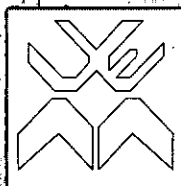


HT-229

12/11/06
bcl/br



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE HISTÓRIA

**EDUCAÇÃO NA MÚSICA: Recuperação do Papel da Música no
Processo de Aprendizagem no Ensino Primário do II Grau**

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção do grau
de Licenciatura em **História** da Universidade Eduardo Mondlane

ADELINA MARTA MERIQUE

Maputo, 2006

HT-229

EDUCAÇÃO E MÚSICA: Recuperação do Papel da Música no Processo de Aprendizagem no Ensino Primário do II Grau

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Licenciatura em História da Universidade Eduardo Mondlane

ADELINA MARTA MERIQUE

Departamento de História
Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Universidade Eduardo Mondlane

Supervisor: Prof. Dr. Gerhard Liesegang

Maputo, 2006

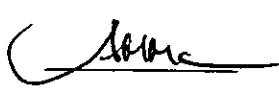
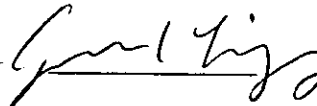
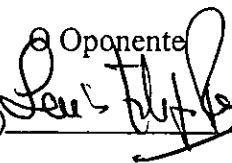
O Júri

O Presidente

O Supervisor

O Oponente

Data

03/07/06

UEM - FLCS.	
R. E.	31884
DATA	26 / 09 / 06
AQUISIÇÃO	Oferta
COTA	HT-229

“Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para obtenção de qualquer grau,
e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal”

ÍNDICE

I – Introdução.....	1
1.1 Objecto de estudo.....	2
1.2 Objectivos.....	2
1.3 Hipótese e argumento.....	2
1.4 Delimitação temporal.....	5
1.5 Pertinência do tema.....	6
1.6 Breve revisão bibliográfica.....	8
1.7 Metodologia.....	9
1.8 Constrangimentos.....	9
1.9 Organização da dissertação.....	10
II - Práticas musicais no Mundo e em Moçambique.....	11
2.1 História da música no mundo.....	11
2.2 Música em Moçambique.....	14
2.3 Panorama musical actual em Moçambique.....	23
III – Trajectoria da educação musical em Moçambique.....	31
IV- Estudo de caso: Educação musical numa escola em Maputo.....	39
4.1 Conteúdos leccionados.....	41
4.2 Critérios de avaliação.....	45
4.3 Formação dos professores para educação musical.....	47
4.4 Condições de trabalho.....	51
4.5 Vantagens da educação musical na escola.....	54
V- Conclusões.....	56
Bibliografia.....	58

Anexos

I- Programa de Actividades Culturais 1977

II- Unidades temáticas da 6^a e 7^a Classe

III- Exemplo de modelo de avaliação

IV- Objectivos gerais da Educação Musical, e Objectivos da Educação Musical na 6^a e 7^a Classe

RESUMO

Em 1975 deu-se a independência nacional, e conseqüentemente a nacionalização da educação, onde foram tomadas grandes medidas com destaque para a reformulação dos programas. Retiraram-se disciplinas que tinham conotação com conteúdos colonialistas, sendo substituídas por disciplinas e livros escolares de forte conotação ideológica nacionalista. Esta era a disciplina de actividades culturais (educação musical) marcando a estreita ligação que existia entre revolução e cultura. Em 1983 com a reestruturação do sistema educativo a disciplina de actividades culturais foi retirada do currículo escolar, ficando algumas actividades extra-curriculares (grupos musicais criados nas escolas, e de dança) referentes à cultura no ensino.

Vinte e um anos depois é recuperada a disciplina de educação musical, mas deparando-se com algumas dificuldades desde a falta de instalações apropriadas como sala de educação musical com quadro apropriado, instrumentos musicais, cadernos pautados para a música, a falta de formação específica dos professores que estão a leccionar a cadeira, e outros meios necessários que se requerem no espaço escolar para produzir, demonstrar e analisar música.

I-Introdução

A introdução da educação musical no ensino oficial para crianças, adolescentes e jovens é uma questão extremamente importante, pois verifica-se que muitas crianças, jovens e até mesmo adultos mantêm-se distantes do universo cultural (música, teatro, pintura, literatura, cinema, escultura, etc). Este ainda toca a uma pequena parte da população, na medida em que muitos escutam, assistem, mas são poucos os que participam, mais activamente numa “cultura formal” nacional.

Na verdade a maioria das crianças, adolescentes e jovens gostam de música, enfim todo o seu quotidiano, parece rodeado de música e aparentemente está-se perante um divertimento, relaxamento. Mas em função do estilo de música que consomem, absorvendo tudo o que lhes chega aos ouvidos, através da rádio, canais televisivos etc, procuram adoptar um modo de vida e hábitos culturais que nem sempre se ajustam com a nossa sociedade. Isso pode dentre outros ser um sinal de incapacidade crítica face a ausência e falta da aprendizagem musical e formação específica musical no ensino.

Por isso, este trabalho propõe-se apresentar algumas reflexões em torno da recuperação da disciplina de educação musical no ensino, o seu significado na escola, tendo em conta que iniciativa idêntica envolvendo na sua maioria manifestações culturais, existiu no ensino moçambicano até o ano de 1983, e daqui em diante cingindo-se à algumas actividades esporádicas de grupos criados nas escolas, face a sua retirada do currículo escolar.

1.1 Objecto de estudo

Para analisar esta questão, optámos por historiar o ensino da música e estudo de caso apresentado no capítulo IV.

1.2 Objectivos

Foi objectivo principal da dissertação discutir o actual processo da recuperação da educação musical nas escolas e a sua viabilidade no ensino. Outros objectivos foram:

- a) Conhecer os professores que leccionam música, a sua prática quotidiana, aspectos da sua formação, a natureza de problemas que afectam o ensino da música, suas condições e concepções de trabalho;
- b) Analisar o trabalho realizado como forma de, a partir do entendimento do actual processo do fenómeno musical dentro da escola, contribuir na busca de soluções, e ajudar a trazer a música para a nossa sociedade em sua perspectiva histórica e cultural.

1.3 Hipótese e argumento

A questão básica que norteia a presente dissertação é a tentativa de trazer a superfície o estado actual da educação musical no ensino, após a sua longa ausência que impossibilitou a aquisição de conhecimentos de uma larga maioria. Como ponto de partida avançamos a hipótese de que quanto maior for o número de crianças, adolescentes e jovens com educação musical de base, mais serão os amadores da música que procurarão a sua prática, prazer espiritual, modo de preencher as horas livres, e ainda a possibilidade no futuro de seguir a carreira musical.

Contrariamente ao que se praticava desde a antiguidade, a educação musical ocupa um espaço insignificante nas escolas moçambicanas. Na verdade, a problemática da educação musical no ensino ainda é motivo de especulações. Vários críticos tem se debruçado sobre esta problemática, e segundo uma visão de interesse colectivo a competição duríssima em que está lançado o mercado de trabalho e as nações modernas faz com que as armas de triunfo sejam a indústria, a ciência e a técnica. E como consequência disso, tudo que diga respeito a arte é remetido para o campo do entretenimento¹.

Para alguns esta situação é inteiramente justificada, porque saindo da esfera da educação, considerada ainda obrigação do Estado, a arte em geral ganha autonomia, isto é, passa a ser gerida com mais liberdade pela indústria cultural, desde as editoras discográficas até aos meios de comunicação de massas, em especial a rádio e televisão, cuja importância é capital no contexto das sociedades modernas².

Uns advogam que desde tempos longínquos a educação musical, ao nível das escolas publicas, sempre gerou desconfianças devido ao seu carácter natural e espontâneo, que não se pode traduzir com clareza, explicar-se através de palavras, dependendo ainda de capacidades auditivas e psicomotoras que nem todos possuem, arriscando-se ao descrédito e por aí fora³.

Outros acham que a música é mais vulnerável do que as outras artes devido ao seu carácter passageiro e mudança contínua do seu conteúdo⁴, sendo por isso preferida como arte de consumo. De um modo geral estas opiniões por um lado, não têm em conta as

¹ Gráfico 1995: 79

² Lopes 2000: 79

³ Existe uma tendência para considerar a actividade de composição da música como suspeita de irracional (Gagnard 1981: 39).

⁴ Ausência de produção de músicas com uma perspectiva histórica que se conservem ao longo do tempo até as outras gerações, as quais o povo não esquece e canta no trabalho, festas tradicionais, ocasiões solenes, etc (Carvalho 1976: 32).

dimensões sócio-políticas, configuradas nas práticas sociais da música, apenas o aspecto cultural. Por outro lado, por detrás delas encontram-se os elevados custos que acarretam para o Estado apetrechar às escolas públicas de meios didácticos para a prática de música, facto que fez com que em determinados países a educação musical fosse remetida a iniciativas privadas, tornando-se acessível a uma pequena elite (burguesia), situação que ainda prevalece em alguns países.

Numa primeira fase (1975-1983) a disciplina estava ligada ao estudo de elementos folclóricos e somente recentemente, depois de uma reforma curricular é que desenvolveu-se numa disciplina para si mesma⁵. Assim, desde os anos 90 fez a sua entrada nas escolas moçambicanas, enquanto noutras os críticos se mantêm indecisos, animando calorosos debates, e prejudicando-a com preconceitos que julgamos injustificados. O resultado desta indecisão é que actualmente muita gente canta, de maneira exagerada, sem noções básicas de música privando-se do prazer de produzir música bem feita⁶.

Sobretudo, é incrível como qualquer artista pode a qualquer momento ser adornado com o título de vedeta, vulgo “estrela”. Deste modo, esperamos que à educação musical

⁵ O estudo geral da música, como estudos de música africana, foram confinados para o domínio da etnomusicologia ou musicologia comparativa conforme foi chamada originariamente. Antes dos anos 1950 o interesse residia em sons musicais e em gravações e registos de melodias e modelos ritmicos e estruturas, ao invés de preocupações sobre o seu significado, marcando o seu campo. Especialmente a música africana à qual acreditava-se ser do tempo pré-colonial foi recolhida/colectada e analisada de acordo com essas ideias para as altas culturas civilizadas de estados e nações europeus colonizadores. Após a segunda guerra mundial com o começo de um novo paradigma científico e escolar, o estudo de música mudou drasticamente, o ponto de partida não foi a investigação de melodias, metros e fisicalidades sonoras, mas o significado da música e o papel que desempenha na sociedade (Palmberg & Kirkegaard 2002: 8).

⁶ A monotonia pouco imaginativa de algumas canções tanto pode ser fruto da pobreza das ideias, dos meios musicais e da falta de aprendizagem musical. A maior parte das letras musicais giram em torno de conceitos como “amo-te, amas-me, não posso viver sem ti, fui-me embora, ficaste sem mim, foste-te embora etc”, até a saturação. Deste modo, acabam caíndo em desuso (Letria 1981: 13; Carvalho 1976:12).

nas escolas contribua para a organização e orientação de conhecimentos musicais, no sentido de encetar as escolhas das crianças, adolescentes e jovens.

1.4 Delimitação temporal

Em 1975 deu-se a independência nacional, e conseqüentemente a nacionalização da educação. Este processo foi acompanhado pela reformulação dos programas, retirada de disciplinas relacionadas com o colonialismo e substituídas por disciplinas e livros escolares de forte dependência ideológica. Entre as quais era a disciplina de actividades culturais, não só como oposição à educação musical como tal que foi suspensa do ensino, pelo facto de que estava voltada para os interesses coloniais⁷, mas também porque o novo Governo, definiu a estreita ligação que deveria existir entre revolução e cultura “como forma de afirmação da personalidade moçambicana” (Mazula 1995:186).

Ao longo dos anos, muito se falou e debateu sobre a necessidade de recuperação e inclusão da educação musical nas escolas de forma mais efectiva. Porque as actividades culturais estavam inseridas no âmbito das tarefas consideradas extra-curriculares. Os objectivos dessas actividades eram de cultivar uma personalidade capaz de tirar o máximo proveito de todos os aspectos positivos da cultura tradicional e moderna, e contribuir na criação de hábitos de disciplina, espírito colectivo e de organização para a criação do homem novo. Nesta disciplina praticavam-se diversas manifestações culturais

⁷ As crianças aprendiam nos centros, nas missões a cantar músicas portuguesas e até mesmo cantos brasileiros, na medida em que Lisboa insistia em considerar o Brasil como fazendo parte da “grande família portuguesa” (Lutero 1981: 72).

da cultura tradicional, com predominância para a música e danças tradicionais, teatro, canto coral e canto revolucionário⁸.

Numa fase inicial a disciplina conheceu alguma implementação⁹, mas por volta de 1977/78 as escolas enfrentavam diferentes problemas de funcionamento que acabaram ditando a sua reorganização¹⁰. Neste âmbito deu-se mais ênfase aos conteúdos de educação musical universal (Vide anexo I), e sua integração efectiva no currículo escolar¹¹. Todavia, isto não significou a implementação íntegra destes conteúdos e muito menos o abandono das manifestações culturais.

Mas assim permaneceu até o ano de 1983, quando foi introduzido o sistema nacional de educação e a sua retirada do ensino, como forma de não sobrecarregar os currículos, uma vez que devido as transformações em curso no campo-económico foram priorizadas disciplinas de carácter técnico-profissional. Não obstante algumas actividades como grupos musicais e de dança criados nas escolas continuaram a ser desenvolvidas com o apoio dos respectivos professores nas escolas.

1.5 Pertinência do tema

Reside no sentido educativo que a música encerra, o homem sempre cantou, desde criança tem os seus murmúrios musicais¹². A música e a canção em geral entram na casa de todo o cidadão, culto ou inculto, e sem parecer muitas vezes conseguem despertar as pessoas para a percepção de vários fenómenos.

⁸ Outras áreas dizem respeito ao convívio e recreação, artesanato, biblioteca, informação e difusão. Para cada área foi criado um grupo de trabalho, capaz de consciencializar os alunos da necessidade de pôr em prática duma forma criadora as actividades definidas (Ntonikhel 2000: 25, 48).

⁹ Ntonikhel 2000: 19

¹⁰ Buendía 1999: 314

¹¹ Ntonikhel 2000: 49

¹² Martins 1973: 19

Em todos os cantos do mundo é grande a influência e o poder da música sobre os povos, ouvem-se vozes e instrumentos em concertos, festivais, e outros eventos, deliciando multidões com os diferentes ritmos¹³.

A história do uso específico da música sugere que é válida para: produzir a coragem para o combate na guerra; a cooperação nos trabalhos árduos; pacificação ou abrandamento das desarmonias, dos antagonismos e da separatividade, sociais; resignação para os oprimidos; convívio democrático; como instrumento de cidadania; a boa camaradagem; a dinamização cívica das populações; de honestidade em relação à propriedade; refinamento dos sentimentos entre homens e mulheres; devoção religiosa; moralidade sexual; elevação dos instintos sexuais; e dedicação aos pais, aos irmãos, e à família¹⁴.

No tocante à educação pela música tem sido proposta como instrumento fundamental para dinamizar a tarefa de ensinar um conhecimento, despertar na mente da criança desde muito pequena¹⁵, e dos jovens, a consciência, sentimento e racionalidade, tecnológica e estética, contribuir para a melhoria do rendimento escolar, formação harmoniosa, saudável e equilíbrio da sua personalidade.

Novas utilidades da música estão sendo estudadas, e a união da música com projectos sociais que envolvem música e integração social¹⁶. Assim é útil que se observe a necessidade de maior investigação nesta área, cujo conhecimento público é fundamental,

¹³ A música é vista por muita gente como uma actividade para recrear, mas deve-se compreender que cada vez mais vem ocupando espaços no cenário da vida social, política, empresarial-comercial, entre outros e até nas grandes revoluções mundiais e para as grandes guerras os soldados marcharam a cantar (Herzfeld s.d: 258).

¹⁴ Sneden, s.d: 471-472

¹⁵ Martins 1973: 15

¹⁶ Sneden, s.d: 465

para que se tome em consideração a potencialidade do ensino da música na promoção do desenvolvimento sócio-cultural no país.

1.6 Breve revisão bibliográfica

A extensa bibliografia sobre questões vinculadas ao tema Educação Musical permitiu discernir duas vertentes importantes:

- a) Uma que alia à música e educação dentro de um processo de potencialização dos indivíduos, na medida em que nas sociedades modernas e no contexto actual, as pessoas têm de ter conhecimentos básicos gerais desde o meio físico, cultural, social e económico que lhes permitam dominar novas formas de informação, técnicas e posicionar-se no mercado de trabalho face ao crescente avanço da tecnologia¹⁷.
- b) Outra que apela a função social da música, como uma excelente e eficaz arma social onde cada vez mais escolas no mundo estão alcançando progressos na educação, especialmente em crianças e adolescentes. As suas múltiplas aplicações atestam esta função, desde educar, divertir, relaxar, acalmar e até intervindo na cura- musicoterapia¹⁸.

¹⁷ Barry et al 1964; Carvalho 1976; Gagnard 1981; Herzfeld s.d; Robertson & Stevens 1960; Stehman 1964; Tinhorão 1990; etc.

¹⁸ A musicoterapia é “a utilização da música e seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) em um processo destinado a promover comunicação, relacionamento, aprendizado, mobilização, expressão e organização para fins terapêuticos psicoprofiláticos ou de reabilitação. Vem sendo usada no tratamento de deficiências mentais, físicas e sensoriais, incluindo retardamento, paralisia cerebral, cegueira e amputações, além de doenças mentais, e em distúrbios infantis de aprendizado e comportamento” (Barba & Graça 1962: 279). Outros autores que fazem referência a função social são: Candé 1982; Kubik 1979; Letria 1981; Martins 1972/3; Sneden s.d; Stehman 1964; Stephan 1968; Robertson & Stevens 1960; Tinhorão 1990; etc.

