

# *Dossiê temático*



›REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA‹, V. 34, N. 1, JAN.–DEZ. 2021  
PUBLICAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

# Aspectos dicotômicos da educação musical brasileira e as perspectivas do ensino de música

Marcel Silva Garrido, Márcio Ferreira da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Mesmo após a promulgação da Lei n.º 11.769/08, o emprego pedagógico da música como uma disciplina escolar com conhecimentos específicos da área ainda é pouco significativo e o seu ensino revela-se reduzido à condição de conteúdo de outras disciplinas. As indefinições, contradições e ambiguidades decorrentes refletem-se dicotomicamente nos processos de ensino-aprendizagem musical realizados nas escolas. O artigo propõe uma reflexão sobre tais aspectos dicotômicos da educação musical e do ensino de música no Brasil, considerando fundamental que os educadores em geral discutam sobre o papel da música na escola e as contradições e ambiguidades provenientes das interpretações da música como *conteúdo curricular* e *conteúdo disciplinar*. Como resultado, considera-se fundamental uma mudança na visão normativa dos agentes políticos e pedagógicos e das respectivas instituições em relação ao papel da música na escola.

45

**PALAVRAS-CHAVE:** Dicotomias. Educação. Ensino. Música.

**ABSTRACT:** Even after the enactment of Law no. 11.769/08, the pedagogical use of music as a school subject with specific knowledge in the area is still insignificant and its teaching is reduced to the condition of content of other disciplines. The resulting uncertainties, contradictions and ambiguities are dichotomously reflected in the musical teaching-learning processes carried out in schools. The article proposes a reflection on such dichotomous aspects of music education and music teaching in Brazil, considering it fundamental that educators in general discuss the role of music at school and the contradictions and ambiguities arising from the interpretations of music as *curricular content* and *disciplinary content*. As a result, a change in the normative view of political and pedagogical agents and respective institutions regarding the role of music in schools is considered fundamental.

**KEY-WORDS:** Dichotomies. Education. Teaching. Music.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

**H**istoricamente, o ensino metódico e sistematizado de música se inicia com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Segundo Holler (2010), mesmo proibidos pelo padre Inácio de Loyola de exercer o ofício da música, ao descobrir o interesse dos indígenas brasileiros por essa arte os jesuítas ocuparam-se de ensinar música aos índios, em especial aos meninos órfãos das tribos que catequizavam, criando instrumentos musicais e traduzindo cantigas para a língua indígena com o objetivo de criar coros e orquestras compostas por gentios e, assim, convencer os demais nativos a aceitarem a Santa Fé.

Nesse período, a Igreja passa a ser o principal centro da educação musical formal no Brasil e, segundo Fucci-Amato (2008), reconhece no Pe. Antônio Rodrigues Lisboa um de seus principais representantes. Entretanto, mesmo após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, as práticas de ensino com base no método conservatorial ainda se faziam presentes na educação escolar da colônia. A música sacra foi dando espaço à música profana com o passar do tempo, sendo o ensino da música de origem indígena e africana realizados por métodos não formais, pela oralidade.

46

Embora muitas ações em favor do ensino da música tenham ocorrido a partir desse ponto, tais como a reorganização da Capela Real pelo Pe. José Maurício Nunes e a criação do Imperial Conservatório de Música por Francisco Manuel da Silva, somente em 1854 o ensino de música viria a ser instituído oficialmente nas escolas públicas brasileiras. No entanto, desde então e ao longo da história muitas mudanças permeadas por ambiguidades, contradições e dicotomias (Esperidião, 2012) cercaram a prática do ensino de música na educação básica, tais como a criação do canto orfeônico (1931-1961) por Heitor Villa-Lobos e a instituição da disciplina de Educação Artística em 1971, afetando diversos aspectos da educação musical no país e afastando gradativamente a música do ambiente escolar em função da polivalência artística e da criatividade:

apesar de algumas mudanças, há uma continuidade nos dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1990: em ambos os casos, a música integra, potencialmente, o campo da arte, sendo uma dentre outras linguagens artísticas que podem

ser trabalhadas na escola. Dessa forma, a efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive do modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis (Penna, 2008, p. 139).

Contudo, mesmo sob a predominância da polivalência artística nos dias atuais, a discussão em torno do ensino de música na escola brasileira tem se ampliado desde a publicação da Lei n.º 11.769/08, que obrigou o ensino de música nas escolas. Embora a lei se configurasse como um avanço em favor do ensino de música como conteúdo escolar, com o passar do tempo ela se mostrou oportuna não somente para os educadores musicais, abrindo uma janela também para o exercício da reflexão a respeito da situação atual do ensino de música nas escolas. Nesta matéria, o que se percebe, na verdade, é que nos últimos treze anos (2018-2021), mesmo com muitos esforços sendo realizados por educadores e artistas, a educação musical demonstrou poucos avanços quanto aos aspectos normativos e pedagógicos, no que diz respeito à educação escolar. Muito do que é feito em campo, de forma positiva, consiste em práticas extracurriculares com base em programas de projetos sociais, culturais e de pesquisa de curta duração inseridos no ambiente escolar.

47

O presente estudo tem por objetivo refletir sobre as questões que envolvem os aspectos dicotômicos da educação musical e do ensino de música no Brasil, partindo de levantamentos bibliográficos da produção científica nos campos da pedagogia e da educação musical. Tendo em vista a importância que a música tem na vida e no cotidiano das pessoas, e sendo ela uma das principais desenvolvedoras das habilidades e inteligências humanas, questionamo-nos: por que o ensino obrigatório de música nas escolas brasileira ainda encontra barreiras pedagógicas para sua efetiva socialização entre os alunos? O presente estudo apresenta argumentos sobre a educação musical, discutindo o ensino de música na escola, sua condição normativa como conteúdo obrigatório da disciplina de artes, a indefinição dos seus conteúdos específicos a serem ministrados em sala de aula e a polivalência formativa dos educadores em função das perspectivas educacionais da área.

### **A música na escola brasileira**

Em função do interesse pelo espaço do ensino de artes na escola brasileira (Zagonel, 2013), a discussão coletiva e democrática que estabelece diretrizes<sup>2</sup> objetivas para o ensino das linguagens artísticas é uma questão delicada, principalmente no que diz respeito ao ensino obrigatório de música diante das perspectivas<sup>3</sup> da educação musical contemporânea. De acordo com Bueno (2012), cabe às autoridades responsáveis: (a) a normatização, a gestão e a organização da educação nacional, que definem em conjunto com a sociedade o nível de conhecimento exigido aos professores para ministrar os conteúdos das aulas de artes; (b) os recursos a serem disponibilizados para a realização das aulas nas escolas; e, sobretudo, (c) quais os conteúdos mínimos que devem ser estudados em cada fase educacional de forma clara, para que haja uma efetiva apropriação dos conhecimentos artísticos por parte dos estudantes.

