



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

SÓNIA ANDRÉ

METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM/PARA MOÇAMBIQUE
Reflexões sobre o ensino de música

Maceió
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

SÓNIA ANDRÉ

METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM/PARA MOÇAMBIQUE
Reflexões sobre o ensino de música

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção parcial do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Walter Matias Lima

Maceió
2014



“Metodologia de Educação Musical em/para Moçambique – Reflexões sobre o Ensino da Música”

SÓNIA ANDRE

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 07 de julho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientador)

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (UFPE)
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Rosemêre Reis da Silva (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este estudo à minha filha Thandy da Conceição
Massuanganhe

AGRADECIMENTOS

Cada degrau que se sobe na vida é uma conquista alcançada. Para isso, é importante que existam pessoas, sujeitos, entidades superiores que servem de cajado até cruzar a linha de chegada.

No momento de gratidão, a condição humana pode-nos trair levando-nos a esquecer de citar alguns deles. Mesmo assim, registro que tudo e todos foram fundamentais para o alcance de mais um degrau. Peço perdão, se por ventura deixo de mencionar alguém não menos importante. Os nomes colocados no papel são os que a memória ajudou, não querendo desse modo descartar a ajuda que cada um dedicou.

Sendo assim, vai a minha gratidão a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para essa vitória.

À minha família, em especial à minha filha, à minha mãe, aos meus irmãos, como o mano Timóteo Eusébio Maoco (falecido em 1990), que com seu apoio me deram força e coragem para caminhar.

Ao professor Walter Matias Lima, que, antes de tudo, sabe colocar à disposição de todos os que o rodeiam conhecimento e sabedoria ímpares, adquiridos ao longo de suas vivências, lutas, derrotas e vitórias, mais VITÓRIAS. Pelo seu exemplo explanado na sua história de vida e de superação, que me ajudou a olhar a vida, o mundo e o próximo de outros ângulos e janelas que jamais pensaria abri-las. Lembro-me do velho ditado: “quando Deus fecha uma porta, abre sempre uma janela”. Em seu coração cabe tudo e todos que possamos imaginar e com sua sabedoria filtra e encaminha tudo no seu devido lugar. Sempre teve e tem uma palavra de alívio para nossas indecisões, como estudantes, pesquisadores, humanos. Quando perguntávamos: professor, por onde começar a escrever? Com sua alma de PAI SÁBIO dizia: comecem [...] escrevam, escrevam e leiam! Com sua prudência sábia nos dizia que, mesmo num mundo liderado pelo império capitalista selvagem e cibernético, onde o individualismo e o isolamento são a palavra de ordem, é possível agir com ética, companheirismo e solidariedade.

Professor Walter ensinou-me a entender melhor o poema de Cora Coralina que diz: “Não sei se a vida é curta ou longa para nós/ mas sei que nada do que vivemos tem sentido/ se não tocarmos o coração das pessoas./ Muitas vezes basta ser:/ colo que acolhe/ braço que

envolve/ palavra que conforta/ silêncio que respeita/ alegria que contagia/ lágrima que corre/ olhar que acaricia/ desejo que sacia/ amor que promove./ E isso não é coisa de outro mundo/ é o que dá sentido à vida./ É o que faz com que ela não seja nem curta/ nem longa demais/ mas que seja intensa/ verdadeira/ pura enquanto durar./ Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. Por isso e muito mais que não cabe neste papel, muito *na m'bonga*¹ por ter cruzado meu caminho e ter-me aceito como sua orientanda.

Agradeço aos professores Junot Cornélio Matos e Rosemeire Reis pela disponibilidade, atenção, dedicação e colaboração na melhoria deste trabalho.

Ao professor Ariosvaldo da Silva Bomfim, pela atenção e paciência, dedicação e tempo disponibilizados para a correção desta dissertação, pois nos momentos de indecisão sempre soube me ajudar com sua “calma de baiano” e com a sabedoria de seus orixás. Por isso e muito mais o meu muito *na m'bonga*.

Aos professores, estudantes e interpelados durante a pesquisa no território moçambicano, pelos seus depoimentos que muito contribuíram para essa pesquisa, enriquecendo-a, vai o meu muito obrigada.

Aos professores/as do PPGE da Universidade Federal de Alagoas o meu muito obrigada pela atenção, carinho e encorajamento.

Em nome da Juliana Alves da Silva, agradeço a todos os meus colegas do curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) e amigos, pelo companheirismo e apoio prestados.

¹ Obrigada/o na língua Xichope

É necessário que todas as crianças aprendam as canções populares oriundas do gênio do seu povo, canções onde a beleza e o gosto musical devem passar antes das preocupações pedagógicas.

(WILLEMS, 1970, p.24)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo discutir e problematizar o ensino da música em Moçambique, com base no que a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) prevê e no que está sendo trabalhado nas escolas moçambicanas. A dissertação começa com um breve historial moçambicano, passa pelo que é ou pode ser a Educação musical, com base em autores, cientistas na área da educação e da educação musical, em particular. Adiante, relata o que está sendo a Educação musical em Moçambique e, por fim, sugere o que pode vir a ser a Educação musical nas escolas moçambicanas, tendo em conta o contexto comunitário real onde cada escola está inserida. Ao colocar o que é ou pode ser a Educação musical, são trazidos para esta discussão educadores musicais, a destacar o suíço Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), o belga Edgar Willems (1890-1978) e o nigeriano Meki Nzewi (1932). Willems é discípulo de Dalcroze, fato este que um pode ter influenciado ao outro na linha de pensamento. E Nzewi (africano-nigeriano), de uma realidade oposta da dos dois. Eles norteiam este trabalho, pois têm ideias em comum do que é e o do que pode vir a ser uma educação musical centrada no ser humano. E, para finalizar, alguns relatos de aulas de Educação musical, assistidas em escolas moçambicanas, incluindo depoimentos dos professores e estudantes no tocante à referida disciplina.

Palavras-chave: Educação moçambicana; ensino da música; artes musicais africanas.

ABSTRACT

This study aimed to describe the teaching of music in Mozambique, based on the National Education System – NES law provision and what is being worked on in Mozambican schools. The study begins with a brief history of Mozambique; discussing what is or what could become of Musical Education considering authors and scientists in the area of Education and Music Education in particular. In addition, the study describes Musical Education in Mozambique and then, suggests what would become of Musical Education in Mozambican schools, taking into account the actual community context where each school is located. In discussing Musical Education in this study, we have considered musical educators such as: the Swiss Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), the Belgian Edgar Willems (1890-1978) and the Nigerian Nzewi Meki (1932). Willems is a disciple of Dalcroze and a fact is that they have influenced one another in the line of thought. Nzewi is an opposite reality of the latter two. The authors guide this work since they have common ideas of what is and what could become of Musical Education centered on human. And finally, are also considered some reports on Musical Education's lectures attended in Mozambican schools, including the view points of teachers and students in relation to the discipline.

Keywords: Mozambican education; teaching of music; african musical arts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de Moçambique	18
Figura 2 - Exemplo de uma criança africana às costas da mãe.....	34
Figura 3 - Crianças fazendo artes juntos aos mais velhos	35
Figura 4 - Émille Jaques Dalcroze.....	37
Figura 5 - Elementos rítmicos	41
Figura 6 - Elementos rítmicos	41
Figura 7 - Exercícios que podem ser utilizados para a compreensão de uma frase musical	42
Figura 8 - Exercícios que podem ser utilizados para a compreensão de uma frase musical	42
Figura 9 - Identificação de tensões em frases musicais.....	42
Figura 10 - Edgar Willems	43
Figura 11 - Meki Nzewi	48
Figura 12 - Companhia de dança Xindiro-Moçambique	53

SIGLAS E ABREVIACÕES

CIIMDA - Center for Indigenous Instrumental Music and Dance of Africa

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EP1, EP2 - Escola Primária do Primeiro e Segundo Graus

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

IFP - Instituto de Formação de Professores

MINED - Ministério da Educação

INDE - Instituto Nacional de desenvolvimento em Educação

ONU - Organização da Nações Unidas

PEA - Processo de Ensino-Aprendizagem

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCI - Tecnologias de Comunicação e Informação

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	18
1. Moçambique: aspectos educacionais	18
1.1. Moçambique e sua localização	18
1.2. Historicidades do ensino em Moçambique.....	19
1.3. Educação musical em Moçambique	19
1.4. Conceito de educação musical.....	30
CAPÍTULO 2	29
2. Pedagogos musicais	37
2.1. Emille Jaques Dalcroze	37
2.1.1. O Método Dalcroze	40
2.2. Edgar Willems	43
2.2.1. O Método Willems	46
2.3. Meki Nzewi	48
2.3.1. Música no Olhar de Nzewi	49
2.4. Como é que o africano conceitua a música	54
2.4.1. Relação da música com a dança	56
2.4.2. Relação da música com a dramatização/teatro.....	57
CAPÍTULO 3	61
3. Atividades de Campo	61
31. Observação de aulas em escolas públicas de Moçambique.....	62
3.1.1. Aula da Escola 1	62
3.1.2. Aula da Escola 2 - Turma da 7ª classe.....	63
3.1.3. Aula da Escola 3 - Turma da 3ª classe.....	64
3.1.4. Aulas das Escolas 4, 5 e 7.....	65

3.1.5. Aulas das Escolas 6 e 8.....	65
3.2. Entrevistas no Institutos de Formação de professores-IFs	65
CAPÍTULO 4	65
4. Sugestões para uma prática de educação musical nas escolas moçambicanas ...	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	80

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de inquietações sobre a educação moçambicana, sobretudo a musical em suas escolas. Para isso, é necessário conhecer, com pinceladas históricas, o que é (estágio atual) e o que pode vir a ser a educação musical, tendo como aporte teórico três pedagogos musicais - Émille Jaques Dalcroze, Edgar Willems e Meki Nzewi -, que norteiam com ideias e metodologias reflexões, que podem auxiliar os professores/as, educadores/as moçambicanos durante suas planificações e atividades em sala de aula e momentos musicais. É notório ainda que mesmo em realidades distintas, os autores são unânimes ao defender a importância da música no e para o ser humano desde a vida intrauterina até a velhice. E colocam-no como sujeito ativo no processo da aquisição do saber musical, quer formal, quer informalmente. Esta última que é apontada por Nzewi como a mais fundamental no seio da família e da sociedade em geral e da comunidade africana em particular. O *ver-fazer* e o *fazer-fazendo* (criança observando seu mestre e imitando-o automaticamente) é a escola mais importante para o fazer artístico africano.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foram consultas bibliográficas, experiências vivenciadas em oficinas Dalcroze, ministradas pelo professor Iramar Rodrigues, do Instituto Emille Jaques Dalcroze, Genebra, Suíça, durante as suas passagens pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e de experiências com outras metodologias estudadas na graduação, pós-graduação, e do contato com as artes musicais africanas, por meio do Professor Meki Nzewi. Foi feita também uma pesquisa de campo, nas escolas moçambicanas, mediante assistência de aulas e relato de professores e estudantes sobre a disciplina de educação musical em suas instituições.

Estava previsto assistir a aulas de escolas (8) e Institutos de formação de Professores-IFP (3), porém não foi possível. Tal impossibilidade deveu-se na entrada de férias acadêmicas por parte dos IFP, em Junho, período da pesquisa. Também houve recusa, por parte de alguns professores, por causa da presença de um observador externo durante suas aulas. Uns justificavam que não daria a aula de Educação musical naquela hora ou no dia da presença da observadora, outros alegavam que dariam aula de outra disciplina no lugar da disciplina de Educação musical. Por causa dessas e outras (tempo insuficiente) dificuldades encontradas, recorreu-se a entrevista a alguns professores, estudantes e autores de livros de educação

musical, para que se pudesse, em pinceladas, entender a situação do ensino da música nas escolas moçambicanas.

Eleger os estudos de Dalcroze, Willems e Nzewi como aportes teóricos da pesquisa se deve ao fato de encontrar nos três caminhos semelhantes, ainda que em realidades diferentes, que podem auxiliar professores/as educadores/as das escolas moçambicanas na planificação das suas aulas de Educação musical. Parte-se do entendimento de que tal auxílio permitirá que a Educação musical nas escolas moçambicanas ocupe seu lugar dentro do processo de ensino e aprendizagem e que passe a ser valorizada como uma área de conhecimento, como as demais disciplinas. Eles trazem a importância da música na vida do ser humano desde que ele é concebido até à sua morte. Para eles, a música é ritmo vivo, é movimento; ela é sagrada.

Variadas inquietações surgiram e continuam surgindo nos educadores musicais, a destacar: por que alguns professores substituem a disciplina de Educação musical por outra de seu domínio? Será que a música nas escolas moçambicanas dificulta o aprendizado? Por quê? Como? Esses questionamentos talvez não tenham respostas, porém serão apresentadas algumas bases para auxiliar a priorização da Educação musical como disciplina, com seus objetos e métodos de ensino próprios, conforme Dalcroze, Willems e Nzewi.

Para melhor entendimento do que está sendo o ensino da música nas escolas moçambicanas, foram, para além de pesquisas bibliográficas, assistidas aulas de algumas escolas e entrevistados alguns docentes e discentes dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) de Moçambique. O material de pesquisa foi recolhido em Maputo e Gaza, duas províncias do sul do país.

Esta pesquisa pretende apresentar contribuições, alicerçadas no pensamento e na prática de pedagogos musicais que a pesquisadora acredita se adequem à realidade moçambicana. Sendo assim, disserta-se sobre como se dá a educação musical no país africano. Com base na análise de metodologias utilizadas pelos professores da disciplina, busca-se mostrar como a música pode proporcionar reflexões sobre a realidade das comunidades onde as escolas estão inseridas e o diálogo com elas no tocante à valorização do repertório musical/cultural que pode ser utilizada didaticamente em sala de aula.

Para além de estimular a valorização e o uso do repertório local, é importante também que cada professor/a, educador/a tenha o conhecimento de que o corpo é o principal

instrumento a ser estudado, compreendido e treinado, como defende Dalcroze, e que é o órgão indispensável para o Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA). Adicionalmente, esta pesquisa visa a despertar o desejo artístico-cultural através de sugestões de como se pode trabalhar a educação musical nas escolas, respeitando sua realidade geográfica, histórica, sociocultural, política e estéticoartística.

Para o desenvolvimento deste trabalho, recorreu-se à pesquisa qualitativa, embasada em observações e registros de depoimentos dos corpos docente e discente, bem como aos autores dos livros didáticos de educação musical usados nas escolas.

A escolha ou o direcionamento do trabalho para a pesquisa qualitativa deve-se ao fato de oferecer ao pesquisador um contato direto com o pesquisado, neste caso através de depoimentos colhidos para melhor entender o cenário do ensino da música.

Dentre outros teóricos estudados, o estudioso Triviños busca analisar e compreender a realidade na dinâmica em que se processam as relações (RIBEIRO 2012), o que ajudou a fundamentar a escolha do tipo de pesquisa.

Durante o contato com os entrevistados, foi possível perceber o nível de conhecimento que cada um tinha sobre o ensino da música, as ferramentas por eles utilizadas durante as aulas e que relação tinham com o material. Para melhor compreensão deste cenário, foram elaboradas perguntas abertas e fechadas, pois permitem que o entrevistado se sinta à vontade e tome liberdade no desenrolar do seu discurso, de forma espontânea, o que ajuda a enriquecer ou não o trabalho. Como salienta Triviños (1992), esta forma de trabalho permite que o sujeito participe como um dos elementos do fazer científico.

A Resolução 196/96, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, visando a assegurar direitos e deveres atinentes à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Assim, sujeitos, indivíduos ou grupos anuem à participação na pesquisa e são informados sobre a garantia da não divulgação da sua identidade e da manutenção da confidencialidade das informações relacionadas à privacidade, proteção da imagem e não-estigmatização.

Adicionalmente, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), em sua norma operacional 001/2013, protocolo de pesquisa, item 7, prevê que a revelação da identidade de participantes de pesquisa só é possível mediante seu consentimento expresso:

“7. Garantias éticas aos participantes da pesquisa: medidas que garantam a liberdade de participação, a **integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade e o modo de efetivação.** Protocolos específicos da área de ciências humanas que, por sua natureza, possibilitam a **revelação da identidade dos seus participantes de pesquisa,** poderão estar isentos da obrigatoriedade da garantia de sigilo e confidencialidade, **desde que o participante** seja devidamente informado e **dê o seu consentimento”.**

Dessa forma, como os pesquisados não autorizaram expressamente a divulgação de suas identidades, impõe-se a manutenção da sua confidencialidade, como disciplina a legislação brasileira.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. Eles trazem o ensino da música nas escolas moçambicanas desde a existência humana, passando pelo período colonial até a independência de Moçambique. Após a independência, com a criação do Ministério da Educação, a música nas escolas, estará amparada pela Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) de 1983.