No que toca à história da música em Moçambique e música Tradicional de referir os seguintes autores: Conceição & Duarte 1983, Dias 1986, Lutero & Pereira 1981, Munguambe 2000, Soares 1980, Tracey 1949, a recente tese de Laranjeira 2005 etc.

1.7 Metodologia

Para a realização desta dissertação, usamos fontes documentais secundárias, fontes orais e a bibliografia teórica.

a) Fontes documentais secundárias:

Foram utilizados estudos sobre a história da música desde as suas origens, educação musical, formação de professores, que pode ser vista no fim da dissertação.

b) Fontes Oraís:

Tiveram uma grande prioridade, pelo que foram feitas entrevistas por via de questionários colectivos e individuais, e dada atenção especial a observação directa das aulas de educação musical na escola primária Kurhula no bairro da Maxaquene C.

1.8 Constrangimentos

Poucos livros analisam a educação musical no seu todo, a maior parte dão primazia a história da música no mundo e no contexto europeu. Para o caso de Moçambique encontramos estudos específicos da música de povos como os chopes, macondes e os instrumentos musicais tradicionais. Contudo, o que se nos apresentou permitiu a realização deste trabalho.

No que toca às fontes orais, alguns professores de educação musical/português recusaram-se aceder as entrevistas pelo facto de não dominarem completamente o tema, remetendo-se uns aos outros.

1.9 Organização da dissertação

Feita a apresentação do primeiro capítulo, no capítulo II apresentamos um breve resumo das origens e evolução da música no mundo; do desenvolvimento das tradições musicais em Moçambique em contacto com outras culturas internas e externas, especialmente dos efeitos da colonização no surgimento de novos estilos musicais. Também trazemos um pouco daquilo que é o conturbado meio musical em Moçambique, a condição do músico no exercício da sua produção, confrontado com a dinâmica das leis do mercado, e a tomada de medidas apropriadas pelo Estado para a valorização dos músicos.

No capítulo III, traçamos o historial da educação musical no ensino em Moçambique, sobretudo situando a sua integração no ensino a partir das reformas educacionais em curso, baseadas na melhoria da qualidade e eficiência do ensino.

No capítulo IV debruçamo-nos no nosso estudo de caso, onde fazemos uma incursão avaliativa acerca da contribuição específica que a arte musical traz para a educação do ser humano desde criança, como pode ser significativa dentro da escola, especificamente começando com uma digressão pelos conteúdos leccionados, critérios de avaliação, uma pequena visão daquilo que foi a preparação e actualização profissional dos professores. Passamos em revista o actual estágio das condições de trabalho, assunto que no conjunto dos temas de interesse nacional tem sido largamente debatido e, o papel do professor neste processo.

No fim apresentamos as conclusões da dissertação.

II-Práticas musicais no mundo e em Moçambique

2.1 A música no mundo

A música sempre esteve presente na vida do homem, desde as sociedades mais primitivas em forma de gritos¹⁹, passando por todas as etapas da civilização, até as actuais vários povos serviram-se dela. Desde o início associou-se aos acontecimentos principais da vida marcando as circunstâncias especiais²⁰, assumindo um papel importante no bem estar social, emocional e cultural²¹.

A palavra música foi empregue pela 1ª vez na Grécia, na forma "mousike" que significava arte das musas²². Foi a partir da Grécia que o ocidente construiu a história da cultura contemporânea, passando a música a ser cultivada como arte associando-se a poesia e dança, e existindo consoante o tipo de necessidades²³.

Mas o início da história da música remonta à antiga Mesopotâmia²⁴, tendo se expandido pelas grandes civilizações da antiguidade por meio de trocas comerciais, migrações na procura de melhores condições de vida, alargamento de territórios, incursões guerreiras, etc.

¹⁹ Os homens primitivos antes de saberem falar teriam usado o grito como meio de comunicação com os espíritos ou com as forças e divindades que os comandavam, traduzindo a revolta, sujeição, alegria ou o medo diante da incapacidade e explicação de fenómenos da vida como a morte, doença, seca, trovoadas ou chuva, cheias, pragas, etc (Stehman 1964: 19-20).

²⁰ Conceição & Duarte, 1983: 8

²¹ Kirkegaard 2002: 47

²² Segundo a mitologia grega, são nove seres imaginários, divindades da inspiração poética e musical no panteão dos antigos gregos. Cantam e possuem a ciência universal, habitam no Olimpo e Apolo é o seu corifeu (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, s.d: 207).

²³ Uma das maiores consagrações da música, foi a inclusão como elemento imprescindível nos jogos-actuais jogos olímpicos, surgidos na Grécia em 1896 (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. Vol. XVIII., s.d: 281).

²⁴ Actual Iraque, situada entre os rios Tigre e Eufrates, foi a pátria das mais antigas civilizações da antiguidade (Robertson & Stevens, 1960: 15, Vol-I).

Vários povos²⁵ do mundo já conheciam a música, sendo que a Mesopotâmia é tomada como ponto de partida, porque foi de lá onde a escala musical e muita teoria musical actual tiveram as suas origens, tendo chegado até nós por sucessivas transformações²⁶.

Desde a antiguidade até as épocas subsequentes os maiores filósofos, psicólogos, estetas, sociólogos, metafísicos matemáticos, tratadistas entre outros, não só tiveram interesse e curiosidade em compreender o fenómeno musical, estudar o seu impacto na sociedade, como também referiram-se à necessidade de amar, proteger, e respeitar as regras da música, devido a sua grande influência na política, na ciência, na religião, na prosperidade da nação, na felicidade dos povos, acentuando a sua importância na educação²⁷.

Contudo, fora a estes valores a música foi vista desde há muito tempo como um espaço de luta, de afirmação do poder. Por exemplo o uso de certos instrumentos e melodias na antiguidade restringia-se aos sacerdotes, e curandeiros, que com este procedimento pretendiam criar uma situação de conquista de privilégios e domínio, transformando a música de presente dos Deuses, num instrumento de combate na conquista do poder²⁸. A proibição ou censura²⁹ a determinados tipos de musica ou prática musical, esteve presente

²⁵ Chineses, Indianos, Paquistaneses, Hebreus, Sumérios, Babilónios e Egípcios, tendo estes últimos popularizado a música, a partir da sua adoração a deidades vinculadas às boas colheitas (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. XVIII, s.d: 280).

²⁶ Robertson & Stevens, 1960: 19, Vol-I

²⁷ Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. XVIII, s.d: 280-281; Candé 1982: 16.

Platão professa, na sua República, que a música deve guiar a juventude para a beleza e a harmonia espiritual. (Stehman 1964: 26). Aristóteles preconiza a "purificação pela música", não obstante reconhecer que esta pode ser um divertimento, depois do trabalho. (Stehman 1964: 26). Martinho Lutero manifestou um desagrado por todos aqueles que desprezavam a música, considerando-a uma dádiva de Deus e não dos homens. No seu entender a música afasta o demónio e torna o povo feliz, induz as pessoas a esquecerem tudo que seja a ira, luxúria, arrogância e outros pecados, salientando a sua importância na educação (Robertson & Stevens, 1960: 169, Vol-II).

²⁸ Herzfeld s.d: 11

²⁹ Um dos grandes exemplos na história é de Eugène Pottier e Pierre Dejeu autores do Hino Internacional, da Comuna de Paris, da Revolução Francesa de 1789, que pela maneira como se popularizou, tornou-se

em muitos momentos da história, as ditaduras, tanto fascistas como comunistas, procuraram controlar a actividade musical dos respectivos povos³⁰.

O processo de divulgação da música ocidental de conservatórios ocidentais e os diferentes estilos pelo mundo é considerado como estando intimamente ligado aos diferentes acontecimentos históricos, como os grandes feitos da humanidade, as grandes datas históricas mundiais. Houve no decurso momentos de evolução (Helenismo, Renascimento) e letargia (Invasões dos bárbaros no século IV e V), e para cada momento surgido músicas, cânticos, e fusão resultando em novos estilos musicais³¹. Entretanto em alguns momentos houve tentativas de fusão do jazz com tradições indianas e mesmo sino-japonesas.

O tratamento do músico e o seu estatuto social sofreu variações ao longo dos tempos, na antiguidade os músicos gozavam de situações privilegiadas, pertenciam à casa real, tocavam para a realeza e militares em banquetes e festas, como também davam concertos públicos³², eram representantes de uma elite privilegiada. Na Idade Média ou Medieval o músico era um criado ao serviço de um rei, de um príncipe ou de um bispo, sujeito à vontade e frequentemente aos caprichos de um príncipe, a dependência determinava a sua vida inteira, recebia como salário alojamento e alimentação³³. Já na idade Moderna era censurado e tímido pelos movimentos iluministas³⁴.

conhecida em vários países como instrumento de agitação e mobilização no quadro das lutas operárias (Letria 1976: 67).

³⁰ A instrumentalização da música com fins políticos foi largamente defendida por Napoleão Bonaparte, que preconizava que "a música é a arte que os estadistas mais devem utilizar na acção governativa, pois é a que exerce maior influência sobre as paixões humanas, daí a sua importância social" (Herzfeld s.d: 265).

³¹ Stehman 1964: 255

³² Robertson & Stevens, Vol. II, 1960: 13

³³ Stehman, J. 1964: 172

³⁴ Robertson & Stevens. Vol. II. 1960: 13

A completa transformação do estatuto do músico e o seu reconhecimento foi fruto da Revolução Francesa de 1789, o músico tornou-se um cidadão livre. Liberto das suas obrigações na igreja e na corte, trabalhava para o público, município e para as comunidades religiosas. Mas esta nova situação, também criou duas posições contrárias, porque por um lado, a sociedade acostumada a ver o músico como criado da casa real nunca assumiu a sua nova imagem de liberto, sempre considerando que o sofrimento e a miséria fazem parte das provações pelas quais todo o verdadeiro músico deve passar. Por outro lado, o músico que conseguia alcançar sucesso era suspeito de ter ligações com as elites políticas, comerciais, burguesas ou provir de um meio burguês³⁵.

Do mesmo modo, considera-se a música produto e reflexo da sociedade e da época histórica, onde cada época produz uma música à sua imagem. Nas civilizações da antiguidade e da idade média ela reflecte uma poderosa realidade espiritual, na idade moderna uma realidade filosófica e no período contemporâneo os fenómenos mais evidentes do momento³⁶. Hoje em dia é extraordinária a diversidade e interpretação da música, executa-se e ouve-se música de todos os tempos, não sendo somente um reflexo do que acontece, mas um espaço particular de afirmação individual, de negociação de identidades, de etnicidade e de relações humanas³⁷.

2.2 Música em Moçambique

Em Moçambique a existência da música data desde as mais antigas sociedades tradicionais, encontrando-se ricas e diversas tradições musicais, atribuídas a vários

³⁵ Stehman 1964: 187; Candé 1982: 103

³⁶ Idem: 284

³⁷ Kirkegaard 2002: 47

factores³⁸. Antes da colonização, Moçambique estava subdividido em muitos reinos, política e culturalmente independentes, tendo cada um as suas tradições, práticas, estilo de vida, músicas, danças, enfim as suas concepções culturais e dinâmicas regionais que as uniam. Esta música teve uma evolução e desenvolvimento gradual ao longo dos séculos e existe em diferentes formas até ao presente momento.

Segundo estudos efectuados por escritores e autores os escritos sobre a música datam de cerca de 400 anos³⁹. Paralelamente intercâmbios comerciais envolvendo muitas sociedades, resultavam em interacção cultural, no empréstimo e adopção de diferentes elementos culturais, incluindo instrumentos musicais, originando novos desenvolvimentos musicais. Como resultado há tipos de instrumentos com os mesmos nomes em zonas diferentes, assim como existem outros com nomes diferentes, mas semelhantes nas suas formas⁴⁰.

Para esta diferença de nomenclatura são também referidas as constantes migrações dos povos bantu e a sua diversidade linguística, e ainda a probabilidade de em muitos locais, muitas vezes o instrumento ser designado pelo nome da madeira que é construído⁴¹. Por exemplo os xilofones ou *timbila* que podem ser encontrados por todo o Moçambique⁴², em diferentes formas.

A primeira notícia sobre a existência de xilofones em Moçambique foi descoberta por Hugh Tracey, em carta datada de 1562, pelo padre André Fernandes aos irmãos e padres

³⁸ Por exemplo os ambientais originando diferenças de culturas entre os que ocupavam o litoral e o interior. As variações nas formas culturais das sociedades, eram inevitáveis e reflectiram-se nas instituições sócio-políticas como na sua cultura material e também nas suas artes que agora constituem a herança de Moçambique moderno (Marney 1980: 10-11).

³⁹ Tracey et al. 1969: 6, 9

⁴⁰ Por exemplo o arco musical é utilizado em muitas províncias de Moçambique, os nomes podem variar, mas os métodos de tocar e fazer são semelhantes como acontece por exemplo com o Chitende (Maputo e Gaza), e o Chimatende e Chibendane (Manica) e o Chipendane (Maputo\Gaza). (Marney 1980: 11-12).

⁴¹ Dias 1986: 44

da Companhia de Jesus em Portugal, referindo-se aos povos Tsonga e Tonga\Chopi⁴³. Em 1586 Frei João dos Santos, menciona a existência de marimbas na Zona Centro nos povos Mateve, perto de Manica, subgrupo considerado dos Shona-Karanga. Na mesma zona Hugh Tracey faz referência aos Ndau, também pertencentes ao grupo Shona, como tendo marimbas⁴⁴.

Na Zona Sul de Moçambique aparecem os Chope no século XIX\XX como sendo os mais afamados músicos, precisamente pelas suas orquestras de marimbas, que se apresentam de uma forma bastante única na África Oriental quanto ao seu uso. Perto da terra dos Chope são referidos os tsonga tocando marimbas, iguais ao de construção dos Chopes, na circunscrição de Gaza com uma população misturada de Chopes e de Shanganas de várias origens⁴⁵.

Em África a distribuição do xilofone é bem conhecida⁴⁶, foi tentada a reconstrução do seu percurso histórico desde o oriente à Europa, difundida pelos cruzados regressados do oriente, e em África por povos e músicos vindos do norte, oriundos da Ásia menor. Estudos arriscam a possibilidade dos chopes terem sofrido influência das migrações

⁴² Lutero & Pereira 1981: 583

⁴³ Dias 1986: 34

⁴⁴ Os instrumentos assinalados por Margot Dias são de Mambone, perto da foz do rio Save, no limite da Zona Central com a Zona Sul. E segundo este, os Ndau são vizinhos, ao norte dos Tswa e Chope, portanto no limite da Zona Central para a Zona Sul. Os seus instrumentos diferem dos dos Chopes em pormenores. Pelo que muitos povos que têm ligação com os Karanga têm xilofones, embora em cada povo variem os pormenores, a função ou a maneira de tocar (Dias 1986: 44, 45, 46).

⁴⁵ Dias 1986: 46, 47, 65, 66.

⁴⁶ Podemos rastreá-la através do continente, desde a região dos Chopes a sueste, no cabo das correntes, por duas pistas: uma levando ao Congo, a outra à África Ocidental (Tracey 1949: 197).

indonésias, ocorridas há cerca de 2.000 anos, para a costa moçambicana⁴⁷ e não serem provenientes das migrações bantu do norte para o sul⁴⁸.

Em poucas palavras, timbila é o nome de um instrumento e dança que o acompanha, manifestação cultural que pode ser analisada sob o ponto de vista musical (talvez o mais forte), mas também da dança e a sua função social dentro da comunidade⁴⁹. Instrumento usado por vários povos, é (foi) desenvolvido com grande perfeição, pelo povo Chope, tendo características especiais que a destacam dos demais povos⁵⁰. Este povo tem tradições musicais antiquíssimas, instrumentos, canções e danças demonstram a sua grande tendência artística, tornando-os muito famosos⁵¹.

Os Chopes tiveram uma história interrompida por períodos de guerras desde as invasões dos povos Tswa, Mhandla e Nguni⁵² no século XIX que resultaram na imposição de condições políticas e económicas cruéis pelos ngunis, até a derrota e ocupação de Zavala pelos portugueses em 1880. Contudo, os chopes conseguiram sobreviver a todas estas investidas e manter a sua identidade que os caracteriza, apesar do seu folclore ter sofrido muitas alterações até os tempos actuais⁵³. A guerra cívil que

⁴⁷ Esta hipótese é fortemente secundada por algumas similaridades nas orquestras, pois na zona sul a orquestra pertence a um homem grande ou rei, que ainda hoje, nesta região, é o régulo. As orquestras gamelan da Indonésia eram e são igualmente propriedade dos príncipes da terra (Dias 1986: 47; Lutero 1980: 40).

⁴⁸ Lutero & Pereira 1981: 584

⁴⁹ Idem: 584; Lutero 1980: 40

⁵⁰ Mungambe 2000: 165. Juntando-se aos Chopes, os povos da Zona Centro e parte dos Shangana têm um tipo de marimba muito mais aperfeiçoado do que os povos do Norte, Makonde, Shirima e Lomué (Dias 1986: 44).