48

As Leis 11.769/08 e 13.278/16, que alteram a Lei n.º 9.394/96 (LDB), favorecem o ensino obrigatório de música (Brasil, 2008) e das demais linguagens artísticas na escola (Brasil, 2016). Entretanto, segundo Penna (2008), os instrumentos legais escanteiam a possibilidade de garantir a música como uma disciplina escolar. Ainda de acordo com Penna, o que se entende sobre a aplicação da atual legislação acaba se misturando com as expectativas de professores e educadores sobre uma mudança na visão normativa do Estado a respeito do papel da música na escola. Essas ambiguidades e contradições legais abrem espaço para refletir sobre “[...] o que é educação musical<sup>4</sup> e o que pode ou não ser apropriado para a área nas

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que o ensino de artes deve desenvolver as dimensões da criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão dos alunos.

<sup>3</sup> Consistem em um ensino de música capaz de desenvolver no aluno a utilização da audição, da apreciação, do corpo, do espaço, do movimento e da técnica por meio da ação (fazer, conhecer, perfazer, formar, transformar, tentar, descobrir, inventar, criar, recriar, arranjar, conseguir, praticar, produzir e expressar).

<sup>4</sup> A educação musical engloba o ensino de música que, por sua vez, promove a educação musical através da musicalização, de acordo com Mantovani (2015).

escolas brasileiras?” (Fonterrada, 2008, p. 207). Podemos dizer, ainda, que essa reflexão afeta todos os níveis educacionais.

Embora muitos esforços sejam empregados por educadores e artistas para que a música alcance um espaço digno entre as demais disciplinas escolares, muito pouco se evidencia diante da efetivação do interesse do poder público em ampliar a discussão sobre o tema, cuja estrutura educacional aparenta estar em uma condição confortável, o que aumenta ainda mais o abismo entre o que a música é, enquanto conteúdo, na visão normativa e o que ela pode ser, enquanto disciplina, para o currículo de formação global dos alunos:

A música continua pouco presente nos currículos das escolas brasileiras. Apesar da luta de muitos educadores e artistas por sua inclusão como disciplina obrigatória nas escolas, um grupo enorme de crianças e jovens do Brasil ainda não tem acesso a aulas de música no contexto escolar. Em função disso, há uma perda de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, não apenas musical e artístico, mas, também humano (Ilari, 2013, p. 17).

Ao buscarmos respostas que nos permitam entender de forma significativa a educação musical e o ensino de música, há de se questionar sobre os conteúdos específicos da área a serem ensinados em sala de aula, permitindo classificá-la normativamente como disciplina e não como conteúdo de um outro componente curricular, tanto no âmbito legal quanto pedagógico. Dessa forma, podemos perceber a existência de aspectos dicotômicos, em que, ao mesmo tempo, o aluno tem contato com a música, mas as verdadeiras potencialidades musicais, sociais e emocionais que poderiam ser desenvolvidas nesse contato acabam por ficar em segundo plano em função da aplicação de objetivos pedagógicos divergentes às especificidades da área, seja por questões normativas, administrativas, curriculares das escolas, seja por ações formativas dos educadores.

Nesse contexto, uma das questões que se colocam é a dicotomia que foi estabelecida entre cada linguagem artística, não fazendo o professor-educador-artista vislumbrar uma realização mais simples, porém complexa, no ato da criação e da expressão artística. Essa dicotomia foi, todavia, estabelecida ao longo do tempo e do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro (Fucci-Amato, 2008, p. 7).

Quando verificada a relação entre os objetivos artísticos e os educacionais atribuídos ao ensino de música, percebemos a urgente necessidade de estabelecer relações de equilíbrio entre os aspectos normativos e pedagógicos que regem as escolas e os aspectos específicos da área de música. Embora a ideia de um ensino de música equilibrado<sup>5</sup> entre especificidades e criatividade pareça ser conflitante sob o cenário atual da educação musical nas instituições de ensino, cabe lembrar que nas últimas décadas “as políticas públicas educacionais e às escolas estão em sintonia com a adoção de configurações e arranjos curriculares mais flexíveis e abertos que proporcionem múltiplos caminhos” (Nascimento, 2013, p. 4), favorecendo a consolidação do ensino disciplinar de música.

Isso nos leva a refletir sobre o currículo escolar da educação básica brasileira e a crescente adesão dos sistemas educacionais públicos e privados por modalidades de ensino cujas disciplinas são executadas no formato de ateliês e oficinas em que há a busca pela estimulação criativa dos estudantes. De acordo com Bastian (2009), mesmo com tantas pesquisas que enfatizam os efeitos positivos das aulas de música nas etapas do ensino fundamental e médio, o ensino de música nas escolas ainda é ausente seja por questões políticas, econômicas ou pedagógicas.

### **Histórico da educação musical brasileira**

Ao longo dos últimos treze anos (2008-2021), a educação musical brasileira vem sofrendo transformações em diversos campos da atividade educacional.<sup>6</sup> O primeiro grande passo registrado da *ação pró-ensino*

<sup>5</sup> Podemos considerar um ensino de música equilibrado quando se torna possível detectar em um plano de aula conteúdos que envolvem aspectos tais como o aprendizado da linguagem específica da música como, por exemplo, o ensino das propriedades dos sons, dos elementos da notação musical convencional e não convencional, das técnicas de execução de um instrumento e/ou de canto, entre outros conteúdos musicais, em conjunto com atividades que permitam ao aluno conhecer, apreciar e executar música (Tavares & Cit, 2013).

<sup>6</sup> Consideramos aqui como campos da atividade educacional o legislativo educacional, a pesquisa em educação musical e as metodologias de ensino de música (didática musical) empregadas na escola de educação básica e divulgadas por meio de relatos de experiência em revistas científicas específicas do campo (Penna, 2008).

*de música na escola* nas últimas décadas foi a homologação da Lei n.º 11.769/08, destacando a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica (Brasil, 2008). Para um conteúdo que já havia mais de trinta anos que estava fora do ambiente escolar (Penna, 2008), assim como para os profissionais da educação musical que esperavam o reconhecimento da música como uma disciplina (Fonterrada, 2008). Esta lei, de imediato, representou avanços e retrocessos porque mostrou os futuros desafios a serem encarados pelos educadores musicais brasileiros.

