

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2005-2007

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br
Vice-Presidente:	Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB, DF c.grossi@terra.com.br
Presidente de Honra:	Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS jusa@ez-poa.com.br
Secretário:	Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO, RJ jonufer@iis.com.br
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL cajazeira.regina@bol.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Profa. Ms. Sônia Blanco – UEPA, PA sblanco@amazon.com.br
Nordeste:	Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz – UFPB, PB luisrq@uol.com.br
Sudeste:	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br
Sul:	Profa. Dra. Rosane Araújo, UFPR, PR rosane_caraujo@yahoo.com.br
Centro-Oeste:	Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM, RS claubell@zaz.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cecília Torres – UERGS, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Membros do Conselho Editorial:	Profa. Dra. Isabel Montandon – UnB, DF misabel@unb.br
	Profa. Dra. Lia Braga – UFPA, PA liab@amazon.com.br
	Profa. Dra. Maura Penna – UEPB, PB m_penna@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 14, março 2006.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal; Edubase (Faculdade de Educação/
UNICAMP - Campinas/SP - Brasil)

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
Cecília Torres	
Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática	7
Joan Russell	
Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação	17
Tânia Mara Lopes Cançado	
Educação musical e diversidade: pontes de articulação	25
Alda de Jesus Oliveira	
Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo	35
Maura Penna	
Por uma unidade e diversidade da pedagogia da <i>performance</i>	45
Fausto Borém	
Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música	55
Abel Moraes	
Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical	65
Luiz Alberto Bavaresco de Naveda	
Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes	75
Susana Ester Krüger	
Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas	91
Magali Kleber	
Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical	99
Cássia Virgínia Coelho de Souza	
Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme	109
Celson Henrique Sousa Gomes	
Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores	115
Maria Teresa de Beaumont Janete Aparecida Baesse Marcela Elessandra Patussi	
A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical	125
Luís Fernando Lazzarin	
Autores	133
Normas para publicação	136

Contents

Editorial	5
Cecília Torres	
Sociocultural perspectives in music education research: experience, interpretation and practice	7
Joan Russell	
Project Cariúnas: a purpose of music education in a holistic approach of education	17
Tânia Mara Lopes Cançado	
Music education and diversity: articulation bridges	25
Alda de Jesus Oliveira	
Challenges for music education: trespassing oppositions and promoting dialogue	35
Maura Penna	
For unity and diversity in the <i>performance</i> pedagogy	45
Fausto Borém	
Multifrenia in music education: diversity of pedagogical approaches and possibilities for the music professions	55
Abel Moraes	
Innovation, angels and technologies in projects and practices of music education	65
Luiz Alberto Bavaresco de Naveda	
Music education supported by the new Information and Communication Technologies (ICT): research, practices and docents' formation	75
Susana Ester Krüger	
Music education: new or different approaches – new or different protagonists	91
Magali Kleber	
Pedagogical-musical knowledge, technologies and new approaches in music education	99
Cássia Virginia Coelho de Souza	
Musical learning in family through a movies' images	109
Celson Henrique Sousa Gomes	
Music class in school: integration between specialists and teachers in the perspective of docents and managers	115
Maria Teresa de Beaumont Janete Aparecida Baesse Marcela Elessandra Patussi	
The multicultural dimension of the new philosophy of music education	125
Luís Fernando Lazzarin	
Authors	133
Notes for contributors	136

Editorial

É com imensa alegria que apresentamos o número 14 da Revista da ABEM – e também o primeiro da nova gestão do biênio 2005-2007. Este número traz os textos de uma parte dos convidados dos Forúns do XIV Encontro Anual da ABEM, realizado em Belo Horizonte, em outubro de 2005, e coordenado pelo professor Marcelo Sampaio da UEMG. Na abertura, temos o artigo da convidada internacional, Joan Russel, que focaliza as *Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática*.

Os textos de Tânia Mara Lopes Cançado, Maura Penna e Alda de Jesus Oliveira fazem parte do Fórum 1, cujo tema foi “Educação musical e diversidade”. Discutem aspectos relacionados à diversidade cultural e à educação musical englobando ações pedagógicas e projetos socioculturais. Compendo o Fórum 2, que teve como tema “Espaços e ações profissionais na educação musical”, trazemos o artigo de Fausto Borém, intitulado *Por uma unidade e diversidade da Pedagogia da Performance*, que, juntamente, com o texto *Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música*, de Abel Moraes, promovem uma reflexão sobre temas como pedagogia da performance musical e multifrenia entrelaçados à construção do campo da educação musical.

Já no Fórum 3, intitulado “Educação musical e novas abordagens”, contamos com os trabalhos apresentados por Luiz Alberto Bavaresco de Naveda, Susana Ester Krüger, Magali Kleber e Cássia Virgínia Coelho de Souza, os quais mesclam e apresentam discussões acerca das tecnologias, com um enfoque nos projetos sociais, no conhecimento pedagógico musical e nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esta é certamente uma rede de temáticas que abrange uma diversidade de abordagens e práticas na área da educação musical.

A seguir, apresentamos o artigo *Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme*, de Celson Henrique Sousa Gomes, que tem como foco aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem musical no contexto familiar e o projeto educativo dos pais, numa perspectiva sociológica.

O texto seguinte discute questões da aula de música na escola, bem como o trabalho conjunto, com a integração entre professoras e gestores. As autoras Maria Teresa de Beaumont, Janete Aparecida Baesse e Marcela Elessandra Patussi destacam algumas considerações das duas pesquisas desenvolvidas por elas e apontam questões como a presença da aula de música como “vitrine” para os pais.

Finalizando, trazemos o texto de Luís Fernando Lazzarin, cujo título é *A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical*, que “analisa a abordagem multicultural da experiência com música” e seu modelo multidimensional. O autor propõe uma reflexão envolvendo conceitos como música e diferença no campo da educação musical.

Esperamos que os artigos apresentados neste número 14, que entrelaçam uma diversidade de temáticas, abordagens, contextos, concepções e pontos de vista possam colaborar com os colegas da área da educação musical. Boa leitura!

Cecília Torres

Editora

Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática

Joan Russell¹

Universidade McGill, Montreal, Canadá
joan.russell@mcgill.ca

Resumo. O que significa ser musicalmente educado? O que significa ser músico? O que é a musicalidade, como a “adquirimos”, e como sabemos que já a possuímos? Quem decide? Essas e outras questões são subjacentes às nossas práticas enquanto educadores musicais. Formadas a partir de nossas experiências socioculturais, elas desafiam nossas premissas acerca da música e da educação musical. Podemos aprender muito a partir do estudo de nossas próprias práticas e das práticas dos outros, já que elas são socialmente construídas e fundamentadas. Ao fazermos isso, transformamos o “familiar estranho” em “estranho familiar”. Este artigo é uma síntese de alguns resultados de minhas pesquisas etnográficas em três comunidades diferentes. Aqui, faço um relato sobre a importância da comunidade para o desenvolvimento da *expertise* no canto nas Ilhas Fiji, dos temas relativos à cultura nas atividades musicais inventadas no Ártico canadense e da fusão de estilos e tradições em um *workshop* educacional realizado em Cuba. Esses resultados são contrastados com minha experiência educacional no Canadá; discuto de que maneira eles informam o meu pensamento enquanto musicista, formadora de professores e pesquisadora.

Palavras-chave: pedagogia musical, formação de professores, etnografia na educação musical

Abstract. What does it mean to be educated, musically? What does it mean to be a musician? What is musicianship, how do we ‘get’ it, and how do we know when we ‘have got’ it? Who decides? These and other questions underlie our practice as music educators. They challenge our assumptions about music and music education, which are formed from our familiar sociocultural experiences. Much can be learned from studying our own practices, and the practices of others, as socially constructed and culturally embedded. In doing so, we make the “familiar strange” and the “strange familiar.” This paper is a synthesis of some of the findings of my ethnographic inquiries in three communities. I report on the importance of community to the development of singing expertise in the Fiji Islands, the cultural themes in invented musical activities in the Canadian Arctic, and the fusion of styles and traditions in a pedagogy workshop in Cuba. I hold up these findings against my Canadian teaching experience and I explain how they inform my thinking as a musician, a teacher-educator and a researcher.