⁵¹ Nem sempre os chopes foram reconhecidos pelo uso das timbilas, mas por outros sinais que fazem parte dos seus usos e costumes como o uso de sinais na cara, o costume de comer uns lagartos de cor amarela e preta que cozinham. O reconhecimento a partir das timbilas deu-se a partir do século XIX (Cumbe 2000: 41).

⁵² Segundo Cumbe, as hostilidades entre ngunis e chopes são reportadas no Anuário de Lourenço Marques de 1927 onde se refere a deslocação feita por Ngungunhane para Manjacaze em 1889, com objectivo de submeter à sua vontade de déspota a tribo muchopes tal como havia feito às outras tribos de Gaza. Não o conseguiu, porém, porque a "raça" dos muchopes foi sempre orgulhosa e com vontade própria (Cumbe 2000: 40).

⁵³ Cumbe 2000: 43, 46, 73

devastou o país⁵⁴ provocou uma grande quebra na produção musical dos chopes. Nesta situação muitos conjuntos extinguiram-se, mas com o fim da guerra voltaram a reagrupar-se retomando as suas actividades musicais, e muitos deles têm-se apresentado nos Msahos que se realizam em Zavala⁵⁵.

A par do contexto bélico é referido o factor demográfico que causou uma transformação progressiva do ambiente ecológico provocando não só a corrosão da cultura tradicional nas tribos periféricas mas também um fenómeno de dispersão, uma autêntica diáspora, que levou os chopes a espalharem-se desde Massinga até Marracuene, desde Morrumbene até Panda⁵⁶.

Retornando a interacção cultural, referências são feitas aos contactos e relações comerciais, existentes muito antes do tempo colonial, com outras culturas externas mais desenvolvidas como a árabe e muculmana⁵⁷, que introduziram recursos e aspectos novos que foram adoptados dentro destas sociedades⁵⁸. Contudo, a continuidade da tradição foi garantida resultando não só no desenvolvimento dessas regiões, como no aperfeiçoamento dos instrumentos musicais e a sua integração a aspectos novos da vida social⁵⁹.

O contacto através da colonização manifestou-se na repressão directa da música e cultura africana, e imposição no campo cultural dos valores europeus ou destruição e marginalização dos ancestrais populares africanos. Como resposta os africanos sentiram a

⁵⁴ Nesta região a guerra civil começou a fazer-se sentir nos princípios de 1982 (Munguambe 2000: 236).

⁵⁵ Munguambe 2000: 236

⁵⁶ Cumbe 2000: 46

⁵⁷ As sociedades que se relacionavam com estes povos, partiam do litoral norte de Moçambique: regiões do Lago Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Sul-Inhambane até ao interior. (Marney 1980: 12). O contacto com estas culturas foi de um modo geral benéfico para o crescimento e enriquecimento da música africana, especialmente na costa ocidental e no litoral oriental.

⁵⁸ O exemplo da influência árabe na música são as músicas das danças tufo e nsope das províncias de Nampula e Cabo Delgado, e nos instrumentos, o violino de cabaça (Lutero & Pereira 1981: 579).

necessidade de reclamar os seus valores culturais⁶⁰ dando origem ao surgimento de subculturas novas, identificadas no campo musical com variedades da música ocidental⁶¹, neste caso a música ligeira.

Neste contexto três grupos principais, são vistos como responsáveis na criação da música ligeira em Moçambique e em África no geral, nomeadamente: (i) Os que foram excluídos das igrejas e das instituições educacionais⁶², mantiveram as suas religiões, suas práticas e expressões culturais tradicionais, manifestando-se musicalmente de forma tradicional; (ii) Os africanos detentores de conhecimentos musicais ocidentais elementares⁶³ que, nos diversos locais, terão contribuído para expansão destas expressões musicais. São estes africanos que ao mesmo tempo, captando e assimilando os aspectos mais simples da harmonia e instrumentação ocidental associados aos instrumentos tradicionais e ocidentais (viola, saxofone etc), não só estarão na vanguarda do processo de miscigenação cultural, mas numa atitude de afirmação da personalidade africana criam composições novas as quais tem raízes em ritmos e temas africanos, uma nova música ligeira em África⁶⁴; (iii) Estas composições possuem características melódicas e rítmicas particularmente africanas e harmonias musicais derivadas da Europa ocidental, caso da *Marrabenta* em Moçambique⁶⁵.

A *marrabenta* surgiu nos anos 1930-1950, como resultado de uma dinâmica e transformação sócio-culturais, políticas e históricas, condicionadas por fenómenos

⁵⁹ Lutero 1981: 70-1

⁶⁰ Coplan 2002: 105

⁶¹ Marney 1980: 15-16

⁶² Principais fontes da influência ideológica colonial, e que não tomaram parte do processo de aculturação (Marney 1980: 15).

⁶³ Estes conhecimentos terão sido introduzidos quer através da igreja católica, dos comerciantes e militares. A necessidade de fornecer algum divertimento musical ocidental aos oficiais e burguesia colonial resultou no recrutamento e treinamento de um número limitado de moçambicanos (Marney 1980:14).

⁶⁴ Tracey et al. 1969: 9; Lutero & Pereira 1981: 72; Marney 1980: 15.

exteriores aos moçambicanos desde a década dos anos 10 e 20. Impulsionando esta dinâmica os acontecimentos políticos registados a nível mundial na década 50 como o fim do colonialismo e a concessão da autodeterminação às colónias, foram instrumentos que ditaram a mudança estratégica do Estado Colonial, e propiciaram à abertura, o reconhecimento, e promoção dos ritmos locais moçambicanos e portugueses, na medida em que Portugal como forma de legitimar a continuação da sua presença colonial efectua reformas cosméticas em 1954, adoptando a teoria do Lusotropicalismo⁶⁶.

Em adição ao surgimento e divulgação da marrabenta são considerados os movimentos migratórios de trabalhadores com destino a África do Sul, que divulgam ritmos “neo-folclóricos”, em diversos locais, introduzem gramafones, discos e instrumentos musicais. Outro contributo veio das bandas Sul-Africanas de jazz convidadas a actuar em Moçambique que criaram o gosto, no seio da população indígena, por ritmos “neo-folclóricos”. Esta situação terá dado origem ao surgimento dos primeiros conjuntos folclóricos moçambicanos. Influências norte e latino-americanas, também são referidas por via das bandas de jazz, rumba cubano e interpretes negros, onde os dançarinos eram admirados e imitados por vários indivíduos que vieram a constituir as primeiras bandas neo-folclóricas em Moçambique, normalmente pela população mais evoluida, e não só, mesmo os conjuntos formados por brancos⁶⁷.

Desde então desenvolveu-se bastante uma distinta música popular africana cujas formas mais conhecidas em África em 1971 são o *high life*, *jazz*, *rumba* da África

⁶⁵ Marney 1980: 15; Laranjeira 2005: 28

⁶⁶ Segundo Laranjeira, esta teoria foi enunciada pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freire, que defendia a singularidade da colonização portuguesa, e era caracterizada pela mistura dos colonizadores portugueses com a população indígena, provocando a miscigenação, dando origem ao produto cultural único (Laranjeira 2005: 5).

⁶⁷ Laranjeira 2005: 5, 15

ocidental, *kwela* da África do Sul e a música popular do Zaire⁶⁸. Também ocorreram invenções de algumas tradições musicais como uma forma de auto-proclamada individualidade e expressão musical⁶⁹.

Actualmente esta música e as músicas modernas africanas encontram-se num processo de aquisição de características próprias africanas⁷⁰, apesar dos efeitos resultantes da tecnologia ocidental no grande potencial da música popular africana⁷¹, muitos elementos musicais são transformados e inovados a partir dos instrumentos tradicionais como o *likembe* da música zairota e a *mbira* do zimbabwe, resultando em músicas modernas electrificadas como o *soukouss* e a chamada *chimurenga*⁷².

A música do resto da África Sub-Sahariana, especificamente do Congo Kinshasa, Zimbabwe, Moçambique e Senegal, são bem conhecidos no campo europeu e norte americano, caso do chamado "afro beat" ou música do mundo. Estes e outros estilos culturalmente étnicos tornaram-se aceites, contrariando tendências anteriores que categorizavam estas músicas de pré-modernas ou pré-cristãs⁷³.

Na verdade as inovações dos músicos africanos em todos meios e géneros, não só se deve a procura de uma larga audiência comercial, mas a necessidade de demonstrar que, contra o auto-servilismo, contra as desonestas leis e prejuizo ocidental, podem ter acesso e demonstrar a sua diversidade, o poder do continente, a criatividade dos seus recursos,

⁶⁸ Marney 1980: 15

⁶⁹ Este processo foi caracterizado por um grande momento de revivência cultural e associação de elementos (Coplan 2002: 105, 108).

⁷⁰ Tracey et al. 1969: 9

⁷¹ Coplan 2002: 112. Na primeira metade do século XX trabalhos de etnomusicólogos lamentavam a aparente perda da autenticidade das chamadas músicas modernas ou urbanas africanas, por causa da introdução de elementos musicais ocidentais como instrumentos eléctricos, progressões harmónicas em maiores\menores escalas, acordes ou líricos estrangeiros, vistos como contaminações na música tradicional autêntica (Palmberg & Kirkegaard 2002: 13)

⁷² Palmberg & Kirkegaard 2002: 13

⁷³ Coplan 2002: 110

competindo em quaisquer formas e continuando a reafirmar a identidade cultural africana, apesar desta assimilação no contexto comercial⁷⁴.

Mas apesar desta música e a própria música ligeira moçambicana ter sido assimilada há bastante tempo, pouco se tem conseguido no sentido de criatividade e adaptação dos instrumentos tradicionais para o seu enriquecimento, tal como tem feito países como África do Sul, Senegal, Mali, Cuba, Brasil etc⁷⁵. Actualmente alguns agrupamentos de jovens (casos do Mabulu, Timbila Muzimba, Kapa Dech) têm se preocupado em apostar nos ritmos tradicionais misturando não só os instrumentos tradicionais e modernos, mas dando nova roupagem as músicas na tentativa de reconstruir uma linha moçambicana.

Outras influências musicais coloniais situam-se a nível do canto coral, introduzido por meio da igreja, das missões católicas, e das religiões protestantes⁷⁶ resultando na totalidade da música coral moçambicana. Estas igrejas não só levaram a mensagem aos convertidos mas traduziam hinos ocidentais para línguas moçambicanas, tornando a música mais significativa para novos crentes, ensinando-os deste modo os rudimentos da música europeia⁷⁷.

Existe ainda a vertente das canções de marcha, e das canções revolucionárias, tiradas de várias épocas da música no ocidente, muitas delas introduzidas por via do exército. A necessidade de fornecer algum divertimento musical ocidental aos oficiais e burguesia colonial resultou no recrutamento e treinamento de um número limitado de moçambicanos que tocavam nas bandas militar e oficial em ocasiões oficiais, aparecendo

⁷⁴ Coplan 2002: 109, 112

⁷⁵ Silva 1981: 67

⁷⁶ As igrejas protestantes eram de origem suíça, britânicas e, algumas norte-americanas casos da metodista (Lutero 1981: 72).

⁷⁷ Laranjeira 2005: 27

um grupo de moçambicanos com conhecimentos elementares da música ocidental⁷⁸. Estas canções foram adaptadas a língua local, e as letras do momento que tratavam dos interesses e preocupações do povo independente⁷⁹.

2.3 Panorama musical actual em Moçambique

O cenário musical actual é caracterizado por aquilo que alguns consideram de muita quantidade e fraca qualidade⁸⁰, apesar de em relação ao período pós independência termos melhores condições de produzir qualidade, não se consegue transpôr além fronteiras⁸¹. Emergência de uma camada jovem na área musical, que segundo alguns entendidos provoca uma progressiva desestruturação da autenticidade da nossa música.

Existe uma visão comum do que seja a música moçambicana, a avaliar pelo nível do que se ouve na rádio, do que se vê na televisão (programas culturais como *masseve*), se compra em discos, CD's, ou mesmo do que se vê ao vivo nos espectáculos musicais da chamada música ligeira, ou outro tipo de música.

Uma retrospectiva da actividade musical moçambicana indica que logo após a independência houve um período de crise na música em geral, resultado da fuga de empresários do sector musical, do encerramento das casas especializadas na venda de instrumentos musicais, casas de diversão nocturna (boites), proibição de espectáculos e a impossibilidade de importação em virtude de o país ter outras prioridades, provocando

⁷⁸ Marney 1980: 14; Laranjeira 2005: 27-28

⁷⁹ Silva 1981: 67

⁸⁰ Em dois sentidos, primeiro as letras das músicas são bastante repetitivas, resultado de uma fraca pesquisa musical, segundo a proliferação de produtores nos bairros suburbanos, responsáveis por reproduções, gravações e arranjos musicais através de meios alternativos.

⁸¹ Sérgio 1994: 31

assim regressão deste sector cultural. Mas sobretudo, era preciso esperar até que nova legislação fosse aprovada⁸².

No concernente à música ligeira, a nova realidade política, social, económica e cultural procurava valorizar a música tradicional moçambicana, a cultura moçambicana com vista a criação do "homem novo". Deste modo, os ritmos que estavam em destaque no período colonial como a marrabenta e outros de cariz urbano, foram relegados ao plano secundário⁸³.

A marrabenta foi vista não só como atentando a moral, isto porque é uma dança erótica e sensual, acompanhada do abanar de nádegas, e dentro dos novos padrões morais aproximava-se do puritanismo não tendo espaço. Mas também foi considerada como o instrumento que melhor serviu aos interesses coloniais⁸⁴. Portanto, um produto da cultura burguesa, daí a desqualificação deste ritmo⁸⁵.

Assim foi dada primazia a valorização da música tradicional cujo seu auge foi a realização dos festivais nacional de dança tradicional e música tradicional em 1980⁸⁶. Entretanto, este período também é considerado de áureo, dentro das directrizes culturais da nova república onde toda a criação musical tinha uma temática de exaltação política, e apesar das dificuldades por que passaram os artistas e os músicos nesta fase pós independência, em que faltava tudo, por iniciativa do Estado foi criado em 1977 o

⁸² Segundo Laranjeira (António Sopa 1999: 33), refere que o compasso de espera da divulgação da nova legislação significou a interdição de espectáculos culturais de carácter comercial e publicitário, impedindo igualmente os empresários de proceder a ensaios e de manter quaisquer relações profissionais com os artistas (Laranjeira 2005: 56-7).

⁸³ Idem:56

⁸⁴ O colonialismo na prossecução da sua política de apresentar ao mundo a extensão da sua política multiracial, transformou a marrabenta e outros ritmos do sul, em ritmos de dimensão nacional, como forma de apresentar um país uno em termos musicais (Laranjeira 2005: 54).

⁸⁵ Idem: 54, 56, 58

⁸⁶ Soares 1980: 4

“Conjunto RM”⁸⁷. Para além deste outros evidenciaram-se em 1979 a 1990, casos de Hokolokwe, Mbila, Alambique, Gorwane que eram a personificação da nova política cultural do Governo da Frelimo, que tinha idealizado “o homem novo” detentor de uma nova política moral e ética, rompendo o modelo do período colonial e materializando as directrizes culturais da nova república. Produziam temas e músicas de cariz moçambicana cantando o dia a dia da sociedade⁸⁸.

A introdução do PRE em 1987, resultando em mudanças como a liberalização da economia, incentivo à iniciativa privada etc, fez com que os músicos iniciassem uma nova fase de pesquisa criando novos temas em função da nova realidade que se lhes apresenta a cada momento. Também se retorna aos ritmos anteriores dando-lhes nova roupagem como a marrabenta que actualmente é cantada com mistura de cantores rap, e permite manter a sua actualidade⁸⁹.

Embora a música seja considerada um elemento importante da cultura africana⁹⁰, muitos músicos continuam votados à miséria e desespero⁹¹. Ainda falta o apoio e assistência social do Governo (do Estado) à actividade musical no país, com vista a garantir um mínimo de estabilidade social aos músicos⁹². Na verdade em muitos países africanos a cultura em geral, e a música em particular são abandonados a sua sorte, colocando os artistas não só numa situação financeira difícil, mas tendo que abrir os seus próprios caminhos, expostos as agressividades das forças do mercado, e companhias discográficas. Situação idêntica é enfrentada por muitos músicos e compositores do

⁸⁷ Faziam parte deste grupo os músicos: José Guimarães, Alípio Cruz, Chico António, Domingas Jamisse (Mingas), Zeca Tcheco, Humberto Benfica (Wazimbo), Matchote, Milagre Langa, Sox, José Mucavel, e Alexandre Langa (Laranjeira 2005: 57).

⁸⁸ Idem: 57-8

⁸⁹ Ibidem: 59

⁹⁰ Kirkegaard 2002: 53

⁹¹ Sérgio 1994: 33

terceiro mundo, e até ocidentais, mas a dimensão do problema é maior em África, onde nenhum seguro social é garantido aos músicos africanos para abrirem o caminho para o seu negócio⁹³.

Esta imagem é reforçada pela visão negativa que se tem dos problemas de África, conhecidos como a pobreza, corrupção e catástrofes naturais, que dificilmente conseguem ser alterados, quando sabe-se que na vida real o papel da música africana é muito diferente⁹⁴.

Os debates nacionais e políticos sobre a música ainda ocupam um espaço muito pequeno, preferindo os políticos ocupar-se com temas considerados mais sérios como a saúde, as dívidas, a fome, a desertificação, etc, que provocam caos na sociedade e uma pressão económica geral⁹⁵. Os músicos são recordados muitas vezes em períodos de campanhas político-eleitorais, após isso voltam a ser relegados ao esquecimento⁹⁶.