Ao analisarmos os estudos de Esperidião (2012), nos primeiros oito anos da Lei n.º 11.769/08, podemos destacar como desafios encontrados pela educação musical brasileira: (a) a falta de reconhecimento da música como disciplina em função da sua redução a conteúdo disciplinar; (b) a necessidade dos professores possuírem conhecimentos específicos em música para a ministração dos conteúdos da disciplina de artes, principalmente aqueles voltados para o ensino da grafia musical e especificidades instrumentais em formação de bandas, coros e grupos; (c) o baixo número de profissionais com formação específica em música para atender as demandas escolares, em função da insuficiência de vagas nos cursos de nível superior; (d) a indisponibilidade de recursos, incluindo espaços e materiais didáticos, apropriados para o ensino de música; e (e) a falta de organização do currículo escolar em que a música seja contemplada, apresentando conteúdos específicos da área, obrigatórios para as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2016, oito anos após a sanção da Lei n.º 11.769/08, de acordo com Garrido e Nascimento (2018), a Lei n.º 13.278/16 acrescenta os desafios da educação musical: (a) a necessidade de ter definida a posição da música como uma disciplina curricular; (b) a necessidade de busca pelo estabelecimento de um programa de ensino sistematizado, dos conteúdos específicos da música, para todos os níveis escolares; (c) a melhoria dos espaços dedicados ao ensino de artes em todas as suas linguagens; (d) a ramificação aprofundada das disciplinas artísticas, dentro da área das linguagens definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo seus

conteúdos como disciplinas historicamente constituídas com conhecimentos específicos a serem estudados dentro do ambiente escolar; (e) a necessidade de acessibilização e inclusão dos conhecimentos artísticos específicos no espaço escolar; (f) a superação da polivalência formativa como forma de atendimento à multiplicidade da demanda artística escolar; (g) a necessidade de superação dos métodos conservatoriais para o ensino de música; e (h) a necessidade da contratação de professores especializados com respectivo domínio de saber nas especificidades das linguagens artísticas.

Associada às questões contemporâneas supracitadas, há uma série de fatores históricos anteriores que contribuíram para a percepção da existência de contradições nas políticas públicas, gerando as dicotomias relacionadas à educação musical e ao ensino de música nas escolas, como afirmado por Fucci-Amato (2008). Da instituição oficial do ensino de música nas escolas públicas brasileiras por meio do Decreto Imperial n.º 1.331/1854 à promulgação da Lei n.º 9.394/96 (LDB), que passa a incluir o ensino das artes, e o estabelecimento das diretrizes curriculares da Educação Nacional (DCEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecendo as especificidades das linguagens artísticas, podemos perceber que as ações realizadas pelas políticas públicas demonstram, em sua maioria, avanços no campo do ensino de música.<sup>7</sup>

Contudo, desde o falecimento de Villa-Lobos em 1959, iniciam-se os retrocessos e a realidade atual mostra que “a música como componente curricular vem sendo negligenciada, em função de diversos fatores, entre os quais constam as concepções que os docentes de outras áreas possuem sobre a educação musical” (Esperidião, 2012, p. 211). Logo, é preciso refletir sobre as consequências das ações e fatores relevantes que influenciaram a educação musical no Brasil nos últimos treze anos (2008-2021), analisando os impactos causados pelas Leis 11.769/08<sup>8</sup> e 13.278/16<sup>9</sup> e a

<sup>7</sup> Um panorama completo do período 1854-1999 por ser encontrado em Bueno (2011).

<sup>8</sup> Altera a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

<sup>9</sup> Altera o §6º do Art. 26 da Lei n.º 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte.

mensagem de veto n.º 622/08,<sup>10</sup> assim como as alterações legais realizadas no currículo educacional, procurando entender as relações de causa e efeito sobre a formação docente e as práticas pedagógicas empregadas em sala de aula. Na verdade, essas ações devem proporcionar uma percepção sobre os aspectos dicotômicos da educação musical e os desafios da área na atualidade.

### **A música na estrutura curricular da educação básica no Brasil**

Para compreender o paradoxo do ensino de música, precisamos refletir sobre a organização estrutural do currículo da educação básica no Brasil. Sabemos que a educação básica brasileira é organizada em etapas constituídas basicamente pela educação infantil, ensino fundamental de nove anos, divididos em anos iniciais e finais, e ensino médio (Brasil, 2010, p. 8). Em cada uma dessas etapas, o currículo é constituído por componentes, disciplinas, cujas diretrizes nacionais constam de uma dimensão comum, e uma dimensão diversificada, divididas em áreas do conhecimento com competências específicas, tais como: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas e ensino religioso, entre outras, de acordo com a etapa de ensino (Brasil, 2010, p. 22). Em cada uma dessas disciplinas que constituem as áreas do conhecimento, há conteúdos específicos parametrizados pela legislação educacional a serem aplicados em sala de aula pelos educadores, conforme apresentado na figura 1.

53

<sup>10</sup> Veta parcialmente o texto original do parágrafo único do Projeto de Lei n.º 2.732/08, que alterava o Art. 62º da LDB por meio da Lei n.º 11.769/08. O texto afirmava que “o ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área”. Entre as razões apresentadas pela Subchefia para Assuntos Jurídicos da União consta o seguinte texto: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

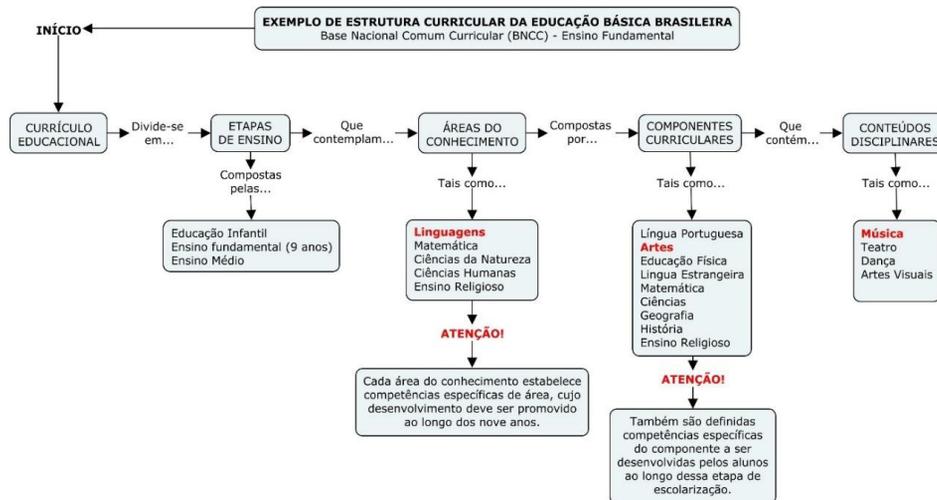


Figura 1. Exemplo de estrutura curricular da educação básica brasileira (Brasil, 2017).

54

Com vista nessa descrição da organização da educação básica brasileira, para entender como surgem os aspectos dicotômicos da educação musical, analisamos o contexto histórico da música na escola brasileira, tomando como parâmetro a disciplina de Artes, com foco no conteúdo música e nas contradições geradas em função da compreensão dos termos *conteúdo curricular*<sup>11</sup> e *conteúdo disciplinar*.<sup>12</sup>

### Música como conteúdo curricular

A esse respeito, tanto Penna (2008) quanto Fonterrada (2008) propõem que essa talvez não seja uma situação da qual os pesquisadores, profes-

<sup>11</sup> O termo em questão corresponde a classificação curricular atribuída às disciplinas escolares. De acordo com o PCNEM disciplina escolar consiste na seleção de conhecimentos ordenados e organizados, para serem apresentados aos alunos, que recorre a um conjunto de procedimentos didáticos, metodológicos e de avaliação. Inclui os programas, sequências, métodos de ensino e de avaliação da aprendizagem que supõe uma teoria de aprendizagem adequada à idade a quem vai ser ensinada (Ferraz & Lavelberg, 2015).