Keywords: music pedagogy, music teacher education, ethnography in music education

Parte I: tornando-se musicista

Tenho seis anos de idade, e estou brincando, sentada no chão de minha casa. Minha mãe e minha tia estão cantando, alternando as vozes entre a melodia e a harmonia, ou “as primeiras e

segundas”, como elas costumam dizer. Elas gostam de cantar juntas; já vêm cantando assim desde que eram pequenas, tendo começado no palco e mais tarde na rádio.

¹ Tradução e adaptação para o português de Beatriz Ilari.

Meus avós vieram nos visitar. Meu avô enriquece os acordes com sua voz de baixo, e minha avó canta a melodia. Eles estão cantando Agora é a Hora, uma canção tradicional dos maori,² que soa bem, e, por isso, me faz querer cantar junto. Minha voz de criança encontra um lugar na harmonia e eu logo ingresso no coral da família. Nenhum de nós passou por algum tipo de educação musical formal, mas nós somos uma família de músicos. Daqui a alguns anos, meu irmão mais novo acrescentará sua voz ao coro, e, logo mais, a próxima geração fará parte desta tradição de cantar “em família”.

Da família de minha mãe veio a tradição de cantar harmonicamente.³ Da família do meu pai veio a tradição de tocar melodias escocesas na rabeça acompanhadas ao piano. Minha avó e meu avô tocam tambores com muita vivacidade, embora muitas vezes apareça uma certa melancolia, típica de muitas melodias escocesas. Entretanto, na maior parte do tempo, eles fazem música para dançar.

Essas experiências da infância criaram minha identidade musical. A harmonia tonal é minha língua musical, e minha imersão nas práticas musicais de minha família a base de meu desenvolvimento como musicista e educadora musical. O prazer de fazer música em conjunto continua nutrindo a minha participação fazendo música com outras pessoas da comunidade, algo que parece ser infinito.

Minha imersão precoce permitiu-me desviar facilmente nas tradições e objetivos das instituições culturais que freqüentei. Aprendi a tocar trompa – graças a um sistema de educação pública que emprestou o instrumento – sem pagar nada. Mais tarde, tornei-me professora de música em uma escola regular, e depois professora de educação musical na universidade; sempre a mais apaixonada das participantes de atividades musicais feitas em conjunto.

Comecei com um amor pela música e acabei adotando algumas premissas do que significa fazer parte de uma comunidade musical. Minha experiência me levou a crer que o que era “normal” era, de fato, específico à cultura de minha família. Iniciei minha carreira de educadora há 30 anos, supondo que era normal todo mundo cantar, e que a música é uma linguagem universal culturalmente neutra.

Sempre pensei que todo mundo deveria ter a habilidade (e a disposição) para cantar (e cantar afinado), para poder acrescentar vozes *ad libitum* a uma harmonização. Pensei que todos saberiam o que eu

sei a respeito da música, de práticas musicais variadas e repertórios, e que todos dariam valor às mesmas coisas que eu. Minhas experiências enquanto participante, observadora e professora em ambientes culturais completamente diversos ampliaram minha forma de pensar e – assim espero – me tornaram uma professora mais flexível e melhor informada, mais aberta às diversidades ofertadas pelo mundo das idéias, tradições e práticas. Através de experiências musicais globais, tenho sido privilegiada com pequenos *flashes* das diferentes maneiras de olhar e estar no mundo. Cada experiência me ensina algo de útil a respeito do educador musical. Cada experiência reafirma a idéia de que minhas pressuposições são culturalmente situadas.

Neste artigo, falo a partir de três perspectivas inter-relacionadas: a da musicista, da educadora e da pesquisadora. Na primeira parte, descrevo brevemente a minha formação enquanto musicista. Na segunda parte, evoco três experiências que têm contribuído para o meu entendimento da importância da comunidade e da cultura como fontes de “alimentação” e sustentação da habilidade e da compreensão musicais. Ainda nessa parte, faço uma breve introdução a uma perspectiva sociocultural que tem sido muito útil na interpretação, inclusive educacional, de cada uma das três experiências. Na terceira parte, reflito sobre o modo como minha trajetória musical tem influenciado a minha forma de pensar e a minha prática enquanto educadora musical.

Parte II: a “viagem”

Ilhas Fiji: lições do Pacífico meridional

As Ilhas Fiji compreendem um conjunto de aproximadamente 300 ilhas no oceano Pacífico meridional, exatamente onde o Equador encontra a linha internacional de mudança de data. Visitei as ilhas por duas vezes, na condição de uma turista com um interesse especial no fazer musical. Em ambas as vezes, cantei com coros de igrejas; ansiosa para saber mais a respeito das tradições musicais de um país que tem a reputação de uma nação cantora.

Evocando a experiência: participação e observação

Estamos numa pequena aldeia numa manhã de domingo quente e empoeirada. Dois homens estão batendo com tacos num pedaço de madeira escavada, convidando a todos para o culto na Igreja

² Maori é o nome de um dos povos da Nova Zelândia (N. de T.).

³ Cantar harmonicamente é um termo derivado do inglês e que significa cantar a várias vozes, em polifonia (N. de T.).

Metodista. A pé e de ônibus, homens e mulheres, crianças e adolescentes chegam das adjacências. Todos estão vestidos com suas melhores roupas: os homens e os meninos usam camisas brancas e um sulu⁴ azul marinho ou branco, e as mulheres e as meninas usam longas túnicas sobre seus sulus. Muitas pessoas estão descalças. Dentro da igreja, os bancos logo enchem. Alguém me acompanha até o assento de honra, localizado em frente ao altar. Sou a única pessoa presente que não é de Fiji. Flores coloridas decoram a mesa do altar e uma cruz de maneira está pendurada na parede, sobre dois tacos de guerra. O culto começa e alguém me alcança um hinário. À minha frente há um coral misto. Seus números musicais parecem estar fora de proporção em relação ao tamanho dessa aldeia rural. Para começar o culto, eles cantam um hino a quatro vozes. Seus olhos estão fechados e, aparentemente, não há nenhum líder. Eles fazem os fraseados em conjunto, e variam a dinâmica de maneira suave.

Durante o canto dos hinos, fico rodeada de sons. Toda a congregação ao meu redor está cantando em harmonia. A riqueza de suas vozes e a ressonância do som me dá arrepios. Mãos generosas encontram cada hino no hinário que está em minhas mãos, para que eu possa acompanhar o culto que prossegue. As palavras estão na língua fijiana, mas como estudei as regras básicas de pronúncia, posso cantar foneticamente. Posso ler a notação no hinário, e algumas canções são conhecidas. Estamos cantando um hino na linguagem harmônica de Bach. Estou de volta ao coração de minha família, e me uno às contraltos, registro mais confortável para a minha voz. Ainda que temporariamente, sinto que faço parte de uma comunidade – uma comunidade de pessoas que – assim como minha família – cantam.

As crianças estão empoleiradas como pássaros coloridos em um barco. Elas cantam canções infantis. Elas conhecem as palavras e foram instruídas, pelo chefe da aldeia, a cantar para nós. Kalawa, o chefe, nos diz: “Se o chefe diz que você tem que cantar, você tem que cantar.” Em Fiji, cantar parece ser uma obrigação social.

As crianças da escola estão cantando para os visitantes. O diretor dá um comando e o canto se torna imediatamente mais forte. Evidentemente, o entusiasmo delas ficou aquém das expectativas. E o canto precisa de entusiasmo.

Na quinta-feira à noite, caminho pela aldeia

escura em direção do grupo de prática coral em Vatualalai. Ao passar pelas janelas semi-abertas das casas, ouço famílias rezando e cantando hinos harmonicamente. Famílias iguais à minha cantam juntas. A unidade familiar é o recurso do canto.

Durante a prática coral, pergunto a um senhor o porquê dos fijianos serem tão bons cantores. Ele me responde: “Nós nascemos para cantar.” A crença de que somos cantores é importante.