CAPÍTULO I

1. MOÇAMBIQUE: ASPECTOS EDUCACIONAIS

1.1. Moçambique e sua localização

A República de Moçambique situa-se na costa Sul-Oriental da África, na África Austral². O território cobre uma superfície de 799.380 km², tendo a fronteira terrestre uma extensão de 4.330 km. Ao norte de Moçambique situa-se a Tanzânia, a noroeste faz fronteira com o Malawi e com a Zâmbia, a oeste com o Zimbabwe e República Sul Africana e a sul com a Suazilândia. A leste é banhada pelo Oceano Índico, tendo uma extensão de costa de 2.515 km. O país está dividido em 11 Províncias: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo, Maputo Cidade, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia.



Fig. 1- Mapa de Moçambique

² A África Austral é constituída pelos países localizados no sul do continente africano: África do Sul, Angola, Botswana, Lesoto, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, República Democrática do Congo, Seychelles, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia, Zimbabwe.

1.2. Historicidades do ensino em Moçambique

Após a independência, proclamada a 25 de junho de 1975, que levou à presidência da República Popular de Moçambique Samora Moisés Machel, as escolas moçambicanas sofreram uma rotura dos profissionais da educação.

Os profissionais que asseguravam a educação no período colonial eram os colonizadores portugueses e as missões, que, com a independência, tiveram que deixar o país, deixando-o sem quadros (profissionais) em quase todas as áreas, o que obrigaria o governo moçambicano a tomar medidas como a conhecida Geração 8 de março, em 1977. Nesse período, os poucos moçambicanos que tinham o mínimo de escolaridade tiveram que parar seus estudos para atender a demanda na cobertura de quadros em todas as esferas, particularmente na área educacional, fundamental para a formação do povo moçambicano. Essa geração contribuiu na expansão da educação e formação em todo o território nacional naquele período.

Reportando-se ainda à nação moçambicana, ressalte-se que muitos traços típicos e tidos como peculiares representam, na verdade, a multiplicidade cultural das variadas comunidades nacionais, ilustrada na existência de mais de vinte línguas faladas em seu território. Nessa multiplicidade também são encontrados traços dos povos vindos das *Ásias*, durante as trocas comerciais nos sec. XIV/XV, dos povos europeus, em particular os portugueses, que mais tarde se tornariam colonizadores, durante a expansão europeia (sec. XV), e dos povos nativos *Bantus*³, cuja existência se confunde com a existência da própria música.

1.3. Educação musical em Moçambique

A presença da música neste povo pode ser observada em todas as suas atividades como forma de força e união: cantigas e cancioneiros das *mamanas*⁴ durante as suas ações do quotidiano, cantigas dos jovens durante os ritos de iniciação e cerimônias, para o cultivo e colheitas nas *machambas*⁵; enfim, a música está presente desde o nascimento

³ Constituem um grupo etnolinguístico, localizado principalmente na África subsaariana, que engloba cerca de 400 subgrupos étnicos diferentes.

⁴ Expressão moçambicana para designar as mães.

⁵ Lavouras

até a morte. É na canção que o povo africano e moçambicano, em particular, encontrou e encontra a mímica, procurando força e coragem para as suas atividades, mesmo que dolorosas.

É notória ainda no território moçambicano a presença das influências árabes e europeias, que permitiram uma fusão e o surgimento de uma realidade etnolinguística, cultural e musical que caracteriza o povo, desde o Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico (norte a sul, este a oeste). Dessa forma, observam-se vários *Moçambiques* dentro de um só Moçambique, o que dificulta a existência de uma música ou cultura única que identifique toda nação, impondo-se a diversidade cultural, que enriquece o país.

Essa fusão cultural, sobretudo com a europeia (colonização/colonizador), permitiu que existisse um olhar diferenciado sobre o que era a cultura moçambicana, categorizada entre a cultura da elite, dos assimilados (moçambicanos que eram escolarizados e passavam a ter os mesmos comportamentos do colonizador) e a cultura do *cão* (a cultura característica de Moçambique).

Esse olhar colocou em evidência a existência de uma cultura de classes, de uma cultura dominante e de outra dominada, de uma cultura de burgueses e de operários, de escravizadores e de escravizados, algo que não só Moçambique, mas também o Brasil vivenciou desde a invasão do europeu. Esses momentos que se perpetuam até a atualidade no sistema educacional quer no Brasil, quer em Moçambique. Momentos esses muito bem narrados por Alfredo Bossi em seu livro **A dialética da colonização**, 1992, que se fazem sentir ao se encontrar na sociedade uma cultura erudita (livros de Educação musical nos moldes europeus) não só nas escolas do nível primário, mas também dentro da Universidade (lugar privilegiado, protegido pelos que fazem parte dela). Do outro lado, existe uma cultura totalmente popular, encontrada no povo iletrado, no povo rústico do campo, no homem pobre e suburbano. Essa classificação é uma forma clara de delimitar o que são a cultura acadêmica e folclórica, o que sempre se vive viveu desde o período colonial até a atualidade.

A história da música nas escolas moçambicanas, a partir de 2004, passa pela implantação de um novo currículo, em que foram introduzidas várias disciplinas da área de arte, dentre as quais está presente a de Educação musical.

Eis que surge a pergunta: será que a música ou Educação musical, assim como as outras disciplinas na área das artes, nas escolas moçambicanas, começa com a implantação do novo currículo em 2004? Pode-se responder que não, como mostra a história da educação: no período colonial existia a música nas escolas, ainda que estivesse atrelada ao sistema catequético da igreja católica ou evangelizador das igrejas protestantes. Após a independência, o governo moçambicano cria o Ministério da Educação, liderado pela primeira-dama Graça Machel; observa-se a música nas escolas moçambicanas, dentro da disciplina de Educação Cívica e Política. Tais músicas eram de caráter revolucionário, cantadas nas salas de aula, visando ao enaltecimento do patriotismo nos moçambicanos, sob as linhas da teoria marxista-leninista (socialismo), descritos na lei do Sistema Nacional da Educação (SNE), de 1983, em seu artigo 3º:

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

[...]

b) Unidade dialéctica entre a educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos de ensino reflectir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo.

E o artigo 4º, referente aos objetivos, diz:

1. O Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente:

– a unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário;

[...]

2. São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

[...]

h) Desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;

[...].

No artigo, não está presente uma educação direcionada à educação artística e em particular a Educação musical, mas o desenvolvimento de uma “sensibilidade” e uma “capacidade” artística. Esta lei encontra-se limitada na medida em que não deixa claro que ferramentas metodológico-pedagógicas são colocadas para o desenvolvimento dessa sensibilidade e capacidade artística, tendo em conta a realidade moçambicana.

Um dos exemplos das músicas cantadas nas escolas e ainda hoje em dia comemorativos, em particular no dia dos professores de Moçambique, com a marca da

ideologia marxista leninista e de caráter patriótico, é a **Canção do Professor**, que tem a seguinte letra:

Canção do professor

Escola nova que estamos a construir

Sai do combate que travamos nesta fase.

Com decisão e militância

Nossa vitória sorrirá.

O professor é um aliado natural

Dos operários e dos camponeses.

Em cada canto do país é mesma luta

Mesmo suor, mesma coragem e alegria.

Ou ainda a canção que se cantava na dança **n'ganda**⁶, com a seguinte letra:

1. Avante, avante moçambicanos com o trabalho

Aheee, ahee, avante, avante ahee, ahee.

A FRELIMO é partido de vanguarda de todo o povo

Ahee, ahee, é o partido ahee, ahee!

E na canção que se cantava, e ainda se canta em algumas escolas, na chegada de uma visita escolar:

Boas vindas camaradas,

Boas vindas como estão

Nosso estamos bem dispostos

Pra cumprir nosso dever

⁶ Dança folclórica característica do norte de Moçambique.

Dentro dos trechos de canções acima mencionadas, verifica-se a existência de um discurso que ajuda a exaltar no indivíduo a entrega incondicional ao serviço da pátria, e, de forma consciente ou inconsciente, os ancoram no seguimento das ideologias vigentes na lei do SNE. É também um discurso de que só com o trabalho podemos salvar e desenvolver a nação, o que se pode dizer que

(...) o funcionamento da ideologia burguesa de exaltação à autonomia, que aprisiona todos os aspectos da subjetividade, inclusive o discursivo, tenta apagar o processo subordinação- assujeitamento, fazendo com que os sujeitos do discurso se julguem fonte de seus discursos (CAVALCANTE et al., 2009, p.59).

A adoção dos princípios marxista-leninistas se deveu à negação da ideologia capitalista, implantada pelo colonizador português durante largos anos até a sua retirada em 1974/75. Mas, mesmo negando a ideologia capitalista implantada pelo colonizador, verifica-se na implantação do marxismo-leninismo um silenciamento, na medida em que certas práticas foram abafadas, como é o caso da fala das línguas nacionais, que não podiam ser pronunciadas nem por engano no recinto escolar ou próximo de um/a professor/a sob pena de castigo. Essa prática foi vivenciada por várias gerações.

O SNE, disciplinado pela lei nº 4/83, ao impor, em seus objetivos, artigo 4º, como prioridade “formar o Homem Novo”, conceito enfatizado pelo então presidente Machel em seus pronunciamentos, estaria se referindo à formação de uma nação nova, urgente naquela época, pois se vivia um período de exclusão. O homem novo seria a expressão sólida ou, para usar a terminologia de então, a vanguarda do grande projeto de modernização. Seria um novo tipo de cidadão, a verdadeira encarnação da ideologia de modernidade da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Ao então se formar “o homem novo”, na visão de Machel, com o intuito de formar uma nova nação livre de “preconceitos” do obscurantismo, estaria também colocando em silêncio milhares de sentimentos existentes no povo moçambicano quando lhe nega a exaltação das suas religiosidades. Canções e manifestações culturais que os caracterizava.

O ponto “Desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística [...]”, do SNE, era uma forma de encorajar certas formas culturais, como a dança e outras linguagens artísticas, já que demonstravam uma identidade nacional única; porém, os comportamentos culturais “tradicionais ou clássicos” deviam ser abandonados (Mondlane, 1969). Agostinho Neto, o líder do MPLA angolano e atual presidente de Angola, definiu o tipo de posição que a FRELIMO viria a assumir, ao afirmar o seguinte sobre o objetivo cultural do seu partido:

“Estamos a tentar libertar e modernizar o nosso povo através de uma dupla revolução: contra as suas estruturas tradicionais que já não lhe são úteis, como o separatismo étnico, a crença na feitiçaria, a opressão das mulheres e contra o domínio colonial” (Davidson, 1984). Verifica-se nesse diálogo um paradoxo, pois, enquanto o SNE de 1983, em seu artigo nº 5, defende a “[...] valorização das línguas, cultura e história moçambicanas com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação” e prima na estética e na capacidade artística do povo moçambicano, a práxis mostra outra realidade, onde o próprio governo, sob a responsabilidade dos professores, na altura, “castigavam” a quem quer que fosse encontrado a pronunciar uma palavra numa das línguas nacionais, ou praticar o que, segundo eles, se traduzia em obscurantismo.

Nesse sentido, os que diziam estar trilhando as diretrizes da FRELIMO estavam também empenhados em esmagar as estruturas tradicionais que, em sua opinião, já não serviam o povo. Todavia, essa perspectiva sobre a tradição era profundamente influenciada pelos antecedentes sociais dos líderes revolucionários, que aspiravam à modernidade e se ressentiam profundamente do fato de o colonialismo lhes ter negado o acesso total à mesma. Para esses grupos pertencentes à FRELIMO, um regresso à cultura tradicional não era uma opção realista. A cultura tradicional estava associada à derrota e à humilhação; era a causa da fraqueza que possibilitara a subjugação de Moçambique aos portugueses. Como fizeram notar Hall e Young, a massa dominante da FRELIMO e os estratos sociais que a apoiavam estavam profundamente convictos da superioridade da civilização moderna e da necessidade de evoluir até ao seu nível. A única forma de resolver esses dilemas era ver o “povo” como um vazio, mas possuidor de potencial para o desenvolvimento (1997).

Em meados dos anos 80 e na década seguinte, com Joaquim Alberto Chissano na presidência de Moçambique, dando continuidade a uma ideologia neoliberal com a existência de multipartidarismo, existem nas escolas moçambicanas os chamados “grupos polivalentes”, os quais tinham como atividades principais o canto coral (em alguns momentos cantos revolucionários), as danças tradicionais (clássicas) como **n’ganda**, **xingomana**, **maquaela**, **mapiko**, **tufo**, **xigubo**, **zorre**, entre outras, dependendo da região e cultura de cada província, e em alguns momentos tinha até a dramatização. Esses grupos tinham um caráter mais competitivo, pois a sua finalidade era disputar com outros grupos de outras escolas. Nessas atividades, assinala-se a existência da música nas escolas, ainda que fosse para um grupo restrito, ou seja, para as pessoas que estavam diretamente ligadas aos grupos polivalentes. Os

outros elementos das escolas somente se contentavam escutando aos ensaios ou se alegravam nos dias de apresentações competitivas com outras escolas. Mesmo assim, vivenciavam a música, ainda que de forma indireta, e a ela reagiam.

Ainda no governo de Chissano, tais grupos desapareceram, o que deixou as escolas sem uma vivência artístico/musical, até a reintrodução “obrigatória” do ensino da música nas escolas em 2004, com um novo currículo e uma nova disciplina de Educação musical. Mesmo assim, tais vivências artístico-musicais não se fazem sentir, pois existe ainda nos professores que ministram a disciplina (a maioria sem uma formação específica da área) o não conhecimento profundo do que se deve tratar nos conteúdos traçados pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento em Educação (INDE) e orientados pelo Ministério da Educação (MINED), e, por consequência, a má interpretação dos livros didáticos.

Nesse período da introdução de um novo currículo, verifica-se apenas a mudança de terminologias: as disciplinas **Ofício** e **Artes Visuais**, na versão vigente, equivalem às disciplinas **Atividades Laborais** e **Desenho e Educação Musical**, presentes nos grupos polivalentes, na versão anterior.

Fazendo uma retrospectiva da educação em Moçambique, vê-se que a igreja católica tinha a presença de padres, diáconos e freiras na catequização e consequente uso da música nas suas atividades, ainda que de uma visão eurocêntrica. Nas igrejas protestantes, os pastores e maestros dos coros para o louvor a Deus, foram responsáveis por passar os conteúdos musicais com uma visão da realidade dos seus crentes, a exemplo das igrejas presbiteriana, metodista, que tiveram um papel importantíssimo na educação do povo moçambicano.

Os conteúdos passados pela igreja católica tinham uma ótica eurocêntrica, na medida em que eram conteúdos ministrados pelos missionários que vieram com os portugueses durante a expansão europeia e posterior colonização do povo moçambicano, pois Portugal atribuiu à igreja a missão de educar.

Esta forma de transmissão do conteúdo musical não significa que as práticas musicais em Moçambique se restringiam a esses lugares. Elas sempre estiveram na vida diária do povo, como já foi citado, nos rituais, em forma de cantigas e brincadeiras de roda, o pasto do gado nas cerimônias relacionadas à religiosidade moçambicana (culto aos antepassados), nas brincadeiras de faz de conta, nas cantigas de ninar, contar e cantar histórias e estórias pelos

mais velhos, permitindo a transmissão oral desses aos mais novos. Esta técnica é uma das formas clássicas de transmissão de ensinamentos e, por conseguinte, deixa o legado para as gerações vindouras.

Essas práticas foram consideradas **cultura de cães** pelo colonizador, obrigando o povo a negá-las e renegá-las se quisesse se tornar *culto ou civilizado*, o denominado *homem assimilado*. Porém, formas de resistência existiram ao pensamento do colonizador, permitindo que as práticas fossem mantidas vivas e transmitidas oralmente de geração a geração.

Deve-se salientar que o SNE foi introduzido em 1983 em Moçambique, através da Lei nº 4/83, de 23 de março, e revista pela Lei nº 6/92, de 6 de maio. A introdução do SNE foi gradual, colocando uma classe por ano, tendo-se iniciado com a 1ª classe em 1983. O currículo do Ensino Básico do SNE tem sete classes organizadas em 2 graus. O 1º grau-EP1 compreende cinco classes (1ª à 5ª classe) e o 2º grau-EP2, duas classes (6ª e 7ª). A idade de ingresso para o ensino básico são seis anos.

Dos variados objetivos gerais do SNE, listados no ponto 3.4.4, no âmbito do Desenvolvimento Cultural, nas suas alíneas “a”, “d” e “e”, consta o de reconhecer a diversidade cultural do país, valorizar as diversas linguagens e expressões artísticas na sua vivência familiar, escolar e comunitária e compreender a relação de gênero como uma questão cultural, que pode ser transformada, para promover a equidade. Isso vem a justificar a existência da musicalidade acima referida, veiculada pelos grupos polivalentes das escolas. Mesmo assim, peca na medida em que a mesma musicalidade é apenas vivenciada por um grupo restrito da escola, os ditos grupos polivalentes. E, ao mesmo tempo em que justifica a existência da musicalidade nas escolas moçambicanas, a lei vai de encontro à práxis existente, desde a sua introdução até pelo menos o começo do ano 2000, antes da introdução do novo currículo.

