

EDUCAÇÃO MUSICAL E CIDADANIA

MUSIC EDUCATION AND CITIZENSHIP

Rosane Cardoso de Araújo

Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Professora Adjunta do departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Música da UFPR
Diretora Regional da Associação Brasileira de Educação Musical/Região Sul
Membro do Grupo de Pesquisa Estudos de Percepção e cognição em Música da UFPR
rosanecardoso@ufpr.br

RESUMO

O presente artigo trata da relação entre os temas da educação musical e da formação do cidadão. O objetivo é discutir o conceito de cidadão e articular tal conceito com os elementos que constituem objeto da educação musical. Por meio da análise de conteúdo, portanto são discutidos os conceitos de educação musical, cidadania e também são vislumbrados os aspectos legais que regem o ensino da música na atual legislação brasileira.

Palavras-chave: Educação musical. Cidadania. Ensino da música.

ABSTRACT

The current article deals the relationship between the themes of musical education and citizenship upbringing. The purpose is to discuss the citizen's concept and to articulate such concept with the elements that constitute object of the musical education. By means of the contents analysis, therefore the concepts of musical education and citizenship are discussed, and also the legal aspects which rule the music teaching in the current Brazilian's legislation are seen.

Key words: Music education. Citizenship. Music teaching.

A música, na formação escolar, tem sido cada vez mais valorizada como disciplina significativa e motivadora para os educandos. Em muitos países da Europa e da América do Norte, a música faz parte dos currículos de ensino como componente obrigatório. No Brasil - país que possui uma rica e diversificada tradição musical – a prática do ensino da música nas escolas ainda enfrenta muitas restrições para sua sistematização nos currículos escolares.

Ao considerar-se o ensino da música como componente da educação básica, observa-se que algumas orientações têm norteado com frequência a prática dos educadores, como a idéia de que a música contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo, psicomotor, para a construção de valores sociais e pessoais e, também, pela certeza de que o ensino da música proporciona o acesso à diversidade de práticas e manifestações musicais de diferentes culturas.

Assim, é inegável a existência de motivos reais para que as escolas integrem a música aos seus currículos. Em primeiro lugar deve-se considerar que esse ensino é compatível com a finalidade do ensino básico e com os objetivos do ensino fundamental, ou seja, a formação íntegra do cidadão, mediante "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL; LDB, 1996, Art. 32, inciso II). Uma concepção de cidadão significativa para a compreensão deste conceito é abordada por Condorcet, pensador iluminista do século XVIII, que traz a relação entre educação e cidadania. Tal concepção, nas palavras do pensador, aborda a idéia de um homem livre, responsável por suas ações e participante nas decisões e nas escolhas que orientam sua vida social e política. Segundo o autor para estender a cidadania a todos os homens seria necessário:

(...) instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades; para conhecer seus direitos e exercê-los; para ser instruído sobre seus deveres, para poder cumpri-los bem; para julgar suas ações e aquelas dos outros segundo suas próprias luzes, e não ser alheio a nenhum dos sentimentos elevados ou delicados que honram a natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem é obrigado a confiar o cuidado de seus negócios ou o exercício de seus direitos, para estar em condição de escolhê-los e vigiá-los, para não ser mais a vítima desses erros populares que atormentam a vida com temores supersticiosos e esperanças quiméricas; para defender-se contra os prejuízos exclusivamente com as forças da razão, para escapar dos prestígios do charlatanismo, que estenderia armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência, sob pretexto de enriquecê-lo, de curá-lo ou de salvá-lo (CONDORCET, 1993, p.184-185).

Para discutir sobre educação musical e cidadania é necessário que inicialmente se entenda a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado. Assim como define Bannell (2001), cidadania é mais do que uma categoria legal, ou seja, toda a pessoa que faz parte de um Estado, é cidadão de tal país. Segundo o autor, os elementos centrais que caracterizam o “ser cidadão” nos são transmitidos da cultura política da Grécia antiga, através da idéia de república-cívica. Aristóteles definia o ser humano como *zoon politikon*, isto é, as pessoas são constituídas pela esfera pública. Porém, é a partir do século XVII que o termo cidadão começa a fazer parte da cultura política contemporânea.