Interpretando a experiência: somos seres sociais

O teórico Etienne Wenger (1998) explica que somos seres sociais, e que esse é um aspecto central da aprendizagem. Ele propõe uma teoria social de aprendizagem que responde à questão: “Como os fijianos aprendem repertórios e tornam-se cantores competentes?” A teoria de Wenger (1998) explica que o objetivo da aprendizagem é vivenciar o mundo e engajar-se com ele de uma forma *significativa*. Aprendemos na comunidade com os outros quando estamos engajados em atividades significativas que são valorizadas pelas pessoas que nos são importantes. Ele denomina esses ambientes de aprendizagem de *comunidades de prática*. A teoria de Wenger (1998) sustenta meu argumento de que em Fiji as habilidades musicais são desenvolvidas em “comunidades de prática *musical*”. Essas comunidades de prática musical – esses ambientes de aprendizagem – se sobrepõem e são interdependentes. Através das evidências, concluo que para fazer parte da comunidade de Fiji ou para construir uma identidade fijiana é necessário envolver o canto, já que cantar é uma maneira de expressar o que significa ser fijiano.

Nunavut – lições do Ártico canadense

O programa de formação de professores de Nunavut é ofertado às comunidades residentes no Ártico, preparando professores *inuit*⁵ para ensinar crianças da comunidade. Ministrei cursos de música a três dessas comunidades. Aqui, o currículo é dominado por valores eurocêtricos e urbanos dos brancos. Enquanto preparava para viajar ao norte, questionei-me: “De quem são os valores imbuídos em meu ensino, e por que isso é importante?”

Evocando a experiência: participação e observação⁶

Aqui em cima, “a terra” domina a vida. Há aspectos da paisagem que são de uma beleza intocada: montanhas cobertas de neve, ilhotas pincelando a

⁴ Um sulu é uma vestimenta típica de Fiji usada por homens e mulheres, e que se assemelha a uma saia ocidental (N. de T.).

⁵ Inuit é o nome dado aos povos residentes no Ártico canadense (N. de T.).

⁶ Notas de Sanikiluaq, um conjunto de ilhas na baía de Hudson. junho de 2003.

baía congelada, bem como diversos tons de marrom, preto, cinza e branco. O ar é seco, como no deserto. No inverno a terra é branca. No verão a terra é marrom; um vazão com muita ventania. Noto a ausência de árvores. As 24 horas de luz solar me fazem perder a noção de tempo. Acho difícil saber quando estou cansada e quando devo dormir porque a manhã e a noite parecem ser idênticas.

As sete mulheres matriculadas no curso de formação de professores possuem algum tipo de parentesco, por sangue, casamento ou adoção. Elas riem com facilidade e participam, entusiasmadas, das danças e jogos musicais interativos. Annesie, uma aluna do curso, inventou um jogo chamado de “caça ao urso polar”. O jogo une tradições *inuit* e *qallunaat*,⁷ para criar o que chamo de história musical.

Caça ao urso polar

Annesie divide a classe em dois grupos: os caçadores e os ursos polares. Os ursos engatinham pelo chão. Os caçadores – cantando as palavras da canção infantil inglesa London Bridge is Falling Down em inuktituk – dramatizam as diferentes etapas da caça ao urso polar. Elas improvisam o ato de levantar cedo, vestir-se, empacotar os materiais, dirigir o ski-doo (que é como uma motocicleta sobre esquis), procurar pelo urso polar e finalmente avistá-lo, carregar a arma, mirar e atirar. Mas como a mira é ruim, o caçador não acerta. O urso, então, se levanta e corre atrás dos caçadores que fogem por entre as carteiras e cadeiras da sala, e finalmente escapam do animal feroz saindo da sala. Em seguida, retornam à sala, miram no urso (que não reage), atiram e o matam. Os ursos caem no chão e os caçadores divertem-se numa dança tradicional de comemoração do sucesso da caça. Em seguida, as estudantes invertem os papéis, e o jogo recomeça.

As alunas participaram do jogo com um entusiasmo enorme, e deram boas risadas. Pude sentir o elevado grau de excitação quando o urso correu atrás dos caçadores.

As jogadoras estavam completamente engajadas, o que deu ao jogo o dinamismo e a tensão que faz parte de suas próprias experiências de caça.

O jogo de Annesie foi muito semelhante a outros jogos inventados por alunos *inuits*, já que os mitos que permeiam a realidade da vida *inuit* estiveram sempre presentes, o que garantiu o sucesso dos mesmos. A caça ao urso polar está de acordo com os mitos que encontramos nos entalhos, tape-

çarias, gravuras, poemas e lendas dos *inuits*. Os conteúdos e os objetivos dos jogos são perfeitamente coerentes com estas outras formas de expressão cultural. Não tenho a menor dúvida de que em minhas aulas na McGill meus alunos não iriam executar a caça ao urso polar por conta de seu valor depreciativo. Matar um animal selvagem se tornou politicamente incorreto na sociedade urbana *qallunaat*.

Uma pequena vinheta reforça essa visão contrastante do mundo. *Nós Vamos Caçar* é o título de uma canção infantil tradicional anglo-européia. A canção é mais ou menos assim:

Nós vamos caçar

Nós vamos caçar

Pegaremos uma raposa e a colocaremos numa caixa

E, depois, vamos soltá-la.

Num belo dia, uma aluna *inuit* me disse: “Nós nunca cantaríamos ‘e, depois, vamos soltá-la!’ Nós cantaríamos: ‘e, depois, vamos comê-la’”. Na perspectiva da *inuit* Maina, deixar a raposa escapar seria algo inimaginável. Com esse comentário, Maina cristalizou uma diferença fundamental entre nossas culturas. Compreendi que os valores e as tradições de uma cultura fazem parte das canções e jogos infantis, e que ao usarmos essas canções e jogos quando ensinamos, estamos, de fato, transmitindo os valores, mitos e tradições de um determinado grupo cultural, de uma geração à outra.

Interpretando a experiência: mito, história e currículo

Hugh Brody (2000) nos conta que os mitos da cultura européia denotam uma história que *contém verdades acerca da condição humana*. Entretanto, segundo ele, na cultura indígena, os mitos são relatos de eventos e processos *reais*. Bringhurst (1999, p. 47) diz que o poder do mito é que ele está baseado em uma *história recorrente* que pode ser evocada por uma única imagem ou palavra, e que pode ser contada por uma “seqüência interligada de imagens, palavras ou gestos”. Uma mitologia genuína é um “tipo de ciência em forma narrativa” (Bringhurst, 1999, p. 288), diz ele.

As histórias são “importantes agentes de socialização”; trata-se de uma das muitas maneiras através das quais as crianças aprendem os valores e padrões dos mais velhos (Applebee, 1978, p. 53). As histórias ricas em imagens engajam o imaginário coletivo. As histórias ricas em imagens expressam

⁷ Qallunaat: palavra em língua inuktituk que se refere às tradições que não têm origem inuit.

a história do coletivo através da metáfora. As histórias ricas em imagens revelam verdades que constituem a base dos modos de vida da sociedade. Fica evidente, portanto, a importância do mito no currículo. A versão da história em que a raposa é solta do cativeiro é uma versão que as crianças em Montreal apreciariam, mas que causaria perplexidade nas crianças *inuit*.

Se olharmos para as canções e jogos – como a caça ao urso polar e *Nós Vamos Caçar* – como histórias musicais, podemos ver que elas carregam mitos e valores da coletividade (Ng'Andu; Herbst, 2004). As histórias musicais também servem como agentes de socialização, introduzindo as crianças a modos de pensar, crenças e valores de um determinado grupo cultural. A importância de estar extremamente atento ao conteúdo, produção e objetivo das histórias musicais no desenvolvimento de um currículo musical culturalmente significativo é, portanto, evidente.

Canções e jogos musicais são culturalmente específicos em seus objetivos, valores, contextos de uso e produção. Ao carregar as histórias, mitos e tradições da cultura que as produz, os educadores refletem os valores culturais e as formas de estar no mundo (Applebee, 1978; Ladson-Billings, 1994) e ensinam um modo de vida a seus alunos (Gaiwayene; Thomas, 2002).

