridge: Cambridge University Press, 1970. In. MATEIRO, T. A. N. **Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva históricos e tendências atuais.** [http://www.ceart.udes.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volume?arteresa.htm](http://www.ceart.udes.br/Revista_Arte_Online/Volume?arteresa.htm) acesso 25/02/2010.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990. 85p.

SANTOS, Regina M. S. **A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares - análise comparativa de quatro métodos.** Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, p.7-112, junho 1994.

\_\_\_\_\_ **Repensando o Ensino de Música.** Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte, p.31-52, agosto 1990.

SANTIAGO, Diana. **Processos da Educação Musical Instrumental**, ANAIS - III Encontro Anual da ABEM, Salvador, p. 215-31 junho 1994.

SOUZA, Jusamara. **Funções e Objetivos da Aula de Música Vistos e Revistos Através da Literatura dos Anos Trinta.** Revista da ABEM, n.1, Ano I, p.12-21, maio 1992.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979, 122p.  
Music, Mind and Education. London: Routledge, 1988, 161p. In. MATEIRO, T. A. N. **Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva historica e tendências atuais.** [http://www.ceart.udes.br/Revista\\_Arte\\_Online/volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udes.br/Revista_Arte_Online/volumes/artteresa.htm) acesso 25/02/2010.

TOURINHO, Irene. **Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau.** **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, n.1, p.91-133, maio 1993.

\_\_\_\_\_. **Música e Controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares**, Em Pauta, Porto Alegre, p.67-78, 1993b.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papyrus, 1994. Trad. Talia Bugel. 158p.