Para Buffa (1997), as palavras cidadão e cidadania remetem-se às declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão, oriundas do processo da Revolução Francesa, no séc. XVIII. Na primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, foram definidos como direitos naturais do homem a liberdade e a igualdade perante a lei, porém, segundo este documento, para ser cidadão, o indivíduo deveria ser, antes de tudo, um proprietário. O direito à propriedade era considerado como “inviolável e sagrado”, e o proprietário era o cidadão, estabelecendo-se desta forma a propriedade como critério de civismo. Portanto, de acordo com a autora, existia no pensamento burguês deste período uma clara diferenciação entre os proprietários e os não-proprietários, ou seja, somente os proprietários tinham direito à plena cidadania, enquanto que para os não-proprietários cabia uma cidadania de segunda ordem.

Foi a partir do séc. XVIII e XIX que os direitos do cidadão foram, progressivamente, se firmando em outros países, principalmente nos países capitalistas desenvolvidos. Segundo Buffa (1997), no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos do homem e do cidadão foram reafirmados pela Organização das Nações Unidas (ONU): *os direitos humanos* – à vida, à saúde, à educação, à moradia – e *os direitos civis* – liberdade, igualdade jurídica e justiça. No Brasil, atualmente, - embora este seja considerado um país capitalista - os direitos do cidadão e do homem ainda não são completamente respeitados. Para a autora, estes direitos “simplesmente não existem”, uma vez que existe uma elite que “não precisa de direitos porque tem privilégios” (Ibid, p. 28), mesmo sendo uma minoria. Neste sentido, a autora acrescenta que a realização do capital aqui no Brasil, se faz “às custa da marginalização da maioria dos brasileiros” (Ibid, p. 29), desrespeitando-se, portanto, os seus direitos de cidadãos.

A educação, por sua vez, como elemento essencial para a realização da cidadania, é oferecida para a população brasileira por meio das redes de ensino, porém, em muitos casos, isto ocorre de forma precária.

Num esforço de resgatar a questão da cidadania na educação, o governo federal, em 1996, sancionou, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394/96, uma série de medidas para tentar garantir a formação dos estudantes como cidadãos para o século XXI. Na LDB/96, foi identificado como finalidade primordial da educação básica, o desenvolvimento do educando, de forma a assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania (Art.22 da LDB/96). Neste sentido, segundo Alves (1999), os dispositivos da LDB de 1996 deixam claro o ideal de homem a ser formado. “Ressalta-se, de forma dominante a questão da formação do cidadão” (ALVES, 1999, p.3).

Para Arroyo (1996, p.77), “a luta pela educação, pela cultura e pela instrução” só encontra sentido se inserida no movimento de constituição da identidade política de um povo. Segundo este autor, enfatiza-se os direitos do cidadão como um dever do Estado, vincula-se a educação e a cidadania a um dever de resposta que o Estado tem em relação às reivindicações populares. Sendo assim, a democracia é construída a medida em que o estado responder “às demandas desses direitos” (Ibid, p. 78). Arroyo, portanto, identifica a relação entre cidadania e educação a partir da idéia que “a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão” (Ibid, p. 79).

O ensino da música, portanto, torna-se parte do processo de formação do cidadão, pois esta prática propicia não só a transmissão dos bens culturais da humanidade, como também traz benefícios de ordem social, física e psíquica ao educando, traduzindo, assim, as razões pelas quais a música deve fazer parte dos currículos.