<sup>12</sup> Corresponde ao conjunto de temas, assuntos trabalhados nas disciplinas durante uma fase ou etapa educacional (Ferreira, 2019).

sores e profissionais do campo da educação musical devam se desesperar, mas consideram ser o momento atual uma oportunidade de exercitar o pensamento crítico-reflexivo sobre a área, as práticas educativas e as identidades profissionais daqueles que trabalham em prol do ensino disciplinar obrigatório de música. Na verdade, as dúvidas sob como proceder diante das turmas de alunos da educação básica são inúmeras. A complexidade de entendimentos, geradas pelos documentos normativos, acaba por inviabilizar o trabalho dos educadores nas diversas etapas em função da grande quantidade de professores não habilitados que atuam nas escolas.

Surgem, assim, dúvidas e inquietações, às quais se juntam expectativas e esperanças quanto aos possíveis rumos a serem tomados pela música nos próximos anos; com esse clima, aflora a necessidade de fortalecer, ou mesmo de estabelecer, a identidade da disciplina e do professor de música (Fonterrada, 2008, p. 208)

Atualmente, em algumas escolas do país, há casos em que tanto a instituição quanto os educadores reconhecem a música como área do conhecimento e, portanto, como uma disciplina escolar. No entanto, como afirma Esperidião (2012, p. 211), “a disciplina *Música*, quando existe, não possui um programa específico para cada ano escolar, gradativo e sequencial, resultando em um processo de ensino não sistematizado”. Esse cenário da educação musical é apenas a reprodução de parte do que já acontecia nas escolas desde a década de 1930, sob a normatização legal, até a promulgação da Lei n.º 5.692/71, quando da criação da disciplina de Educação Artística que culminou no afastamento gradativo da música na escola.

Mesmo sob variações e contradições de cunho político-pedagógicos, a educação musical realizada por meio da implantação do modelo francês de orfeão acontecia nas escolas das décadas de 1930 à 1970, sob a influência do plano de educação musical deixado por Villa-Lobos que, de acordo com Fonterrada (2008), teria sido influenciado por projetos educacionais de canto orfeônico para as escolas públicas de São Paulo desenvolvidos pelos maestros João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e João Batista Julião.

Segundo Mariz (2000, p. 100), Villa-Lobos acreditava que como elemento educativo o canto orfeônico era “o melhor fator de educação cívica, moral e artística” e o projeto desenvolvido por ele compreendia a organização da prática escolar, a formação e a apresentação de grandes grupos orfeônicos além da composição, arranjo e organização de canções voltadas ao processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina que mais visavam desenvolver a propaganda ideológica do Estado. Contudo, em relação aos objetivos do canto orfeônico no contexto escolar, estes, por sua vez, estavam ligados as noções ideológicas de nacionalismo, patriotismo, formação moral e cívica e de civilização do governo de Getúlio Vargas.

Bueno (2011, p. 222) entende que “uma retomada dos valores da teoria tradicional de educação musical no Brasil implica, necessariamente, na identificação dos fatores que determinaram o fim do canto orfeônico”. De acordo com Bueno, esses fatores consistem na conotação de caráter político do canto orfeônico associado à falta de capacitação pedagógica adequada dos professores e à ausência de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada. No período do canto orfeônico, no campo curricular, o ensino de música na escola tinha:

As nomenclaturas “música vocal”, “música ou canto coral”, “canto orfeônico” e “educação musical” permaneceriam nos currículos escolares até a Lei n.º 5.692, de 1971. Até essa data também permaneceram as diretrizes da “educação cívica através da música”, instituída pela Portaria n.º 16, de 12 de outubro de 1967, e fundamentada nos hinos pátrios, cívico e militares (Fucci-Amato, 2008, p. 71-72, grifo do autor).

Após a morte de Villa-Lobos, em 1959, o canto orfeônico perdeu força e conseqüentemente o ensino de música sistematizado foi sendo afastado da escola abrindo espaços para novas tendências arte-educativas que culminaram na criação da disciplina de educação artística em 1971. Historicamente, a educação artística configura a introdução da polivalência pedagógica do ensino de artes na escola. Essa condição se estendeu por sobre todas as linguagens artísticas e, de acordo com Bueno (2011), em função da formação específica de muitos professores, os conteúdos ministrados em sala de aula tendiam para a área em que o docente tivesse

maior domínio. Além disso, segundo Bueno, os alunos que concluíam o 1º e 2º graus, não possuíam educação musical e ao ingressarem nos cursos de nível superior de música chegavam, em muitos casos, despreparados e desprovidos de conhecimentos musicais prévios, acabando por retornar à escola como professores impossibilitados de promover um ensino apropriado de música.

Cabe ressaltar que, na opinião constante dos textos dos educadores estudados nesta pesquisa, sobre as questões da formação docente e do estabelecimento da disciplina de música na escola, associa-se a reflexão sobre a função da música na formação humana e a importância de estar em contato com esta linguagem artística no ambiente escolar, consideradas fundamentais para que possamos entender as dicotomias históricas sobre a efetivação da música como disciplina. De acordo com Bastian (2009, p. 11), “a música desperta as qualidades mais humanas e, adicionalmente, serve de apoio para o desenvolvimento das competências escolares. Tratando-se, portanto, do melhor investimento que um Estado pode fazer!”.

57

### **Música como conteúdo disciplinar**

Desde a publicação do Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, até a publicação da Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016, o ensino de música é pautado na legislação nacional sob a condição de conteúdo da disciplina de artes (Fucci-Amato, 2008). Nos dias atuais, como resultado dessa condição, o ensino da música acaba sendo realizado no ambiente escolar sem que haja uma sequência estrutural fundamentada nas especificidades da área e distribuída ao longo das etapas educacionais, fazendo com que “o que aprendemos na escola não nos dê base nem segurança suficiente para lidarmos com seus conteúdos específicos de forma mais segura e lúdica” (Tavares & Cit, 2013, p. 10). Além disso,

embora de forma rarefeita e descontínua, por meio de alguns projetos e esforços, a música colocou-se, desde os anos de 1970, como conteúdo residual do currículo, na prática generalizadamente ignorado ou trabalhado em más condições nos ensinos fundamental e médio (Fucci-Amato, 2008, p. 7).

Como consequências dessa condição da música na escola, o que temos visto são conteúdos genéricos ministrados por educadores com ou sem formação, genérica ou afim, cujas práticas pedagógicas destoam das especificidades da área e das realidades da sociedade atual, mas de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas (Brasil, 1998, p. 30).

Por conseguinte, o ensino de música na escola, para as etapas do ensino fundamental e médio, deve ser estruturado com os seguintes conteúdos, especificados propostos nos quadros 1, 2 e 3, de acordo com os textos dos PCN, PCNEM e BNCC.