Esse choque vem no momento em que nas escolas não se podia falar, nem por engano, as línguas nacionais, para além do português. Nesse período, verificou-se a extinção dos grupos polivalentes nas escolas. Em 2004, houve uma reformulação do currículo, sendo introduzidas as disciplinas das artes, entre elas a Educação musical. Essa introdução se justifica pela ausência de uma disciplina que não apenas ensine, mas também eduque o indivíduo em todas as suas vertentes (intelectual, física, sociopolítica, cultural, estético-artística). Nas sociedades e culturas africanas, a música é concebida e encarada não somente

como arte em si, mas também como parte integrante da vida do ser humano. Essa visão é justificada por vários educadores musicais, como o nigeriano Meki Nzewi, que em seus escritos se une a Dalcroze e Willems, ao afirmarem que música não é apenas arte, tida por muitos como a arte de combinar sons; mas como ciência, conhecimento e, sobretudo, conhecimento de si, do próprio indivíduo.

Em sociedades de uma miscigenação cultural e étnica, como são os países africanos, e Moçambique, em particular, a música faz parte da vida em sociedade, o que permite uma maior compreensão do patrimônio cultural e de outras sociedades. O indivíduo que é educado na e pela música se desenvolve integralmente e de forma harmoniosa, potencializando a psicomotricidade, o equilíbrio emocional, comunicativo, cognitivo e intelectual. Dessa forma, a música foi vista como um dos instrumentos mais eficazes para se alcançar o princípio pedagógico e o objetivo preconizado pelo Sistema Nacional de Educação: “Desenvolver a sensibilidade e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo”.

Esse objetivo é limitado na medida em que não olha a Educação musical como ciência ou uma área de saber, apenas veste com um instrumento para desenvolver sensibilidade [...] e o gosto pelo belo. As artes não são apenas artes pelas artes. A questão do belo ou não belo depende de quem vê, de quem sente. Educar o indivíduo pelas e nas artes é fazer com que ele mesmo tenha a oportunidade de um conhecimento de humanidade para além do escrito nos livros, de um conhecimento de si.

É fundamental que se entenda e se saiba que a função da Educação musical não é apenas de desenvolver a sensibilidade e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo, como está preconizado no SNE. A Educação musical vai além do objetivado pelo SNE, fazendo, acima de tudo, com que eduque o indivíduo a se tornar sensível aos sons e fenômenos sonoros e se musicalize. Musicalizar é fazer com que o indivíduo se mova ao escutar sons espalhados pelo meio, como fala Violeta Hams de Gainza:

[...] musicalizar é favorecer ao indivíduo ao se tornar sensível e receptivo aos fenômenos sonoros, com capacidade de promover respostas a índole musical, é (...) um despertar para uma linguagem sensível de sons, fazendo vibrar o potencial presente em todo o ser humano (Campos *Apud* Gainza, 2000, p.36-7).

Segundo o INDE (os elaboradores dos materiais de Educação musical e o MINED), para a introdução da Educação musical tiveram como ponto de partida a realidade e o universo da própria criança: partindo de jogos e canções da criança, avançar-se-á para a prática vocal e instrumental, a escuta e apreciação de músicas e estilos diferentes do país e de outros povos e, finalmente, a experimentação, improvisação e composição. Assim, no 1º e 2º Ciclos, o enfoque da disciplina será o canto coral e, no 3º Ciclo, serão dadas noções elementares da escrita musical. Deste modo, conceitos abstratos e difíceis de entender (ritmo, timbre, altura, intervalo, dinâmica, harmonia, etc.) surgirão naturalmente e serão facilmente entendidos no contexto de prática concreta.

O parágrafo acima contradiz o que vem no programa de metodologia de ensino da música, elaborado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, em novembro de 2006, reformulado (elaborado) por Agostinho Francisco Rombe Seifane e testado em 2012, pois as canções e jogos da realidade da criança estão no fim do programa, na unidade temática IV, pag.15, deixando as últimas aulas reservadas para atividades do contexto mais próximo do educando, com uma carga horária de 20 horas.

Essa forma de ensinar era característica do sistema colonial: história, geografia e assuntos relacionados à realidade do educando constavam das últimas páginas dos manuais e em letras pequenas, deixando claro o desprezo pela cultura do povo local, fazendo com que suas práticas fossem ignoradas e, inclusive, chamadas de **cultura de cão** pelos próprios nativos “assimilados”, um duro golpe na autoestima dos que insistissem ou ousassem continuar a cultivar e a manter viva a essência da identidade moçambicana.

Desta forma, surgem os seguintes questionamentos: onde está o ensino que parte da realidade próxima do aluno para o distante? Onde estão as vivências musicais da realidade do aluno em sala de aula? Por que colocar a realidade da criança para o fim dos programas? Haverá tempo para estudá-las?

Trabalhar conteúdos da realidade do educando é trazer até ele tudo que tem de significado para ele e para a sociedade que o circunda e dos seus pequenos detalhes que a caracterizam, da família que faz parte, das árvores, dos pássaros, das brincadeiras, dos que o abraçam, realidade quer do ponto de vista material, quer abstrato. Essa realidade do educando, “que envolve o real (seja concreto ou abstrato), é tudo que existe e pode ser representado pela linguagem, pela palavra” (DUARTE, 2006).

Ao se referir à realidade mais próxima do educando, não se quer dizer que é apenas a realidade deles que se trabalha, pois se pode correr o risco de bloquear a criatividade e a aventura de criação deles. Porém, parte-se da realidade mais próxima deles para entender as realidades distantes do seu dia-a-dia, como, por exemplo, partir de um simples cantarolar dos pássaros no campo à escuta de uma música dodecafônica, escutar o chacoalhar das folhas secas na floresta e à queda das águas de uma cascata à escuta de uma música como a **Cavalcada das Valquírias**, de Wagner. É fundamental que traga para as salas de aula a realidade musical do educando, pois é o que impregna seu mundo imaginário e de criação.

A leitura e a escrita musicais, segundo Dalcroze e Willems, entre outros educadores ativos, vêm depois das práticas musicais vivenciadas em sala de aula ou em um ambiente sonoro. Eles não são tidos como abstratos ou difíceis de entender. Toda a música para ser entendida passa pela vivência corporal. Para Dalcroze, “para cada som existe um gesto e para cada gesto existe um som” (Dalcroze *Apud* RODRIGUES, 2008).

Essa realidade, de conceber a Educação musical nas diretrizes entendidas e interpretadas pelo SNE e pelo INDE, deve-se em grande medida à falta de professores devidamente formados na área da Educação musical, que a entendam como uma área de saber que engloba estudo e prática próprios e como ciência. Para que se entenda como ciência, algum esclarecimento nos é dado por Nunes (2005), que percebe a disciplina como produto de determinado tipo de atividade humana; aquela que os investigadores dedicam. Trata-se de um produto que se consubstancia em um corpo de conhecimento e de resultados, ou como um sistema de produção desse produto, o que implica considerar as condições concretas em que exerce a atividade dos investigadores.

1.4. Conceito de Educação Musical

Para que possamos entender o que a designação Educação musical carrega é fundamental que se entenda em primeiro plano o que é afinal a música.

Música é uma linguagem organizada pelo ritmo, pela melodia, pela harmonia, que desperta no ser humano uma resposta emocional. Ela tem um caráter universal e exprime a vida humana sensível e criadora (HOHMANN e WEIKART 1997).

Para melhor compreender as linhas de pensamento sobre Educação musical que serão abordadas sob o olhar de Emille Jaques Dalcroze, vale destacar o que observam seu discípulo

Edgar Willems e o contemporâneo nigeriano Meki Nzewi, segundos os quais é necessário aclarar o conceito de musicalizar. Nesse sentido, os três educadores convergem no seguinte ponto: o de que a leitura/teoria não pode estar logo no começo do ensino da música e sim a vivência musical através do corpo.

À semelhança de Émile Jaques Dalcroze, Walter Sessions designa a música como movimento controlado do som no tempo. Na perspectiva de Schoenberg, a música é “[...] uma sucessão e combinação de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível [...] Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais”, aflorando sentimentos existentes no ser humano.

Vários estudiosos, sobretudo da música e da Educação musical, têm se empenhado em deixar claro que as artes são áreas de conhecimento que precisam ser respeitadas como tal, já que possuem objetos de estudo e metodologias próprios. Afinal,

tendo por referência o que significa a música, o conceito de Educação musical tem sido alvo de interpretações diferentes com a evolução dos tempos. Se por um lado chegou a ser interpretado como a simples prática de ensinar música, hoje a sua interpretação confere-lhe um sentido mais vasto e interdisciplinar. (HOHMANN, Mary; WEIKART. 1997. p.65)

Além dos pedagogos musicais acima mencionados, vários autores que trabalham com a Educação musical, com destaque para Maura Penna (1990), são unânimes em dizer que musicalizar é tornar o indivíduo sensível à música e aos fenômenos sonoros, permitindo que ele reaja e se mova. Ao se mover, deixará em seus traços individuais a transparência do seu ser e a carga cultural do meio sociocultural no qual está inserido.

Com essa afirmação, Penna rebate qualquer ponto de vista de um olhar misterioso e/ou mesmo espiritualista, e que todos os indivíduos sensíveis à música e aos fenômenos sonoros são preparados para que possam receber tais respostas, dessa forma:

[...] musicalizar é “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo, pois nada é significativo no vazio, mas quando relacionado, articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (Penna, 1990, p.31).

Ao afirmar que nada é significativo no vazio, Penna quer dizer que o indivíduo possui uma sensibilidade adquirida e reage aos fenômenos sonoros dentro de uma realidade que não é vazia, mas atravessada de carga sociocultural, estético-artística.

Essa capacidade de se deixar mover pela e para a música permitirá que o corpo solte sons, movimentos e delicadezas em resposta a mesma música ou aos sons escutados, deixando que a musicalização no indivíduo seja completa. Dessa forma, “quando é adquirida a capacidade de imitar respostas musicais face aos estímulos é que se completa o processo de musicalização” (Violeta Hinse de Gainza, 1982).

Se musicalizar é, então, tornar o indivíduo sensível aos fenômenos sonoros. Conforme Gainza, dessa forma a musicalização será uma relação única do indivíduo com a música, deixando que as vivências e experiências musicais adentrem em seu ser, independentemente da sua execução ou teorização, permitindo que perpassem em todos os sentidos, permitindo desenvolver habilidades existentes em si e despertar outras que se encontravam adormecidas. Com um olhar psicopedagogo, Gainza diz ainda que

tendo sido assegurado o vínculo, a música, por si só, fará grande parte de um trabalho de musicalização, penetrando de forma singular no indivíduo, escancarando as barreiras existentes e abrindo novas portas de expressão e comunicação a nível físico e mental (1988, p.101).

Para que esse processo se complete no indivíduo, é necessário que este seja treinado no saber escutar e se perceber ante os fenômenos que a natureza coloca, sobretudo os fenômenos sonoros. Salientar que não apenas basta treinar o indivíduo com meras técnicas que o tornam maquinizado, mas educar em todo seu contexto, desde a consciência do seu próprio corpo até ao contexto sociocultural, estético-artístico.

O indivíduo, ao sentir e vivenciar a música em seu ser, e deixar os sons penetrarem em suas entranhas, estará a permitir uma boa vivência da vida consigo mesmo e com o meio que o circunda através de seus órgãos de sentido. Para tanto, segundo Jacques Dalcroze, “é necessário saber escutar, olhar, palpar, analisar, compreender, atuar, esquecer o sofrimento, inspirar-se no passado, preparar o futuro, amar e ajudar os outros” (Dalcroze *Apud* RODRIGUES, 2008).

Ao se abordar a musicalização desta forma, Penna fala que o indivíduo possui uma sensibilidade adquirida, concebida numa metodologia de trabalho e preparando-o para que possa reagir à música e aos fenômenos sonoros dentro de uma realidade que não é vazia e sim

dentro de uma realidade sociocultural, estético-artística através das cantigas e canções que são a carga cultural de um povo, enfatizando o já mencionado.

Tais canções são aprendidas através de informações que são processadas na mente do indivíduo de forma racional ou irracional e servem para que ele se mantenha em contato com a sociedade em que está inserido. Desta forma, pode-se dizer que o indivíduo tem necessidades psicológicas que só são satisfeitas com a apreensão da sua cultura, que é uma referência simbólica, mesmo que ainda tenha um cunho individual.

Para o povo africano, a música e a Educação musical são vistas e entendidas como aquelas que defendem a educação **cultural-sensível** no mundo das artes, restauram uma ideologia **criativa-ancestral**, dinamizam a humanidade inteira bem como as suas manifestações sociais, que devem reconhecer e respeitar as diferentes culturas fundadas nas práticas humanas.

A sociedade está vivenciando momentos de globalização inegáveis, que, todavia, devem também incentivar o indivíduo a comparar, trocar e fecundar as demais ideias culturais, de forma respeitosa, com o intuito de permitir o **bem-estar** de todos, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

A música, em conformidade com suas “irmãs” criativas, como a dança, o teatro, as artes plásticas e suas diversas propriedades de representação, “foi concebida, racionalizada e proativamente mobilizada como uma *Soft Scienceda* da humanidade, que construiu o bem-estar físico-psicológico, e também policiou ideais sociopolíticos, pelo menos na África Antiga” (MEKI EMEKA NZEWI- Revista ABEM, 2012).

Segundo Nzewi (ABEM 2012), na arte das ciências musicais é fundamental que se tenha a componente sonora como algo permanente na criação e nas vivências musicais. De acordo com o estudioso, a Educação moderna, relacionada às ciências musicais, deve contextualizar as raízes humanitárias com um olhar crítico cognitivo, para que se possa entender amplamente o que diferencia as lógicas culturais peculiares e as manifestações essencialmente comuns das vivências humanas.

Nzewi questiona as formas atuais que a teorizam de forma superficial ou que colocam a música ou a Educação musical como um mero entretenimento. O autor chama atenção para que se tenha “cuidado sobre os indicadores modernos que perigam nossa percepção e

imaginação em relação a nós mesmos e ante os nossos semelhantes”. Terminologias essas que colocam em contradição a essência original e o propósito da música africana, que encontrou nas suas “irmãs” uma razão de sua funcionabilidade como ciência artística efetiva da saúde mental e de gestão dos sistemas da sociedade.

Verifica-se na Educação musical moderna, sobretudo na das metrópoles, o descartar das intenções criativas proativas e vivências musicais, em detrimento da individualização das disciplinas em sala de aulas, o que permite um bloqueio mental dos educandos de uma primeira percepção e reconhecimento das intenções similares subestruturais, talentos, virtudes e valores, da qual as variações globais das práticas culturais se ramificam.

A mentalidade das sociedades modernas, por causa do dito “saber”, tem sofrido violências, tais como as terminologias discriminatórias, promovendo preconceitos mentais no entendimento do fundamento talento cultural dos demais.

Para o professor, estudioso, músico e etnomusicólogo Kwabena Nkhetia (Ganês), a música é um patrimônio de pluralidade cultural nas sociedades africanas, a qual tem um grande envolvimento dos grupos sociais onde estão inseridos. O continente africano, com mais de 20 mil línguas, são um forte influente na criação musical dos povos. Nkhetia, durante uma palestra proferida em Salvador-Bahia, mostrou que, apesar da existência das influências europeias e americanas na construção musical africana e vice-versa, a música tradicional (clássica) africana é específica a milhares de povos e grupos sociais. Fato este que tem as suas bases assentes no valor que a música tem em e para todas as sociedades, o de bilhete de identidade de cada povo e de cada grupo social.

O processo de ensino e aprendizagem musical desses povos depende, dentre vários fatores sociais, do modelo vocal materno presente desde a tenra idade do sujeito, onde a consciência rítmica musical se dá pelo embalo e acalento musical que se oferece à criança, ou pelo contato com o corpo materno, enquanto carregada às costas da mãe, que canta, dança, trabalha, caminha, ou mesmo imitando certos instrumentos musicais, como é o caso do tambor, timbila, ou ainda imitando o cantarolar dos pássaros, o cavalgar do gado, o pisar das folhas secas no campo.



Fig.2 - Exemplo de uma criança africana às costas da mãe.
Foto tirada durante uma palestra no colégio Princesa Isabel-Maceió, 2008.

Tendo tido esse contato musical através da figura materna, a criança será capaz de cantar com sua mãe, imitando seu modelo musical, tocar os ritmos por ela cantados e, conseqüentemente, envolver-se em grandes grupos musicais da sua comunidade.

O ver fazer nas sociedades africanas é algo de capital importância, pois a criança está exposta ao mundo com os adultos e vai aprendendo com eles. Isso não quer dizer que não se valorize a presença do especialista no aprendizado musical. Neste caso, o especialista será o mais velho e experiente, permitindo a ampliação do repertório, aquisição de técnicas e, por conseguinte, a criação musical da criança mais ampla e rica.



Fig.3- Crianças fazendo artes junto aos mais velhos.
Foto retirada do album (facebook) do Grupo de cabto e dança Xindiro

Nketia (1974) relata que a condição primária para que o sujeito se torne um flautista entre os Bagandas é sem dúvida estar entre os flautistas, aprendendo com eles e apurando suas técnicas; ou seja, para que a criança aprenda e se torne musicalmente educada e venha a ser músico ou um simples apreciador, ou mesmo um bom consumidor de música, precisa estar exposta à música e/ou aos fenômenos sonoros.