Actualmente duas tendências se manifestam em relação ao desenvolvimento da música moçambicana, uns consideram de desenvolvimento progressivo o afluxo de novos nomes e a emergência de uma camada jovem na área musical, com aparição nos finais da década 90, na sua maioria com estilos de fusão de ritmos musicais internacionais⁹⁷, conquistando um espaço cada vez maior. Outros preferem considerar de quantidade, mas de acordo com Kirkegaard (2002:16), a “emergência destes estilos musicais é interpretada como uma forma de protesto contra o poder perante a impotente deterioração das condições

⁹² Maholele 1995: 17 Apesar desta constatação ter sido feita em 1995, esta situação ainda se mantém.

⁹³ Kirkegaard 2002: 53

⁹⁴ Palmberg & Kirkegaard 2002: 14

⁹⁵ Kirkegaard 2002: 53

⁹⁶ Foi a partir de 1994, que os políticos decidiram servir-se dos dotes musicais para animarem multidões e sensibilizá-las de modo a acatarem os dizeres dos seus partidos, não se importando se estavam ou não de acordo com os seus conteúdos políticos e ideológicos (Sérgio 1994: 32).

⁹⁷ Desde ocidentais, americanos, dos Palop, os estilos *Rap*, *Passada*, *Hip-Hop*, *Soul*, *R & B*, *Ragga*, moçambicanizados ou seja cantados numa mistura de línguas nacionais e estrangeiras.

económicas e sociais”, pelo que a sua maneira põem os consumidores em contacto com o curso vital dos acontecimentos.

Para isso muito contribuiu a abertura económica que o país registou com o PRE, aparecendo novos canais de rádio e televisão no país, e a vulgarização de outros por via de comunicações avançadas, que muitas vezes contribuem para que as pessoas escutem e assistam programas internacionais, sobretudo musicais, mais preferidos pela juventude e que influenciam de certa forma, o tipo de música que fazem e acham que têm direito.

Estes estilos musicais provocam a curiosidade conseguindo penetrar facilmente nos meios de comunicação levando as pessoas ao consumo imediato e elevado, resultado de mecanismos como as campanhas de publicidade bem feitas, aliadas as indústrias discográficas, produtores musicais que se guiam pela sede de extrair grandes lucros, e por aí fora⁹⁸.

Este tipo de procedimento não só elimina a espiritualidade, a história e o valor das artes e das práticas culturais⁹⁹, mas a seu tempo provoca uma progressiva desestruturação da autenticidade da música moçambicana, ao se procurar projectar e inculcar nos consumidores, especialmente nas camadas jovens uma ideia de modernidade, de universalidade, de globalização, de conquista de status e integração no que de mais novo se produz no mundo musical¹⁰⁰. Isto leva os consumidores ao desprezo pela música do seu próprio país, que passa a ser julgada pobre e ultrapassada, porque reflecte naturalmente a realidade do seu subdesenvolvimento.

Para o secretário geral da associação dos músicos moçambicanos “a globalização abre espaço para mostrar o que temos, aquilo que os outros não conhecem, a nossa música natural sem imitar os outros. Os jovens devem ser capazes de demonstrar o nosso valor, é verdade que somos todos iguais, mas temos diferenças, e são elas que fazem os outros gostar da nossa música, respeitá-la, caso contrário perderemos a nossa

⁹⁸ Carvalho 1976: 31

⁹⁹ Lopes 2000: 110-1

¹⁰⁰ Tinhorão 1990: 12

identidade, não seremos aquilo que somos, nem aquilo que os outros são. A transformação e evolução da nossa música, não pode obedecer exclusivamente a padrões musicais ocidentais que podem em muitos casos, destruir a originalidade e riqueza moçambicana." (Hortêncio Langa: 2004)

Esta abordagem não pretende negar ou minimizar estes estilos musicais uma vez que são considerados estilos sofisticados de fusão que tem estado a aparecer de forma mais visível, a ser mais vendidos por aproximarem-se ao mesmo tempo de modelos afro-americanos enquanto retêm e desenvolvem um estilo característico local¹⁰¹, começando por isso a desempenhar uma parte importante no panorama da cultura africana¹⁰².

Durante muito tempo a grande preocupação dos músicos moçambicanos foi a ausência de uma política cultural bem como leis consagradas na constituição, ligadas à criação artística, que contribuíram para o não enquadramento legal da actividade musical, e o apoio do Governo no subsídio às actividades musicais. Tal como foi referido anteriormente os Governos direccionam a maior parte dos fundos para áreas consideradas prioritárias como à saúde, educação, agricultura que constituem os grandes pilares de desenvolvimento do país, sendo que o que é canalizado para a área cultural é pouco ou quase insuficiente.

Em 1995 a associação dos músicos moçambicanos levou a cabo iniciativas de criação de um sistema de previdência social¹⁰³ ligado ao INSS, quer para o apoio dos problemas sociais dos músicos, quer como subsídio alargado a promoção de espectáculos, apoio das fundações, das bandas musicais existentes etc. Na realidade em muitos países as grandes empresas organizam e apoiam várias iniciativas musicais, muitas vezes com intuito de divulgar os seus produtos¹⁰⁴, prática que já começa a ser frequente no nosso meio, por

¹⁰¹ Coplan 2002: 110

¹⁰² Palmberg & Kirkegaard 2002: 16

¹⁰³ Este projecto envolvia a Associação dos Músicos moçambicanos, os próprios músicos, alguns agentes económicos solidários e a sociedade de um modo geral. Mas a associação pouco ou nada pode fazer, tendo esta iniciativa desaparecido (Maholele 1995: 18).

¹⁰⁴ Gagnard 1981: 14

exemplo as actividades de entretenimento das empresas Moçambique Celular (M-Cell) e Vodacom desde o ano de 2005.

Apesar do fracasso da iniciativa de criação da caixa de previdência social foram feitos grandes avanços desde a aprovação de leis, que permitiram o reconhecimento e enquadramento legal da actividade musical, criação da sociedade moçambicana de autores em 2003 que permite a protecção tanto da reprodução como dos direitos autorais¹⁰⁵, e a recente abertura do curso de música pela Universidade Eduardo Mondlane, colocando assim a actividade musical no nível das outras profissões.

Entretanto, no que diz respeito a SOMAS falta pessoal técnico com o necessário conhecimento e qualificação para administrar a lei sobre os direitos de reprodução do autor e direitos conexos¹⁰⁶ que permitam a justa remuneração dos artistas pelas suas obras. Constatase também uma fraca divulgação¹⁰⁷, porque os autores e artistas normalmente não estão em condição de discutir, em termos de igualdade, com os editores e companhias discográficas que pretendem reproduzir ou divulgar, por qualquer meio as suas obras¹⁰⁸, que na verdade também tem os seus direitos.

Actualmente apesar das novas instituições de direitos autorais e de há alguns anos instituições mundiais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio terem lançado um programa de desenvolvimento comercial da música africana¹⁰⁹ para apoiar músicos africanos, examinando e negociando os direitos de propriedade

¹⁰⁵ A primeira convenção internacional para a protecção dos direitos de autor data de 1886, de Berna-Suíça (Candé 1982: 105). Por sua vez os direitos de autor foi uma das conquistas da Revolução Francesa de 1789, que obrigou o mundo a reconhecer a nobreza do artista, quer dizer, o direito sobre as suas obras, que é reconhecido por lei na maior parte dos países (Candé 1982: 103).

¹⁰⁶ Lei nº 4/2001 de 27 de Fevereiro

¹⁰⁷ Poderia ser feita por via do MEC, da RM, TVM, pela própria associação dos músicos, e por fim o próprio autor e o público que deseja beneficiar de obras protegidas, e ter o acesso a preços razoáveis podem ter um papel importante neste domínio.

¹⁰⁸ Silva 1996: 14

intelectual, abrindo possibilidades para o negócio da música tornar-se rentável em África¹¹⁰, visto ser de momento a única área onde se vislumbra a oportunidade do continente africano obter rendimentos¹¹¹, existem indústrias que ainda trabalham para manterem as coisas noutra maneira, obtendo lucros e não remetendo aos verdadeiros donos¹¹², justificando-se pelo facto do surgimento e desenvolvimento por exemplo da música popular africana, inicialmente ser aliada como uma imitação a partir da música estrangeira¹¹³.

Apesar de se saber que as músicas populares ocidentais, como o *jazz*, *soul* e a tão propalada música *rap* tem fortes influências musicais e ideias de África levadas para as Américas e o mundo ocidental por negros no período da escravatura¹¹⁴. A complicação destes debates tem levado a que geralmente os músicos do terceiro mundo sejam frequentemente enganados nos seus direitos¹¹⁵.

Pelo que perante toda esta problemática é importante que o cantor seja visto na sociedade como uma pessoa intelectual produtiva¹¹⁶ e os seus direitos reconhecidos

¹⁰⁹ Palmberg & Kirkegaard 2002: 8

¹¹⁰ Kirkegaard 2002: 53-4

¹¹¹ Palmberg & Kirkegaard 2002: 8

¹¹² Coplan 2002: 112

¹¹³ Kirkegaard 2002: 53-4. Os governos coloniais pouco ou nada fizeram neste sentido havendo na sua maioria exploração da música tradicional, dos artistas e recursos tradicionais musicais africanos considerados baratos. As indústrias discográficas frequentemente re-arranjavam e gravavam as composições dos músicos, a quem apelidavam de artistas rurais amadores, sem qualquer direito a pagamento (Coplan 2002: 112).

¹¹⁴ Palmberg & Kirkegaard 2002: 14

¹¹⁵ Por exemplo a disputa em torno da canção Malaika, onde os direitos foram concedidos à artistas ocidentais que gravaram a canção com o argumento de que era tradicional. Após o sucesso mundial desta canção é que os autores originais reivindicaram a composição da canção, e até hoje tem sido motivo de disputa, em relação aos verdadeiros autores e país de origem. Outros casos são de gravações originais feitas como pesquisa etnomusical por músicos ocidentais, a pretexto de serem direccionados para a grande colecção da UNESCO, mas que no fim acabam sendo reproduzidas por estes como obras suas (Kirkegaard 2002: 54).

¹¹⁶ Algumas opiniões vindas de músicos mais críticos convergem para o facto de que a tão propalada valorização do músico depende antes de mais de músicas bem feitas, onde o músico deve ter o domínio da cultura geral e da história do seu país, e não servir-se da capa de músico como meio de ascensão social ou saída para obter rendimentos, sem o mínimo esforço. Nesta perspectiva, segundo Letria compete ao músico

independentemente da sua filiação a sociedade de autores, algo que não é possível em muitos músicos dos países do Terceiro Mundo¹¹⁷.

III-Trajectória da educação musical em Moçambique

A educação e a escola são factores decisivos do progresso nacional, merecendo por isso um papel de destaque por todas as instituições e pela sociedade¹¹⁸. O sistema educacional tem sido alvo de reformas profundas desde a independência ao momento actual, visando a procura de melhoria da qualidade do ensino. Dentro desta procura não poderíamos deixar de referir a cultura que sempre assumiu uma dimensão importante no processo de ressurgimento da identidade cultural do povo moçambicano¹¹⁹.

Neste contexto, quando se deu a estruturação do novo sistema educacional¹²⁰ uma das principais mudanças operadas no sistema foi a alteração nos currícula¹²¹, introduziu-se as actividades culturais como forma de expansão da música tradicional nos programas nacionais¹²², salientando-se que a educação e a cultura deveriam ser colocados prioritariamente ao serviço do povo. Portanto, as escolas deviam, ser centros

consciente do seu lugar na sociedade e da importância da sua contribuição em termos culturais e políticos ter sempre em conta, na abordagem que faz da realidade, as leis objectivas do desenvolvimento social, e nunca perca de vista a análise dialéctica da realidade (Letria 1981: 28).

¹¹⁷ Kirkegaard 2002: 53-4

¹¹⁸ Simões 1979: 78

¹¹⁹ Não só mas como forma de resistência, de afirmação da dignidade moçambicana, de construção da moçambicanidade, da unidade nacional, de unificação de hábitos, costumes e tradições (Buendia 1999: 222, 410; Lopes 2000: 95).

¹²⁰ Em 25 de Junho de 1975 foi proclamada a independência nacional de Moçambique e a sua constituição em República Popular. Um mês mais tarde, a 24 de Julho, para além doutros sectores, foi nacionalizada a educação, que permitiu a estruturação de um único sistema educacional, a direcção centralizada no Estado da Educação e da Frelimo e o combate ao conteúdo elitista e aos métodos do ensino burguês (Buendia 1999: 234-5).

¹²¹ Para além da reformulação dos programas da 1ª a 11ª classes e a alteração dos conteúdos, outras acções incidiram na formação e reciclagem de professores, na elaboração de livros escolares, sobretudo para as disciplinas de forte conotação ideológica, como a língua portuguesa, história, geografia e educação política (Mazula 1995: 186-187).

¹²² Marney 1980: 16

dinamizadores da modernização, de divulgação da cultura tradicional e do conhecimento político, técnico-científico¹²³.

As actividades culturais foram consideradas numa 1ª fase (1975 a 1977/78) como disciplina extra-curricular¹²⁴, leccionadas no ensino preparatório da escola secundária geral, que compreendia a 5ª e 6ª classe¹²⁵. Basicamente a disciplina compreendia a criação de grupos de teatro, poesia, danças, canções e outras actividades nas escolas; encontros de troca de experiência entre as escolas através de competições culturais, que efectuavam-se entre as diferentes turmas ou classes¹²⁶.

Em todo o país, as escolas tinham que conhecer certas canções revolucionárias¹²⁷, planificar períodos de actividades específicas, como por exemplo: a semana de actividades culturais, em coordenação com as estruturas locais praticando-se diversas manifestações culturais artísticas de livre escolha na turma ou classes; comemorar em assembleias das escolas ou em ligação com as direcções das comissões directivas das escolas, com as estruturas da comunidade, e outros responsáveis da cultura em reuniões, e festas com a população as seguintes datas: 3 de Fevereiro; 3 de Fevereiro de 1978 (1º aniversário do III Congresso da Frelimo e da criação do partido Frelimo Marxista-Leninista); 8 de Março-dia internacional da Mulher e dia do discurso do camarada Presidente Samora Moisés Machel aos trabalhadores da Educação; 7 de Abril; 1º de

¹²³ Buendia 1999: 222

¹²⁴ Ntonikhel 2000: 48

¹²⁵ Johnston 1986: 77-78

¹²⁶ Foi feito um esforço no sentido de desenvolver-se um equilíbrio entre as diversas actividades, como forma de evitar-se o desenvolvimento de certas danças e canções em detrimento de outras manifestações culturais (Ntonikhel 2000: 48).

¹²⁷ Tais como: Dombo; Thlanganani; Mafrika; Moçambique Hoye (orgulhosamente moçambicano); Josina camarada; Hino da Frelimo; Hino Nacional; Hino da Mulher Moçambicana; A Internacional; Hino da OUA. A nível local criou-se canções cantadas em idiomas regionais ou de cada zona sempre invocando a heroicidade do povo moçambicano na sua resistência colonial e de edificação do Moçambique novo (Ntonikhel 2000: 49).

Maio; 25 de Maio (dia da fundação da OUA); 1º de Junho; 25 de Junho; 16 de Junho; 24 de Julho; 1º de Setembro (dia Mundial da Paz); 7 de Setembro; 25 de Setembro¹²⁸, e outras em função dos principais registos mundiais e do posicionamento geo-político de Moçambique.

Apesar deste esforço e orientação da linha política da Frelimo, e das estruturas estatais de Educação, para fazer das escolas espaços organizados de educação do Homem Novo, a presença de diferentes culturas nas salas de aulas¹²⁹, fazia com que reinasse nas escolas um ambiente favorável para o elitismo, o tribalismo, o regionalismo e o racismo¹³⁰, impedindo o seu bom funcionamento.

Associado a isso as elites e grande parte da classe média urbana ainda se identificavam no campo cultural com os valores coloniais, e até ao início da década 80, muitos destes assimilados ainda sentiam vergonha da sua própria cultura, manifestavam desprezo em relação as danças tradicionais, declarando com orgulho, que não sabiam dançar, nem cantar a música do seu país. Mas em contrapartida eram ases do *tango*, dos *slows*, do *cha-cha*, música *pop* e por aí fora¹³¹, tendência que actualmente alguns moçambicanos manifestam. Com este tipo de preferências tornava-se difícil consolidar as actividades culturais nas escolas.

Foi perante estes e outros comportamentos nas escolas, que em 1977/78 foram operadas mudanças no funcionamento das escolas¹³², dentre as quais na disciplina de

¹²⁸ Ntonikhel 2000: 32-3

¹²⁹ Alunos provenientes de diversas partes do país, e a mistura de raças.

¹³⁰ Buendia 1999: 314

¹³¹ Silva 1981: 66-67. Segundo Coplan muitos africanos altamente educados no século passado consideravam a música tradicional popular embaraçadamente pré-moderna e etnicamente diferenciada da sua própria auto-imagem ideológica (Coplan 2002: 109).

¹³² Orientações saídas do discurso de 8 de Março de 1977, do camarada Presidente Samora Machel (Buendia 1999: 313).

actividades culturais, que foi integrada de forma efectiva no currículo escolar da 1ª a 9ª classes¹³³.

Contudo, esta mudança não alterou a noção oficial de cultura que existia no país que tinha um propósito muito limitado, referindo-se praticamente a música e à danças tradicionais¹³⁴, em detrimento dos conteúdos do programa de educação musical. Dir-se-ia que esteve-se perante a falta de um posicionamento claro do rumo que se pretendia dar à esta disciplina.