#### CONTEÚDO DE MÚSICA (Ensino Fundamental)

58

Item	Conteúdo
1	Expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação: 1) consiste na interpretação de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola; 2) arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais; 3) experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição; 4) experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações; 5) observações e análise das estratégias pessoais e dos colegas em atividades de produção; 6) seleção e tomada de decisões, em produções individuais e/ou grupais, com relação às ideias musicais, letra, técnicas, sonoridades, texturas, dinâmicas, forma, etc.; 7) utilização e elaboração de notações musicais em atividades de produção; 8) percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis; 9) utilização e criação de letra de canções, parlendas, <i>raps</i> , etc., como portadoras de elementos da

**Quadro 1.** Conteúdo de música: PCN Artes, Ensino Fundamental  
(Brasil, 1998, p. 82-86).

**1  
(cont.)**

linguagem musical; 10) utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes; 11) utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical; 12) brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com os elementos da linguagem musical; 13) traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais por meio da música.

**2**

**Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem:** 1) percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gênero, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas; 2) identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e composições; 3) percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical; 4) Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação; 5) Apreciação e reflexão sobre músicas da produção regional, nacional, e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo; 6) Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de terminadas produções sonoras serem músicas; 7) Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, jingles, músicas para dança, etc.; 8) Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical; 9) Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

**3**

**Compreensão da música como produto cultural e histórico:** 1) movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade; 2) fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiotecas, etc.); 3) músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções; 4) transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música; 5) a música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos; 6) os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas; 7) músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e países, consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade; 8) pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno.

**Quadro 1.** Conteúdo de música: PCN Artes, Ensino Fundamental (cont.).

**CONTEÚDO DE MÚSICA**  
(Ensino Médio)

Item	Conteúdo
1	<b>Arte como expressão, comunicação e representação individual:</b> 1) realizar, individual ou coletivamente, produções em diversas modalidades artísticas: em música, pela utilização de vozes ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, trabalhando com improvisações, composições e interpretações; 2) registrar trabalhos próprios e de artistas: em artes visuais, música e dança, por exemplo, pela representação e pelo registro de formas visuais, audiovisuais, sonoras, e do movimento a partir de uma intencionalidade pessoal, buscando refletir sistematicamente sobre o próprio processo de trabalho e suas associações aos de outros (colegas e artistas); em música, ainda, este conteúdo é desenvolvido ao se utilizarem formas de registro gráfico, convencionais ou não, na produção e na leitura de partituras.
2	<b>Compreensão e utilização de técnicas, procedimentos e materiais artísticos:</b> 1) em música, entre outras possibilidades, pode-se propor a construção e a experimentação de instrumentos musicais, convencionais ou não, a partir de pesquisa de diversos meios e materiais, naturais ou fabricados.
3	<b>Elementos das linguagens da arte e suas dimensões (técnicas, formais, materiais e sensíveis):</b> 1) em música, por exemplo, elementos como estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre e dinâmica podem ser incorporados do ponto de vista técnico, formal, material e sensível;
4	<b>Apreciação na compreensão e na interpretação da arte:</b> 1) este conteúdo orienta-se à fruição, à análise e ao estudo das produções de arte, como meio de construção de teorias ou ideias próprias, em articulação com os saberes socialmente construídos sobre arte em diversas culturas.
5	<b>Pesquisa como procedimento de criação artística e de acesso aos bens culturais:</b> 1) este conteúdo associa a pesquisa, como postura investigativa contemporânea, tanto à produção da arte quanto à reflexão sobre ela.
6	<b>O mundo natural e o cultural como fonte de experiências sensíveis, cognitivas, perceptivas e imaginativas:</b> 1) em música, por exemplo, sonoridades percebidas em distintos ambientes – urbanos (cidades e ruas) e naturais – ou estímulos visuais ou táteis podem orientar a experimentação, a improvisação e a composição: criar a partir de sons de pássaros, incluir nas composições o ritmo percebido na movimentação das águas dos rios etc.
7	<b>Fontes de documentação, preservação e difusão da arte:</b> 1) espaços de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais e acervos de arte de instituições formais e não formais (museus, mostras, bibliotecas, vi-

**Quadro 2.** Conteúdo de música: PCNEN Artes, Ensino Médio  
(Ferraz; Iavelberg, 2015, p. 197-199).

7 (cont.)	-deotecas, exposições, feiras, ateliês) são sistemas a serem conhecidos e frequentados na produção e apreciação de arte.
8	<b>Diversidade de manifestações artísticas:</b> 1) trata-se de desenvolver a compreensão das diferentes manifestações artísticas – pintura, escultura, gravura, artesanato, artefato, arquitetura, cinema, vídeo, fotografia, tevê, infoarte, performance, teatro, dança, rituais, festas populares, jogos – como variadas formas de criação humana, associadas a fatores ligados ao desenvolvimento tecnológico científico, às tradições culturais, étnicas, sociais, a concepções de mundo.
9	<b>Valor da arte na sociedade, em diferentes culturas e na vida dos indivíduos:</b> 1) a observação, a pesquisa e o reconhecimento da importância de obras de arte, de produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (no plano regional, nacional e internacional) e em diferentes períodos da história, considerando variados contextos.
10	<b>Interfaces da arte com os demais conhecimentos:</b> 1) a associação entre arte e outros saberes, evidencia-se quando a elaboração, a apreciação e a interpretação de obras artísticas realizam-se em interação com as demais áreas do conhecimento do currículo. Por exemplo, trabalhos de observação e percepção de elementos naturais que ressaltam as formas geométricas ou as ordenações matemáticas presentes na natureza propiciam a interação entre arte e matemática, conteúdos dessa disciplina, como perspectiva, por exemplo, também pode ser abordados e exercitados em trabalhos de criação artística pelos alunos.

61

Quadro 2. Conteúdo de música: PCNEN Artes, Ensino Médio (cont.).

### CONTEÚDOS E HABILIDADES

1) **Contexto e prática:** (EF15AR13). Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. (EF69AR16). Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17). Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18). Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19). Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

Quadro 3. Objetos de conhecimento e habilidades: BNCC Artes, Ensino Fundamental (Brasil, 2017)

2) **Elementos da linguagem:** (EF15AR14). Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (EF69AR20). Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais

3) **Materialidades:** (EF15AR15). Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (EF69AR21). Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

4) **Notação e registro musical:** (EF15AR16). Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. (EF69AR22). Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

5) **Processos de criação:** (EF15AR17). Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (EF69AR23). Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

62

**Quadro 3.** Objetos de conhecimento e habilidades: BNCC Artes,  
Ensino Fundamental (cont.)

Mesmo a música estando presente no ambiente escolar e os conteúdos propostos na legislação mencionarem o ensino de temas específicos do campo da educação musical, as consequências da polivalência instituída pela LDB n.º 5.692/71 através da Educação Artística ainda são presentes na formação do currículo atual de forma que “o ensino de música passa a ser visto não mais com o *status* de *disciplina curricular*, mas, sim, como atividade de expressão, ao lado das demais linguagens artísticas” (Esperidião, 2012, p. 218). Os interesses dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e suas práticas realizadas na escola, acabam se dividindo entre o pedagógico e artístico, reforçando o conflito entre as ambiguidades

des e contradições consequentes da condição legal e pelas expectativas estabelecidas por alunos, professores e gestores sobre o ensino de música.