Cuba: lições do Caribe

Viajei duas vezes para Cuba, a convite do Ministerio de Cultura, para ministrar cursos em pedagogia do movimento, usando uma abordagem baseada nas idéias de Dalcroze. Trabalhei com educadores musicais cubanos que ensinavam teoria e *performance* nos conservatórios de Havana e Santa Clara.

Evocando a experiência: participação e observação

Hoje nós estamos cantando nossa canção de despedida – no último dia do workshop – e eu ensino os educadores musicais cubanos falantes de espanhol a cantar uma canção em hebraico. Shalom Chaverim é uma espécie de benção judaica – ou um cumprimento – cantado em tom menor. As palavras são simples:

Shalom chaverim, shalom chaverim; shalom, shalom

L'hit'rao, l'hit'raot; shalom, shalom.⁸

Como muitas canções tradicionais, Shalom

Chaverim é muito simples. Aliado ao tratamento rítmico-melódico o significado das palavras evoca a sensação de calma e bem-estar. Assim que começamos a cantar em cânone a quatro vozes, a canção parece não ter fim, pois há uma mistura riquíssima de texturas, cores e intensidade, ao mesmo tempo em que mantém uma certa calma.

Entramos lentamente na sala, explorando o espaço, com nossos pés marcando o pulso e nossas vozes cantando uma melodia a várias vozes. Nossos corpos “flutuam” no espaço, no tempo da música. Nossos movimentos são graciosos, tranquilos, refletindo um tempo calmo e uma espécie de paz através da canção. Conduzo os alunos para fora da sala de ensaio e em direção ao corredor. Prosseguimos lenta e calmamente, passando por todas as salas de ensaio, inclusive pela sala em que os alunos de ballet estão se exercitando. Ainda caminhando lentamente sem parar de cantar, retornamos à sala inicial. Nosso canto parece ter um caráter hipnótico.

Esponaneamente, os alunos começam a bater um ritmo sincopado com as mãos, superpondo suas palmas vívidas sobre a canção silenciosa, acrescentando uma nova dimensão à textura musical. Eles me olham, como se estivessem procurando por uma reação: “Será que a professora não vai aprovar? Será que insistirá em fazer as coisas a seu modo – do modo ‘correto’, do modo como aprendeu, do modo como a canção é normalmente cantada nos lugares sagrados?” Prossigo cantando e batendo palmas, sempre sorrindo. Não tenho a menor idéia onde iremos parar ou o que acontecerá a seguir. Nesse momento não sou mais a professora, mas sim uma simples “seguidora” de uma comunidade de músicos, e permaneço no aguardo de novos desdobramentos. Um aluno pega um tambor e acrescenta um padrão de “3 contra 2”, algo típico da prática musical cubana. Um outro aluno corre até o piano e improvisa um acompanhamento harmônico, acrescentando mais um padrão rítmico; uma nova camada e voz à textura. Estamos agora completamente imersos na polifonia.

O caráter da canção é completamente transformado. A canção é agora completamente rítmica e possui uma textura mais vívida, embora mantenha sua “base” calma e lenta, bem como seu texto abençoado. Todos continuam a caminhar lenta e graciosamente, e passam a cantar as linhas melódicas longas e flutuantes em seu estilo legato – da maneira apropriada. Isso prossegue por mais dez minutos. Não há indícios de que alguém queira parar. Sou

⁸ “Bom dia amigos, que a paz esteja convosco”.

pega em meio ao evento inefável e aparentemente inexorável, que está definitivamente fora das minhas mãos. Fico relutante em terminá-lo.

Também fico confusa com o meu próprio jeito estabonado. Minhas experiências musicais na infância me ensinaram muitas coisas a respeito da música e eu consigo bater os pés para acompanhar o pulso da música; mas não consigo bater o ritmo sincopado enquanto canto a canção, e minha performance é muito humilde. O que é difícil para mim parece ser uma brincadeira de criança para todos na sala, inclusive para os alunos adolescentes. Finalmente a energia parece acabar. A sessão termina e o relógio começa novamente a medir o tempo.

Os professores do conservatório com os quais trabalhei não tinham nenhum tipo de treino pedagógico especializado. No entanto todos eram excelentes músicos, vívidos, entusiastas e participativos. Eles também tinham um senso acurado de polifonia rítmica, e aprenderam rapidamente todas as tarefas que lhes passei. Eles tinham muita confiança em suas habilidades musicais e improvisavam todos os movimentos sem muita autoconsciência, isto é, sem hesitar em participar de tarefas que exigiam coisas como se alastrar pelo “espaço pessoal” do outro, dar as mãos, olhar nos olhos e improvisar esculturas corporais em grupo. Os professores cubanos com os quais trabalhei usaram uma canção silenciosa como base para o desenvolvimento de um “evento musical” colaborativo tipicamente cubano, usando várias vozes.

Interpretando a experiência: negociando as tensões entre preservação e desenvolvimento

As reflexões de Bebey (1969/1975) sobre a música africana foram muito úteis para que eu pudesse interpretar minhas experiências cubanas. A população multicultural de Cuba inclui pessoas de origem europeia-espanhola e africana, e, como é bem sabido, a música cubana reflete essas tradições culturais. Francis Bebey é um pesquisador especialista em música africana, que fala muito a respeito das tensões entre a preservação e o desenvolvimento. Segundo ele, a tensão ocorre quando culturas diferentes competem por espaço e influência. Ele diz: “Enquanto a preservação refere-se ao colocar coisas em uma caixa, o desenvolvimento é sinônimo de investimento [...]” (Bebey, 1969/1975, p. 140), e fala das pressões sobre a expressão musical tradicional que é usurpada pelo mundo externo. Bebey se refere a qualquer grupo cujas tradições estão sujeitas a mudanças, quando estas se deparam com influências externas.

Como as tradições sustentam suas formas diferenciadas? Como as comunidades respondem, de maneira positiva, às influências de outras culturas? Como elas acomodam e assimilam novas idéias e práticas musicais? Bebey explica que a música africana autêntica é vital e geralmente coletiva (até mesmo comunal), e exerce papéis sociais, terapêuticos e até mesmo mágicos na sociedade. A música africana é quase sempre acompanhada de movimento; é raramente individual e geralmente possui muitas camadas sonoras e vozes. Estes elementos da música africana descrevem o ato de fusão espontânea que vivenciei em meu *workshop* em Cuba.

Parte III: Da experiência e interpretação à prática

Essas viagens foram estimulantes e recompensadoras, tanto no nível musical quanto no nível pessoal. Mas como elas têm afetado minhas práticas como professora e meus pensamentos sobre a educação? A questão que me coloco agora é: “O que acontece neste lugar, nas vidas e nas experiências dos alunos, que irá influenciar minhas abordagens pedagógicas, minha escolha de materiais curriculares e minhas estratégias de avaliação?” Portanto, “seria este um grupo de alunos culturalmente homogêneo ou heterogêneo?” “Quais bens culturais, sociais e pessoais – ver Bourdieu (1993) – eles trazem para esta situação em que estaremos juntos?” “Como, na condição de aprendizes, eles percebem suas próprias habilidades musicais e potenciais?” “Quais comportamentos, conhecimentos, habilidades e disposições posso esperar deles?”