Essa forma de pensar se verifica também no Brasil, sobretudo nas bandas de música, onde a criança desde pequena pertence a uma banda de fanfarra, a uma escola de samba, a um grupo de quadrilha de festas juninas ou outros eventos folclóricos de cada região. Essa forma de aprendizado permite que todos (crianças, jovens, idosos, homens e mulheres) façam parte do processo de ensino e aprendizagem e de criação musical, a partir da troca de saberes e do **ver-fazer** e do **fazer-fazendo**, pois esse aprendizado musical se opera no ato do fazer musical, como uma atividade intuitiva.

Como foi dito, a música é uma linguagem organizada pelo ritmo, melodia e harmonia, que desperta no ser humano uma resposta emocional. Ela tem um caráter universal e exprime a vida humana sensível e criadora. Ela é vida, ritmo vivo. Desde o momento que o ser humano é concebido é dotado de ritmo. É sagrada, é Patrimônio que passa de geração em geração, é uma expressão de saberes locais dentro dos grupos sociais. Para que o sujeito sinta a música como vida, parte integrante dele, é necessário que ele seja musicalizado, tornando-o sensível aos fenômenos sonoros. Ao se tornar sensível, ele permitira que seu corpo se

movimento, deixando sua carga cultural transbordar através do movimento, como veremos com mais detalhes no próximo capítulo, através dos estudos de Dalcroze, Willems e Nzwei.

CAPÍTULO II

2. PEDAGOGOS MUSICAIS

2.1. Emille Jaques Dalcroze



Fig.4 - Émile Jaques Dalcroze

Emille Jaques Dalcroze (1865-1950), músico, compositor, pedagogo musical, nasceu em Viena e morreu em Genebra. Depois de seus estudos primários, ingressa na Universidade de Genebra, onde se encontrava indeciso entre fazer música ou Dramaturgia. Mesmo assim, decidiu seguir a arte dramática, especializando-se em estudos de direção, em Paris, voltando-se desde cedo para o campo musical. Ele já compunha canções, dando sua colaboração na Exposição Internacional de 1896 e no Festival de Vaudois, em 1903.

Dalcroze aparece para dar uma repaginada na forma como se ensinava a música, criando uma pedagogia que estabelece uma ponte entre o corpo e a mente, pensamento e comportamento, pensamento e sentimento, consciência e subconsciência, o gosto e o entendimento (SANTOS, 1994). Para ele, não tem sentido conhecer a música sem antes passar pelas experiências corporais. Dessa forma, apresenta um método baseado na audição,

na qual o corpo participa por inteiro da ação do sistema nervoso, conservando as sensações táteis e auditivas harmonizadas (SANTOS, 1994).

Para Dalcroze, segundo Iramar Rodrigues (2008), a pedagogia “é uma arte, e a arte é o mais ativo dos educadores”. Se um aluno não compreende rapidamente um exercício ditado pelo seu professor é sinal de que não foi bem explicado. Da mesma forma, uma receita mal escrita pelo médico, o farmacêutico não tem culpa, ou seja, para que o educando possa compreender melhor o que seu professor está transmitindo é necessário que ele o transmita com clareza. Para tal, é necessário que o professor esteja munido de variadas formas de se lidar e entrar nas diversas personalidades de seus educandos, contribuindo para o desenvolvimento do seu temperamento musical, cultivando seus sentidos estéticos, sua personalidade por todos os meios em seu domínio, levando-os não somente a uma escuta, mas sim a uma audição.

A escuta e a audição devem fazer com que o educando reaja aos sons, conforme Violeta Hinse de Gainza, ao falar da musicalização: musicalizar é tornar o indivíduo sensível aos fenômenos sonoros e a eles reagir, dando sentido ao que escuta por intermédio do movimento.

E para Dalcroze “movimento é música”, constatação advinda depois de muito observar que seus estudantes não conseguiam ouvir música internamente, olhando as partituras impressas. Os que assim escutavam, faziam-no de forma mecânica; não musical. Isso fê-lo entender que faltava nestes uma articulação entre os olhos que olham e vêem, os ouvidos que escutam e ouvem, a mente que processa e o corpo que reage na apreensão do repertório e no tocar um instrumento musical. Dalcroze percebeu, então, que o primeiro instrumento musical a ser treinado é o corpo. O indivíduo deve sentir, viver as experiências sonoras integrando a música ao seu corpo para depois exprimi-la.

Dentro da visão de Dalcroze, a música está viva entre as notas, nas quais todos os seus elementos devem ser vivenciados através do movimento corporal que acompanha o fenômeno sonoro, pois todo som musical começa com o movimento. Por isso, o próprio corpo, que emite sons, é o primeiro instrumento musical a ser trabalhado e afinado. Para ele, “para cada gesto há um som e para cada som há um gesto” que leva o estudante a aprofundar cada elemento musical como acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica através do movimento.

Os professores que se valem da metodologia de Dalcroze costumam ou devem pedir aos seus estudantes que mostrem através do gesto corporal o que estão ouvindo no lugar de dizerem o que estão ouvindo, ou seja, “Mostrem-me o que vocês estão ouvindo”, em vez de “Digam-me o que vocês estão ouvindo”. Isso faz com que vivenciem o método que possam passar a seus estudantes; caso contrário, seria tentar aprender o método Dalcroze apenas com a leitura, e não com a experiência corporal: seria como aprender a nadar apenas com a leitura de um livro de instruções de natação.

Ao fazer com que o corpo fale ou se movimente ante os sons e a música, estar-se-á a dar uma oportunidade ímpar aos educandos em se conhecerem cada vez mais, seus limites, seus fracassos e sucessos, os desafios a serem superados, suas angústias e alegrias. “O estudo da música é o conhecimento de si”, observa Dalcroze, que acrescenta que a música, a arte de expressão, é a imagem humana. Assim, é necessário sentir para se expressar, conhecer-se para construir-se. A música, para o autor, deve passar pelo ouvido e chegar à alma e abraçá-la. Alma transformará o corpo em ressonância, pois ele é uma orquestra onde vários instrumentos musicais (nervos, ouvidos e olhos) são dirigidos ao mesmo tempo por dois líderes: a alma e o cérebro.

Ouvidos e olhos dão informações sobre as maravilhas da natureza e tudo que existe, e o corpo reage a essa existência.

Para que o corpo se expresse e deixe no espaço suas articulações e comunicação é necessário que exista um trabalho de psicomotricidade no corpo humano. A psicomotricidade e sua historiografia não são um passado distante. A palavra surgiu de um termo médico, no começo do sec. XX, com a história do corpo, ganhando suporte nas origens da humanidade consciente com fundamento na definição de que o Homem tem corpo. A psicomotricidade pode ser dividida em dois ramos: o psiquismo, conjunto de sensações, percepções, imagens, pensamentos, afetos; e a motricidade, resultado da ação do sistema nervoso sobre a massa muscular como uma resposta a um estímulo sensorial, chegando-se à conclusão de que a “psicomotricidade consiste na unidade dinâmica das atividades dos gestos, das atividades e posturas, enquanto sistema expressivo realizador e representativo do “ser-em-ação” e da “consciência com outrem”” (JAQUES CHAZAUD).

Segundo Coste (1981), a psicomotricidade é uma técnica onde se cruzam e se encontram variadas visões com a utilização de várias ciências.

2.1.1. O Método Dalcroze

Na busca de caminhos mais curtos para o aprendizado musical, o primeiro método, ativo-intuitivo, surge com Dalcroze. O método visa a dar ao educando uma consciência rítmico-musical, através do ritmo vivenciado no corpo, que é por excelência um instrumento musical. Com isso, Dalcroze deu início a uma nova era na Educação musical, que é o de aprender música de maneira ativa, através da Rítmica Musical intensa, presente em todo o ser humano. Assim, no Método Dalcroze, qualquer fenômeno sonoro é representado por movimentos corporais, o que significa que “para cada som existe um gesto e para cada gesto existe um som”. Esses fenômenos podem apresentar caráter rítmico (pulso, acento, valores, pausas), melódico (altura, som, intensidade, timbre), harmônico (relações de tensão entre os acordes de T - D) e formal (frases, estruturas, formas musicais).

Para Dalcroze, a finalidade da rítmica consiste em colocar seus adeptos, ao terminar os estudos, na situação de poder dizer “Eu sinto”, ao invés de “Eu sei”. Ou seja, a música está presente na pessoa e com o que seu corpo expressa. A música deve, especialmente, despertar no sujeito o desejo de se expressar, depois de haver desenvolvido suas faculdades emotivas e sua imaginação criadora.

Para a obtenção de melhores resultados didáticos nas escolas ou em lugares onde é utilizado o método Dalcroze em Educação musical, e outras linguagens artísticas, as turmas devem ser compostas por grupos homogêneos, com o número variado entre 15 a 20 alunos, o que facilitará a relação entre aluno-professor.

Os elementos rítmicos básicos e alguns movimentos corporais correspondentes podem ser assim exemplificados:



Fig. 5 - Elementos rítmicos

O exercício de saltitar repetidas vezes é muito importante para o firmamento da coordenação motora no indivíduo, como mostra o exercício:



Fig. 6 - Elementos rítmicos

Porém, esses mesmos exercícios não devem ser encarados como exercícios mecânicos matemáticos, ainda que sejam medidos, regulados, mas como um movimento ao qual o corpo deve responder, que deve ser vivenciado.

“Para cada som existe um som”- Dalcroze



Fig. 7 e 8 - Exercício que pode ser utilizado para a compreensão de uma frase musical



Fig. 9 - Identificação de tensões ou acentuações nas frases musicais

2.2. Edgar Willems



Fig. 10 - Edgar Willems

Edgar Willems, radicado na Suíça, nasceu em Lanaken, Bélgica, no dia 13 de Outubro de 1890. Forma-se professor e pintor pela Escola de Belas-Artes, em Bruxelas. No tocante à música, interessa-se como autodidata (tendo recebido algumas aulas de piano e tocado na fanfarras de sua cidade). Em meados de 1920, deixa Bruxelas e segue para Paris. A sua permanente busca pela **Flexibilidade orgânica**, acerca da escuta e da sensibilidade auditiva, aliada ao desacordo total com o ensino musical intelectualizado, induzem Willems a desenvolver uma Educação musical destinada às crianças. Em 1934, publica as suas primeiras obras e elabora as suas primeiras conferências, que conduzem a um novo olhar sobre a música e permitem que, em 1956, o Conservatório de Genebra inicie os seus primeiros cursos de iniciação musical propostos a formar professores.

Willems rompe com o pensamento da época, que apontava que a música só podia se voltar para os talentosos, ao afirmar que a criança pode e deve ser educada auditivamente,

pois a música deve vir antes de qualquer instrumento, já que a escuta é fundamental para o desenvolvimento da musicalidade no indivíduo.

Fonterrada afirma que “a audição apresenta aspectos que Willems denomina sensorialidade, sensibilidade afetiva auditiva ou afetividade auditiva e inteligência auditiva, que estão em estreita relação com a capacidade sensório-motora, a sensibilidade afetiva e a inteligência do homem, prosseguindo, além disso, para uma dimensão espiritual” (FONTEERRADA, **De tramas e fios**, p.122).

Se Dalcroze ensina que música é movimento, seu discípulo Edgar Willems, seguindo as pegadas do seu mestre, enfatiza a existência desses movimentos no corpo humano, entendendo o mesmo ser como sujeito em movimento através do seu andar.

Willems afirma que o verdadeiro ritmo é inato e está, de fato, presente em todo o ser humano. O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais sutis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no plano sentido do termo (Rocha, 1990, p.31).

Os princípios da música já estão dentro do ser humano. Mas é papel importante do professor incentivar o aluno e ensiná-lo a estudar. Cabe ao professor escolher a metodologia adequada para ajudá-lo. Temos que simplificar as coisas tornando-as mais fáceis. “O importante não é o método, mas ter método” (Willems).

Para Willems, a música está intrinsecamente atrelada à natureza humana, porque desperta e desenvolve competências do homem. Ele estabelece uma relação entre o homem e a música: Instinto-Ritmo; Emocional-Melodia; Intelecto-Harmonia.

O ser humano, para uma convivência saudável em sociedade, deve seguir algumas regras impostas por ela ao longo dos tempos. Essas regras, porém, diferenciam-se de cultura para cultura, de sociedade para sociedade. Por outro lado, existem características do ser humano que são universais, que são as mesmas para um moçambicano, sul-africano, nigeriano, sudanês, um brasileiro, um indiano, entre outros povos de outras nações. Do mesmo modo acontece com a música, que, em diferentes culturas e sociedades, pode seguir diferentes regras quanto à sua criação, composição, execução e até quanto à função sociocultural e política. Porém, existem características musicais, como ritmo, melodia e harmonia, que são universais, como o ser humano.

Willems acredita que melodia, ritmo e harmonia podem ser desenvolvidos através da escuta e que o ritmo deve ser entendido não apenas auditivamente, mas deve ser sentido e vivenciado. Para ele, a relação entre a escuta e a música não deve ser apenas cerebral, mas também afetiva, espiritual.

O estudioso estabelece um confronto interessante quando defende que a vida humana, à qual se refere como unidade, resulta de dois polos opostos, mas complementares: matéria e espírito. Nessa dualidade, a vida é avistada sob um tríplice aspecto: vida fisiológica, afetiva e mental. Esse entendimento da vida humana sob o olhar de Willems é facilmente transposto por ele mesmo para a música. Onde a música é a unidade em si, o som e a arte representam os polos opostos e os três aspectos em que se repartem são os elementos rítmicos, melódicos e harmônicos, relacionados respectivamente à fisiologia, afetividade e mente. Segundo ele, o ritmo está diretamente ligado ao corpo; a melodia ao campo afetivo; e a harmonia ao campo mental, já que exige uma competência extra de análise e raciocínio.

Tendo como base esse pensamento, fica mais fácil perceber por que Willems entende que a Educação musical deve começar da intensa exploração do som e suas múltiplas possibilidades (material) rumo à criação artística (espiritual). É possível também entender por que ele acredita que a Educação musical deve ser, num primeiro momento, intuitiva, vivenciada não conscientemente, para que depois se passe por um processo de sensibilidade afetiva e musical, culminando na conscientização das experiências anteriores. Eis a principal razão da identidade que o autor enxerga entre música e vida, o porquê de estarem diretamente relacionadas.

Edgard Willems explica a música da seguinte forma: o ritmo é realizado pelas funções fisiológicas, a melodia pela sensibilidade afetiva e a harmonia pelas funções intelectuais mentais. Ou seja, a música depende do ritmo do coração, do sentimento e da sabedoria musical. Assim, para Willems os princípios da música se encontram nas entranhas do ser humano. Por outro lado, é da responsabilidade do professor incentivar seus educandos a entender estas dádivas, fazendo-se necessário que sejam escolhidas as metodologias adequadas para a transmissão dos conteúdos, procurando simplificá-los, tornando-os mais fáceis. Em suma, “O importante não é o método, mas ter método” (**As bases psicológicas da Educação musical**).

Assim como para Dalcroze “existe um gesto para cada som”, permitindo a vivência sonora no corpo, para Willems o aluno deve fazer expressão corporal com palmas, coxas, bater o pé, para poder vivenciar a música por ele executada, o ritmo que ela deve ter; por exemplo, uma dança que ele dançaria, de acordo com a música.

Para estimular a sensibilidade sonora da criança, devem-se desenvolver atividades nas quais ela possa perceber o som atentamente, afirma Leda Camargo. O conto sonoro é um exemplo: a partir de uma história que narra elementos sonoros, as crianças devem ser estimuladas a imaginar e desenhar algo que represente o som através do seu corpo. O som sobe e desce. Não iniciar com pauta. Através de desenhos feitos no papel (carimbos, colagens) ou no chão, ouvindo sons que podem subir ou descer, através de movimento com o corpo, o aluno tem que entender e sentir o que vai tocar, não apenas imitar.

2.2.1. O Método Willems

Willems definiu um conjunto de princípios pedagógicos que se relacionam, mais do que quaisquer outros, com a psicologia.

Ao estabelecer uma analogia entre a música, o ser humano e as grandes leis do universo, desenvolveu uma metodologia musical centrada em três elementos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia considerando-os como três aspectos diferentes da vida, correspondentes à vida fisiológica, à vida afetiva e à vida mental do ser humano.

MATÉRIA	Vida fisiológica	Vida afetiva	Vida harmônica	Espírito
SOM	Vida rítmica	Vida melódica	Vida mental	Arte

Quadro 1

Tendo por base esta relação, Willems conferiu grande importância às características naturais do ser humano, a voz e o movimento, definindo em seu entorno os princípios fundamentais da sua metodologia. Defende, então, que a Educação musical deve ser iniciada por volta dos três/quatro anos, devendo consistir numa alegre prática musical baseada em canções, experiências rítmicas e auditivas, que possibilitem à criança uma descoberta ativa do fenômeno musical.