Em outras palavras, de um lado compreende-se que o conteúdo de música deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades de criação, apreciação e fruição dos alunos com foco nas vivências e experiências estéticas musicais, que são proporcionadas na escola sem necessariamente precisar focar no ensino da leitura e escrita de partituras, técnicas e práticas de canto ou de instrumentos, como em um conservatório ou escola tradicional de música, por exemplo, ou mesmo ter um professor com formação específica na área, pois por ser a música uma prática social os diversos profissionais atuantes nessa área, mesmo sem formação, estão habilitados para fazê-lo.

Desse modo, as atividades musicais não estão voltadas para objetivos propriamente musicais, pois visam, principalmente, (a) acompanhar atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) auxiliar o processo de alfabetização; (c) acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) preparar apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos da escola (Penna, 2008, p. 132).

63

Do outro lado, acredita-se que as vivências e experiências musicais dos alunos devem conter o ensino de assuntos específicos de música e que, somente através da aplicação desses conteúdos, as capacidades de criação, de apreciação e de fruição dos estudantes sejam plenamente desenvolvidas, acabando por desconsiderar as possibilidades de aprendizagem musical por meio das experiências socialmente difundidas pela mídia (Bastian, 2009) ou pelos saberes populares.

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino “sério” de música. [...] No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas. *Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino* (Penna, 2008, p. 124, grifo nosso).

Em resumo, a falta de equilíbrio sobre os objetivos do ensino de música na escola e a falta de reconhecimento da música como área do conhecimento fazem com que a educação musical perca sentido e a qualidade das aulas acabe sendo comprometida. Embora os documentos normativos afirmem a necessidade das escolas exercerem o desenvolvimento do ensino de teatro, música, dança e artes visuais “por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas”, e que “o princípio das especificidades das linguagens artísticas pressupõe a superação da prática polivalente que marcou a experiência da Educação Artística” estabelecida pela LDB n.º 5.692/71 (Brasil, 2006, p. 202), notamos que a realidade escolar se opõem as propostas normativas.

Então, percebemos que para compreender o significado de uma educação musical de qualidade para as escolas públicas é preciso pensar no *porquê* e *como* ensinar música. Assim como refletir sobre a função da música na formação global do aluno e de qual forma a música pode contribuir para o espaço escolar buscando superar a visão utilitarista historicamente estabelecida à música. De acordo com Esperidião (2012, p. 211), essa dicotomia da educação musical está ligada ao fato de como os educadores e as instituições “[...] a compreende como uma atividade, uma prática, ou um recurso didático para o desenvolvimento de conteúdos de outras disciplinas no contexto escolar, salvo exceções”.

64

### **A escola como um lugar para aprender música**

A escola é um espaço de convivência social. Ela dá aos alunos a condição ideal para que possam aprender em conjunto, partilhar experiências, dividir conhecimentos, interesses e opiniões. É na escola que os alunos têm contato direto com os grupos sociais com os quais desejam se relacionar. Esses grupos podem ser identificados por diversas características, sendo a música um elo sociocultural entre eles (Brasil, 1998).

De acordo com Tavares & Cit (2013, p. 74-75), a influência da “música difundida pela indústria cultural e pela mídia, ou seja, daquelas que tocam constantemente nas rádios, daquelas cantadas por grupos que aparecem

na televisão”, entre outros é um dos elementos que orienta a participação das crianças e adolescentes nos grupos sociais da escola. Entretanto, a escola, como um lugar que possibilita a aprendizagem musical, “deveria ir além do que se apresenta no cotidiano, proporcionando mais do que as rádios ou os grupos famosos. Ela deveria ampliar e aprofundar os conhecimentos musicais” dos estudantes.

O contato com a música no ambiente escolar deve ser visto não somente como um recurso didático para a aprendizagem dos conteúdos e das disciplinas, mas valorizado pelo seu potencial sobre o desenvolvimento das dimensões humanas,<sup>13</sup> compreendendo o aluno como pessoa, “complexo, e que possui infinitas dimensões que, ao longo da humanidade, foram sendo integradas no seu ser” (Scopinho & Daniel, 2013, p. 92).

Comumente, costumamos nos referir ao conhecimento musical como um conteúdo cujo estímulo está prioritariamente focado na possibilidade de descontração. Fonterrada (2008), em conjunto com outros estudiosos, pensa que devemos olhar para a música de outra maneira e não sob a observação ingênua da sua finalidade como uma diversão ou entretenimento. Para ela, “o que existe em educação musical não se apresenta como musical, mas como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos, sem tocar na ideia de música como conhecimento” (2008, p. 12-13).

Se levarmos em consideração os aspectos científicos e específicos da música, vamos perceber que além das características da diversão e do entretenimento, que tornam tanto as aulas e conteúdos das demais disciplinas como o ambiente escolar mais leves e suportáveis para os estudantes, também temos toda uma gama de estímulos intelectuais, incluindo múltiplas inteligências, quociente intelectual (QI), quociente emocional (QE), dentre outros (Bueno, 2011), que podem ser trabalhados musical-

<sup>13</sup> Na visão humanista, a pessoa humana, constituída em um contexto histórico é única, irrepetível composto pela associação das dimensões espiritual, biológica, psicológica e social. Essa condição é mediada pela ética através do exercício da cidadania por meio da consciência, do amor, da liberdade e do direito humano (Scopinho & Daniel, 2013).

mente pelos professores para melhorar o desempenho global dos alunos. Para Ilari (2013, p. 26), “o desenvolvimento musical pode ser compreendido hoje como um processo recursivo e multidirecional, que se baseia em constantes reorganizações do conhecimento musical através da superação de limites específicos e abstratos”.

Para entender melhor a importância da educação musical na escola, precisamos lembrar que, durante toda a nossa vida, a música se faz presente de forma direta ou indiretamente (Zagonel, 2013) e o convívio com a cultura musical, na sociedade em que estamos inseridos, influencia, sobremaneira, nosso comportamento. A esse respeito, Fonterrada (2008) entende que o reconhecimento do valor da música, em um grupo social, está diretamente ligado ao reconhecimento da educação musical. Essa condição é determinante para a inserção ou exclusão da música no currículo escolar. “Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional” (Fonterrada, 2008, p. 13).