Fiji: nós somos inerentemente musicais

Minha experiência em Fiji me ensinou muitas coisas. A experiência afirmou a idéia de John Blacking (1995) de que a música é apenas um traço característico humano, mas que também é necessária para a sobrevivência humana. A experiência também reforçou minha crença – advinda da infância – de que a maioria das pessoas possui habilidades musicais que, com apoio social (estruturas e expectativas) e cultural (crenças e valores) apropriados, podem ser cultivadas de alguma maneira. Vejo as práticas musicais dos fijianos como evidências de que a habilidade de cantar pode ser desenvolvida em um grau elevado, e que a habilidade de cantar em polifonia não é exclusividade de alguns indivíduos talentosos, mas um tipo de *expertise* que se desenvolve em algumas condições particulares. A experiência em Fiji me ensinou muito a respeito da importância de pertencer a uma “comunidade de prática

musical”, um ambiente de aprendizagem para crianças e adultos que aprendem juntos. Em tal comunidade, o grupo tem um repertório comum de canções, e o canto é uma prática altamente valorizada por todos, que se ligam através de uma experiência musical. Sugiro sempre aos meus alunos-professores que há muito valor em criar uma subcultura musical na escola, isto é, uma comunidade musical dentro de uma estrutura institucional ainda maior. Com base em minha experiência em Fiji, recomendo adotar a seguinte estratégia de oito itens:

- 1) não introduzir instrumentos musicais enquanto o corpo não tiver aprendido a cantar;
- 2) tornar o canto uma prática regular nos rituais escolares;
- 3) desenvolver um repertório de “nossas canções”;
- 4) encorajar o canto em momentos inesperados;
- 5) colocar crianças e adultos para cantarem juntos;
- 6) cantar a várias vozes (em polifonia);
- 7) oferecer muitos workshops musicais intensivos para professores generalistas;
- 8) encorajar professores generalistas, pais e professores especialistas a trabalharem juntos em projetos musicais.

Nunavut: visões de mundo alternativas

A experiência em Nunavut me ensinou que as atividades musicais não são culturalmente neutras e que especialmente as letras das canções são específicas da cultura e refletem visões de mundo particulares. Uma canção em que uma raposa deve ser comida ao invés de solta expressa uma visão do mundo natural através do olhar *inuit*. O comentário de Mina desencadeou um *insight* que me fez compreender uma das diferenças fundamentais entre nossas culturas, e como estas fazem parte do currículo que conheço e uso. A experiência me revelou, em um instante, que os valores e tradições que estão imbuídos nas palavras das músicas que eu conheço, bem como nas histórias, me dizem muito a respeito da maneira como a minha sociedade (e não necessariamente a sociedade *inuit*) reflete os valores e tradições da minha cultura. Isso me leva a refletir sobre as questões éticas e políticas que permeiam as decisões a respeito de currículos, e em como estas questões estão à frente no discurso de descolonização da educação em muitas partes

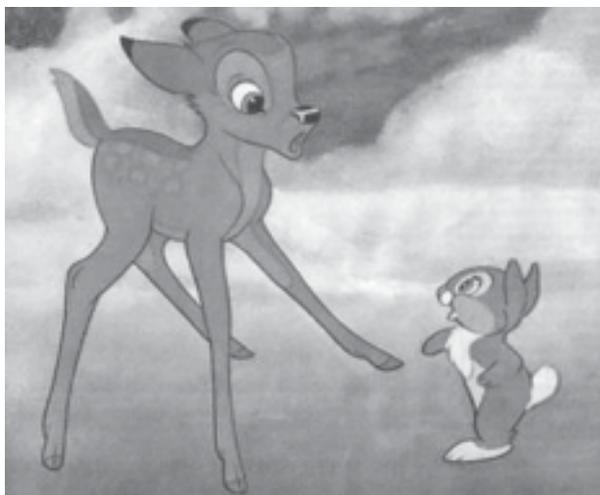
do mundo (Addo, 2001; Addo; Miya; Potgieter, 2003; Battiste, 2004; Dzansi, 2002; Flolu, 1998, 2000; McConaghy, 2002; Ng’Andu; Herbst, 2004; Kanonhsionni; Hill; Stairs, 2002; Orr et al., 2002; Ross, 2004, Tuhiwai-Smith, 1999).

Quando as crianças cantam e realizam jogos musicais, elas internalizam os valores e tradições que esses jogos e canções representam. Caso ocorra uma divisão entre aquilo que as crianças vivenciam na escola e aquilo que vivenciam na comunidade, pode haver uma dissonância, que faz com que muitas crianças achem difícil fazer a ligação entre aquilo que aprendem na escola e as coisas que lhes são significativas. Elas podem, inclusive, não se engajar ou até mesmo deixar de ver qualquer relevância na experiência musical escolar. De fato, Dzansi (2002) concluiu que as crianças de Gana que vivenciam apenas os conceitos musicais ocidentais de orientação estética eurocêntricos nas aulas de música da escola regular (um legado do período da colonização) descrevem a música como a matéria mais inútil de todo o currículo escolar. É desnecessário dizer que esse é o tipo de crítica que nenhum de nós educadores musicais gostaríamos de ouvir da boca de nossos alunos. Várias pesquisas sugerem que os alunos geralmente acham a escola mais significativa quando não são alienados de seus valores culturais (Cummins, 1986; Foster, 2002; Heath, 1983; Ogbu, 2002; Russell, 2006). Tornar as experiências musicais significativas é um grande desafio que tentamos vencer, cada um de uma forma particular e de acordo com a maneira que percebemos nossas circunstâncias e aquelas de nossos alunos.

Numa resenha de um livro sobre formação musical (Russell, 2004), explico que traduzir palavras como “cantar” e “canção”, do *inuktituk* para o inglês é difícil porque estes termos são conceituais. Trata-se de conceitos construídos culturalmente, que possuem significados que são específicos à cultura. Por exemplo, o que nós chamamos de canto gutural, em *inuktituk* se diz *kattajait*. Não temos um termo correspondente na língua inglesa, e acabamos traduzindo *kattajait* como algo conhecido. E assim sucessivamente. Definições são importantes para estabelecermos um diálogo intercultural. “Música” e “formação musical” também são termos contestáveis, pois seus significados variam de acordo com que os usa. Usei os termos “canção”, “canto”, “música” e “histórias musicais” para fazer referência a qualquer prática ou atividade que envolva o uso rítmico da voz ou do corpo.

A criação de um currículo é uma atividade política que é estabelecida pelas vozes dominantes das comunidades culturais; uma forma de garantir

que os valores estejam refletidos no currículo (Apple, 1999). Uma análise dos temas – caçar, pescar, acampar – das atividades criadas por meus alunos *inuit* revela suas relações com o mundo natural. De acordo com os jogos inventados, os animais são caçados e comidos. A atividade geralmente acontece em conjunto; a caça é elemento de excitação, e seu sucesso é ocasião para comemorar, já que significa sobrevivência. Na educação musical, podemos encontrar valores nos repertórios, textos, estruturas e pedagogias que utilizamos. De quem são estes valores e quem decide? Retratos sentimentais da vida animal, como nas histórias criadas por Walt Disney, são inapropriados para crianças indígenas e aborígenes, como as crianças *inuit*.



Estudos acerca dos rituais cantados e de outras práticas musicais que constituem o currículo na área de música revelam que estes têm uma relação recíproca com os valores e práticas de suas comunidades (Addo, 2001; Blacking, 1995; Campbell, 1996, 2002; Dzansi, 2002; Mans, 2000; Russell, 1999, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006). Está claro que o currículo é um trabalho político e que um currículo que pretende valorizar o multiculturalismo precisa de muito mais do que canções cantadas em outras línguas. Como educadores, precisamos compreender as atividades musicais como expressões culturais, bem como discutir a maneira de detectar os valores culturais representados pelas canções e ações. Embora possamos encontrar histórias musicais de outras culturas através de discussões, audições e execuções, nós nem sempre compreendemos o significado, o objetivo e o valor implícito dessas tradições musicais para as culturas que as produziram. Licenciandos em música, professores universitários da área de educação musical ou que dão aulas em classes multiculturais devem estudar o conteúdo das canções infantis e jogos musicais,

situá-los culturalmente e explicar a função e o valor das mesmas àqueles que as criaram.