Essa primeira etapa estabelece as bases da Educação musical, precedendo o estudo mais abstrato da teoria, valorizando em primeiro lugar a vivência dos fenômenos musicais e só depois a sua consciencialização.

Ordem natural da linguagem segundo pensamento de Willems

LINGUAGEM VERBAL	LINGUAGEM MUSICAL
Escutar vozes.	Escutar os sons, ruídos e cantos.
Eventualmente olhar a boca que fala.	Olhar as fontes sonoras, instrumentais e vocais.
Reter, com precisão, elementos da linguagem.	Tornar-se sensível ao som e trechos de melodias.
Reter sílabas e palavras.	Reter sucessão de sons e trechos de melodias.
Sentir o valor afetivo e expressivo da linguagem.	Tornar-se sensível aos sons e melodias.
Reproduzir palavras ainda sem compreendê-las.	Reproduzir sons, ritmos e pequenas canções.
Compreender o significado semântico da palavra.	Compreender o sentido dos elementos musicais.
Falar inteligentemente .	Inventar ritmos sucessões de sons
Apreender as letras, escrevê-las, ler.	Apreender os nomes das notas, ritmos, escrevê-los, ler.
Fazer ditados.	Fazer ditados.
Fazer pequenas redações, poemas.	Inventar melodias e canções.
Chegar a ser um escritor, poeta ou professor ou simplesmente um leitor sensível.	Chegar a ser um músico, regente, compositor, professor ou simplesmente um bom consumidor de música.

Quadro 2 - Retirado da matéria de metodologia de Educação musical, ministrada pela professora Rita Namé, UFAL, 2008.

2.3. Meki Nzewi

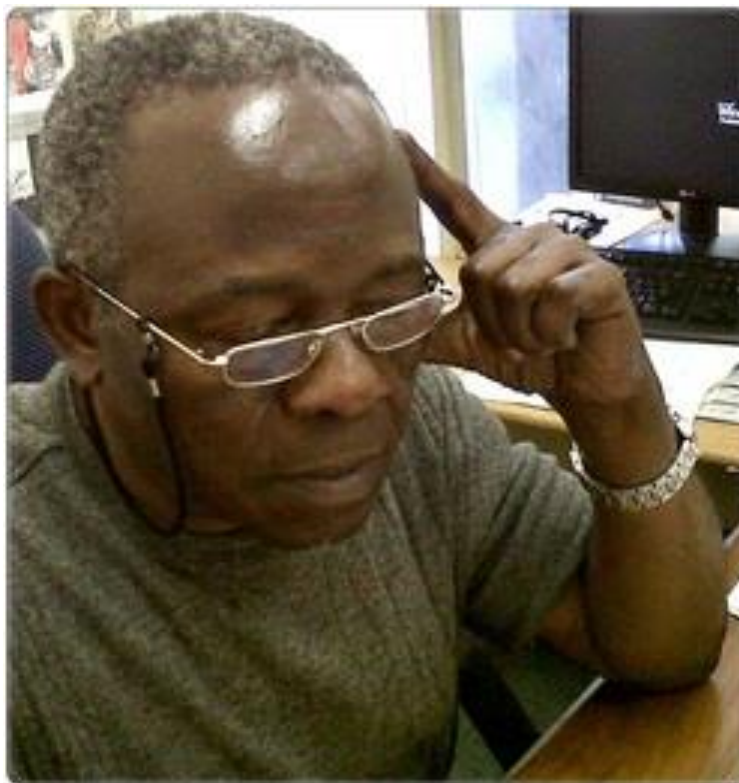


Fig. 11- Meki Nzewi

Meki Nzewi, nascido a 21 de outubro de 1938, de nacionalidade nigeriana, é professor pesquisador na Universidade de Pretória (África do Sul), onde ministra a disciplina **Música Africana** (filosofia, psicologia e teoria musical africanas). Como cientista cultural, realiza, há mais de 36 anos, um estudo interativo da teoria criativa e da prática de performance subjacente das artes musicais tradicionais africanas.

Nzewi tem escrito abundantemente sobre todos os aspectos músico-filosófico da música africana, tendo publicado quatro livros e 34 artigos e ensaios filosóficos sobre música, dança e drama (teatro) da África.

No Departamento de Música, na Universidade de Pretória, o estudioso dedicou suas atividades ao entendimento do que é que movia os estudantes de música a fazerem música, bem como a carga instrumental que traziam das suas convivências musicais, o que o ajudaria a traçar um currículo sobre as artes musicais africanas naquela universidade.

Preocupado com seus estudantes, que tinham em seus escritos e justificativas da escolha do fazer musical o modelo europeu, funda o *Center for Indigenous Instrumental Music and Dance of Africa* (CIIMDA), como uma forma de aproximar os fazedores das artes à Educação musical africana.

Ele já escreveu, compôs e produziu cinco obras músicos-teatrais, sete musicais, três óperas e três trabalhos de dança-teatro poéticos. Suas outras composições incluem obras para orquestra, coro, voz solo, tambores e outros conjuntos. Em 2001, a Orquestra de Câmara Inglês (English Chamber Orchestra) fez a estreia mundial de seu mais novo trabalho orquestral durante uma excursão da África do Sul. O prof. Nzewi publicou também obras literárias, incluindo três peças de teatro, um romance e poemas, e escreveu e produziu trabalhos para televisão e rádio.

Como mestre de bateria, tem realizado *workshops* e se apresentado em toda a Europa e África. É o fundador e codiretor da Fundação para o Diálogo Ama para artes tradicionais africanas, na Nigéria. Sua filosofia de criação e prática tem como finalidade a continuação da tradicional abordagem multidisciplinar para o desempenho, criatividade e apresentação.

A sua linha de pensamento, durante o I Seminário sobre as Artes Musicais Africanas, ministrado na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em novembro de 2011, não se difere das linhas de Dalcroze e Willems, quando concorda que não existe música sem movimento corporal; acrescenta, porém, que para além de ser movimento é também representação: onde o movimento é a representação visual do som e a dramatização é a representação visual e espacial da música.

2.3.1. Música no Olhar de Nzewi

Nas sociedades africanas, o ensino da música ainda é muito forte fora da sala de aula ou do dito “ensino formal”, materializando-se em diversas manifestações e atuações socioculturais.

É normal, de certa forma, ao se falar do processo de ensino e aprendizagem da música, chegar-se a um consenso de que se está tratando de uma educação formal. Entretanto, encontramos, ao sairmos dos muros escolares, variadas formas de se tratar a música de forma lúdica, passando ensinamentos de geração em geração, de mestre para o discípulo/o, de mãe

para filha/o, de avó/ô para neta/o ou mesmo de grupo social para grupo social. Essa forma de encarar o processo de ensino faz com que várias pessoas se questionem nas formas de passar o conhecimento, do que seria certo ou errado.

Embora esse questionamento exista, é fundamental que se deixe claro que no âmbito da música existem três moldes de ensino a destacar: ensino musical formal, ensino musical não formal e ensino musical informal, sendo os dois últimos os mais predominantes nas sociedades africanas. Na educação não formal, fato importante nessas sociedades, o aprendizado é feito na base de transmissão de conhecimento e de experiências partilhadas no meio onde o sujeito ativo está inserido, pois a

educação não-formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas, cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Com as sociedades a se unificarem cada vez mais, e a globalização a caminhar a passos galopantes, a educação não formal começa a fazer parte dos discursos internacionais no final da década de 1960. Em parte, essas discussões aparecem com mais fervor justamente por se ter constatado que o processo de ensino-aprendizagem, obviamente, não se limitava aos espaços clássicos, institucionais. Por outra, devido às mudanças socioeconômicas e de paradigmas em todo o mundo, a exemplo dos movimentos e conquistas de independências de vários países africanos e as manifestações sociopolíticas na França, em maio de 1968.

Nos ambientes não formais, muitas crianças, se não todas, têm o contato com a música em suas várias formas de entendimento. Nesse ângulo de visão ou de entendimento, verifica-se que

Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extraescolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos (SOUZA, 2001, p.85).

Para o africano, a música, ou melhor, as artes musicais, é um lugar sagrado e de expressões de saberes locais. A música é, sem dúvida, uma das expressões mais diversificadas.

A expressão “artes musicais”, segundo Nzewi (2003), é um termo utilizado para indicar um todo de manifestações artísticas, onde música, teatro, poesia e indumentária

(figurino) são intimamente ou umbilicalmente ligados, suscitados por valores culturais e concepções cósmicas, que podem ser percebidas em um conjunto onde:

- a estruturação do som é a partir de objetos sonoros (música);
- a estilização estética/poética do movimento é corporal (dança);
- a estilização calculada da palavra falada faz parte de um todo (poesia e textos escritos ou orais);
- a reflexão metafórica sobre a vida e o cosmo revelado através da ação são da a comunidade onde o sujeito está inserido (teatro);
- a representação do texto e o cenário são concretizados através de objetos materiais (indumentária e cenário).

Desta forma, Nzewi observa que nas artes musicais africanas:

- a música reflete a dança, a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino;
- a dança traduz corporalmente através do movimento a música que é a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino e o cenário;
- a poesia e as letras narram a música, a atuação cênica, e/ou os objetos materiais;
- a atuação cênica interpreta a música, a dança, a linguagem, o figurino e/ou os objetos materiais;
- os objetos materiais, o figurino e o cenário realçam a música, a dança, a atuação cênica e/ou a linguagem.

As artes musicais africanas agrupam inúmeros saberes da humanidade. A sua forma de entendimento é baseada no que a sociedade necessita. As componentes sonoras, as coreográficas, a dramaticidade e a poesia são fenômenos que não podem ser vistos de forma separada do contexto sociocultural e estético-artístico, onde foram idealizadas e executadas, pois fazem parte de experiências e dimensões sociopolíticas, médicas e religiosa dessas comunidades.

Atendendo e considerando a filosofia africana, que vê a educação como um patrimônio imortal e para toda a vida, recorda Nzewi que a concepção cosmológica começa percebendo e construindo o todo das partes. “A unidade”, continua o autor, “ou a visão do

todo representa o fundamento sobre o qual construir, distinguir e colocar na frente os elementos constituintes em um nível sequenciado de subunidades ou coerência do grupo ” (NZEWI, 2007).

Para que o indivíduo seja visto como musicalizado, e músico competente na sociedade/ comunidade, em suas atividades relacionadas à música e outras linguagens artísticas, deve saber fazer uma interligação da música com outras linguagens artísticas, fazer com elas dialoguem entre si, que nenhuma seja superior ou inferior à outra, mas complementares, pois são “irmãs” unidas pelo mesmo cordão umbilical e pertencentes à mesma mãe Natureza. Isso implica também que cada membro da comunidade não só saiba fazer essa interligação, mas também que seja um membro ativo criativo e crítico da performance holística, mesmo que ainda de forma lúdica, pois no brincar ou na recreação e entretenimento estão os princípios fundamentais implícitos dos objetivos de uma apresentação artística, em algumas culturas africanas (NZEWI, 2003).

Assim como Nketia, Nzewi observa, nos aspetos relacionados à educação, que a Educação musical, que a música é um patrimônio que passa de geração a geração dentro dos grupos sociais. Isso não quer dizer que não exista uma filosofia e procedimentos sistemáticos dentro do processo de ensino e aprendizagem das artes musicais africanas. Nestes moldes, à semelhança de outros educadores musicais ocidentais, Nzewi se une a eles ao dizer que a aprendizagem é uma experiência prática interativa e a forma de apreensão de saberes musicais é qualitativamente recreativa e quantitativamente limitada (NZEWI, 2003).

Toda a prática musical sempre começa na experiência viva entre o sujeito e a massa sonora ou fenômenos sonoro-musicais, onde todo o corpo do sujeito ativo e todos os membros da comunidade são privilegiados na aquisição desse saber, pois é igual para todos. Ela é aberta, livre e espontânea, igualitária e motivadora. Não reprime, convida a fazer parte, congrega, gera energia positiva, pois é bem humorada e faz bem para a saúde física e mental de todos os seres humanos e da natureza que o rodeia.

A forma de transmissão do conhecimento musical é feita de forma aberta e livre, embora vários autores e estudiosos não concordem com essa forma de pensar. Num encontro de educadores musicais, no Espírito Santo (Brasil), em novembro de 2011, Nzewi lança no “ar” uma pergunta, questionando o porquê de até então não se ter estudado o suficiente sobre a importância das artes musicais na vida e sociedades dos africanos. E responde dizendo que é

justamente porque as artes musicais constituem um potente fator de socialização (que é assustador), e mais fortes ainda em sociedades clássicas (tradicionais), onde são vivenciadas de forma comunitária ou em grupos (e isso é sagrado). As experiências comunitárias ou grupais fortificam a união espiritual entre os membros da comunidade. A música, pela sua capacidade de penetrar nos indivíduos, foi entendida e utilizada como estratégia eficaz de comunicação e de artilharia sociopolítica nas sociedades (NZEWI, 2007).

Para Dalcroze e Willems, a música é movimento. Para Nzewi, também é movimento e força vital. E mais: é dança, teatro (drama), é plástica.



Fig. 12- Imagem da Companhia de Dança Xindiro, Moçambique.

Esse movimento, de acordo com Nzewi, traduz uma relação íntima e peculiar entre as artes “irmãs” da música (dança, teatro, artes visuais). Esta relação é fundamental nas artes musicais africanas, pois se reveste das manifestações artisticamente diversificadas, como fruto de elementos criativos, meios de expressão e linguagem (verbal, corporal ou simbólica) que cada sujeito ativo propõe, o que permite que cada um tenha uma independência virtual com o processo de criação (NZEWI, 2000). O fato é que nessas sociedades é comum encontrar músicos capazes de dançar, dramatizar, bailarinos que saibam atuar, atores que saibam dançar e tocar.

Dessa forma, verifica-se uma relação umbilical entre movimento e música, precisamente por terem uma afinidade integral e energética. O ensino passado de geração a geração, desde a mais tenra idade, ou mesmo desde o ventre materno, faz parte ativa do processo de vivências musicais e cosmológicas, pois a música é vista como uma energia, força essencial e união entre os membros de uma determinada comunidade. Sendo assim, a filosofia das artes musicais africanas é “uma ciência aplicada de energias intangíveis; ela pesquisa a escolha dos instrumentos, ambientes sonoros e com formações estruturais que projetam resultados tangíveis” (NZEWI, 2007). Todos os elementos são convidados a fazerem parte do momento musical, não como assistentes, espectadores ou ouvintes, mas como membros ativos da ação.

2.4. Como é que o africano conceitua a música

Assim como no pensamento de vários autores ocidentais citados ao longo do texto, nas sociedades africanas definir música é tarefa difícil ou mesmo não se pode definir, apenas viver, pois ela depende das experiências musicais e sonoras adquiridas e vividas pelo sujeito, que a elas responde através de imitações (sonoras, corporais ou verbais). Nesse sentido, Nketia (1974) observa “que a aquisição de competência musical na África depende da habilidade de imitar” através dos diferentes níveis de percepção (ouvir, ver e movimentar) do fenômeno sonoro e/ou musical. Algo que a criança desde cedo aprende, pois ela “é preparada, desde o ventre materno, para compreender e apreciar a música através do movimento, e responder fisicamente ao ritmo da música, assim como aos seus modos de significação” (Nketia, 1976).

Para melhor entendimento, poder-se-á dizer, em poucas linhas, que a música é:

- Construção do sentido musical, através das conformações de som, recursos sonoros e integridade artística nas artes musicais cênicas, ou seja, a música está intrinsecamente ligada às demais artes;
- Construção do significado musical - intenções filosóficas, limites psicológicos, conteúdo humanizador, teatro de apresentação;
- Construção do sentido e do significado humano, posto que a música é vista e encarada como sinal divino, como linguagem, como terapia, como sistemas de mediação e *ombudspirit* (Espírito Provedor de Justiça).

Na vida musical africana, a escuta e suas vivências requerem que o indivíduo tenha, para além da consciência do seu ser na e para a sociedade e do seu corpo em si, ter a consciência de:

- fatores de preferências fônicas culturais;
- função da sugestão cultural;
- o conhecimento das intenções culturais;
- e componentes da criatividade.

Os fatores de inspiração e contingências de apresentação na criatividade artística musical, inculcando a espontaneidade e o estado de **estar alerta** ao que os fenômenos da natureza oferecem, em particular os fenômenos sonoros, levam o sujeito a se tornar musicalizado.

Para melhor compreender a música africana, é necessário que se tenha o seguinte entendimento:

- Conceitos e práticas da família em relação à organização do conjunto musical - o ciclo temático do conjunto musical;
- Conceitos e práticas da comunidade em relação à música: participação, propriedade e virtuosismo;
- Conceitos e práticas da individualidade em conformidade - espontânea recriação do tema ou a peça conhecido/a;
- Conceitos e práticas da dualidade - da natureza para a metafísica, incluindo a música (melodicidade dupla: altura e timbre; ritmicidade dupla: real e psicodélico; pensamento harmônico: musical e material; pensamento formal duplo: calmo e tenso, musical e contextual);
- Conceito e racionalização do universo - princípio da ciclicidade, repetição do físico e do sobrenatural;
- Conceito e a prática da religião, bem como da espiritualidade;
- Racionalização dos componentes da criatividade na música, dança, teatro e artes visuais;
- Princípios do desenvolvimento temático e formal;

- A ciência da música e do axioma que as artes musicais são a saúde mental e corporal.