66

Embora tenhamos o conhecimento dos efeitos da educação musical sobre o ser humano, os resultados obtidos pelos pesquisadores raramente são levados em conta quando se trata das políticas públicas de aplicação pedagógica para a música na escola como elemento constitutivo da formação humana. Bastian (2009, p. 33) afirma que:

No que diz respeito ao campo da música, só mui lentamente os responsáveis começam a compreender que o envolvimento com a música, possivelmente desde a mais tenra infância, tem comprovados efeitos positivos no desenvolvimento dos jovens.

Por essas razões, consideramos que duas coisas são fundamentais para o sucesso da aplicação do ensino de música na escola. A primeira consiste na capacidade do governo e das instituições de ensino em reconhecerem de fato a necessidade dessa disciplina e curricularizá-la, atribuindo-lhe espaço e tempo justos junto às demais disciplinas do currículo escolar, organizando os estudos dos seus conteúdos específicos através das etapas escolares de ensino de acordo com a formulação de objetivos educacionais claros e bem definidos para a área.

A segunda consiste em reconhecer a necessidade da contratação de professores especializados, conhecedores de saberes pedagógico-musicais específicos, uma vez que é preciso lidar com o ensino de música na escola, aproveitando ao máximo as potencialidades da disciplina e dos alunos, assim como realizar a capacitação e qualificação dos profissionais não-especializados que já atuam na área.

### **Saberes pedagógico-musicais**

Esperidião (2012, p. 102) afirma que “em nosso país, a tradição do ensino musical denuncia a prevalência de uma formação técnico-instrumental, determinada pelo paradigma da racionalidade técnica, produzindo consequências na transmissão e apropriação dos saberes musicais”. Esperidião também apresenta oito saberes pedagógico-musicais mais significativos utilizados por docentes brasileiros, que podem ser aplicados na escola e que ela considera passíveis de uma reflexão profunda para a formação de um perfil educativo musical humanizado. São eles:

- a) Os saberes pedagógico-musicais mais valorizados são aqueles adquiridos a partir da experiência artística, da vivência musical e da ação pedagógica do músico-professor;
- b) Existe a necessidade de sistematização dos saberes que constituem o conhecimento pedagógico-musical e o cotidiano profissional dos educadores musicais;
- c) É nítida a falta de articulação entre os saberes veiculados nas instituições de Ensino Superior de Música e os saberes do cotidiano dos educadores musicais;
- d) A formação pedagógica deve privilegiar a reflexão sobre a ação pedagógica;
- e) A formação pedagógica deve estar articulada a práticas docentes contextualizadas;
- f) É necessário haver mais integração entre teoria e prática na formação do educador musical;
- g) O desenvolvimento do conhecimento pedagógico, por meio da realização do projeto de pesquisa, deve estar relacionado, especificamente, com a prática docente dos licenciados;
- h) Há grande valorização do fator temporalidade e do significado da experiência do desenvolvimento da carreira profissional do docente de música (Esperidião, 2012, p. 104).

Conscientes da importância da música para o ser humano e certos da relevância que tem os trabalhos de pesquisa realizados no campo da arte-educação e da educação musical, apoiamo-nos nas pesquisas realizadas pelos autores referenciados neste estudo e em outros teóricos dos campos da música e da pedagogia para sustentar o discurso apresentado. Assim, compreendemos que na escola, os processos de ensino-aprendizagem necessitam de “mudanças dos conteúdos e dos métodos de aprendizagem” (Ceccon, 2013, p. 88). Podemos dizer, então, que se faz necessário superar os discursos dos governantes em prol da redução de custos com a educação e a favor da materialização de retornos sobre os valores investidos, que apenas acentuam as desigualdades sociais, por meio de políticas que visam fornecer apenas o básico para a educação das camadas mais pobres.

68

O que temos visto, em muitos casos, são professores de música que se esforçam para dar aos seus alunos uma música que diverge do contexto para o qual deveriam estar preparados. A prática instrumental e o canto na escola acabam sendo sufocados pelos cortes orçamentários, motivo pelo qual nos unimos ao grito bastiano: “um instrumento musical para cada estudante” (Bastian, 2009, p. 18). Zagonel (2013, p. 33) afirma que, entre as grandes mudanças em termos de ensino de música ocorridas no final do século XIX e início do século XX, destacam-se “as concepções de ensino, que passam a ver a educação musical como um direito de todos, e não apenas como um privilégio de poucos (daqueles talentosos filhos das famílias abastadas, que tinham condições de estudar com um instrumento musical)”.

### **O ensino coletivo<sup>14</sup> de música na escola**

De acordo com Oliveira (2016, p. 19), o ensino coletivo de música vem sendo popularizado através da literatura sobre o ensino de instrumentos musicais. Aprender música em conjunto é, sem dúvidas, muito mais

<sup>14</sup> Ensino coletivo de música é o termo atual utilizado para o Ensino coletivo de instrumentos musicais (Oliveira, 2016).

interessante, produtivo e significativo para os alunos em qualquer nível. Essa coletividade permite que aprendam uns com os outros e entendam, na prática, as relações de independência e interdependência que existem entre os praticantes da música em coletivo, desenvolvendo habilidades intrapessoais, interpessoais, emocionais e dialógicas.

Ao estudar música coletivamente na escola, os alunos criam vínculos sociais, perdem a inibição e ganham confiança uns nos outros, nos agentes escolares e em si próprios. Estudos realizados por pesquisadores em todo o mundo constataam que:

Não importa em que currículo da música ou da educação musical alguém se esforce: a familiaridade com a música contribui para que as crianças e os jovens, em sua compreensão e em seu agir, também sejam capazes de ver suas perspectivas no espelho das perspectivas dos demais. Nos espaços da música se pode aprender a relativizar as próprias posições e introduzi-las na totalidade do jogo, em nossa opinião, mais amplamente do que no esporte ou em outras atividades exercitadas conjuntamente (Bastian, 2009, p. 82-83).

Assim, é fundamental que a escola proporcione o ensino de música por meio de práticas coletivas em que existam metas e objetivos em comum a serem conquistados coletivamente. Um grande aliado nesse processo são os concursos e festivais estudantis de música. Zagonel (2013, p. 30) compreende, por um lado, que “[...] quanto mais e intensa for a vivência musical do indivíduo, mais apto ao entendimento da música em geral ele estará e mais facilmente conseguirá desenvolver critérios de julgamento”. Por outro, Oliveira (2016, p. 5) segue o mesmo pensamento quando sugere que,

no ensino de Música, um olhar que se prenda apenas a aspectos reprodutivistas da música corre o risco de perder os seus aspectos concretos e discursivos. Corremos o risco de não proporcionar momentos facilitadores para a compreensão musical em seu nível discursivo.<sup>15</sup>

No ensino coletivo de música, os alunos reagem aos estímulos musicais proporcionados pelo professor. Na busca por alcançar objetivos comuns,

<sup>15</sup> Oliveira (2016) entende como nível discursivo da música a própria concretude da língua capaz de produzir efeitos de sentido, a nível dialógico, considerado o contexto cultural, social e históricos do ambiente de produção.

estabelecidos para o grupo, encontram formas variadas de cooperarem entre si, passando a desenvolver caminhos de aprendizagem diferentes dos tradicionalmente aplicados nas escolas, ajudando os colegas com mais dificuldades nas atividades em que o grupo precisa melhorar. O que acaba sendo gerado nas escolas, onde há atividades de ensino coletivo de música, são alunos humanizados, mais cooperativos e empáticos. De acordo com Bastian (2009, p. 65), “a prática conjunta da música faz decair claramente os comportamentos de rejeição das crianças”.