Cuba: desafiando o conhecido

Todo e qualquer grupo cultural tem tradições que são valorizadas. Cada tradição tem uma linguagem musical que é familiar àqueles imersos nela. Os alunos trazem muitos saberes que nós desconhecemos para nossas salas de aula; muitos impossíveis de emergir sem a nossa intervenção. O que aconteceria se nós insistíssemos para que pelo menos parte da experiência musical que oferecemos aos nossos alunos incluísse dança ou movimento? Que influência sofreria o nosso repertório clássico ocidental se nós permitíssemos – ou insistíssemos – que nossos alunos explorassem novas maneiras de executar peças conhecidas? O que aconteceria se fizéssemos uma superposição de ritmos percussivos cubanos numa sonata de Beethoven? Em que tipos novos de *performance* isso resultaria? O que diria Beethoven? Precisamos estar abertos às histórias de nossos alunos, atentos àquilo que Bourdieu (1993) chama de “bem cultural”, para criar um “espaço” destinado à diferença, proporcionando aos alunos as ferramentas e a permissão para usar tais conhecimentos para explorar, trazer “de volta” e validar o que eles sabem. Se fizermos isso para os nossos alunos, teremos também a possibilidade de expandir nossas formas de pensar, de sair das “caixas pequenas e apertadas” em que muitas vezes nos encontramos, sobretudo se trabalharmos de maneira consistente dentro dos limites institucionais. Com sorte, nossos horizontes musicais e os de nossos alunos se expandirão.

Comentários finais

Na condição de alguém treinada pelo modelo conservatorial de tradição europeia, fui ensinada que o objetivo mais importante da aprendizagem é “acertar”. Muitas vezes os examinadores faziam apenas comentários relacionados às notas que errei, levando à crença de que tocar corretamente é a única evidência de habilidade musical. Ainda criança de uma família musical eu sabia, instintivamente, que era possível fazer música sem ter nenhum tipo de treino formal; cometer ou corrigir erros eram conceitos completamente desconhecidos para mim. Hoje, na condição de uma educadora musical que já passou por muitas jornadas e viagens de descoberta, estou menos preocupada com o “acertar” e mais inclinada a deixar a energia fluir quando os alunos ganham uma sensação de controle sobre suas próprias experiências musicais. São experiências especialmente pungentes para muitos dos licenciandos em educação que freqüentam a minha sala de aula,

muitos dos quais crentes de que não são “musicais” e que relutam a cursar disciplinas de música porque, conforme dizem, não sabem cantar ou são incapazes de ler uma partitura. Eles têm medo de “não acertar” e parecerem ridículos. Nesse espaço de “fluxo” que forneço a meus alunos, confiança, possibilidade de risco, coesão social e senso de comunidade são mais passíveis de se desenvolverem. Isso ocorre porque os alunos têm espaço para explorar, cometer “erros” e desenvolver suas identidades musicais. Esse objetivo educacional é obviamente tão importante quanto o “acertar”.

Também estou comprometida a ajudar meus alunos a enxergarem que o que *nós* fazemos em

música não é “normal”, mas sim o resultado de uma ou de muitas práticas, herdadas em grande parte de tradições eurocêntricas. Quando trabalho com alunos de pós-graduação, acho essencial ajudá-los a ver a importância de serem conscientes do local em que se situam no que tange às suas interpretações de eventos observados e vivenciados. Perspectivas socioculturais em educação musical, como as discutidas aqui, sugerem que significado, identidade e valores são criados em comunidades, juntamente com aqueles que compartilham (ou desejam compartilhar) valores e práticas comuns. E isso me parece ser útil; um pensamento que pode (e deve) sempre nos guiar ao elaborarmos e implementarmos quaisquer pedagogias ou conteúdos curriculares.

Referências

- ADDO, A. O. Children's idiomatic expressions of cultural knowledge. In: PAECHTER, C. et al. (Ed.). *Learning space, and identity – learning matters: challenges of the information age*. London: Paul Chapman Publishing, 2001. p. 57-66.
- ADDO, A. O.; MIYA, F.; POTGIETER, H. Integrating the arts in Africa. In: HERBST, A.; NZEWI, M.; AGAWU, K. (Ed.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. Unisa: Unisa Press, 2003. p. 236-260.
- ANDERSON, William M.; CAMPBELL, Patricia S. Teaching music from a multicultural perspective. In: ANDERSON, William M.; CAMPBELL, Patricia S. (Ed.). *Multicultural perspectives in music education*. Reston, VA: Music Educators National Conference, 1996. p. 1-9.
- APPLE, M. *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press, 1999.
- APPLEBEE, C. *The child's concept of story*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.
- BATTISTE, M. *Animating site of post-colonial education: indigenous knowledge and the humanities*. 2004. (Paper presented at the Canadian Society for Studies in Education. Winnipeg, Manitoba). Disponível em: <<http://www.usask.ca/education/people/battistem/csse>>. Acesso em: 1 jan. 2005.
- BEBEY, F. *African music: a people's art*. Trans. Josephine Bennett. Westport: Lawrence Hill & Company, 1969/1975.
- BLACKING, J. Music, culture, and experience. In: MUSIC, culture & experience: selected papers of John Blacking. Chicago: The University of Chicago Press, 1995. p. 223-242.
- BRINGHURST, R. *A story as sharp as a knife: the classical Haida mythtellers and their world*. Vancouver: Douglas & McIntyre, 1999.
- BRODY, H. *The other side of Eden: hunters, farmers and the shaping of the world*. Vancouver: Douglas & McIntyre, 2000.
- BOURDIEU, P. *The field of cultural production: essays on art and literature*. New York: Columbia University Press, 1993.
- CAMPBELL, P. The musical cultures of children. In: BRESLER, Liora; MARMÉ THOMPSON, Christine (Ed.). *The arts in children's lives: context, culture, and curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 57-70.
- CUMMINS, J. Empowering minority students. *Harvard Educational Review*, v. 17, n. 4, p. 18-36, 1986.
- DZANSI, M. Some manifestations of Ghanaian indigenous culture in children's singing games. *International Journal of the Arts in Education*, 2002. Disponível em: <<http://ijea.asu.edu/v3n7>>. Acesso em: 1 jan. 2003.
- FLOLU, E. J. In search of an African and relevance-oriented music education system for Ghanaian schools. In: VAN NIEKERK, C. (Ed.). *Conference proceedings of the 23rd World Conference of the International Society for Music Education*. Pretoria: University of South Africa, 1998. p. 183-190.
- _____. Re-thinking arts education in Ghana. *Arts Education Policy Review*, v. 101, n. 5, p. 25-29, 2000.
- FOSTER, M. African American teachers and culturally relevant pedagogy. In: BANKS, James A.; MCGEE BANKS, Cherry A. (Ed.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 570-581.
- GAIWAYENE; THOMAS, G. J. A critical approach to Louise Erdrich's *The Antelope Wife* and other emerging native literature as a step towards native ways of learning and teaching. *McGill Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 439-450, 2002.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- KANONHSIONNI; HILL, J. C.; STAIRS, A. H. Indigenous ways of knowing, thinking, and doing. Editorial. *McGill Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 281-285, 2002.
- LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- MANS, M. Using Namibian music/dance traditions as a basis for reforming arts education. *International Journal of the Arts in Education*, 2000. Disponível em: <<http://ijea.asu.edu/v1n3>>. Acesso em: 1 jan. 2001.
- MCCONAGHY, C. *Rethinking indigenous education: culturalism, colonialism and the politics of knowing*. Flaxton, Qld: Post Pressed, 2002.