Todos os itens supracitados são adquiridos a partir da convivência e experiências individuais e/ou grupais das e nas artes musicais africanas. Conforme as citações apresentadas, a música no contexto das artes musicais africanas tem uma relação umbilical com as outras manifestações artísticas. Nzewi destaca algumas delas:

2.4.1. Relação da música com a dança

A dança é uma comunhão socioespiritual que conduz à partilha recreativa, alimentando as relações interpessoais. Ela afasta todo tipo de inibição ou indisposição no ato relacional. Todos partilham do mesmo espaço e se acalantam mutuamente através do exercício que os enriquece física e espiritualmente.

A música que sempre acompanha o dançarino permite que ele, mesmo com um tema coreográfico já preexistente, elabore outros temas e subtemas coreográficos de acordo com seu estado de espírito.

Ao concordar com Dalcroze e Willems de que Música é movimento, movimento inato, adquirido desde o ventre materno até a velhice, Nzewi postula que ela tem uma relação inseparável com outras áreas do fazer artístico, principalmente com a dança. Para ele, a dança é em sua essência a música visualizada, pois que as pessoas dançam é preciso que o corpo faça gestos e movimentos que arquitetem linhas no espaço através do que se chama de ritmo. Os bailarinos, ao interpretar, fazem a síntese de várias estruturas melódico-rítmicas, em especial nas danças de expressão livre. Dificilmente se concebe a dança sem música; o contrário não é o caso.

Os movimentos, para que sejam dança, dependem da tolerância psíquica do indivíduo, bem como das indicações culturais e comportamentais de um tipo/estilo da música ofertada.

A música é tida como uma dança sonora, haja vista que para que possam constituir linhas de textura musical seus passos devem proporcionar um cenário social e um estado de humor para que a dança aconteça e seja visualizada.

Os movimentos feitos pela dança são prolongamentos estruturais da dimensão visual dos diversos níveis de cálculos do ritmo da música. No plano mais profundo, a dança pode

brotar a partir da linha de pulso composto, sobretudo nas danças livres de Suítes⁷, em que cada bailarino, de forma isolada, pode fazer um solo e interpretar a linha melódica que lhe convier.

2.4.2. Relação da música com a dramatização/teatro

A música, como um processo abstrato e intelectual, é característica particular de cada cultura humana, independentemente da sua localização geográfica. Algumas culturas, em particular as ocidentais, limitam a natureza humana à criatividade de algumas manifestações sonoras/musicais. Essa limitação faz com que o corpo falante (indivíduo) deixe de exercer sua função ímpar, que é a de comunicação com outros corpos e seres da natureza e, conseqüentemente, com a transcendência.

A música é concebida como uma componente de um evento interestruturado das artes performáticas, compreendendo as distinções artísticas de música, dança, artes plásticas visuais, cenários dramáticos, bem como de uso especial da linguagem. Esse entendimento é notório nas comunidades moçambicanas, em particular nas cerimônias tradicionais como o **lovolo**⁸, nos rituais de iniciação dos **macondes**⁹, nas colheitas, no fim e começo de uma época, nas datas comemorativas de cada comunidade, quando todas as linguagens artísticas são executadas por todas da comunidade e por todas as partes integrantes do corpo falante e atuante.

Grande parte de produções teatrais na África são criadas em momentos não musicais, em instituição e/ou evento, onde a música é um elemento anunciador da sua celebração.

Nas dramatizações, as máscaras são de extrema importância no cenário de execução, na medida em que são tidas como membro constituinte por excelência na dramatização africana, como um termômetro de vida e não como uma mera ilustração da vida, por sinal também implícita.

⁷ Termo de origem francesa que designa um tipo de composição musical que consiste numa sucessão de peças ou de andamentos instrumentais (geralmente danças), caracterizado pelo seu caráter diferente, mas escrito na mesma tonalidade. A origem deste tipo de composição situa-se nas músicas de dança da idade média que associam duas danças de caráter contrastante.

⁸ Casamento tradicional característico na região sul de Moçambique.

⁹ São um grupo étnico Bantu, que vive no sudeste da Tanzânia e no nordeste de Moçambique, principalmente no planalto de Mueda, tendo uma pequena presença no Quênia.

As relações do teatro com a música nas sociedades africanas foram, para além de vários estudiosos e pesquisadores, também testemunhadas por Clovis Levi, de Coimbra, num festival de teatro, em agosto de 2002, em Moçambique. Para o estudioso, todas as apresentações de teatro por ele assistidas durante os 11 dias de festival foram africanas, sobretudo de Moçambique, o que permitiu ter uma análise em comum da forte ligação entre todas as linguagens. Levi acrescenta que sempre que presenciava uma cena, verificava um diálogo existente, com a seguinte estrutura: momento musical (canto), dança-batuque e o corpo que se comunicava com o resto. Nas cenas de diálogo entre os atores, sem a presença de um momento sonoro/musical como catalisador, o corpo dos atores ficava rígido, estático, movimentos aleatórios com o objetivo de não ficar parado. No entanto, tudo crescia nas cenas musicais, tudo fluía, o termômetro do espetáculo atingia as máximas temperaturas e os corpos eram maleáveis e vibrantes, traçando movimentos ao longo da cena, trazendo texturas de plasticidade, permitindo, dessa forma, não só um diálogo apenas entre os atores em cena, mas também levando a plateia a atuar com os atores em cena, dando nova vida ao que se apresentava.

Conforme Nzewi, todos os membros da comunidade são seres ativos no processo de criação das artes musicais africanas. E foi o que Levi observou.

Dentro do teatro africano, a música e a dança não vêm por acaso ou como enfeite, adereço, ou simplesmente preencher o espaço. Ao contrário, têm uma função específica dentro da cena: a de comunicação. Em determinados momentos, numa dramatização pode surgir uma dança, que, para o olhar ou pensamento ocidental, é maravilhosa e linda, porém estranha ao momento cênico. Sim, pode ser, mas nas sociedades africanas, ao aparecer uma dança ou música no meio da dramatização, é dentro de uma toda simbologia dramática e ancestral, e não por acaso. Isto quer dizer que todos os momentos musicais, na maioria das vezes, fazem parte de um momento cultural ritualístico ligados à ancestralidade, com códigos impossíveis ou difíceis de serem decifrados pelo olhar ocidental.

O saber transmitido de geração em geração, através de seus mestres, é de extrema importância em sociedades africanas. O mestre, que é “sumo sacerdote”, a “biblioteca viva”, com a missão de passar os conhecimentos aos mais novos, tem um papel fundamental, que se traduz na religiosidade, que fará interligação nas relações entre os membros da comunidade.

Tais saberes podem ser traduzidos através da música, corpo que se move, e da lucidez, partes integrante dos saberes comunitários.

Nelas, tudo que respira, que se move, enfim, que tem vida, tem uma Energia Vital. Energia Vital é o que nas sociedades de matriz africana no Brasil chamam de Axé. Axé no candomblé é, de acordo com Santos (1976) “a força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer” (SANTOS, 1976, p.39). Axé é força vital. Ela não aparece de forma espontânea, mas através de um meio condutor, que é a música, que vem com toda a sua carga simbólica emanada nos instrumentos dos rituais (tambores, atabaques Abês, agogôs), que são consagrados e são meios de comunicação.

Toda a palavra tem, pois, poder de condução da força vital, do axé, que se apoia no poder dinâmico do som e/ou força sonora. Esse pensamento é também defendido por Nzewi, para quem a música é energia psíquica, estimulante e emotiva. Essa energia pode ser observada também nas sociedades brasileiras por meio da capoeira, que deriva da ancestralidade africana. Castro (2003) aponta que na capoeira se manifesta uma energia imaterial, que emana da ancestralidade africana, com ligações profundas dos participantes. É uma força vital, denominada de “Axé”. Nela, o participante da capoeira recebe uma energia vital da sua ancestralidade, transmitida pelos seus membros da roda e pelos instrumentos executados e cantados.

Nas sociedades africanas, o ecoar dos atabaques, do tambor é associado ao som primordial, origem da manifestação, e ao ritmo do universo. O tambor está intrinsecamente ligado a todos os acontecimentos da vida humana (do nascimento à morte). Na África negra, em particular, o tambor identifica a condição humana, da qual é uma expressão de vida entre os seres vivos, e a transcendência.

O tambor traz dentro de si a voz do HOMEM, com o ritmo vital da sua alma, com todos os ardeios que o seu destino o preparam. Símbolo da arma psicológica que desfaz internamente toda a resistência do inimigo, o tambor é a mãe de todos os instrumentos que no mundo possam existir. Ele é sagrado, ou sede de uma força sagrada; ele estronda como relâmpagos e raios, é ungido, invocado e recebe oferendas. É também a própria voz das forças protetoras, de onde provem toda a riqueza da terra.

A transmissão dos saberes de geração em geração é Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, também denominado Patrimônio Cultural Intangível da Humanidade. Criada em 1997 pela Organização das Nações Unidas (ONU), esta classificação se volta para a Educação, Ciência e Cultura, para a proteção e reconhecimento do patrimônio cultural imaterial, abarcando as expressões culturais e tradições que um grupo de indivíduos resguarda em reverência à sua ancestralidade, para as gerações vindouras.

Os saberes, as formas de fazer, as expressões, as celebrações, as festas e danças populares, bem como as lendas, músicas, usos e costumes, entre outras tradições de vida multifacetada, e a aquisição de habilidades essenciais de vida, virtudes e valores na tradição são alguns dos exemplos de patrimônio imaterial.

Após a apresentação dos três teóricos, pedagogos musicais, dos quais acredito terem algo em comum nas suas abordagens e práticas musicas, na medida em que o foco de seus estudos sobre a educação musical é o ser humano, no capítulo que se segue será detalhada o que é, e o que pode vir a ser o ensino da música nas escolas moçambicanas, tendo como base a observação de aulas nas escolas e IFP supracitados.

CAPÍTULO III

3. ATIVIDADES DE CAMPO

Uma pesquisa é sempre uma extensa viagem feita pelo sujeito (pesquisador), que pode, inclusive, visitar lugares (por si mesmo ou por outros), caso julgue necessário. As visitas e/ou revisitas permitem que se tenha outro olhar sobre o pesquisado, abrindo-se, por vezes, novos caminhos à sua compreensão, pelas peculiaridades da observação, ancorada em pilares que a sustentem.

Durante o desenrolar das atividades de campo, muitas vezes o pesquisador já tem algumas questões mais ou menos claras a justificarem a pesquisa, outras nem tanto. As questões não claras vão-se alumando pelo caminho. A necessidade de dar conta do que se pretende alcançar com a caminhada provoca reflexões sobre os caminhos percorridos, as dificuldades encontradas e os frutos colhidos.

Assim sendo, o percurso escolhido deveu-se às inquietações da pesquisadora sobre o ensino da música nas escolas moçambicanas e IFPs.

A seleção dos sujeitos investigados foi feita tendo em conta a importância geopolítica e socioeconômica das províncias de Maputo (capital do país) e Gaza, que se avizinham e fazem fronteira com países de língua oficial inglesa, como Swazilândia, África do Sul e Zimbábwe, compondo um grande caldeirão linguístico, pois não respeitam as fronteiras geográficas.

Foi programada a assistência das aulas em escolas completas (1^a à 7^a classe, equivalente ao 1^o ao 9^o ano no Brasil), que possuem a disciplina de Educação musical. Estava prevista ainda a assistência das aulas em IFPs, inviabilizada pelo seu calendário acadêmico, diferente das escolas: nesse período, estavam em exames finais do semestre. A assistência foi substituída pela entrevista dos formadores de professores.

Conforme ensina Rudio (1999): uma entrevista consiste em uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações da outra. Ela, “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o

informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVINÓS, 1987).

Dessa forma, permite fazer uma análise qualitativa, mediante o material recolhido nas escolas e da entrevista realizada com os formadores de Educação musical. Essa análise, segundo Alves (2000), requer do pesquisador criatividade, capacidade imaginativa e humanidade para dar o salto do conhecido para o desconhecido.

Ao longo do trabalho, à semelhança de outros, de natureza quantitativa ou qualitativa, qualquer que tenha sido a metodologia ou a escolha teórica, existiram variadas limitações, ora citadas:

- A presente dissertação procurou compreender como a Educação musical é tratada e trabalhada nas escolas moçambicanas, o grau de formação dos professores dessa área, o que não permite generalizar as demais disciplinas ministradas nas escolas;
- a presença de um observador em sala de aula fez com que muitos professores, intimidados, pedissem para não ser gravados, desconstruindo o cronograma de atividade previsto;
- em algumas escolas, sabendo da presença da pesquisadora, os professores simplesmente trocavam a disciplina de Educação musical pela de Português, ou seja, passavam a dar aula de língua portuguesa, inviabilizando o trabalho.

3.1. Observação de aulas em escolas públicas de Moçambique

3.1.1. Aula da Escola 1

Tema: Rítmica

Após a recapitulação da aula anterior, feita pelo professor em paralelo com seus educandos, durante cerca de 10 minutos, introduziu-se um novo assunto: **rítmica**.

Depois de escrever no quadro negro, o professor perguntou a seus educandos se sabiam definir “ritmo”, abanando a cabeça às respostas dadas. Aquilo com que concordava era posto no quadro para que todos visualizassem; aquilo com que não concordava, rejeitava, abanando a cabeça negativamente. Logo em seguida, após os alunos darem suas opiniões, o professor copiou do livro do professor (manual guia) a resposta tida como certa no quadro negro e alguns exercícios para que os educandos copiassem para os cadernos.

Essa forma de tratar a matéria considerava que os educandos nada sabiam e que a missão do professor era trazer receitas prontas para sala de aula, cabendo àqueles decorar e se preparar para o dia da prova e “salve-se quem puder”.

Essa “metodologia” inquieta, pois é urgente que se deixe de considerar que o educando é uma **tabua rasa** e que sua missão é apenas copiar. E essa inquietude e urgência têm razão de ser, entendendo e considerando que

O aluno precisa abandonar definitivamente a condição do objeto da aprendizagem. Sua função não é copiar e reproduzir, mas reconstruir e construir sob a orientação do professor. Os alunos sentem-se levados a participar de pesquisas, propostas, experiências, laboratórios [...], seminários, internalizando na teoria e na prática, que o centro do aprender é o aprender a aprender (DEMO, 1994, p 87).

Em nenhum momento, o professor utilizou o corpo como exemplo vivo do ritmo existente no ser humano, indo de encontro ao que defendia Willems, segundo o qual o valor musical humano envolve a educação rítmica, que trabalha ao mesmo tempo o dinamismo, a motricidade, a sensorialidade e a audição do indivíduo.

3.1.2. Aula da Escola 2 - Turma da 7ª classe

Tema: Canto Coral

Assim que a professora entrou em sala de aula, a turma saudou-a.

Logo a seguir, a professora pediu que os alunos abrissem o livro do aluno na página 86. Ela lia o que estava no livro e tentava explicar o que possivelmente os alunos não tivessem entendido. Fui acompanhando junto com a turma a leitura até o fim da aula. O mais surpreendente foi quando a educadora leu um trecho do livro que ilustra uma figura, observando “repara agora como se canta corretamente”, ainda na página 86 do livro do aluno **Viver a Música**, de José Manuel Pita et al., de Educação musical.

Os alunos, de olhos fixos, esperavam que a professora fizesse a demonstração de “como se canta corretamente”, como anunciado na pag. 86. O que se verificou foi à continuação da leitura no parágrafo seguinte, explanando-se o que o livro dizia.

De começo ao fim, a aula teve um caráter expositivo. No final, a professora pediu que os alunos cantassem o hino nacional, o que para ela seria a melhor forma de exemplificação do que seria o canto coral.

Para quem trabalha com música e Educação musical, é de capital importância que se tenha conhecimentos básicos do que irá ser trabalhado, principalmente da consciência do ser humano. É fundamental que antes de qualquer exercício vocal se façam exercícios de respiração e de aquecimento vocal. Assim como um atleta se aquece antes de entrar em campo ou em uma pista, o músico/cantor também precisa aquecer suas estruturas vocais e corporais. O aquecimento prévio da voz é simplesmente a preparação da voz para o seu uso por um tempo prolongado e intenso sem que danifique as pregas vocais. Isso pode ser feito através da emissão de sons que ajudem a massagear as pregas vocais (músculos). É importante que se saiba que este aquecimento não só pode como deve ser feito pelos cantores e por todos que se valem da voz para o seu trabalho diário, como professores e jornalistas, dentre outros profissionais.

Esses pequenos detalhes não foram observados ao longo da aula, fato que pode causar danos à saúde dos educandos, no tocante ao uso correto do seu corpo como instrumento vital.