A partir das possibilidades dialógicas geradas no ensino coletivo de música, em que os alunos interagem entre si, tendo na música a centralidade dos diálogos, socializando com a linguagem musical, atribuímos ao ensino desta um sentido mais amplo condizente com as suas características disciplinares. Em outras palavras: “em seu nível concreto, discursivo, onde dependo do outro para tocar, tendo como referência o tocar do outro, pronunciando minha fala/toque a partir da fala/toque dele, dialogando musicalmente com ele, com os enunciados musicais pronunciados” (Oliveira, 2016, p. 98).

70

### **Considerações finais**

O aprendizado da música é um deleite que se particulariza em cada ser humano e, ao longo da história, sabemos que não há uma civilização cuja existência tenha ocorrido sem a presença da música. Desde a era dos grandes filósofos, a música é considerada “objeto essencial para todos os que refletem sobre a realização humana” (Bueno, 2011, p. 35). Assim, ela proporciona o desenvolvimento de valores éticos, morais, espirituais, psíquicos e sociais das comunidades e cabe aos governantes promover a acessibilidade pública à música.

Não obstante, as dificuldades dos governantes em promover políticas públicas e uma educação musical de boa qualidade, para as camadas mais pobres, refletem-se nitidamente na formação cultural e artística dos nossos alunos. A compreensão dos órgãos oficiais, responsáveis pela educação, é de que as outras disciplinas suscitam maior importância

e significado como, por exemplo, a informática, deixando o ensino de música nas escolas à revelia. Além disso, a perda do foco na contratação de professores e na definição dos objetivos do ensino de música acentuam os problemas referentes aos cumprimentos das demandas legislativas por parte das escolas.

Infelizmente, embora a música esteja presente na escola, a prática musical sofre com a influência da indústria e da mídia, motivo pelo qual é necessário que a comunidade educacional brasileira reflita sobre o valor da música para a sociedade, buscando estabelecer a educação musical como uma disciplina escolar capaz de conduzir os alunos a alcançar conhecimentos de música aprofundados que lhes permitam ter discernimento sobre a área. Por fim, é consideramos ser fundamental a formação, a capacitação e a contratação de profissionais com conhecimentos de educação musical especializados para a efetivação de um ensino de música que possibilite não somente o aprendizado através da apreciação e reprodução de obras em períodos festivos, mas que estimulem as capacidades criativas dos alunos em relação ao aprendizado da música.

71



## Referências

Bastian, Hans Günther. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2009.

Brasil. *Portaria n.º 300, de 7 de maio de 1946*. *Diário Oficial da União*, 14 de mai. 1946.

Brasil. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

Brasil. “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. In: *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

Brasil. *Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11769.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

Brasil. *Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 6-14. Disponível em: [shorturl.at/AFPUZ](http://shorturl.at/AFPUZ). Acesso em: 23 jan. 2021.

72 Brasil. *Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/13278.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

Brasil. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [shorturl.at/fyU45](http://shorturl.at/fyU45). Acesso em: 26 jan. 2021.

Bueno, Roberto. *Pedagogia da música*. Jundiaí: Keyboard, v. 1, 2011.

Bueno, Roberto. *Pedagogia da música*. Jundiaí: Keyboard, v. 3, 2012.

Ceccon, Claudius. *A vida na escola e a escola na vida*. 43. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Dória, Lilian Fleury. *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

Esperidião, Neide. *Educação musical e formação de professores suíte e variações sobre o tema*. 1. ed. São Paulo: Globus, 2012.

Ferraz, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; Iavelberg, Rosa. “Arte”. In: *Brasil PCN ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: [shorturl.at/eg1JX](http://shorturl.at/eg1JX). Acesso em: 26 jan. 2021.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Eletrônico Aurélio Versão 5.0*. 3. ed. São Paulo: Editora Positivo, 2019.

- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.
- Fucci-Amato, Rita. *Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes*. São Paulo: Papirus Editora, 2008.
- Garrido, M. S.; Nascimento, W. D. D. “Reflexões sobre os desafios do ensino de música no Brasil e a formação polivalente em arte-educação”. In: *Anais da VI Semana Internacional de Pedagogia: Pedagogia em MovimentoUS, aproximações entre universidade e sociedade*, Maceió, 10-14 dez. 2018.
- Holler, Marcos Tadeu. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.
- Ilari, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um Livro para pais, professores e aficionados*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- Jacobino, Ana Marly de Oliveira. *Um pouco de história do Maestro Fabiano Lozano*. Recanto das Letras, 06 out. 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1851407>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- Mariz, Vasco. *Heitor Villa-Lobos: compositor brasileiro*. 11. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.
- Nascimento, Sônia de Almeida do. *Ensino de Música na educação básica: Estudo Analítico de Dados e Contribuições*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2013. Disponível em: [shorturl.at/bflw5](http://shorturl.at/bflw5). Acesso em: 28 jan. 2021.
- Oliveira, Pedro Augusto Dutra. *Educação musical e humanização*. Batatais: Claretiano, 2016.
- Penna, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- Scopinho, Sávio Carlos Desan; Daniel, Eugênio. *Antropologia, ética e cultura*. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2013.
- Tavares, Isis Moura.; Cit, Simone. *Linguagem da música*. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- Zagonel, Bernardete. “Metodologia do ensino de música”. In: Dória, Lilian Fleury. *Metodologia do ensino de arte*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

### **MARCEL SILVA GARRIDO**

Graduado em Música pelo Centro Universitário Claretiano e em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi professor de música do Colégio Adventista de Maceió, atuando atualmente como regente do Coro Universitário, projeto Coro Pedagógico do Programa de Extensão da UFAL, Campus do Sertão, onde rege os coros pedagógicos Encantus, Acauã e Delmiro Gouveia. Desenvolve trabalhos de pesquisa em arte-educação, canto coral, técnica vocal, história e teoria da música. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2526-1795>. E-mail: [marcel.garrido@delmiro.ufal.br](mailto:marcel.garrido@delmiro.ufal.br)

### **MÁRCIO FERREIRA DA SILVA**

Doutor e Mestre em Letras Universidade Federal de Alagoas, é Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió (FAFIMA-CESMAC). Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão (Delmiro Gouveia), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Literatura Alagoana (NELA), com ênfase em narrativas de autores alagoanos. Foi Coordenador do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas no período de 2014-2017, desenvolvendo atualmente pesquisa de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (2021-2022). E-mail: [marcio.silva@delmiro.ufal.br](mailto:marcio.silva@delmiro.ufal.br)