- NG'ANDU, J.; HERBST, A. Lukwesa ne Ciwa – The story of Lukwesa and Iciwa: musical storytelling of the Bemba of Zambia. *British Journal of Music Education*, v. 21, n. 1, p. 41-61, 2004.
- OGBU, J. U. Understanding cultural diversity and learning. In: BANKS, James A.; MCGEE BANKS, Cherry A. (Ed.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 582-593.
- ORR, J. et al. Decolonizing Mi'Kmaq education through cultural practical knowledge. *McGill Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 331-353, 2002.
- ROSS, M. Art at the crossroads: The contested position of indigenous arts in Ghana's post-colonial education systems. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 2, p. 117-135, 2004.
- RUSSELL, J. *Features of a "singing culture" and implications for music education: toward a cultural theory of music education* (Research paper presented at American Educational Research Association). Montréal, 1999.
- _____. Born to sing: Fiji's "singing culture" and implications for music education in Canada. *McGill Journal of Education*, v. 36, n. 3, p. 197-217, 2001.
- _____. Sites of learning: communities of musical practice in the Fiji Islands. In: FOCUS Areas Report. Bergen: International Society for Music Education, 2002. p. 31-39.
- _____. Singing "practice" and the importance of community. *Canadian Music Educator*, v. 45, n. 2, p. 15-19, 2003.
- _____. Essay review of book [Musicianship in the 21st century: Issues, Trends & Possibilities]. *International Journal of Education and the Arts*. 2004. Disponível em: <<http://www.ijea.edu.az>>. Acesso em: 1 jan. 2005.
- _____. *Images, themes and values in Inuit-invented musical games* (Research paper presented at a meeting of the American Educational Research Association). Montréal, 2005.
- _____. What's to be done with the fox? Inuit teachers inventing musical games for Inuit classrooms. *Curriculum Inquiry*, v. 36, n. 1, p. 15-33, 2006.
- TUHIWAI-SMITH, L. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 1999.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em 19/03/2006

Aprovado em 29/03/2006

Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação

Tânia Mara Lopes Cançado

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
taniacancado@terra.com.br

Resumo. A proposta deste artigo é apresentar, para reflexão, a experiência do Projeto Cariúnas, um programa sócio-cultural desenvolvido com crianças e adolescentes da periferia norte de Belo Horizonte, que trabalha a educação musical numa abordagem holística da educação. O artigo também apresenta para discussão uma outra característica do Projeto Cariúnas – a “interdisciplinaridade”. Na introdução, o artigo trata dos conceitos básicos da educação holística. Numa segunda parte, relata a experiência do Cariúnas, descrevendo seus princípios de ação pedagógica; as etapas do processo pedagógico; e suas formas de avaliação. Na parte final, o artigo apresenta algumas situações reais apresentadas em forma de “casos”, que ilustram a experiência pedagógica do Projeto Cariúnas, e sugerem algumas reflexões.

Palavras-chave: Cariúnas, holístico, criança

Abstract. The purpose of this article is to present the experience of “Cariunas Project”, and promote reflexion about it. “Cariunas” is a social-cultural project developed with children and adolescents from a very poor neighborhood of Belo Horizonte City (Minas Gerais State - Brazil), which is based on music education under a holistic approach. The article also brings to discussion another characteristic of “Cariunas” – “The integration of cultural activities”: music, and dance. In the introduction, the article presents the basic concepts of Holistic Education. On the second part, It presents the “Cariunas” experience itself, describing its basics on the pedagogic action, the steps of the pedagogic process, and its evaluation manners. At the end, the article brings some real situations written as “cases”, illustrating the pedagogical experience of “Cariunas Project”.

Keywords: Cariúnas, holistic, child

Introdução

Pelas várias acepções do termo “diversidade”, o tema deste fórum facilmente nos levaria a discursar sobre a educação musical e suas variedades metodológicas, o que nos remeteria a atualizadas reflexões. Entretanto, escolhemos falar sobre o caminho da educação em face da “diversidade huma-

na”, e de como essa educação trabalharia o indivíduo através da música, levando-se em conta as diferenças físicas, psicológicas, sociais e culturais inerentes ao ser humano. Pretendemos apontar a concepção holística da educação como a mais adequada para se tratar dessa diversidade humana.

Para demonstrar a aplicação de uma abordagem de educação holística no atendimento de crianças e adolescentes e de seus potenciais resultados, relataremos aqui uma experiência de projeto de ensino de música que tem aplicado esta abordagem – o Projeto Cariúnas – que trabalha com a proposta de educação integral, e tem, na “interdisciplinaridade”, o seu objeto de referência.

Em seu livro *Educação Integral – uma Educação Holística para o Século XXI*, Rafael Yus (2002, p. 15) registra que “tudo que está relacionado com o holismo vem do termo grego *holon*, que faz referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes”.

O filósofo e educador grego Sócrates já dizia que só há duas formas de educar o ser humano: educar o corpo através do movimento e educar o espírito através da música. Desse pensamento advém uma das mais sublimes mensagens que conhecemos do povo grego, que já demonstrava sua capacidade para descobrir a relação do “eu” com o universo.

Sem pretensões de querer analisar ou sintetizar a filosofia educacional de uma cultura tão distante da nossa, sugiro que a educação grega nos legou um modelo ideal de educação integral, que enfatiza a busca pelo desenvolvimento global do indivíduo.

Entretanto, essa filosofia desenvolvida na Antiguidade se perde com o tempo. Segundo J. Miller (1996), desde a Revolução Industrial, a humanidade estimulou a compartimentalização e a padronização, cujo resultado foi o surgimento da fragmentação da vida nas diversas esferas da vida humana, refletindo em mudanças nas áreas econômica, social, pessoal, e principalmente nas áreas da cultura e da educação. Frente a essa fragmentação, também a escola sente o seu reflexo nas suas ações e conteúdos, que passam a ser compartimentados, hierarquizados e fragmentados (Yus, 2002, p. 13).

Com os avanços da pedagogia e da psicologia, várias correntes pedagógicas surgiram no intuito de sanar essa deficiência do ensino. Na música não foi diferente. A partir do final do século XIX e no decorrer do século XX, os denominados métodos ativos – metodologias que partem da vivência para chegar ao conhecimento teórico – resgataram a filosofia de integração, da não fragmentação da experiência musical e da democratização do ensino. Esses métodos vêm reforçar a participação efetiva do aluno e a “necessidade de estruturar o ensino em termos da natureza da criança, e em função de suas necessidades” (Penna, 1990, p. 61).

Dalcroze, Willems, Orff, e tantos outros educadores, ao privilegiar na educação musical o ser integral, e o sentir e o pensar como premissas do conhecimento, resgatam em suas metodologias a filosofia da educação integral. Sekeff (2002, p. 120) resume essa abordagem nas seguintes palavras:

Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas: é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão. Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia, negociação, o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia; e aí, mais uma vez, emerge a possibilidade da música como agente mediador, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade. Mesmo porque sua interface vai além do estabelecido rotineiramente.

Apesar do termo “holístico”, que pode ser entendido como “integral” ou “global”, ser tão antigo, a tradição de seu uso tem raízes em filósofos e pedagogos do século XVIII, como, por exemplo, Pestalozzi, passando posteriormente por outros reconhecidos mestres da educação do século XX, como Maria Montessori, Rudolf Steiner, e em especial o canadense J. P. Miller (1996), que utilizou pela primeira vez o termo *Educação Holística*. Para eles, a educação holística implica uma educação integral, na qual se trabalha não só o desenvolvimento do intelecto de cada criança, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais, inatos a todo ser humano.

A educação holística

A visão holística enfatiza uma série de valores; descrevemos aqui alguns dos seus aspectos relevantes para ao nosso objeto de reflexão:

- o ser humano é visto de uma maneira global, ou seja, como portador de corpo, mente e espírito; a educação integral visa a desenvolver todas as suas potencialidades;
- o holismo acredita na inteligência múltipla: o processo de aprendizado de um indivíduo envolve suas habilidades mentais, físicas, sua imaginação e seus interesses ou motivações;
- é no corpo que se originam as sensações e emoções do ser humano e é através do movimento que as energias são liberadas; assim, numa educação holística, é dada ênfase à linguagem corporal;
- a educação holística acredita no aprendizado a partir da experiência, da descoberta, do

interesse, da curiosidade, para então encontrar sentido nessa experiência;

- a educação holística reconhece que todo conhecimento tem um significado e que ele precisa e deve ser transmitido. Em todo aprendizado existe uma ponte, um ponto de interseção, que confirma que tudo nessa vida é compartilhado. Isso leva à valorização da interdisciplinaridade;
- o holismo propõe a busca do equilíbrio em tudo, pois à medida que se busca esse equilíbrio nas tendências ou nos processos da vida, busca-se também a conciliação. Isso pressupõe a busca do equilíbrio entre razão e intuição, pensamento analítico e pensamento sincrético, ciência e arte, etc.;
- enfatizando a imaginação, a criatividade, a cooperação e o sentido de comunidade, o holismo acredita que todos os seres humanos têm potencialidades ilimitadas e capacidade de exercê-las;
- o holismo valoriza as dimensões espirituais do ser humano, sem enfatizar nenhuma filosofia ou crença religiosa. Ele leva o indivíduo a valorizar a vida, a desenvolver um estado de harmonia e equilíbrio pessoal e se responsabilizar pela construção da paz no mundo.