3.1.3. Aula da Escola 3 - Turma da 3ª classe

Tema: Canto

A professora entra na sala de aula e os alunos se levantam para saudá-la. Bem feliz e humorada, a educadora começou a aula assoviando, deixando a turma mais animada. Alguns meninos diziam: o dia de hoje é *maning nice*¹⁰, para dizer que o dia da aula de Educação musical era o melhor para eles. Claro é o momento em que eles se descontraíam, pois assim a professora permitia.

Depois de a turma estar sentada, a professora explicou que o dia seria de canto. E, de forma aleatória, pedia que cada um fosse para frente da turma e cantasse o que sabia ou interpretasse um artista que o marca e gosta. Assim se foi e surgiram várias performances. Cada criança se expressando do modo que o apetecia e o corpo permitia; o importante era se apresentar.

Mais uma vez se notou a falta de orientação vocal e corporal. Por outro lado, é de se louvar o fato de se permitir que cada criança do seu jeito e modo tirasse de si o que estava guardado.

¹⁰ Gíria popular utilizada pelos moçambicanos para dizer muito bom.

No fim da aula os alunos cantam, em um só coro, uma musica popular moçambicana:
Eliza we Ngomara saia.

3.1.4. Aulas das Escolas 4, 5 e 7

Nestas escolas, não foi possível assistir as aulas de Educação musical, pois os professores, na hora da aula que seria destinada à disciplina, substituíram-na pela aula de Português, alegando que naquela hora a aula seria de Português. Outros deram a disciplina de Português porque os alunos estavam atrasados na matéria.

3.1.5. Aulas das Escolas 6 e 8

Nessas três escolas não foi possível assistir as aulas, pois os professores preferiram não dá-las, mas se sentar para um **bate-papo** sobre o que eles tratavam na disciplina de Educação musical.

Em forma de desabafo, os educadores diziam que só dão a disciplina *para o inglês ver*, como se diz na gíria popular: *nas escolas não damos música, dizia um*. E perguntava à pesquisadora: *como dar música se eu não sei nada do que está escrito nos livros, não sei nem cantar, não sei o que significam os símbolos, que para mim não passam de uma linguagem chinesa, são pontos atrás de pontos* (se referindo às notas musicais). Outro dizia: *nunca nos dão capacitação, apenas nos guiamos na base do livro do professor e do aluno e simplesmente passamos para o quadro o que está no livro. Isso é dar música? É trabalhar com a Educação musical?* No fim da conversa, as perguntas pairavam no ar: que nível de formação musical tem os que elaboraram ou elaboram os materiais veiculados a nível nacional relacionados com o ensino da música? Quem assegura o saber musical nas escolas moçambicanas?

3.2. Entrevistas nos Institutos de Formação de professores (IFs) - Estudantes e formadores

Como ensinara Rudio (1999): uma entrevista consiste em uma conversa intencional [...]", que "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVINÕS, 1987).

Não por acaso, a resposta às inquietações dos educadores veio de uma pessoa interpelada, um dos elaboradores dos livros de Educação musical, no caminhar do trabalho. O interpelado relatou que: *após a independência houve a retirada da Educação musical das escolas oficiais (como narrado no texto sobre a educação moçambicana) e, numa tomada de decisões do governo, houve um recrutamento de pessoal que recebeu uma formação básica no Centro de Estudos Culturais (CEC), onde havia várias áreas de saber cultural, e não do ponto de vista pedagógico. E o objetivo era formar agentes culturais que atuariam nas diferentes vertentes culturais a nível nacional. Esta forma de posicionamento era para um resgate cultural. Nesses centros, houve a formação básica de músicos e não de educadores musicais que refletisse sobre o fazer musical em sala de aula, de acordo à realidade das escolas. Esses asseguraram e estão assegurando os trabalhos relacionados à área da cultura e à Educação musical, mesmo sem uma formação pedagógica específica no ensino da música.*

Disse ainda que *houve um grande desafio, pois tiveram que seguir o que o INDE colocara nos programas educacionais para a elaboração do material solicitado pelo Ministério da Educação e tentar entender o que o programa dizia. Programa esse que, segundo ele, estava “complicado”, que no olhar dos elaboradores dos livros estava mal elaborado, mas tiveram que segui-lo, pois foram orientações superiores, os conteúdos não estavam arrumados, contudo dizia-se que tinha que se atender ao programa. Mesmo com essa orientação, o interpelado disse que desviaram do que o programa dizia, pois a ordenação não era adequada. Começava de uma forma agreste, colocando a música sem nenhuma conceituação. Esse desvio fez com que eles dessem explicações ao INDE e à editora dos livros do por que não terem seguido o programa.*

Mais uma pergunta surgiu e foi dirigida ao interpelado: por que tinham que cumprir a rigor o programa na elaboração do material de Educação musical? Tal programa estava baseado num plano de governo ou de estado, já que tiveram que justificar ao INDE e à editora dos livros? Respondendo, ele disse que *o cumprimento a rigor a que ele se referia era o cumprimento do programa curricular. O projeto foi do governo, depois de ter entendido que a música era fundamental à “reintrodução” da Educação musical. E que com o trabalho com vários autores e editoras vai se trabalhando tendo em conta o exemplo de vários outros países e que Moçambique acaba seguindo o exemplo para que a parte “cultural” seja bem*

vincada nas escolas, pois para o interpelado a educação não pode estar dissociada da cultura.

Foi perguntado ao interpelado como analisava a questão da formação de Educação musical em Moçambique. Respondendo, ele disse que *a “reintrodução” da Educação musical em Moçambique não teve um preparo anterior referente à formação de professores. Não se teve em conta a necessidade do corpo docente para atender à demanda da formação de professores que iriam trabalhar com a disciplina, deixando uma lacuna grande. Aliás, não diria que houve, mas que existe uma lacuna enorme. Essa lacuna fez com que se tomassem medidas como a de um professor de português ministrar a aula de Educação musical, fazendo-se desta forma, da Educação musical, algo não científico, embora se precise de um conhecimento profundo para que possa passar aos educandos, o que leva ao não cumprimento do que se prevê na disciplina. Aqueles que estão com a disciplina, não a conhecem profundamente. Apenas tem o canto, por ser curioso, ou é um/a professor/a que canta bem e, então, aproveita a disciplina para cantar, dançar ou até mesmo dar aula de outras disciplinas que acredita dominar ou cujo conteúdo está atrasado, o que não ajuda. Nesse sentido, para ele o ter uma formação em Educação musical é importante, pois a disciplina deve ser dada por profissionais com competências e habilidades psicopedagógicas.*

A questão da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas deve-se, no seu entender, ao fato de existir um vazio enorme nas crianças moçambicanas. Muitas delas não conseguem entoar uma canção, outras cantam, segundo ele, fora do tom. Havendo a “obrigação”. Seria uma forma de resgate de alguns “valores”, na sua concepção.

A segunda pessoa interpelada foi uma professora da Escola 3 de Fevereiro, em Maputo, capital de Moçambique. Para ela *a disciplina de Educação musical é bem vinda, pois irá propagar a cultura. Porém, existem lacunas enormes nessa área, pois ela é um dos exemplos dos que estão com a disciplina sem nenhuma formação na área. Ela afirmou que se limita a copiar o que está no livro do aluno e manual do professor. Mesmo assim se depara com outro problema, o de decodificar o que livro diz, por estar numa linguagem musical, a qual não entende.*

A terceira pessoa interpelada foi um estudante do Instituto de Formação de Professores da Matola. A ele foi pedido que falasse como está sendo trabalhada a Educação musical nas escolas moçambicanas, em particular no local onde estudava, sendo formado como professor

que atuaria na área de Educação musical. Ele observa um avanço: *jovens passaram a ter interesse pela música*. Lamenta, contudo, *que no âmbito educacional não existam materiais didáticos que auxiliem o professor em sala de aula*.

CAPÍTULO IV

4. SUGESTÕES PARA UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

Verifica-se, nas escolas moçambicanas, nos materiais didáticos e programas de Educação musical, a existência de um ensino musical que na sua maioria é eurocêntrica ou ocidental. Com os conteúdos neles veiculados, o professor e o educando se vêm obrigados a apreender as formas que os mesmos têm. Esses conhecimentos ou conteúdos podem ser vistos no **Módulo de Educação musical - Formação de Professores do Ensino Primário**, elaborado pelo Ministério da Educação de Moçambique (MINED), elaborado por Agostinho Francisco Rombe Seifane, no qual os conteúdos da realidade musical moçambicana foram colocados na quinta e última unidade temática. Essa forma remete às didáticas do período colonial, em Moçambique, quando o educando tinha que aprender conteúdos escolares do distante ao próximo, ou seja, a cultura alheia e, por fim, se sobrasse tempo, lhe era ensinado o conteúdo da sua cultura ou comunidade, e, mesmo assim, ainda com um olhar eurocêntrico.

É fundamental que o educador e o ensino quebrem o dito ensino formal (eurocêntrico), colocando nos conteúdos, da primeira à última temática, a realidade moçambicana. Deixar ainda incorporar o ensino informal da música, espaços que, para Regina Santos, são tidos como espaços de educação “não formal” ou “informal”, espaços de escolas “alternativas”, “livres”, “independentes”, de vivências “extraescolares” ou praticadas “fora da grade escolar” (SANTOS, 2001, p.42). O olhar de Santos vai permitir que não apenas o educando, mas todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se descubram e se redefinam enquanto seres socioculturais, deixando que o seu ser se aflore e transpareça a sua energia cultural.

Nesse olhar de espaços diversificados, a cultura é vista como “um documento de atuação”, onde se tecem as teias de e por onde é construída a maneira de sentir, ouvir, ver, perceber, o modo de vida de um ser e de uma comunidade (GEERTZ, 1978), e onde o espaço escolar não pode perder de vista que é parte integrante da cultura, na medida em que ela é constituída de interações sociais (QUEIROZ, 2003).

O que seria então sentir, ouvir, ver, perceber que Geertz se refere? Nada mais que o saber brincar. Brincar musicalmente, culturalmente através das cantigas e brincadeiras,

características de cada povo ou de cada grupo de indivíduos. O indivíduo brincando deixa transparecer sua carga cultural, pois “o brincar se dá no espaço potencial e é sempre uma experiência criativa, na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”, conforme Winnicott (1975), que complementa:

[...] é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (1975, p.80).

Entendendo, assim, o brincar como uma das práticas mais antigas da humanidade, é de se notar que ela mesma tem em sua manifestação umas variedades de práticas que depende de região para região, de cultura para cultura, de nação para nação, de povo para povo.

Shinichi Suzuki (1898-1998), educador musical japonês, diz: “Eu brincava com as crianças para aprender com elas. Todo tipo de educação deveria começar dando às crianças um prazer de brinquedo e o gosto de brincar vai levá-la pelo caminho correto a seu tempo” (1983). As brincadeiras levarão o educando a desenvolver jogos que a sociedade já coloca para ele e a reinventar outros que o permitirão desenvolver sua personalidade de forma individual ou do grupo no qual está inserido.

Jean Piaget (1999) postula que o jogo é fundamental na vida da criança e para o seu desenvolvimento. Ao brincar, ela assimila conhecimentos e pode transformar e assimilar a realidade. A brincadeira no mundo da criança faz parte do seu processo natural e de criação. Sendo assim se entende que a brincadeira é mais um dos recursos que o educador musical pode utilizar em sala de aula, permitindo que o indivíduo aprenda de forma lúdica, pois a brincadeira, dentro de um processo de ensino e aprendizagem, enriquece as relações sociais e culturais entre aluno-aluno, entre aluno-professor, entre os membros da ação educativa na escola, entre escola-comunidade. Assim, o aprendizado se dará de forma simples e espontânea deixando a cultura de um povo ou de uma comunidade fazer parte da escola e a escola da comunidade.

Margarete Arroyo (2000) frisa a importância da cultura dentro da Educação musical, pois ela é um ponto de interação e espaço interdisciplinar entre a etnomusicologia e a própria Educação musical. Ao se valorizar a cultura dentro da Educação musical, Arroyo coloca a etnomusicologia como uma área de conhecimento humano, com uma bagagem importantíssima a dar para a Educação musical, tendo em conta o contexto cultural

contemporâneo (ARROYO 1993), acrescentando-se o aspecto estético-artístico do sujeito da Educação musical.

Nesse sentido, é fundamental que a formação docente, em particular dos educadores musicais, se abra e esteja repleta de vários gêneros musicais e de conhecimento de música do mundo, em detrimento do conhecimento da música europeia e/ou americana, consideradas as mais dignas de serem estudadas em sala de aula (BEHAGUE, 1997). Havendo essa integração de vários gêneros musicais ou músicas do mundo, Behague chama atenção para “a integração de sistema musical do ponto de vista estético”, que caracteriza cada grupo sociocultural e estético artístico. Logo, não fará sentido fazer uma análise musical de cada grupo sociocultural utilizando ferramentas de outros povos, pois cada povo ou grupo cultural é uma particularidade singular. Essa particularidade é algo vital e significativo, que oferece um fermento especial à Educação musical naquelas sociedades, permitindo trazer outras formas de entendimento musical, transmissão e manutenção, diferentes da concepção ocidental.

É indispensável o olhar do pesquisador, do professor e do educador musical, em particular, que participe e compartilhe saberes culturais, utilizando-os como ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Para que se tenha esse olhar, Blacking mostra que a música pode expressar atitudes sociais e processos cognitivos. Entretanto, isso só é útil e efetivo quando a música é ouvida por pessoas preparadas que tenham compartilhado, ou possam compartilhar de alguma forma, a cultura e experiências individuais do seu criador (BLACKING, 1974).

Ao se estudar a Educação musical na e para cultura de um povo, deve-se valorizar a forma como é utilizada na transmissão de conhecimento. Em alguns povos, essa transmissão é feita utilizando a tradição oral. O pesquisador, tendo este olhar, o de também entender o processo de transmissão da música em diferentes contextos, permitirá, segundo QUEIROZ-2004, a ampliação de seus horizontes pedagógicos, através da adoção de novas formas de se fazer música em sala de aula e para além dela.

Como é que Dalcroze e Willems, sendo eles de uma realidade diferente da realidade africana e moçambicana, em especial, podem ajudar no desenvolvimento de uma Educação musical em Moçambique? De que forma podem contribuir para a Educação musical em Moçambique? Não seria um paradoxo utilizá-los em salas de aula moçambicanas,

considerando que eles sejam europeus? Indo de encontro a um contexto sociocultural, estético-artística, político e pedagógico completamente oposto?

Eis o desafio! Ainda que sejam de uma realidade totalmente diferente da de Moçambique, a música é universal e utiliza uma linguagem universal. Dalcroze e Willems, teóricos que norteiam esta dissertação, além do nigeriano Meki Nzewi, têm em comum o fato de defenderem uma pedagogia que pode ser utilizada em qualquer povo, mais ainda em Moçambique, que é um **caldeirão** de ritmos e do corpo em movimento. Corpo esse que se comunica com outros povos, que chora, que ri, que tem desejos, que dialoga com a ancestralidade mística.

Quer para Dalcroze, quer para Willems, a música é ritmo e é movimento. Dentro dessa perspectiva, Nzewi também vai dizer que o corpo reage à música, abrindo portas para outras linguagens artísticas, como o caso da dramaturgia e de artes visuais. O importante é se apropriar das suas pedagogias e adequá-las ao contexto da realidade moçambicana, sem que as mesmas sejam colocadas como as verdadeiras; sim como um elemento a mais a ser adequado ao contexto sociocultural das escolas moçambicanas.

Para Nzewi, a música é vida, que a criança, ainda no ventre materno, experimenta através da ligação umbilical que tem com sua mãe. Para Dalcroze, é paralela aos ritmos da vida e têm sua base nos ritmos locomotores naturais do corpo ativo. Antes mesmo de nascer, a criança já tem o ritmo presente em sua vida (batimentos cardíacos, circulação do sangue) e nos seus primeiros anos tudo o que faz, vê e ouve envolve descobertas e experiências onde o ritmo está presente e é desenvolvido, ainda que inconscientemente (Campos, 1988).

Ao nascer, a criança responde aos estímulos do mundo através do seu corpo, o que permite conhecer-se a si mesma e suas expressões motoras. Dalcroze enfatiza o “fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível” (FONTERRADA, 2005, p.118).

Para Willems, a música e a natureza humana têm uma forte ligação. “A arte de educar encontra sua base racional de conhecimento nas relações estritas, vitais, que existem entre os elementos fundamentais da matéria a ensinar, e as próprias da natureza humana” (Willems

apud Fonterrada, 2005). E aconselha aos professores/as educadores/as que ao trabalhar com o ensino da música eles poderão

adaptar o ensino ao seu próprio temperamento, às suas possibilidades, desde que sua metodologia parta de elementos de vida, pois somente através da utilização das verdadeiras forças vitais, a música poderá favorecer o despertar das faculdades humanas (ROCHA, 1990, p.16).

A palavra de ordem para os professores/as, educadores/as é criatividade. Metodologias e materiais de ensino devem ser transformados em ideias originais, ímpares, tornando as salas de aula os lugares mais prazerosos que a escola possa ter. A alegria deve reinar nas salas de aula, pois ajudará os educandos mais tímidos a desabrocharem dos seus “casulos”, e os desabrochados a se descobrirem cada vez mais. Dessa forma, vai permitir o relacionamento melhor entre o professor-aluno, aluno-professor, aluno-família, aluno-comunidade e, conseqüentemente, escola-comunidade.