Forquin e Gagnard (1982) consideram o ensino da música como um inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento e o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente. E, seguindo essa abordagem, Hentschke (1995) menciona razões significativas para que a educação musical faça parte do currículo escolar, destacando-se o desenvolvimento da sensibilidade artística e estética, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor e o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal. Nesse sentido, Swanwick explica: “...se não se contemplam as artes em relação com o desenvolvimento do pensamento (no sentido mais amplo do termo), não é possível entender sua função última nem seu papel na educação” (SWANWICK, 2000, p.42).

E, ressaltando o aspecto social do ensino da música na escola, Penna (1990) defende essa prática como uma oportunidade de democratizar esse campo de aprendizagem que frequentemente tem sido privilégio de alunos mais favorecidos economicamente:

Recuperamos a musicalização como um processo educacional orientado que visa desenvolver os instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, como forma de promover, em todos os alunos, a competência artística (especificamente no campo musical) destinada socialmente a uma minoria (PENNA, 1990, p. 43).

Além das abordagens, acima destacadas, em defesa do ensino da música nas escolas, cabe também enfatizar a importância do caráter cultural da música e do papel do professor. Para Swanwick (2000), o currículo pluralista de música é usado para a educação musical de uma sociedade multicultural e dinâmica. E, considerando o aspecto da cultura, o autor identifica o professor de música como um agente cultural. Para ele, o educador musical é eficaz quando estabelece o propósito educacional observando o sentido de intenção da música. Ou seja, o professor não precisa ser um virtuoso musical, mas sim um crítico sensível que possa levar os alunos a alcançar um objetivo básico da educação musical, que é o desenvolvimento da apreciação: "Tal apreciação oferece prazer instantâneo, contribui para o sentido de uma vida que vale a pena viver, oferece-nos *insights* ao reino dos sentimentos humanos" (SWANWICK, 1993, p. 29).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino de Arte¹, incluindo a música, foi previsto no artigo 26, parágrafo segundo, como componente curricular obrigatório. Não foi especificado, porém, se esse ensino deveria ser ministrado de forma integrada ou não com as outras disciplinas artísticas. Também o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto na década de 90, não deixou claro como o ensino das artes nas escolas deveria ser efetivado. O documento apenas previu o ensino da Música, Artes Visuais, Dança e Teatro como áreas distintas.

Na Emenda Constitucional n.º14, de 12 de setembro de 1996, foi priorizado o financiamento do ensino fundamental para os estados e municípios e, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Federal n.º 9.394 – de 20 de

¹ Arte: usa-se Arte com “A” maiúsculo, para referir-se às disciplinas de Música, Dança, Artes Visuais e Teatro.

dezembro de 1996, foi consolidado e ampliado o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, com o ensino fundamental (LDB/96, art.5.º, parágrafo 1.º).²

Com o compromisso expresso na nova LDBEN, da necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, reafirmou-se a importância de se organizar uma base nacional de ensino, estimulando-se, deste modo, entre os anos de 1995/96, as discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - Introdução, 2000) e também, posteriormente o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino Fundamental e Médio.

Os PCNs constituíram-se num referencial para o desenvolvimento do ensino fundamental, em todo o Brasil. Suas funções, segundo as orientações descritas no volume introdutório do documento oficial, resumiram-se em: “...orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que encontram-se mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (PCNs - Introdução, 2000, p.13).

Nesse sentido, o ensino da música nas escolas brasileiras poderia, a partir do final dos anos 90 e início do século XXI, ter sido estreitamente vinculado ao que está previsto na nova LDBEN, às DCNs e às prescrições encontradas nos PCNs. A Lei n.º 9.394/96, que considerou o ensino da Arte obrigatório na educação básica favoreceu, portanto, a inclusão do ensino da música nas escolas, no entanto tal ensino não pôde ser incluído nos currículos escolares imediatamente, tendo em vista a necessidade da sistematização da disciplina e da preparação dos professores para trabalharem com tal linguagem. Para os educadores musicais, no entanto, esta possibilidade de inclusão de uma disciplina específica para a música e não necessariamente trabalhada num contexto polivalente com outras artes, significou uma importante conquista. Está escrito no texto da LDB: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL; LDB, 1996, art.26, parágrafo 2.º).