Em 1983 foi introduzido o Sistema Nacional de Educação, uma materialização das directivas do III Congresso da Frelimo¹³⁵. Diferentes acontecimentos (internos e externos) marcaram esta conjuntura, onde por um lado, foi declarada a necessidade de se adequar a educação às exigências do desenvolvimento, devido as transformações em curso. Por outro lado, foi detectado que as mudanças operadas no sistema educacional após a independência revelaram que ainda não se tinham alterado as características fundamentais do sistema, nomeadamente o problema da qualificação da mão de obra, os diferentes problemas de funcionamento das escolas, o analfabetismo, e o mais grave a persistência da herança do colonialismo na discriminação da educação: uma educação para os filhos dos trabalhadores e uma outra para os filhos da burguesia ou dos aspirantes à burguesia¹³⁶.

O SNE foi introduzido num período muito agitado, em Moçambique, caracterizado pela intensificação da guerra a partir de 1980 que desorganizou completamente a

¹³³ Ntonikhel 2000: 49

¹³⁴ Lopes 2000: 105

¹³⁵ O SNE teve como objectivo central a formação do Homem Novo, livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista (Buendia 1999: 356).

economia e a vida das populações camponesas. A guerra provocou carências, destruição das infraestruturas económicas (tendo como principais alvos às escolas, hospitais, estradas, pontes, fábricas etc), tornando impossível o desenvolvimento da rede escolar e da escolaridade obrigatória¹³⁷.

Um dos grandes problemas que se reflectiu no campo educacional no pós-independência, foi a forma como o poder político e a Frelimo encararam a diversidade cultural referida em cima. A escola ainda não conseguia encontrar espaço adequado para trabalhar as diversas realidades culturais presentes na sociedade moçambicana¹³⁸, e muito menos enquadrá-las no currículo¹³⁹. Apesar disso, várias posições ainda procuravam conciliar a educação e cultura, ou seja a construção da unidade nacional com a diversidade cultural do país¹⁴⁰, propostas de promoção da valorização de todas as manifestações culturais do povo moçambicano; da criação de condições para a realização

¹³⁶ Buendia 1999: 307, 338, 350. Segundo Lopes a queda do colonialismo em Moçambique como forma de governação e dominação política, cultural e racial, deixou lugar a uma certa impressão de liberdade, que na realidade ainda precisava de ser conhecida. (Lopes 2000: 92).

¹³⁷ A própria introdução do SNE foi afectada sendo apenas introduzida em 50% nas províncias do país (Buendia 1999: 370-1).

¹³⁸ Lopes 2000: 511

¹³⁹ Segundo Buendia, um dos possíveis desencontros deve-se à excessiva centralização da educação desde a planificação, com objectivos e conteúdos de ensino que pressupunham uma realidade económica e uma dinâmica social inexistentes nas zonas rurais. O tipo e as formas de organização, introduzidas nas escolas, foram impostos, provocando resistência por parte de professores e alunos. Mesmo ao longo da implementação do SNE não foram tomados em conta os aspectos positivos da educação tradicional, desde a definição dos novos conteúdos, forma de participação da comunidade, intervenção dos professores etc. Portanto, como a escola colonial, a escola moçambicana acabou por ser um espaço onde se inculcavam valores sem antes se terem debatido. E num país de maioria camponesa como Moçambique, onde a cultura camponesa por enquanto determina o ritmo, a qualidade e a identidade expressiva da escola, estas populações nunca encontraram uma forma de participação efectiva, nem de reflexão da sua realidade sócio-cultural, tirando toda a expectativa que traziam em relação a escola (Buendia 1999: 150, 137, 307, 408, 411; Lopes 2000: 510-1).

¹⁴⁰ Desde os profissionais da educação, que tiveram a consciência da necessidade de aprofundar a questão cultural para colocar em bases sólidas o novo sistema de educação, até a então Ministra da Educação, que enfatizou a necessidade do novo sistema educacional para além das áreas económica e produtiva estar virado directamente ao desenvolvimento cultural (Buendia 1999: 339-340).

de diversas acções; até as trocas de experiência no domínio da cultura, tanto no plano nacional como internacional¹⁴¹.

Todavia, estas e muitas outras fracassaram pois, por um lado, ocorreram num contexto de fragilidade política do Partido face ao surgimento de novos problemas que se apresentavam ao Estado, como a guerra que no campo cultural repercutiu-se na grande quebra das produções musicais de muitas populações¹⁴², e com o país caminhando cada vez mais para o liberalismo económico¹⁴³. Por outro lado, existiu a falta de pesquisas e reflexão mais séria, visando a busca de caminhos para a diversidade cultural da sociedade moçambicana, não só entre as regiões, como dentro de cada região, e a sua integração no currículo¹⁴⁴, uma vez que a Frelimo nunca negou a sua existência.

Deste modo, as actividades culturais acabaram sendo retiradas do currículo escolar, e nos anos seguintes a articulação entre educação e cultura fez-se por meio de grupos culturais e bandas musicais criadas nas escolas, com o apoio dos professores de educação musical apresentando-se em eventos escolares, datas festivas etc.

Durante este período, o ensino de música foi também sustentado pela escola de música, a única instituição fora do ensino público cujo objectivo é ajudar os mais necessitados formando alunos na área da música, apoiando os artistas já existentes que queiram melhorar a sua formação, e os futuros artistas. Foi criada em 1993, como um projecto

¹⁴¹ No decurso do IV Congresso da Frelimo, realizado em 1983, algumas acções que se propunham realizar incidiam no estudo e preservação de todos os elementos do património histórico e cultural do povo moçambicano (monumentos, museus, tradição oral e estudo da sociedade tradicional), tendo o Partido atribuído uma grande importância à constante troca de experiências (Lopes 2000: 96).

¹⁴² Devido ao exódo ou instabilidade de muitas populações muitos conjuntos tradicionais extinguiram-se, só voltando a reagrupar-se e retomar as suas actividades no fim da Guerra. Por exemplo a região habitada pelos povos chope (Munguambe 2000: 236).

¹⁴³ Lopes 2000: 96, 109

¹⁴⁴ Para Lopes o ideal seria que a preocupação com a diversidade cultural do país estivesse presente nas diversas disciplinas: em temas de redacção que suscitasse reflexão, na prática de danças e ritmos das diversas etnias nas salas de música e artes e assim por diante (Lopes 2000: 511-2).

ressurgido da antiga educação musical que funcionava nos anos 1969/1974. Recebe alunos a partir dos sete anos de idade, dá uma educação musical básica, como a teoria musical (sistemas tonais, rítmica, harmonia, som etc), onde se aprendem os fundamentos teóricos da ciência musical (valores, notas, escalas, acordes, modos etc). Esta formação visa dotar os alunos de conhecimentos de modo a iniciarem-se na música¹⁴⁵.

Em muitos países o aprendizado em artes musicais fazia-se e ainda se faz em escolas distintas especializadas (conservatórios, academias e departamentos de música) ou em ateliers privados¹⁴⁶, devido aos elevados custos que acarreta para o Estado apetrechar as escolas públicas. Poucos países conseguem desenvolver estes projectos por um periodo duradouro nas escolas.

Era à margem destas instituições do ensino especializado que, de maneira geral se formavam os amadores dos diferentes tipos de arte. Este tipo de ensino traduzia a seu modo, a situação efectiva do artista, ou melhor, a maneira como era encarada a profissão do artista, como arriscada, uma carreira que a burguesia não desejava (nem deseja ainda) para seus filhos¹⁴⁷.

Países africanos como Mali, Senegal, Gana possuem uma educação musical não só virada aos conteúdos universais, mas os currícula estão estruturados de modo que cada aluno tem a obrigação de conhecer pelo menos cem canções do seu património cultural-nacional, sendo determinante para a transição de classe. Deste modo os alunos crescem com um grau de assimilação elevado da música tradicional que possibilita o fácil

¹⁴⁵ Langa 1996: 16-17

¹⁴⁶ Aí se formavam os artistas que satisfaziam as encomendas do Estado, das empresas, dos particulares endinheirados, bem como as necessidades de diversão e de cultura das aristocracias (Gráfico 1995: 80).

¹⁴⁷ Gráfico 1995: 80

enriquecimento e fusão aos instrumentos universais. Este é também um dos motivos pelo qual a música destes países encontra-se num estado bastante avançado¹⁴⁸.

Educação musical também existiu nas mais antigas sociedades tradicionais africanas, não eram instituições como escolas de música ou outras onde à música era ensinada como tal¹⁴⁹, mas escolas de iniciação dentro de um vasto conceito educacional dirigido à socialização de indivíduos, nas quais música e dança desempenhavam um papel importante¹⁵⁰. A maioria dos artistas populares aprendia a tocar utilizando métodos tradicionais de aprendizagem na base da imitação, esforço individual e na prática, como elementos principais da aprendizagem e desenvolvimento artístico¹⁵¹, da cultura tradicional.

Pelo que neste momento a recuperação da educação musical não pode ser somente enquadrada na procura da melhoria da qualidade de ensino, mas atentemo-nos também ao facto de que a Frelimo em toda a sua história teve uma preocupação que virou uma verdadeira obsessão, à formação de quadros¹⁵². Este cenário acabou se revertendo no elevado índice de desemprego, pois Moçambique dispõe agora de técnicos, quadros com formação superior em todos os níveis que se debatem com o problema de colocação no mercado de trabalho. Problema que também deve ser analisado em termos da crise criada nas estruturas económicas coloniais herdadas, que acabou por se enraizar face aos

¹⁴⁸ Hortêncio Langa: 2004

¹⁴⁹ Na educação musical ocidental dá-se primazia a teoria musical e a reprodução exacta de obras famosas, enquanto que na maior parte das escolas de iniciação das sociedades tradicionais africanas tratava-se de ensinamento e aprendizado baseado no canto como meio de comunicação, reforçado por dança e outros modos de acção que englobava um conjunto de conceitos, técnicas e convecções de comportamento musical que capacitavam o indivíduo a recriar música (Kubik 1979: 108).

¹⁵⁰ Por exemplo as escolas de iniciação lukanda de Angola e da Zâmbia, escolas de iniciação likumbi dos rapazes de Moçambique e Tanzânia, e as escolas dos yao de Moçambique e Malawi (Kubik 1979: 107).

¹⁵¹ Soares 1980: 7

¹⁵² Buendia 1999: 131

diversos problemas surgidos no Moçambique pós independente, agudizando-se cada vez mais.

Isto coloca a educação perante novos desafios, tanto internos como externos¹⁵³, onde é preciso não só vislumbrar a existência de outras profissões alternativas ainda pouco exploradas, mas fortalecer a educação geral através da formação moral e artística¹⁵⁴. Enormes esforços estão sendo feitos em África, na Ásia e por toda a parte do mundo para se estabelecerem os modernos sistemas de educação, que advogam a educação musical no ensino, onde se reconheça à música a dignidade de parte constitutiva de uma formação de base integral, isto é um ensino onde no fim da instrução primária ou numa determinada fase do ensino secundário, a criança ou o jovem possa escolher a oportunidade de seguir a carreira musical, ingressando numa escola especializada de música que forme o futuro músico consciente das suas responsabilidades sociais, e que exprima e exteriorize de facto as suas potencialidades individuais¹⁵⁵.

IV-Estudo de caso: Educação musical numa escola em Maputo

Na sociedade existem três grupos de agentes principais para a socialização da criança, os membros da família, os da comunidade e os das instituições especiais, como a escola.

Segundo Giddens (2000:64, 65) a socialização é “o processo pelo qual, através do contacto com

¹⁵³ Face às exigências inerentes à cada vez mais crescente competitividade das nações, onde dependerá do sucesso ou fracasso que cada país faz na transição para as indústrias das políticas educacionais (Lopes 2000: 79).

¹⁵⁴ Barry et al, 1962: 233

¹⁵⁵ Segundo Gagnard, a nível universitário, o ensino da música não deve basear-se apenas no desenvolvimento das faculdades do intérprete e do compositor, mas direccionar-se à áreas de investigação no domínio da música, da história da música, da etnomusicologia, da estética, das novas aquisições científicas e técnicas que transformam em cada momento as concepções e os meios de realização da composição e interpretação, devendo esse ensino preocupar-se em atingir um estágio de polivalência

outros seres humanos, a criança indefesa se torna gradualmente num ser auto-consciente e conhecedor e com domínio sobre os modos próprios de determinada cultura. Ela prossegue ao longo de todo o trajecto de vida, tendo em cada fase específica da vida transições a passar ou crises que se têm de ultrapassar ”.

Trata-se pois de uma aprendizagem e da interiorização.

A escola é o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, educação de todas as classes e as camadas sociais mais diversas, enfim, é o local mais privilegiado para mostrar as crianças e adolescentes e todos os grupos a tolerar as diferenças e aprender com elas, bem como a lutar por direitos e oportunidades iguais para todos¹⁵⁶. Logo, é o melhor lugar para que se inicie o contacto com o universo artístico das artes visuais, teatro, dança, música e literatura. Escutar música, aprender uma canção, entre outros, são actividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela actividade musical.

O nosso estudo de caso centrou-se no ensino primário do 2º grau, que compreende a 6ª e 7ª classes, tendo escolhido a escola primária Kurhula localizada no bairro da Maxaquene C, Zona das 200 casas, Quarteirão nº 75. Também conversámos com professores de outras escolas em outras zonas (escola primária completa, unidade 6, no bairro Luís Cabral), o que nos permitiu uma visão geral do estudo.

Esta escola foi inaugurada em 18.04.94. Tem quatro professores de Português/Educação Musical na 6ª classe e o mesmo número na 7ª classe. Em cada escola, pelo menos ao nível da cidade-zona urbana, existe um professor com formação específica em educação musical, que trabalha num sistema rotativo por um período de um ano; isto é,

profissional. Também devem ser potenciados cursos de especialização no estrangeiro, realização periódica de seminários, e o Estado poderá considerar o regime de atribuição de bolsas de estudo (Gagnard 1981: 21).

¹⁵⁶ Lopes 2000: 79, 512

em cada ano é afectado a uma escola diferente, com vista a auxiliar os outros professores de educação musical, e acompanhar o grau de implementação da disciplina.

De um modo geral os resultados aqui apresentados não abarcam somente a situação da educação musical neste grau, mas o estágio da educação musical no seu todo como foi referido por alguns professores.

Atendendo ao universo cultural familiar¹⁵⁷ de cada criança elas aprendam muitas coisas relacionadas com a música. Mas para muitos de nós, está claro que na prática, muitas crianças nunca tiveram uma aula de música como tal, não têm ideia, nem sabem do que se trata.

4.1. Conteúdos leccionados

No 2º grau os conteúdos leccionados visam consolidar os conhecimentos e habilidades adquiridas do grau anterior, isto é desde 2ª classe tendo em conta que a disciplina de educação musical já aparece nesta classe desde 2001, e, compreendem a educação rítmica, educação auditiva, notação musical, educação vocal e canto. Todos com respectivas unidades temáticas¹⁵⁸. (Vide em anexo-II as unidades temáticas da 6ª e 7ª classe).

Algumas matérias são repetitivas mas dá-se continuidade com objectivo de aprofundá-las. Em muitos casos não se trata de mera repetição, mas iniciar do ponto zero, porque

¹⁵⁷ A família é para a criança pequena, o lugar primordial de revelação e iniciação do que é humano. Aí cresce e se educa graças, principalmente aos seres modeladores de quem recebe e a quem dá afecto. O mundo penetra no espaço familiar com o jornal, o livro, a revista, a rádio, a televisão etc (Gráfico 1995: 166, 187). Também quase muitas crianças aprendem presentemente algumas danças e canções actuais com 5 a 7 anos de idade, de irmãos maiores, algumas são encorajadas a cantar pelas mães iniciando através da igreja.

¹⁵⁸ INDE\MINED, 2003: 280

alguns alunos trazem lacunas dos anos anteriores¹⁵⁹, obrigando os professores a redobrar esforços com vista a conseguir o equilíbrio da turma. Cada professor tem a missão de levar as turmas da 6ª à 7ª classe, retornando às novas turmas da 6ª classe.

Analisando o programa actual vê-se claramente que não sofreu muitas alterações, apresenta muitas similaridades com o programa de actividades culturais que vigorou em 1977/79, que por sua vez era uma cópia do modelo colonial, na medida em que foram aproveitados muitos conteúdos do programa colonial respeitantes as regras universais de produção, demonstração e análise da música. Deste modo aproximamo-nos do modelo dos programas dos conservatórios ou academias ocidentais de música, e do modelo brasileiro.

Apesar da aturada pesquisa efectuada não conseguimos ter acesso ao programa como tal, mas permitiu-nos entender que existem muitas similaridades pois dá-se acesso à prática e à teoria da música, com pequenas particularidades como a estruturação dos programas que permitem a qualquer momento o aluno dissociar-se do ensino formal e enveredar pela formação em música nas escolas especializadas, colhendo ao longo deste percurso experiência do que se vive no domínio do conhecimento cultural, sociopolítico, científico e técnico, além da música¹⁶⁰.