Essa nova forma de encarar e tratar a Educação musical ajudará a romper barreiras e diferenças entre o professor-aluno, consagrados pela escola tradicional, cabendo ao professor transmitir, ensinar e dominar a sala e a escola, e aos alunos receber de forma passiva, obedecer e, simplesmente, aprender, pois a música, conforme Nzewi, congrega e não exclui, é participativa, é partilha do mestre com o discípulo.

A escola deve criar laços de irmandade e de comunhão com a comunidade na qual está inserida para que facilmente apreenda o material cultural por ela ofertada e para que o professor transforme esse material comunitário em material didático para a sala de aula. A escola e a comunidade criem entre elas um clima favorável de comprometimento mútuo de aprendizagem, ou uma escola democrática, onde ambos tenham acesso à produção cultural da comunidade, como diz Paulo Freire:

Somente uma outra maneira de agir pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas uma atividade permanente assumida por todos os membros de cada comunidade e associada a todas as dimensões da vida cotidiana dos seus membros (FREIRE- 1980, p.117).

É fundamental ainda que exista um investimento nas universidades moçambicanas, em particular na Universidade Pedagógica (instituição responsável pela formação de professores no nível superior), na formação (pesquisas) de professores/as, educadores/as musicais com conhecimento sólido em música e suas respectivas metodologias e didáticas. Dessa forma, irá ajudar, por exemplo, a expandir o entendimento de que a humanidade canta desde que existe e

que o ser humano vivencia momentos sonoros/musicais desde o ventre materno até a velhice, diferente do que o segundo interpelado diz, ao afirmar que as crianças moçambicanas não sabem cantar, que cantam fora do tom. O importante é tornar esse conhecimento e essas vivências conscientes no sujeito ativo. Para ele e tantos outros com a mesma forma de entendimento recomenda-se que leiam mais sobre as artes musicais africanas defendidas por estudiosos como Nzewi e Nkethia, entre outros. Assim, entenderão que o ensino da música está dentro do ser humano através de suas inúmeras manifestações culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, e as pesquisas feitas, não se pretende em nenhum momento colocar em confrontação os materiais produzidos sobre a Educação musical e a forma como ela é encarada em salas de aulas moçambicanas, mas trazer à tona uma discussão de como a Educação musical está sendo trabalhada nessas escolas e dar um contributo dos pontos de vista pedagógico e metodológico.

Ele foi fruto de inquietações sobre o ensino da música. Das observações feitas nas escolas e Institutos de Formação de Professores (IFP), do que se constatou e do que se produziu mediante indagações. Se observarem, o trabalho foi feito em apenas algumas escolas e IFP de duas províncias, o que não se pode de forma alguma se dar como conclusivo, considerando que Moçambique possui 11 províncias. Pretende-se dar continuidade em outros níveis acadêmicos para melhor aprofundar a temática, sempre com o intuito de dar contribuição nas metodologias do ensino da música e sua confrontação com a legislação moçambicana, o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Durante meus estudos, observações e conclusões pertinentes, verifiquei que é de fundamental importância que os professores/as, educadores/as que atuam na Educação musical estejam munidos de conhecimentos gerais e específicos acerca da música e da educação. Conhecimento que deve estar atrelado aos saberes que circundam a escola e caminhe em paralelo com eles. Isso implica, necessariamente, que cada professor ou instituição se preocupe com a formação continuada de si e dos seus membros, procurando sempre associar a prática à teoria, pois a música começa com a vivência, depois vem à teorização.

A formação continuada deve merecer destaque na vida dos professores/as, educadores/as, que passe pela ação-reflexão-ação e prática-teoria-reflexão que os ajude a pensar e repensar o seu posicionamento do ensino da música nas escolas moçambicanas. Reflexão que deve ter como base de estudo os programas e conteúdos de Educação musical confrontados com a lei do SNE, e, sobretudo, questionando-se enquanto professor/a, educador/a sobre as vezes que já vivenciou um momento musical: Quantas vezes? Com que frequência?

Dessa forma, irá permitir que os professores/as, educadores/as não fiquem presos aos pressupostos já confeccionados, a partir de um currículo já construído, sobre a transmissão de conteúdos, e não para uma construção de saberes que passa necessariamente da vivência musical e/ou dos fenômenos sonoros.

Durante análises dos módulos referentes à formação de professores de música, verificou-se que os conteúdos programados remetiam ao que era o sistema de ensino no período colonial, ou seja, partindo do mais distante da realidade do aluno para o mais próximo. Os conteúdos relacionados com a musicalidade dos educandos foram colocados para as últimas unidades temáticas e com pouca carga horária, contrastando com os conteúdos dos modelos ocidentais. Essa forma de ensino vai de encontro às pedagogias e didáticas que defendem que o educando deve aprender primeiro o que lhe é mais próximo para depois introduzir o mais distante. Por exemplo, que se fale dos instrumentos musicais, da música e musicalidade mais próxima de cada escola, tendo em conta a sua localização geográfica, e a realidade de cada educando, para depois falar do mais distante, como de ícones como Aniano Tamele, Dilon Djinge, Fany Mpfumo, David Mazembe, Ali Faqui, Miriam Makeba, Hugo Masekela, Hery Balafonte, Djavan, Milton Nascimento, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Michael Jackson, Mozart, Beethoven.

Observa-se, portanto, que o material didático do ensino da música nas escolas moçambicanas tem um caráter eurocêntrico. Essa forma de ensino, defendida por vários estudiosos, vem contradizer a essência original da música, que na África se interliga com suas “irmãs”. A educação moderna rompeu com as intenções criativas holísticas, defendidas por Nzewi, dividindo-as em disciplinas isoladas, que resultam em entendimentos levianos, fragmentados.

Tradicionalmente, os povos indígenas e africanos transmitem seus saberes de forma oral, de geração a geração. Esta forma de saber é menosprezada pelos acadêmicos “ocidentalizados”, que cultuam a educação documentada de forma tecnológica, da sala de aulas e laboratórios.

É fundamental que os professores/as, educadores/as sejam o que Anísio Teixeira defende na obra **Os mestres de Amanhã**, narrado pela professora Nilda Teves, no artigo intitulado **A atualidade do pensamento de Anísio Teixeira**, proferida em uma palestra na Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro, em 2000: a de que os novos mestres

deverão ter uma formação mais extensa e ter em mente os problemas atuais vigentes na comunidade onde sua escola está inserida e/ou numa determinada sociedade.

Salienta-se ainda que os temas dialogados literariamente pela professora Teves com Anísio Teixeira não só dizem respeito ao Brasil, mas também a outros países. Cabe à consciência dos dirigentes das nações traçarem metas e parâmetros na formação cada vez mais sólida dos seus professores (de Educação musical), que atendam às necessidades urgentes da sociedade atual e das comunidades onde as escolas estão inseridas, aproveitando ao máximo o potencial artístico das mesmas e trazê-los à sala de aula, permitindo um diálogo permanente entre a escola e a comunidade e vice-versa.

Essa concepção de educação está presente no pensamento do pedagogo Paulo Freire (2006), a de que todo professor deve ser problematizador da sua realidade, tendo em conta o seu contexto histórico-político, sociocultural e estético-artístico, procurando, na medida do possível, as devidas soluções. Nesse sentido, os mestres ou novos mestres do amanhã e de hoje deverão ser capazes de transformar a sociedade na qual estão inseridos, contribuindo através dos conhecimentos adquiridos e solidificados, utilizando novos métodos científicos, permitindo que o aluno, professor e comunidade caminhem de mãos dadas, em busca da autonomia na conquista do conhecimento, inseridos nas tecnologias, e acompanhando seus avanços.

Com olhar de Nzewi e outros estudiosos africanos, é possível dizer que o PEA, ou melhor, a ação educativa, se processa em qualquer esfera do mundo, classe ou grupo social. E, sobretudo, a partir da interação dos mais velhos com os mais novos, passando o legado de geração a geração, pois se acredita que a educação de uma criança é responsabilidade de toda a comunidade, como dizem os provérbios africanos: “É preciso toda a comunidade para educar a criança” e “Educar a criança é educar a sociedade inteira”. O ver fazer, a partilha de saberes, a voz materna nessas sociedades são a ferramenta fundamental na transmissão dos conhecimentos.

Com isso, não se quer dizer que não exista um especialista ou um ensino formal. Pelo contrário, existe sim. Esses saberes, de grande importância no PEA, estão consolidados em diversas mídias, possuindo alguns deles incontestável valor atemporal. O que aqui se salienta é a importância da valorização dos saberes encontrados fora dos muros escolares, considerados tradicionais/clássicos, que dialogam com os saberes tidos como formais, na medida em que

todos são indispensáveis na edificação da sociedade. Entenda-se, pois, que a música tradicional africana é a música clássica africana, assim como a tradicional europeia é a clássica europeia.

É importante que os professores (as), educadores (as) tenham em suas bagagens essas ferramentas suficientes para atender essa demanda de conhecimentos e adequá-las de acordo com a realidade de cada escola.

Ao trazer à tona essa forma de pensar e do fazer educacional, não se pretende de forma alguma anular o que se já tem feito nas escolas moçambicanas, mas a partir do constatado (a falta de profissionais especializados no ensino da música, a substituição da disciplina por outra que seja do domínio do professor, a pouca valorização dos saberes locais como ferramenta indispensável para o ensino da disciplina), busca-se contribuir com a ajuda dos teóricos e pedagogos musicais referidos ao longo do texto, para uma melhor planificação e, conseqüentemente, melhor mediação da educação musical como outra disciplina ou saber veiculado nas escolas.

Verificou-se uma dicotomia entre o que a lei do SNE de Educação preconiza com a prática educativa em sala de aulas das escolas moçambicanas e, por conseguinte, com a prática cultural de cada escola, tendo em vista o seu contexto político, sociocultural e estético-artístico. Ora, se não se verifica um diálogo entre a lei do SNE de Educação, a prática educativa e o conhecimento cultural das redondezas escolares, pode-se dizer que existe uma negação na aquisição do conhecimento (musical/cultural) local, e que o aluno não conhece a realidade comunitária, através das suas práticas culturais. Se o aluno conhece a realidade da sua comunidade, por fazer parte da mesma, e suas práticas não são colocadas na escola em que estuda, ele pode não se sentir identificado ou representado na comunidade escolar, o que pode levar a um fracasso.

Para que esses três aspectos (a lei do SNE, a prática educativa e o conhecimento cultural local) caminhem sem conflito, é fundamental que os IFPs e seus formadores, o MINED e o INDE, revejam e reflitam os moldes de formação inicial e continuada desses profissionais. Porém, é importante salientar que os professores também devem buscar incessantemente melhorar sua formação, quer por orientação, quer por autocrítica, potencializando a capacidade criativa e reflexiva, questionando continuamente sua ação

educativa, sua forma de pensar, sentir e agir, ressignificando seu papel de professor/a, educador/a, pois é sempre necessário:

[...] re-significar a identidade e o papel do(a) professor(a). O ensino, atividade característica [...], é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valores e que exige opções éticas, políticas e compromisso com a realidade. Ser professor(a) requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação dos(as) estudantes, questionando os modos de pensar, sentir, agir, de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (CANDAUI et al., 2013, p.13).

É importante sublinhar que a “ressignificação” referida por CANDAUI de nada adiantaria se não se ressignificar as próprias condições de trabalho dos profissionais da educação, em particular do ensino da música.

Sabe-se das limitações e interpenetrações inerentes aos trabalhos quer do ensino, quer da pesquisa, que remetem a temas antropológicos, filosóficos, tecnológicos, comunicacionais, dentre outras áreas do conhecimento, necessários para enriquecê-lo. E justamente essa complexidade faz com que os professores/as, educadores/as e a pesquisadora deste estudo deem continuidade aos seus fazeres, impondo-se aos primeiros a formação continuada e à última engendrar pesquisas a nível doutoral, produzindo estudos e textos mais aprofundados, alinhados às mutações socioculturais e tecnológicas.

Em seu livro **Adeus Professor, Adeus professora?**, José Carlos Lebaneo convida os professores/as a caminharem em paralelo com o que os *max medias* oferecem, a colher todo o material por eles ofertado e sistematizá-los para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, caminhando em paralelo com o que os meios de comunicação e a sociedade contemporânea oferecem, é importante que a educação incorpore no seu fazer sociopolítico e pedagógico a riqueza e todo o potencial cultural das comunidades, sua capacidade de criar e recriar, em encontros educativos em espaços clássicos e populares, como ensina Willems, em **Bases psicológicas da Educação musical**: “É necessário que todas as crianças aprendam as canções populares oriundas do gênio do seu povo, canções onde a beleza e o gosto musical devem passar antes das preocupações pedagógicas” (1970, p.24).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. 2 ed.. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

ARAÚJO, Luciana Sanches; CAMPOS, Gilka Martins de C, O. **Ensino Musical na Educação Infantil**: O uso do corpo nas abordagens de Dalcroze e Willems. Disponível em:http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_o/O%20ensino%20musical%20na%20ed_infantil%20Luciana%20Sanches%20Gilka.pdf acesso em jan 2014.

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1999.

_____. **Transitando entre o “formal” e o “informal”**: um relato sobre a formação de educadores musicais. Anais do VII Simpósio paranaense de Educação musical. Londrina, 2000.

_____. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**. Revista da ABEM, n. 5. Porto Alegre, 2000.

BACHMANN, Marie-Laure. **La Rítmica Jaques-Dalcroze**: Una educación por la música y para la música. Madrid: Pirámide, 1998.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A Educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira et al. **Análise do discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, Papirus, 1994.

FONTEERRADA, Marisa, Trench, Oliveira. **De tramas e fios** - Um ensaio sobre FRAZEE, Jane; KREUTER, Kent. *Discovering Orff: A curriculum for music teachers*. New York: Schott Music Corporation, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia do Oprimido**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAINZA, V. Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal**: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação. Rio de Janeiro, 2006.

Governo de Moçambique. **Lei 04/83 do SNE**, 1983.

_____. **Lei 06/92 do SNE**, 1992.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. **Educar a Criança**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa; 1997.

INDE/MINED. **Módulo da Didáctica da Educação musical Formação de Professores do Ensino Primário**. 2012

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LEVI, Clóvis. **Revista do Festival de Teatro Universitário de Blumenau**. disponível em: <https://www1.esec.pt/curso/te/wp-content/uploads/2010/07/uma-visao-rapida.pdf> Acesso em: nov 2013.

NIQUICE, Adriano Fanissela. **Formação de professores primários - Construção do Currículo**. Maputo: Educação Hoje, 2006.

NKETIA, J. H. Kwabena. **The music of Africa**. New York: W. W. Norton & Company, 1974.

NZEWI, Meki. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system**. Volume one. The root: foundation. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007.

_____. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system**. Volume two. The stem: growth. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007.

_____. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system**. Volume three. The foliage: consolidation. Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007.

_____. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri; NZEWI, Meki. **Strategies for music education in Africa: towards a meaningful progression from tradition to modern**. International Journal of Music Education, 1999.

_____. The CIIMDA initiative for Culture-sensitive arts education in Africa. Disponível em <<http://bimuc.blogspot.com/2008/05/ciimda-initiative-for-culture-sensitive.html>>, Acesso em: abril de 2009.

NZEWI, Meki e AGAWU, Kofi. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge system**. Volume four. Illuminations, reflections and explorations, Centre for indigenous instrumental African music and dance (Ciimda), 2007.

_____. Discussing music as science and arts. In: HERBST, Anri (ed.). **Emerging solutions for musical arts education in Africa**. African Minds: Cape Town, 2005.

_____. **Musical arts in Africa: theory, practice and education.** Pretoria: University of South Africa, 2003.

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

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 1974.

RESOLUÇÃO nº196/96. Comissão Nacional de Pesquisa, versão 2012.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical: Método Willems,** Bahia: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

RODRIGUES, Iramar E. **A rítmica de Emile Jaques Dalcroze: uma Educação musical por e para professores.** Apostila mimeografada, 2008.

SANTOS, Regina Marcia Simão Santos. **Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos.** São Paulo: Através, 1991.

SUSUKY, S. **Educação é amor: um novo método de Educação musical.** Trad: Anne Corinna Gottberg. 2 ed. Rio de Janeiro: Palotti, 1994.

TEVES, Nilda. **A atualidade do pensamento de Anísio Teixeira.** Palestra proferida na Associação Brasileira de Educação-Rio de Janeiro, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - A pesquisa qualitativa em educação: positivismo, a fenomenologia, o marxismo,** 1992.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação,** São Paulo, Atlas, 1987.

USSENE, Camilo Ibraimo. **A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo: estudo de caso com professores do Instituto de Magistério primário da Matola- Moçambique.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de São Paulo, 2006.

WILLEMS, Edgar. **Bases psicológicas da educação musical.** Portugal: Fundação Caloustre Gulbekian, 1970.

_____. **Educacion musical.** Ricordi Americana, 1966.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro, Imago, 1975.