No texto dos PCNs, para o ensino da música, foram previstas atividades para serem elaboradas visando o desenvolvimento das habilidades de composição, improvisação e

² Ver também Constituição Federal de 1988: Capítulo III, Seção I, art.208.

interpretação. E, segundo o documento, para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que:

(...) todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL; PCNs - Arte, 2000, p.77).

Além das observações acima citadas sobre a prescrição das atividades de composição, improvisação e interpretação, os parâmetros para o ensino da música trouxeram diretrizes e orientações para a avaliação do ensino da música, por meio de critérios específicos.

Essas orientações, apontadas nos PCNs - Arte, foram alvo de muitas discussões por parte de profissionais e educadores das diferentes áreas artísticas. Um exemplo dessas discussões foi o documento elaborado pelo grupo de estudos em Educação e Arte, do Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba, que em 1997 analisou e elaborou vários textos nos quais os componentes do grupo trouxeram à tona questões gerais básicas que demonstraram algumas das fragilidades encontradas nas propostas dos PCNs.

Uma das questões apontadas pelo grupo referiu-se à persistência, não explícita, da noção de arte marcada por uma visão romântica reproduzida acriticamente. Segundo Penna e Alves (1997), a visão de arte como expressão de sentimentos vigora a partir do movimento artístico denominado Romantismo, do final do século XVIII e início do séc. XIX. O sentimento, na concepção romântica, constitui a grande mola propulsora da arte: antes de compreender é preciso sentir. Assim, segundo estes autores, os PCNs - Arte, concentram uma forte influência da concepção romântica de arte: a supervalorização da emoção e a ênfase na sensibilidade inventiva, sem explicitar, com clareza, os pressupostos teóricos. Também o culto ao gênio, que é um traço característico do Romantismo, é demonstrado nos PCNs - Arte por meio da ênfase na personalidade do artista e na sua emoção. A crítica, portanto, que os autores fazem à visão romântica na qual se baseiam os PCNs - Arte é que essa visão "põe em risco os objetivos voltados para a formação do cidadão - ou seja, os seus ideais democratizantes" (Ibid, p. 69).

Por fim, outra dificuldade encontrada para a implementação do trabalho orientado pelos PCNs-Arte, foram os encaminhamentos fundamentados no trabalho com temas e projetos, pois esta prescrição deixava os conteúdos em segundo plano. A falta de clareza na orientação da fundamentação teórica para o trabalho do professor, portanto acabou causando um esmorecimento do uso destes Parâmetros.

Atualmente, portanto, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, indique que o ensino das Artes é um componente obrigatório do currículo, ainda não se tem uma sistematização deste ensino nas escolas. Uma das razões, é que não se tem, nas últimas décadas, uma tradição consistente e contínua nesta área. Como explica Beyer (1994, p. 105), existiu nos últimos tempos no Brasil, "uma prática ancorada sobre princípios difusos e muitas vezes indefinidos".

Assim, como observa Souza, Hentschke e Wolffenbüttel (2004) uma das dificuldades encontradas pelos professores que atuam no ensino da música é a organização e o planejamento das aulas. Segundo as autoras um dos fatos que colabora com este quadro é justamente a pouca contribuição que os documentos curriculares parecem oferecer aos docentes, ou seja, "as idéias novas e propostas contidas nos documentos não conseguem avançar na prática, pois raríssimas vezes, conseguem motivar os professores" (Ibid, p. 8). Neste sentido, as autoras observam que é necessário que se faça a reflexão didático-metodológica para que a organização e sistematização do ensino seja eficiente e alcance os objetivos prescritos.