O ambiente de ensino e aprendizagem destas matérias é bastante difícil porque alguns alunos possuem dificuldades na escrita e expressão oral. Geralmente ainda não falam com espontaneidade e desinibição desejadas a língua portuguesa¹⁶¹, que de certo modo influencia o elevado número de reprovações nas disciplinas de português, matemática e

¹⁵⁹ Raquel Marta: 2005; Sónia André: 2005

¹⁶⁰ Gagnard 1981: 20-1

¹⁶¹ Buendia 1999: 372

história¹⁶². Esta situação também pode ser atribuída ao fraco domínio do português por parte dos professores e ao excesso de aulas expositivas, apesar de se reconhecer que actualmente muitas crianças e jovens nas zonas urbanas não sabem falar as línguas nacionais¹⁶³.

A dificuldade na língua portuguesa aliados a vivência musical do aluno ou seja aquilo que o aluno aprende na escola, na sala de aulas e quando sai dela para a rua-grupo de amigos, ou mesmo na família e na comunidade onde vive tornam impossível a assimilação perfeita do aprendizado musical e a sua formação cultural. Em muitos casos o que se aprende fora da escola pode ser útil em função do repertório musical (canções) que traz, mas não é útil para o aluno, atendendo a ausência de experiência musical formal da totalidade dos alunos, e em alguns casos principalmente o nosso meio familiar contribui para o insucesso, pois ainda se considera a música sem importância, até se contraria¹⁶⁴.

Ora na idade escolar a acção do professor nunca será eficaz sem a ajuda dos pais, pois é nessa idade que a aptidão musical da criança se forma definitivamente. Martinho Lutero opinou que quase todas as crianças têm uma fácil capacidade de percepção e imitação¹⁶⁵. O interesse e a sensibilidade à música manifestam-se muito cedo, mas estas aptidões podem desaparecer, se não forem bem cultivados¹⁶⁶.

¹⁶² Existe uma interferência de aspectos culturais no processo educativo de todos os níveis de ensino, agravando-se no ensino primário, pois muitas crianças que entram pela 1ª vez nas escolas não falam português e nem tem contacto com a língua nas suas vidas diárias (Mazula 1995: 21; Johnston 1986: 65).

¹⁶³ As maiores dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa encontram-se nas crianças das zonas rurais, pois só falam ou escutam essa língua na escola, constituindo assim uma segunda língua. Esta situação é agravada pela deficiente formação dos professores, elevado número de alunos por turma e insuficiência de material escolar (Buendia 1999: 342, 372).

¹⁶⁴ Muitos encarregados de educação ainda pensam que a educação musical rouba tempo que os alunos deviam dedicar aos estudos de outras disciplinas mais sérias (INDEMINED, 2003: 277).

¹⁶⁵ Um dos melhores exemplos são as zonas rurais em África, onde as crianças detêm uma capacidade natural de aprendizagem da cultura tradicional, pelo processo imitativo (Lutero 1981: 71).

¹⁶⁶ Martins 1972/73: 16-17

A música é considerada uma segunda língua, que permite educar e exprimir os sentimentos, mas uma vez que a língua portuguesa para a maioria das nossas crianças, é uma segunda língua, então podemos considerar que estamos perante uma terceira língua, que a escola deveria ter a capacidade de ensinar bem.

Mesmo com estas dificuldades os professores são unânimes em reconhecer que atendendo o interesse e a vontade que muitos alunos manifestam, aprendem alguma coisa, despertam para uma nova realidade, e eles próprios melhoram o nível de conhecimento desta disciplina.

Mas fora às dificuldades dos alunos, muitos erros podem estar a ser cometidos no ensino e na educação da música, devido essencialmente a questão da formação destes professores, que na sua maioria desconhecem à natureza de elementos fundamentais como o som, o ritmo, o ouvido musical, a melodia, harmonia e a inspiração; o mesmo se verificando com a natureza das associações que estes elementos provocam no estudo e na prática musical¹⁶⁷. Facto que é reconhecido pelos próprios, ao se referirem a necessidade de existirem docentes abalizados no assunto, e pelo director do INDE que concorda o facto destes não terem formação específica para leccionar esta disciplina, mas que a sua prática é “normal”, atendendo que a disciplina foi recentemente (2004) introduzida nos currícula nacionais¹⁶⁸.

Sobre isso pensamos que por um lado, a disciplina de educação musical, ao ser leccionada por professores de uma das disciplinas consideradas mais sérias, pode ser a tentativa de dar mais seriedade ao assunto, mas por outro lado reconhecendo-se que em

¹⁶⁷ Martins 1972\73: 24. Estes elementos permitem a qualquer pessoa questionar o que escreve, o que toca ou mesmo o que canta. A teoria musical pode ser lida e estudada em qualquer parte do mundo graças a universalidade nos símbolos artísticos, que podem ser entendidos em qualquer língua.

¹⁶⁸ Manguana 2006: 6

função do desconhecimento dos elementos acima referidos derivados da formação específica e outros, passa a ser vista como uma actividade adjuvante que atenua o peso realizado nas disciplinas sérias¹⁶⁹.

4.2 Critérios de avaliação

A avaliação diz respeito aos resultados obtidos pelo aluno quer nos testes ao longo do ano, quer com base nos exames nacionais, onde se valoriza principalmente, a capacidade dos alunos reproduzirem, mais ou menos exactamente, os conteúdos transmitidos em sala de aula. Tem sido um dos instrumentos e indicadores fundamentais usados pelos profissionais da educação tanto para controlar o grau de materialização dos objectivos de formação como para medir os resultados do processo de ensino-aprendizagem e a qualidade de ensino¹⁷⁰.

Em educação musical, a avaliação destina-se a fornecer indicadores acerca do grau de assimilação dos conteúdos aprendidos, dos progressos no processo de ensino-aprendizagem, que é feita através de testes, questionários, exercícios escritos, ditados, trabalhos de casa, entre outras actividades, (vide anexo III-exemplo de modelo de avaliação). Todos os testes devem contemplar exercícios trabalhados durante as aulas anteriores¹⁷¹.

O professor, poderá recorrer a diferentes exercícios e actividades para avaliar a capacidade de identificar, relacionar, completar e fixar, por escrito, exemplos sonoros aprendidos, que de, uma maneira geral, medem as habilidades de diferenciação sensorial da altura do som, da duração do timbre, ritmo, acordes, intervalos, formas musicais e

¹⁶⁹ Gráfico 1995: 197

¹⁷⁰ Buendia 1999: 326, 352-3, 373-4

outras, bem como a respectiva memorização. Na avaliação final, também poderá considerar, em certa medida, determinadas capacidades vocais e de execução de instrumentos¹⁷².

Nas escolas as avaliações são cumpridas no tocante a parte teórica, quanto a parte prática como por exemplo a avaliação das capacidades vocais, não é cumprida na íntegra, pois requer o acompanhamento dos instrumentos musicais, aplicando-se o mesmo na execução dos instrumentos musicais, devido a sua inexistência. Mas os alunos cantam seja canções do nosso património nacional-cultural, seja outras aprendidas noutros meios.

O manual de orientação do professor refere que os programas prevêem uma margem de tempo que permite a acomodação do currículo local, isto é os conteúdos locais podem ser enquadrados nos jogos rítmicos populares, contos, histórias, danças, recolha e construção de instrumentos musicais, canções, etc. Esta abordagem e outros exemplos¹⁷³, não encontram aplicabilidade pois carecem de destreza por parte dos professores.

Neste grau (6^a e 7^a classe), a transição é automática, não existe exame, porém o aluno não pode ter nota inferior a sete valores, pois apesar desta não influenciar para a sua reprovação contribui para complementar as outras disciplinas. Em geral os casos de reprovação por via desta disciplina são poucos, comprovando-se mais uma vez o seu carácter complementar e secundário.

O aproveitamento é considerado razoável, tanto na teoria musical como no domínio da leitura musical, pairando a dúvida sobre o nível de aproveitamento caso houvesse os instrumentos musicais. Os resultados negativos são vistos em termos de complexidade da

¹⁷¹ Chipanga et al. 2002: 8

¹⁷² Idem

própria disciplina, mas também consideramos que os professores foram praticamente forçados a leccionar esta disciplina, (atendendo a questão da formação específica), cumprindo ordens institucionais e do Estado, pelo que não se consideram culpados.

De um modo geral o modelo de avaliação peca por não permitir explorar as habilidades dos alunos no concernente a execução dos instrumentos musicais e acompanhamento nas diferenças das capacidades vocais como tem acontecido com os conservatórios ou academias ocidentais de música, limitando-se ao acima referido e as aptidões para o canto.

Pelo que no futuro seria desejável que as avaliações não só permitissem qualificar o aluno, mas, sobretudo, discernir e traçar o caminho daqueles que revelam capacidades musicais.

4.3 Formação dos professores para educação musical

A formação de professores é crucial para qualquer sistema, tanto para aumentar a qualidade como para permitir a sua expansão. O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor¹⁷³, pelo que uma boa renovação do sistema educativo requer a formação daqueles que terão de pô-la em prática os professores.

No âmbito da reintrodução da disciplina de educação musical o INDE em colaboração com os professores da escola nacional de música e outras instituições, levou a cabo uma curta formação, durante duas semanas para os professores de língua portuguesa num

¹⁷³ Por exemplo o professor pode usar 4 a 6 garrafas do mesmo tamanho contendo volumes diferentes de água, para explorar diferentes alturas do som, percutindo-as com uma colheirinha ou com um ferrinho (Chipanga et al. 2002: 10-13).

¹⁷⁴ Ribeiro 1997: 7

processo de reconversão que os habilitasse a ministrar a educação musical, do nível nacional, provincial¹⁷⁵.

Esta tarefa recaiu nestes professores mesmo reconhecendo-se que não possuem uma formação específica para tal. A justificação para tal foi dada pelo director do INDE, que reside no facto das duas disciplinas serem consideradas como fazendo parte do que se designa por "Bloco I", por isso partiu-se do princípio de que um mesmo professor pode leccionar as duas disciplinas, precisando somente de uma pequena formação específica¹⁷⁶.

Sabe-se que por imperativos políticos, sociais a maioria dos professores foram forçados/ou recrutados nos anos 70 e 80, para às instituições de formação¹⁷⁷. O processo de selecção e distribuição dos candidatos era muitas vezes desorganizado, e inicialmente não teve em consideração as preferências dos candidatos, mas havia alguns que eram professores por sua vontade.

A componente formação de professores foi das áreas definidas como prioritárias após a independência, onde foi preciso a todo o custo, o recrutamento e cursos de formação de médio prazo, com vista a uma resposta imediata das necessidades de professores, quer em tipo quer em número¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Esta organização do curso em cascata deve-se ao facto de tentar minimizar custos pois, considerando que todos os professores em exercício precisam de ser capacitados, não seria viável formá-los em simultâneo (INDEMINED, 1999: 58).

¹⁷⁶ Manguana 2006: 6

¹⁷⁷ O processo de colocação dos graduados estava muito burocratizado, sendo estes considerados mais um número do que pessoas com projectos de vida. O recrutamento de professores para cursos era feito pelo MINED que distribuía obrigatoriamente os graduados das 6^a, 9^a e 11^a classes para a formação de professores. Muitos alunos, que se encontravam nas classes terminais, desistiam dos estudos, como uma forma de evitarem a colocação em sectores para os quais não se sentiam vocacionados. Outros pura e simplesmente não se apresentavam (Johnston 1986: 38, 142; Buendia 1999: 312).

¹⁷⁸ Johnston 1986: 38, 168

Como resultado a Educação acabou recebendo muitos professores desmotivados para o trabalho e em alguns casos revoltados¹⁷⁹, e até ao momento actual apesar de muitos estarem conformados, outros carecem duma motivação para essa profissão¹⁸⁰. A carreira de professor é uma das menos preferidas por motivos diversos como a falta de prestígio social do professor, causada por indefinição desta carreira em relação as outras carreiras universitárias; interrupção dos estudos e não início de uma carreira profissional, as inferiores condições materiais e segurança no trabalho oferecidas ao professor comparativamente aos profissionais de outras áreas com formação equivalente; e o desejo de seguir profissões mais liberais como medicina, direito, economia ou outra profissão no sector económico, que oferece maiores salários e melhores condições de trabalho, promoção e mobilidade¹⁸¹.

Apesar disso muitos dão o melhor de si, transformando-se em professores dinamizadores, e a eles se deve o salto qualitativo e quantitativo que a educação moçambicana deu num espaço curto¹⁸².

Como dizíamos, duas semanas são poucas para prover os professores de conhecimentos suficientes e captarem com profundidade a dimensão didáctica-pedagógica dos programas¹⁸³. Em algumas escolas a formação não foi cumprida na íntegra, (apenas uma semana), existindo mesmo a nível de Maputo professores que não beneficiaram de nenhuma formação, para não falar da abrangência aos distritos. Com ou

¹⁷⁹ Buendia 1999: 313

¹⁸⁰ Segundo Golias, a aprendizagem nas instituições de formação pode ser o melhor caminho para minimizar estas e outras situações (Golias s.d: 69-71).

¹⁸¹ Johnston 1986: 142, Buendia 1999: 312

¹⁸² Buendia 1999: 313

¹⁸³ Segundo Buendia a deturpação dos conteúdos, é quase inevitável, atendendo à duração da formação e ao processo de transmissão em cascata. Este foi um dos problemas salientes em 1983 aquando da implementação do SNE, quando o MEC organizou em cada ano, cursos de capacitação de professores com

sem formação desdobram-se no que podem, mas sempre apelando para a necessidade de mais formações ou seminários que permitam colmatar e esclarecer dúvidas da área musical.

Recuando para o período pós independência foram formados professores no Centro de Educação Cultural em Maputo, em várias áreas (desenho, música, dança e teatro), em cursos de dois a quatro anos. Alguns destes diplomados vieram a ser professores de disciplinas culturais em escolas secundárias¹⁸⁴. Formação idêntica também ocorreu de 1981 a 1983, para quarenta agentes de puericultura e educação de infância, envolvidos num projecto dos jardins de infância e creches, e visavam basicamente a capacitação na leitura e escrita musical de modo a que garantissem a educação musical das crianças a longo prazo¹⁸⁵.

A transmissão de conhecimentos mais complexos como é o caso da educação musical, exige formações mais prolongadas e permanentes, que deveriam ser obrigatórias¹⁸⁶, ou seminários, no sentido de que a uma formação deveria acrescer-se outra continuada durante à duração da vida activa do professor. Por outro lado, as actividades de formação deveriam cingir-se também pela preocupação com os aspectos positivos do que negativos visando sobretudo à promoção profissional e não tanto pela preocupação de compensar deficiências que visam garantir técnicas de sobrevivência no ensino, como é o caso¹⁸⁷.

vista a familiarização com os novos programas de ensino, durante 45 dias. Tal como neste processo a transmissão foi em cascata (Buendia 1999: 370).

¹⁸⁴ O centro de educação cultural admitia graduados da 6ª classe, para uma formação de três anos visando o desenvolvimento de capacidades para a música, dança e belas artes. Os formandos saíam com equivalência de 8ª ou 9ª classe (Johnston 1986: 90, 140).

¹⁸⁵ Lutero 1981: 60

¹⁸⁶ No sentido de harmonizar a formação inicial com a formação continuada, de modo que uma seja função e exigência da outra. Por outro lado, a formação continuada implica uma profunda remodelação na formação inicial (Simões 1979: 256; Ribeiro 1997: 7).

¹⁸⁷ Gráfico 1995: 97

Os professores também reclamam por não terem sido capacitados em relação a todos os meios didácticos, como por exemplo a execução dos instrumentos musicais, que se liga aos conteúdos teóricos¹⁸⁸. Porque para que os alunos se sintam atraídos para a música, é preciso também que o professor represente e atinja aos seus olhos um ideal musical humano, isto é o professor deve ser musical em todos os sentidos¹⁸⁹.

Analisando esta questão foi referido que,

“Nem todos os professores que leccionam a disciplina de português podem leccionar educação musical, porque ler a pauta musical, interpretar os sinais, não depende somente de formação, existem regras e princípios a serem seguidos. E de certa forma também a questão do envolvimento dos músicos da nossa praça neste projecto educacional levanta muitas dúvidas. Muitos músicos são apenas intérpretes e com muitas dificuldades, desconhecendo as regras, sinais, sons, tonalidades, enfim toda a teoria musical. A própria execução dos instrumentos musicais requer estes conhecimentos, este pode ser um dos motivos pelo qual a música moçambicana não é comercializada além fronteiras, a nossa produção musical está enraizada na imitação quer por falta de meios, servindo-se de algo que apareça sem ter em conta as regras de produção musical”. (Sónia André: 2005)

Presentemente, professores de educação musical estão sendo formados pelo IMAP's para todos os níveis e subsistemas e, a tendência para aumentar a duração é visível atendendo a necessidade de dar resposta a esta questão e minimizar no futuro a actual situação.

4.4 Condições de trabalho

O programa de educação musical para o 3º ciclo do ensino básico, refere que os meios didácticos necessários para a educação musical são: manual do professor; livro do aluno; sala de educação musical com quadro apropriado; instrumentos de percussão; instrumentos melódicos e electrónicos; rádio gravador, projector e reproduzidor de vídeo; cadernos pautados para a música; e computador multimédia¹⁹⁰.

¹⁸⁸ Sónia André: 2005

¹⁸⁹ Martins 1972\73: 20

¹⁹⁰ INDEMINED, 2003: 282

Destas condições apenas existe o manual (livro do aluno). Daquilo que nos foi dado a observar, existem condições precárias de trabalho, desde as salas de aulas, há falta evidente de mobília de todo o tipo, insuficiência de material didáctico¹⁹¹ (livro do aluno), sobrecarga de horários, classes superlotadas, programas muito extensos e, por vezes complicados, acrescidos da fraca preparação.