Além disso, outro aspecto fundamental para que as diretrizes, apontadas para o ensino de Arte, sejam observadas, é o fato de que os professores que atuam na Educação Básica tenham formação suficiente para utilizar tais diretrizes e articular as orientações indicadas com sua prática efetiva no trabalho com os alunos. Neste sentido, vários pesquisadores/professores tem trabalhado, exaustivamente, pela divulgação e conscientização da necessidade de se enfatizar a questão da formação inicial e continuada do professor que atua especialmente no Ensino Fundamental. Sobre este tema, portanto, vários trabalhos têm sido elaborados e publicados, especialmente sobre a formação musical do professor unidocente, como os trabalhos de Bellochio (2000, 2002), Figueiredo (2003), Coelho de Souza (2003), entre outros.

Por fim, observa-se que, mesmo pensando a educação musical como um direito do cidadão, ou seja, um direito expresso pelo simples fato de que todos devem ter a oportunidade

de compartilhar da produção cultural da sociedade, ainda é necessário buscar novas alternativas para viabilizar uma ampla difusão do ensino da música nas escolas. Tais alternativas, portanto, abrangem desde os aspectos legais – como a gestão e sistematização do ensino em nível nacional, estadual e municipal, quanto os aspectos específicos deste processo, como a inclusão da música nos currículos escolares e o cuidado para com a formação do professor que irá trabalhar com tal ensino. Todas estas considerações, enfim, tornam-se relevantes à medida que pensamos no significado do ensino da música. Ora, se a música é um elemento cultural da humanidade que possibilita, com um ensino bem orientado, o desenvolvimento da criança nos mais variados aspectos da sua personalidade, isso torna a educação musical um relevante elemento do cotidiano escolar, não só no Brasil como em todas as nações. Cabe, pois, à legislação do país, às associações políticas da área, e aos docentes, a tarefa de proporcionar aos alunos a oportunidade de manter um rico contato com o universo sonoro, de modo a lhes oferecer inúmeras atividades de crescimento pessoal e social, deixando-os experimentar, como escreveu Snyders (1982), o prazer das alegrias da música .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto L. *Uma concepção de ensino médio aplicável a Mato Grosso do Sul*. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul S.E.E. Plano do Ensino Médio. Campo Grande, 1999.

ARROYO, Miguel. *Educação e Exclusão da Cidadania*. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 6^a Ed. São Paulo: Cortêz, 1996.

BANNELL, Ralph I. *Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea*. In: PEIXOTO, A. J. *Filosofia, Educação e cidadania*. Campinas: Ed. Alínea, 2001.

BELLOCHIO, C. *A Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. *Escola- Licenciatura em Música-Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.7, p.41-48, 2002.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997. (Apres. Esther Grossi).

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2.ed., v. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte*. 2.ed.,v.4. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas. In: BUFFA, E.;ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 6ª Ed. São Paulo: Cortêz, 1996.

COELHO DE SOUZA, C. V. *Programa de educação musical à distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2003.

CONDORCET, J., C., M. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

FIGUEIREDO, Sérgio L. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: Encontro ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, COLÓQUIO DO NEN, 1, Florianópolis. Anais... 2003. Florianópolis. Porto Alegre: ABEM, 2003. CD-ROM.

FORQUIN, J.C.; GAGNARD, M. Por um desenvolvimento da educação musical. In: PORCHER, L. *Educação artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

HENTSCHKE, Liane. *Educação Musical: um tom acima dos preconceitos*. In: *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, ano 1, n.3, p.28-35, mai./jun. 1995.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola,1990.

PENNA, M.; ALVES, E. Emoção/ Expressão versus Linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, M (org.) *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte*. João Pessoa: CCHLA da UFPA, 1997, p.13-19.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J; HENTSCHKE, L.; WOLFFENBUTTEL, C.R. Apresentação. In: SOUZA, J; HENTSCHKE, L.; WOLFFENBUTTEL, C.R. (Orgs.) *Música para professores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.7-10.

SWANWICK, K. *Musica, pensamiento y educación*. 2º ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1993, p.19-32.