O professor de educação musical é polivalente, pois em geral ministra aulas para três turmas da disciplina de português, e cinco turmas na disciplina de educação musical, partindo de uma situação na qual não existem professores específicos de educação musical, em turmas com uma média de 58 a 60¹⁹² alunos cada. Cada turma dispõe de duas ou três aulas de educação musical por semana, variando de escola para escola.

A superlotação de classes é um dos grandes problemas que fragilizam o ensino no geral, as escolas chegam a ter três a quatro turnos, existindo professores que leccionam em dois turnos. Esta sobrecarga faz com que o que deveria ser o processo de aprendizagem completa do aluno diagnosticando sempre que possível os progressos com o propósito de melhorar ou corrigir as deficiências encontradas, acabe redundando num fracasso¹⁹³.

O livro do aluno e manual de orientação do professor, são os únicos meios didácticos existentes no conjunto dos meios referidos no programa, mas estes por sua vez, são distribuídos muitas vezes tardiamente após o ano lectivo ter iniciado, situação que tende a tornar-se mais complicada com a produção de novos materiais escolares. Os professores reconhecem que os manuais são uma grande ajuda e gostariam de ter outros mais

¹⁹¹ A falta de livros para o aluno e de manuais para o professor sempre foi considerada uma das principais causas para o fracasso escolar (Buendia 1999: 368).

¹⁹² Durante um certo tempo na Europa no século XVIII as escolas estiveram organizadas de modo que o professor se encarregava ao mesmo tempo de um número que atingia 500 crianças (Barry et al. 1964: 240).

detalhados¹⁹⁴, que ajudassem a aprofundar mais os conhecimentos musicais face a inexistência de bibliotecas para os professores.

Indo às matérias contidas nos livros, estas são muito extensas, por vezes complicadas, e desajustadas atendendo a diversidade cultural da sociedade moçambicana. Neste âmbito, pensa-se que deveriam encontrar-se estratégias para albergar a realidade dos alunos na sala de aulas, tratar de um país real, concreto, não de um Moçambique abstrato e homogêneo¹⁹⁵, ou partindo de um contexto europeu ou brasileiro desadequado da realidade moçambicana.

Do mesmo modo considera-se que a falta de meios técnicos, na sua maioria os instrumentos musicais, para demonstrar matérias como as notas musicais, a audição etc, podem ser a causa para os manuais conterem muita matéria teórica em detrimento da prática. É verdade que o custo dos instrumentos musicais é elevado. E mesmo que houvesse meios para a sua aquisição não seria possível apetrechar todas as escolas de uma só vez, mas instrumentos como a guitarra e os órgãos electrónicos (piano)¹⁹⁶ são imprescindíveis e universalmente os mais conhecidos e usuais nesta disciplina.

A voz do professor não é suficiente para ajudar na distinção das notas. Mas outra problemática também se levanta. Poucos professores sabem tocar instrumentos, nem sequer o aprenderam na formação. Assim são obrigados a chegar com antecedência na escola para preparar as aulas, isto é, desenhar a pauta musical no quadro, desperdiçando muito tempo que poderia ser aproveitado noutro tipo de consultas de materiais. Deste

¹⁹³ Simões 1979: 143

¹⁹⁴ Raquel Marta: 2005

¹⁹⁵ Lopes 2000: 511

¹⁹⁶ O Piano é defendido como instrumento ideal na musicalização básica por permitir de maneira mais fácil e efectiva aplicar e experimentar os elementos básicos na música, melodia, ritmo e harmonia (Robinson & Jarvis, 1967: 4).

modo, como poderá o aluno saber executar pelo menos no final deste grau dois instrumentos musicais, segundo consta nos objectivos gerais do 2º grau. (vide anexo-IV).

Outra questão prende-se com as dificuldades enfrentadas com os materiais didácticos, sempre justificadas pelo reduzido período de formação. Na visão de Buendia podem ser também explicadas pelo facto dos processos de revisão e elaboração dos materiais didácticos não serem acompanhados de um alargamento dos debates e envolvimento dos professores das escolas, e muito menos tomadas em consideração as condições de trabalho existentes nas escolas¹⁹⁷, constituindo assim uma imposição.

Pelo que a produção e disponibilidade de mais ou outros materiais didácticos como meio de apoio ou para suprir as deficiências e carências como os professores propõem ou pretendem, pode em muitos casos acabar por reduzir, a sua criatividade limitando-os apenas a serem executores dos procedimentos predeterminados nos manuais¹⁹⁸.

Sob este prisma, vários fenómenos desde as condições encontradas na escola, até ao pequeno número de horas destinadas por semana parecem provar que não existe ainda consciência e clareza para introduzir os alunos no domínio do conhecimento musical. Claramente se percebe que a educação musical está relegada ao segundo, privilegia-se o imediato, e mais fácil, ou seja cantar o que mais se gosta como sendo a via possível para o seu aperfeiçoamento.

4.5 Vantagens da educação musical na escola

Segundo certos autores há vantagens da utilização da música na escola. A mais importante é que a actividade musical ajuda o crescimento mental e emocional (incluindo

¹⁹⁷ Buendia 1999: 368-9

¹⁹⁸ Idem: 409

o moral, o intelectual, o sensorial) etc¹⁹⁹. A cura mental pela música-musicoterapia, é hoje sobejamente conhecida, a música, age no amadurecimento, desenvolvimento dos alunos e professores de qualquer padrão principalmente profissionais que actuam nas primeiras séries do ensino, que possuem uma responsabilidade muito grande em ajudar a formar à personalidade das crianças.

Os professores reconhecem o valor da música como o meio mais eficaz para conseguir as finalidades educacionais na escola. Apesar de não dominarem por completo o assunto, verificam uma vontade e impacto positivo nos alunos, na medida em que é uma novidade, que desenvolve ambas partes. Neste contexto, pensa-se em seleccionar as crianças que demonstram possuir talento com vista a criação de um grupo específico de música na escola.

Cultivar a música nos alunos pode concorrer para a formação de uma nova geração, capaz de sentir e compreender a arte, o mundo, e de participar na música de forma inteligente. Alguns podem vir a seguir a carreira musical, mas a grande maioria irá utilizar como parte de sua formação geral, aumentando o nível de apreciação.

E sabendo-se que muitas das nossas crianças vem de um antecedente de linguas nacionais que dificulta a aprendizagem na escola, a educação musical é um meio de motivação para diversas actividades do currículo escolar, criando uma atmosfera de alegria, ordem, disciplina e entusiasmo na aprendizagem²⁰⁰. Platão considerava a educação musical como a base de toda a educação natural, atribuindo uma grande

¹⁹⁹ Crescer consiste em manter as oposições sob controle efectivo seguro, dinâmico, canalizando as tensões, os conflitos, de maneira a que o indivíduo consiga: interpretação, selecção e direcção. O indivíduo que está crescendo apresenta, num período, concentrado, no outro, desconcentrado, a seguir novamente concentrado ou em equilíbrio relativo. Este último tende a aumentar de frequência, à medida que o crescimento se consolida (Martins 1972\73: 21).

²⁰⁰ Martins 1972\73: 16, 17, 20

importância à educação na infância, e propondo que na educação dos guerreiros devia haver a educação musical²⁰¹.

Em muitos países, uma das grandes vantagens da educação musical nas escolas, é o facto de ser uma grande estratégia de combate aos vícios nas escolas como à violência, agressividade, drogas, acalmando os adolescentes e jovens. Aliás é um imperativo da fase que atravessam, de movimentação agitada que se caracteriza por acção²⁰², desaguando num estilo de música que gostam de escutar, de cantar, tocar (*raps, hip-hop, rock, ragga, etc*), cabe a escola aproveitar esse prazer e interessá-los na actividade musical.

²⁰¹ A influência de Platão na história da educação foi imensa, tanto pelas realizações pessoais que inspirou, como pela orientação que favoreceu ao pensamento pedagógico que se lhe seguiu (Simões 1979: 20, 26).

²⁰² Martins 1972\73: 20

V-Conclusões

Ainda há muito a fazer para que a Educação Musical ganhe nas escolas um espaço activo. Não basta somente ter a educação musical dentro da escola, deve-se garantir a sua sustentabilidade como um projecto permanente, um espaço onde se desenvolva um trabalho mais transversal entre educação e cultura, senão, estaremos perante um simples exercício académico e, com as condições criadas até agora que traduzem as dificuldades nesta e noutras disciplinas, continuará o questionamento sobre o rumo e a qualidade da educação que pretendemos.

Neste momento nenhuma escola possui capacidade formal para actuar na Educação Musical, pois ainda não se dispõe de um trabalho musical bem orientado e estruturado, tendo em conta que o processo de ensino-aprendizagem requer constante adequação, e renovação de actividades e de materiais, conhecimento e disponibilidade de recursos que possam promover as condições necessárias para o conhecimento musical e o constante interesse do aluno.

A Educação Musical precisa de recursos financeiros, materiais e humanos, em número e qualidade, pessoal capacitado etc, algo que ainda está muito aquém de ser alcançado. Deste modo, poderá não ser alcançada a missão de musicalizar as crianças e jovens, nas escolas, transformando-as em indivíduos que usam os sons musicais, consomem, apreciam, fazem e criam música, e, finalmente, se expandem por meio de música bem feita.

Fontes Orais

Hortêncio Langa- 14.05.2004
Laura Narciso- 20.05.05
Lurdes Abrantes- 20.05.05
Luisa Tembe- 20.05.05
Maridjane Achá- 18.04.2005
Quitério F. Mavuie- 20.05.05
Raquel Marta- 20.05.05
Ricardina Manjate- 20.05.2005
Sónia André- 18.04. 2005

Bibliografia

Livros e Documentos Publicados

- BARBA, Tomás & GRAÇA, Fernando Lopes. *Dicionário de Música*. Lisboa: Ed. Cosmos, 1962.
- BARRY, Gerald; KI, J.Bronows; FISHER, James; HUXLEY, Julian. *O mundo do Homem: A sociologia-O homem, a família, a sociedade*. Londres: Ed. Publicações Europa-América Lda, 1964.
- BUENDIA, Miguel Gómez. *Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo: UEM-Livraria Universitária, 1999.
- CANDÉ, Roland de. *O convite à música*. Lisboa: Ed. 70, 1982.
- CHIPANGA, Juvêncio; SIQUISSE, Arlindo; SITOE, Pedro. *Ritmos e Sons: Educação Musical-6ª Classe*. Maputo: Macmillan Moçambique, Lda, 2002.
- CONCEIÇÃO, Rafael da & DUARTE, Ricardo. *A música e o homem*. Maputo:INLD, 1983.
- CARVALHO, Mário Vieira de. *A música e a luta ideológica*. Lisboa: Estampa, 1976.
- DIAS, Margot. *Instrumentos musicais de Moçambique*. Lisboa: Instituto de Investigação Tropical-Centro de Antropologia Cultural e Social, 1986.
- GAGNARD, Madeleine. *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Estampa, 1981.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- GRÁFICO, Rui. *Obra completa: da Educação*, Vol.I. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 1995.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. Vol.XVIII. Editorial Enciclopédia Limitada, Lisboa, Rio de Janeiro, s.d.

HERZFELD, Friedrich. Nós e a música. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.

INDE/MINED. Programa das disciplinas do ensino básico: 3º Ciclo. Maputo: Inde/Mined, 2003.

INDE/MINED. Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo: Inde/Mined, 1999.

JOHNSTON, Anton. Educação em Moçambique. Stockholm: Swedish International Development Authority, 1986.

KUBIK, Gerhard. Educação tradicional e ensino da música e dança em sociedades tradicionais africanas. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

LETRIA, José Jorge. A canção como prática social. Lisboa: Ró, 1981.

MAZULA, Brazão. Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985. Lisboa: Ed. Afrontamento, 1985.

MUNGUAMBE, Amândio Didi. A música chope. Maputo:Promédia, 2000.

PALMBERG, Mai & KIRKEGAARD, Annemete. Playing with identities in Contemporary Music in África. Nordiska Africa Institute, Uppsala, 2002.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Disciplina de Actividades Culturais (Programa). Maputo, MINED, (Policopiado/Stencil), 1977.

RIBEIRO, António Carilho. Formar professores: Elementos para uma teoria e prática de formação. Lisboa: Texto editora Lda, 1997.

ROBERTSON, Alec e STEVENS, Denis. História de música "Pelicano". Vol. I, s.l: Ulisseia Lda, 1960

ROBERTSON, Alec e STEVENS, Denis. História de música "Pelicano". Vol. II, s.l: Ulisseia Lda, 1960.

ROBINSON, Helene & JARVIS, Richard (ed). Teaching piano in classroom and studio. Washington, Music Educators National Conference, 1976.

SIMÕES, António. Educação permanente e formação dos professores. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

SNEDEN, David. *Sociologia Educacional*, II Parte. São Paulo: Ed. Saraiva, s.d.

STEHMAN, Jacques. *História da música europeia: Das origens aos nossos dias*. Lisboa: Bertrand, 1964.

STEPHAN, Rudolf. *Enciclopédia Meridiano Fischer. Música*. Vol. 7, Lisboa: Meridiano, 1968.

TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. Lisboa: Ed. Caminho, 1990.

TRACEY, Hugh. *A música chope: Gentes afortunadas*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1949.

TRACEY, Hugh. & MUS, D. Hon. *African Music: Codification & Textbook project*. s.l: 1969.

Artigos

COPLAN, David B. Sounds of the "Third Way"-Zulu Maskanda, South African Popular Traditional Music. In: *Playing with identities in Contemporary Music in África*. Nordiska Afrika Institute, Uppsala, 2002, pp104-115.

GOLIAS, Manuel. A qualidade do ensino e a política de formação de professores. In: *Educação, empresas e desenvolvimento em Moçambique*. Évora: Pendor, s.d, pp 55-74.

KIRKEGAARD, Annemette. "Tanzania"-A cross-over from Norwegian Tecno to Tanzanian Taarab. In: *Playing with identities in Contemporary Music in África*. Norway: Nordiska Afrika Institute, Uppsala, 2002, pp. 46-49.

LANGA, Rosa. Entrevista com Tiago Langa-Director da escola de Música. In: *Musical*, 1996, pp16-18.

LUTERO, Martinho & PEREIRA, Carlos Martins. Etnomusicologia Moçambique: A música tradicional em Moçambique. In: *Apontamentos sobre a música popular e tradicional em Moçambique*. Maputo, 1981, pp 575-590.

LUTERO, Martinho. Um encontro com o ocidente. In: *Apontamentos sobre a música popular e tradicional em Moçambique*. Maputo, 1981, pp70-72.

LUTERO, Martinho. Novos horizontes através da música. In: *Tempo*, 1981, p 60.

LUTERO, Martinho. As timbila. In: *Música tradicional em Moçambique*. Maputo: Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional, 1980, pp 39-44.

MAHOLELE. Temos de lutar pela defesa dos direitos dos músicos. In: *Musical*, 1995, pp17-18.

MANGUANA, Celso. Novo currículo escolar: Professores sem qualificação leccionam Educação Musical. In: *Canal de Moçambique*, Maputo, 2006, p-6.

MARNEY, John. As tradições musicais em Moçambique. In: *Música tradicional em Moçambique*. Maputo: Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional, 1980, pp 10-16.

SÉRGIO, Paulo. Showmícios: Enfim o reconhecimento da música moçambicana. In: *Tempo*, 1994, pp 31-33.

SILVA, Daniel Martins da. Situação do direito de Autor e Direitos vizinhos. In : *Musical*, 1996, pp 13-15.

SILVA, Norma. Um maestro em África. In: *Apontamentos sobre a música popular e tradicional em Moçambique*. Maputo, 1981, pp 66-69.

SOARES, Paulo. A valorização da música e canção tradicional. In: *Música tradicional em Moçambique*. Maputo: Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional, 1980, pp 5-9.

Teses

CUMBE, Mário José Chitaúte. *Os Khokholo e a estrutura da etnia Chope no século XIX: O problema da definição da cultura de uma população*. (Tese de Licenciatura. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane: 2000).

LARANJEIRA, Rui. *A marrabenta: sua evolução e "estilização" 1950-2002*. (Tese de Licenciatura. Universidade Eduardo Mondlane: 2005).

LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: Em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. (Tese de Doutoramento. São Paulo: 2000).

MARTINS, Zélia Lima. *A educação musical na vida afectiva da criança*. (Dissertação para exame de Estado de educação musical; pela escola preparatória de Pêro Vaz de Caminha. Portugal: 1972/73).

NTONIKHEL, Xavier Nelson Agostinho. *Organização política e administrativa das escolas moçambicanas: 1975-1985*. (Tese de Licenciatura. Maputo: Universidade Pedagógica: 2000).

CONCEITOS

Canção- Num sentido geral, é uma peça de música para ser cantada, acompanhada ou não de instrumento, feita de modo simples, e em estrofes. (Santos, João Afonso Chaves, s.d: 27).

Música-é a arte de combinar sons vocais ou instrumentais de modo a produzir uma beleza de forma (ritmo, melodia, harmonia) e expressão de emoção. (Barba & Graça, 1962: 277)

Educação pela Arte-É um movimento cultural que congrega educadores, artistas e professores, secundados por psicólogos, filósofos, sociólogos e críticos de arte, tendo por meta integrar o processo criador das escolas de todos os níveis, e tomando como ponto de partida programático a valorização da arte no processo educacional. (Enciclopédia Mirador Internacional, s.d: 3637)

Educação Musical-é um conjunto de processos, os quais favorecem as crianças, adolescentes e jovens na aquisição de conhecimentos, com o fim de desenvolverem as suas atitudes e faculdades motoras, afectivas e mentais. (Martins, 1972/3:21)

ABREVIATURAS

INSS- Instituto Nacional de Segurança Social

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PRE- Programa de Reabilitação Económica

RM- Rádio Moçambique

SNE- Sistema Nacional de Educação

SOMAS- Sociedade Moçambicana de Autores

TVM- Televisão de Moçambique

LISTA DOS ANEXOS

Anexo I-Programa de Actividades Culturais 1977

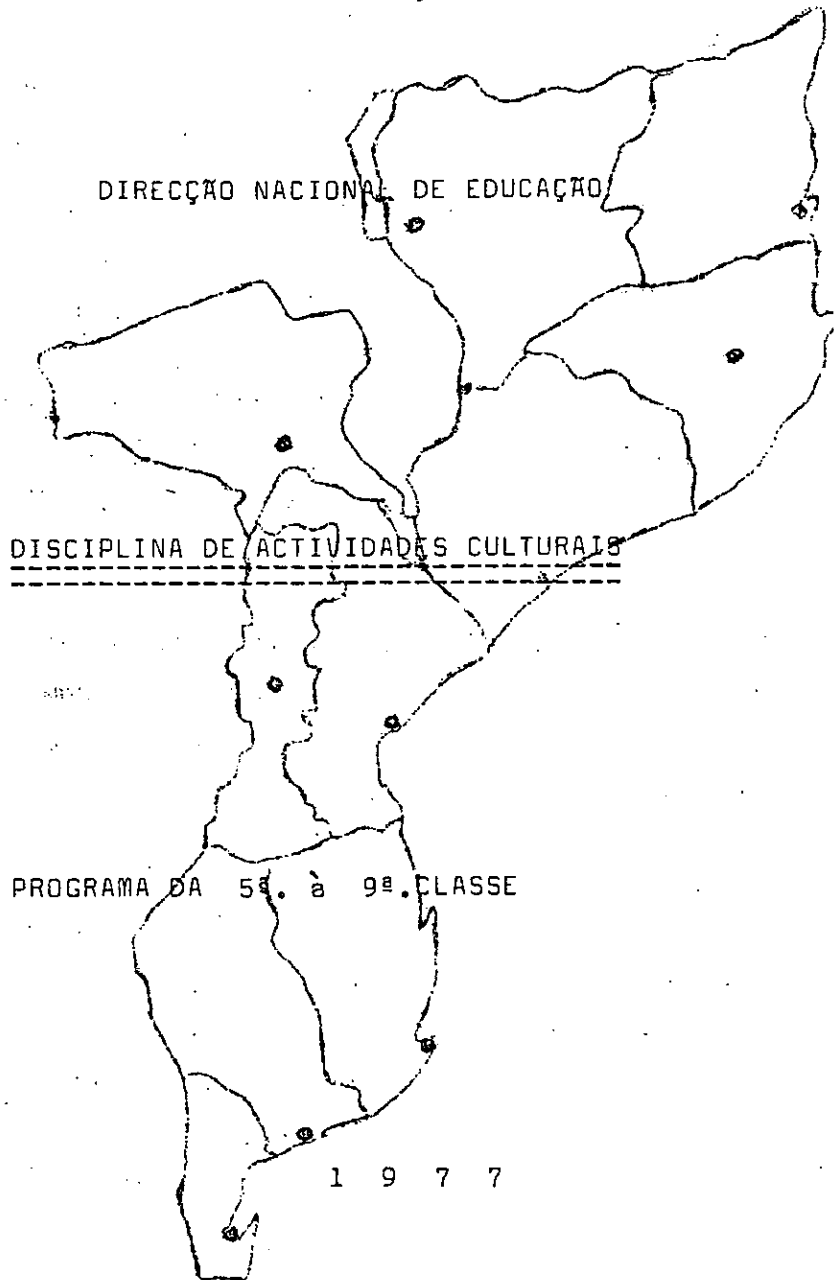
Anexo II- Objectivos da Educação Musical na 6ª e 7ª Classe

Anexo III-Exemplo de Modelo de Avaliação

Anexo IV-Objectivos Gerais da Educação Musical

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA



M A P U T O

Tu: MINED, 1977

EDUCAÇÃO MUSICAL

5ª. CLASSE

OBJECTIVOS:

- O programa de Educação Musical da 5ª. classe visa dar a conhecer aos alunos, algumas noções fundamentais de música de solfejo, de modo a que no fim desta classe eles estejam em condições de ler e interpretar uma pauta.
- Todas as aulas teóricas devem ser acompanhadas de um período prático.

RELAÇÕES DA MATÉRIA

- 1.- Definição de música
- 2.- Definição de música vocal e instrumental
- 3.- Pauta de cinco linhas
- 4.- Linhas e espaços suplementares
- 5.- Notas
- 6.- Claves (clave de sol na 2ª. linha)
- 7.- Sentido de posição das notas na pauta, pelo sistema de relatividade absoluta
- 8.- Exercício de leitura de notas escritas na clave de sol na 2ª. linha
- 9.- Figuras e seus valores
- 10.- Pausas e seus valores
- 11.- Ponto de augmentação
- 12.- Compassos simples (binário, trinário, quatrínario)
- 13.- Valores numéricos dos compassos e formas de indicar os mesmos.
- 14.- Bater ou marcar os compassos
- 15.- Ligadura de união
- 16.- Suspensão
- 17.- Linhas de divisão (barra simples)
- 18.- Pausas finais (barra dupla)
- 19.- Sinal de repetição
- 20.- Síncope
- 21.- Redução do compasso quatrínario e binário
- 22.- Escala natural
- 23.- Intervalos simples e sua classificação
- 24.- Uníssono
- 25.- Metrónomo (classificação e seu funcionamento)

26.- Sinais de expressão:

- Agógicos (andamento)
- dinâmicos (intensidade)
- plásticos (carácter)

27.- Melodia e harmonia

... e o estudo da escala natural e da escala cromática...

6ª. CLASSE

OBJECTIVOS:

- O programa de Educação Musical da 6ª. classe é um aprofundamento da matéria dada na 5ª. classe

No fim desta classe, os alunos deverão ter uma noção exacta das notas e serem capazes de entoar canções lendo a pauta.

- Todas as aulas devem ser tanto teóricas como práticas

- Auscultação do desenvolvimento adquirido na classe anterior

Relação da matéria

- 1.- Alteração das notas na escala natural
- 2.- Acidentes: Sustenido, bemol e bequadro
- 3.- Intervalos aumentados e diminuídos
- 4.- Inversão de intervalos
- 5.- Escala cromática
- 6.- Harmonia
- 7.- Modos; maior e menor
- 8.- Acordes perfeitos; maior e menor
- 9.- Formação de escalas de modo maior e menor
- 10.- Clave de Fá na 4ª. linha
- 11.- Compassos compostos

7ª. CLASSE

OBJECTIVOS

- O programa de Educação Musical da 7ª. classe tem por objectivo fazer com que os alunos dominem a escrita e a leitura das pautas, devendo no final da mesma, estar capazes de compor ou escrever música em função daquilo que ouvem.
- Auscultação do desenvolvimento adquirido na classe anterior
- Relação da matéria
 - 1.- Diferenciação de grave e agudo, até à identificação de meio tom, mediante timbres diferentes.
 - 2.- Entoação e classificação quantitativa e qualitativa de intervalos melódicos e harmónicos.
 - 3.- Reprodução entoada de sons constitutivos de acordes perfeitos maiores e menores e seu reconhecimento.
 - 4.- Entoação, com o nome das notas, de escalas maiores e menores, estas na sua forma natural.
 - 5.- Ordenação de sons entoados em progressões ascendentes e por graus conjuntos e adjuntos:
 - a) Sem o nome das notas
 - b) Com o nome das notas
 - 6.- Acidentes musicais simples e sua função
 - 7.- Revisão do estudo das claves e sua posição na pauta; notas, figuras e respectivas pausas, ponto de augmentação; ligaduras de prolongação e de expressão; suspensão e compassos.
 - 8.- Noção de andamento e sinais de dinâmica
 - 9.- Exercícios de leitura rítmica e melódica
 - 10.- Exercícios de leitura rítmica e melódica
 - a) Rítmicos (...)
 - b) Melódicos com figuração
 - c) Rítmico-melódicos

INDE

8ª. CLASSE

- 1.- Revisão dos pontos principais da matéria da 7ª. classe
- 2.- Acidentes fixos e ocorrentes; acidentes duplos
- 3.- Explicação, mediante a teoria dos tetracordes do processo de formação das escalas diatônicas maiores e suas relativas menores
Armação na clave.
Graus principais das escalas.
- 4.- Tom Tonalidade Esquema tonal
- 5.- Leitura a uma e duas vozes, e em cânone, variando-se os modos e as tonalidades.
- 6.- Ditados melódicos com compasso, variando os modos e as tonalidades.
- 7.- Iniciação à história da música: Origens da música. Estilos de música de vários povos.

NOTA:- Todas as aulas devem ser preenchidas quer com aspectos teóricos, quer com práticos.

9ª. CLASSE

OBJECTIVOS:

- Ao terminarem a 9ª. classe, os alunos devem estar em condições de interpretar correctamente a música de solfejo, ler e escrever com perfeição qualquer canção ou música que oíçam ou componham.

- 1.- Revisão da matéria dada nas classes anteriores.
- 2.- Noções gerais de modalismo e atonalidade.
- 3.- Leitura a uma e duas vezes e em cânone.
- 4.- Análise e leitura entoada das canções do repertório coral da aula.
- 5.- Iniciação à História da música (cont..)

ILL. MCG. M. F. A. C. S. M. I. L. B. R. A. S. I. A. S.
Acto de abertura, 1947

ÍNDICE

PARTE 1 - Sons e símbolos

- Som: Matéria-prima da música . . . 6
- Notação musical 10
 - Pentagrama ou pauta 11
 - Clave 12
 - Síncopa 13
 - Notas a contratempo 13
 - Figuras rítmicas 14
 - Sinais de repetição 17
- Ritmo 19
- Dinâmica 20
- Representação gráfica do ritmo . . 20
- Tons e semitons 22
- Escalas diatônicas 24
 - Escalas diatônicas maiores . . . 24
 - Escalas diatônicas menores . . . 26
- Tonalidade até três acidentes . . . 26
 - Acidentes fixos 27
 - Acidentes ocorrentes 29
- Intervalos 30
- Notação *Tonic Sol-fá* 32
- Exercícios de entendimento 33
- Canções 37

História da nossa música

- Região Norte 40
 - Mapico 41
 - Tufo 42
 - Tchakare 45
 - Páankwè 45
 - Nganda 46
 - M'Lapa 46
 - Makwilo 47

PARTE 2 - Motivos melódicos

- Leitura rítmica 51
- Reprodução vocal de motivos melódicos 52
- Acordes 52
- Improvisação melódica 53
- Exercícios de entendimento 53
- Canções 55
- História da nossa música
 - Região Centro 56
 - Bendi ou Babiton 56

- Mbira ou Kalimba 57
- Malimba 58
- Valimba 59
- Nyanga 59
- Mutoriro 61

PARTE 3 - Formas musicais

- Frase musical 64
- Forma binária 64
- Forma ternária 65
- Exercícios de entendimento 66
- Compassos compostos 66
- Canções 67

História da nossa música

- Região Sul 68
 - Chigovia 68
 - Chitende 69
 - Gocha 70
 - Masseve 70
 - Timbila 71
 - Mpundu 72
 - Tambores de Xigubo 72
 - Chivoncovocuane 73

PARTE 4 - A arte de cantar

- A voz humana 76
 - Aparelho vocal (perfil) 76
 - 1 - Aparelho respiratório 77
 - 2 - Aparelho fonador 78
 - 3 - Aparelho de ressonância . . 79
 - Técnica vocal 80
- Canto coral 86
- Órgãos da boca 86
- A emissão 87
- Classificação das vozes 88
- Organização do coral 90
- Disposição das vozes 91
- Colocação do coral 92
- Atitudes dos cantores 92
- Atitudes do regente 93
- Cânone 93
- Exercícios de entendimento 94
- Bibliografia 96

Índice

INTRODUÇÃO	v
– Planificação	vi
– Avaliação	viii
– Currículo local	x
1. Os sons	1
2. Propriedades do som	3
3. Duração/Pulsção/Compasso	5
4. Altura	12
5. Elementos de expressão	23
6. Formas musicais	25
7. Acordes	30
8. Tonalidades	32
9. Ritmo da palavra	35
10. Compassos compostos	38
11. Forma ternária	40
12. Canções	42
13. Construção de instrumentos musicais	45
14. Notação Tónica Sol-Fá	47
Bibliografia	49

Senhor Professor,

O Livro do Aluno destina-se a permitir o ensino de Música durante os próximos anos e é, por isso, necessário, que os alunos mantenham os seus exemplares no melhor estado possível.

Agradecemos pois, que encoraje os seus alunos a estimarem estes livros, escrevendo sempre nos cadernos e nunca nas suas páginas.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo II

No presente currículo a educação musical nas escolas visa:


- (i) Despertar a criança para o mundo dos sons;
- (ii) Generalizar o ensino da música;
- (iii) Contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade dos alunos;
- (iv) Desenvolver a sensibilidade e o gosto pelas artes;
- (v) Desenvolver a comunicação;
- (vi) Contribuir para a recreação;
- (vii) Criar no aluno hábitos de prática e apreciação musical,
- (viii) Desenvolver a psicomotricidade;
- (ix) Contribuir para a preservação do património cultural; e
- (x) Desenvolver o espírito de grupo, auto-confiança e de liderança.


In: INDEMINED, 2003:279


Avaliação


Exemplo de Modelo de Avaliação


Em seguida sugerimos algumas propostas de questionário de avaliação.


 Esta figura é a _____; vale _____ pulsação.

 Esta figura é a _____; vale _____ pulsações.

 Esta figura é a _____; vale _____ pulsações.

 Esta figura é a _____; vale _____ pulsações.

 Esta é a clave de _____.

 Esta é a clave de _____.

Escreve os nomes dos seguintes intervalos melódicos:

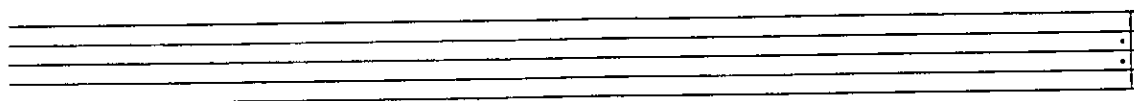




Escreve os nomes dos seguintes intervalos harmônicos:



O que significa este sinal?



Este é o _____ Para que serve? _____

b Este é o _____ Para que serve? _____

♯ Este é o _____ Para que serve? _____

- Descreve a forma binária A-B.
- Quantas partes tem uma música na forma ternária?
- O que é anacrusa?
- O que é uma escala?
- Para que serve a clave?
- Quais são os acordes principais da escala?
- Quais são as propriedades do som?
- O que é a altura do som?
- Escreve na pauta a escala de Sol Maior e os seus acordes principais.

Objectivos Gerais da Educação Musical no Ensino Primário do 2º Grau

No fim do 2º grau do ensino básico, ou EP2, o aluno deve ser capaz de:

- Ter consolidado as experiências musicais adquiridas no EP1;
- Dominar as noções fundamentais da teoria musical;
- Distinguir os intervalos melódicos dos harmónicos;
- Conhecer os acordes principais da escala diatónica I, IV, V e V7 (tónica, subdominante, dominante e dominante sétima);
- Conhecer os modos maior e menor;
- Identificar as escalas pentatónica e diatónica maior e menor;
- Identificar tonalidades até três acidentes;
- Distinguir entre pulsação, acentuação e padrão rítmico;
- Executar pelo menos dois instrumentos musicais;
- Executar pelo menos cinco danças moçambicanas;
- Construir alguns instrumentos de percussão;
- Identificar repetições e contrastes na música.

In: INDEMINED. Programa das disciplinas do ensino básico: 3º Ciclo. Maputo: INDEMINED, 2003: 280.

Objectivos Gerais da 6ª Classe

O aluno deve ser capaz de:

- Interpretar canções e danças moçambicanas;
- Interpretar canções de outros países;
- Ter noções de Teoria Musical;
- Conhecer compassos simples;
- Ter noções de compassos compostos;
- Interpretar canções nos sistemas de Notação Padrão e de Tonic Sol-fá;
- Construir e executar instrumentos musicais;
- Conhecer o modo maior;
- Ter noções do modo menor;
- Conhecer os acordes principais da escala;
- Identificar instrumentos musicais;
- Conhecer a leitura e escrita musicais;
- Conhecer a biografia de alguns compositores moçambicanos.

In: INDEMINED. Programa das disciplinas do ensino básico: 3º Ciclo. Maputo: INDEMINED, 2003: 292.

Objectivos Gerais da 7ª Classe

O aluno deve ser capaz de:

- Ter consolidado as noções fundamentais da Teoria Musical apreendidas nas classes anteriores;
- Interpretar canções e danças moçambicanas;
- Cantar em grupo e a solo;
- Interpretar canções no sistema de Notação Tonic Sol-fá;
- Interpretar canções de outros países;
- Construir e executar instrumentos musicais;
- Conhecer biografias de compositores nacionais e do mundo.

In: INDE\MINED. Programa das disciplinas do ensino básico: 3º Ciclo. Maputo: INDE\MINED, 2003: 298.