À primeira vista, o holismo poderia ser visto como uma filosofia educacional utópica, uma vez que sugere que os indivíduos podem estar integrados à sua comunidade e ao universo como um todo, de forma a atuar no mundo de maneira perfeitamente equilibrada. Mas, se atentarmos para a natureza, perceberemos que todos os sistemas interagem constantemente entre si, sejam eles micro ou macroorganismos. Como afirma o físico Fritjof Capra (2002, p. 51):

Todo organismo vivo responde às influências ambientais com mudanças estruturais, e essas mudanças, por sua vez, alteram o seu comportamento futuro. Em outras palavras, o sistema que se liga ao ambiente através de um vínculo estrutural é um sistema que aprende. A ocorrência de mudanças estruturais contínuas provocadas pelo contato com o ambiente é uma das características fundamentais de todos os seres vivos.

Nesse sentido, por acreditar na responsabilidade do educador para com a interação com os educandos, idealizei o Projeto Cariúnas como uma abordagem democrática de educação musical integrada a outras artes, dirigida a um contexto social desfavorecido, com objetivo de oferecer não apenas experiências estéticas, mas experiências significa-

tivas compartilhadas socialmente, envolvendo a mente, o corpo, as emoções e o espírito dos envolvidos.

E, finalmente, por acreditar que as experiências vividas nesse projeto e os resultados colhidos até hoje podem exemplificar o sucesso de uma proposta não convencional, diversa, de ensino musical transformador, que me proponho a relatar e refletir, essa experiência.

Genesis

Primeiramente, acredito que a reflexão aqui proposta nos remeterá a muitas situações que permeiam nosso caminho como educadores, situações que nos surpreendem, por apresentarem resultados inesperados para nós. Um exemplo disso ocorre quando nosso campo de ação educacional está circunscrito a um contexto distinto da nossa realidade, por exemplo, um contexto formado por comunidades de crianças e adolescentes carentes, originados de favelas da periferia, e de níveis sócio-culturais diversificados. Além dessa diversidade, a falta de perspectiva de vida e descrença no futuro é outra característica que constatei pessoalmente junto a muitos jovens dessas comunidades.

Ao longo de minha experiência, percebi também que a realidade vivida por esses jovens, por vezes, difícil de compreender. Os sentimentos de medo, raiva, orgulho, ciúme e rancor estão fortemente presentes, gerando todo tipo de conflitos internos e externos, refletindo-se em reações de agressividade, indisciplina, desconfiança e tantos outros comportamentos negativos, relacionados à baixa estima.

Foi junto a crianças e jovens com padrões de comportamento como os citados acima que implantamos, em 1988, na periferia de Belo Horizonte, como um programa de extensão da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, um projeto de educação musical que denominamos Criança e Música, cuja experiência tem sido uma das mais significativas da minha vida. Através dessa convivência, compreendi o real valor da música, não só como um instrumento sensibilizador, mas também transformador. Compreendi também que, a minha função como musicista e pedagoga, bem como a de todos que se agregaram ao projeto, teria que transcender o papel de mera professora.

Os princípios de ação pedagógica

A experiência no projeto Criança e Música gerou perguntas que, durante muito tempo, não pudemos responder. Entretanto, a partir da observação da ocorrência sistemática de determinadas atitudes e comportamentos dos jovens, bem como da obser-

vação dos resultados artísticos musicais alcançados, nasceram três princípios pedagógicos distintos. Esses princípios formaram, então, a base filosófica e pedagógica para a criação e desenvolvimento do Projeto Cariúnas, que foi implantado no ano 2000.

O primeiro desses princípios defende a educação integral como a fórmula ideal para ajudar jovens carentes a recuperar ou desenvolver sua habilidade de sonhar, desejar e construir seu próprio futuro. Esse princípio envolve uma educação abrangente, na qual são trabalhados simultaneamente o corpo, a mente e o espírito, sendo a afetividade uma das principais ferramentas desse processo. O segundo princípio defende o treinamento intensivo da percepção em suas mais variadas formas – visual, auditiva e cinestésica, bem como o desenvolvimento das habilidades de comunicação, criatividade, dentre outras tantas potencialidades, considerando-se que tais habilidades são determinantes, primárias e básicas para qualquer processo de aprendizado. Finalmente, o terceiro princípio defende a integração da dança no processo dessa educação integral, por ser a linguagem corporal uma expressão autêntica e primária do ser humano.

Hoje, podemos dizer que esses três princípios, gerados pela experiência de quase 20 anos de vivência educacional e convivência com essas comunidades, traduzem ênfases da educação holística. Acreditamos que essa distinção confere ao Projeto Cariúnas um caráter inovador, considerando que essa filosofia se originou como resposta a uma determinada circunstância social. Nesse contexto, o Cariúnas oferece para todos os alunos cursos de música vocal e instrumental; dança clássica e moderna; percepção musical; criação na dança e na música vocal e/ou instrumental; e ainda a conjugação de diversas formas de expressão (dança, música e teatro integrados), que culmina com a elaboração e apresentação de musicais.

Etapas do processo pedagógico do Cariúnas

O Projeto Cariúnas tem sido realizado em duas etapas distintas. A integração das atividades já se apresenta na primeira etapa do projeto, que tem duração de dois anos, e trabalha com os alunos iniciantes. É nessa fase que as crianças começam a se autodescobrir, pois são oferecidos a elas os vários meios para que possam desenvolver as suas potencialidades, tanto humanas quanto artísticas.

Na atividade que denominamos “aula integrada”, os educandos participam de vivências simultâneas nas áreas da musicalização, do canto coral,

do teatro e da dança. Numa combinação de “dois movimentos complementares, o da atividade e o da criatividade”, essa vivência leva cada criança à descoberta e à experimentação, cujo resultado são os trabalhos individuais e *performances* coletivas, também de caráter interdisciplinar (Sekeff, 2002, p. 123).

Nessa fase inicial, as atividades são desenvolvidas por três professores, que se alternam no comando das atividades. Reuniões semanais são realizadas, para reflexão, análise e registro das atividades e preparação de roteiro para a continuidade da disciplina. O conteúdo musical trabalhado nessa fase não obedece a uma grade curricular, nem a um limite de tempo para sua realização. Dessa forma, leva-se em conta um respeito às fases de desenvolvimento integral das crianças. Além da atividade citada acima, vivências privilegiando o trabalho de ouvido também são oferecidas aos alunos, através da experimentação e iniciação ao teclado, violão e à flauta doce.

Na segunda etapa do processo, que tem a duração média de três anos, a integração das áreas se torna cada vez mais expressiva. Ela está presente tanto nas atividades instrumentais e nas aulas de dança ou coral quanto nos trabalhos coletivos de criação e percepção musical. Na atividade de percepção, por exemplo, todos os alunos trabalham a prática de seu instrumento principal, integrada às informações teórico-musicais que incluem uma variedade de conteúdos e práticas, tais como audição, apreciação, criação, escrita, leitura, *performance*, improvisação, etc. É também nessa etapa do programa que os alunos escolhem livremente o instrumento de sua predileção. Como reforço à atividade do ensino específico do instrumento – coletivo ou individual – o programa oferece a sua prática junto aos diversos grupos instrumentais.

Paralelamente à essa prática coletiva, que trabalha com arranjos escritos pelos professores de acordo com a formação instrumental e com o nível de cada aluno, as atividades de criação musical continuam permeando o currículo. Pouco enfatizada no currículo da escola regular, a criação é considerada essencial no contexto Cariúnas, por acreditar que ela é uma habilidade necessária aos jovens no mundo atual. Apesar do conceito de criatividade ser ainda difuso, pois abrange uma ampla gama de habilidades diferentes, concordamos com Yus (2002, p. 75) quando diz que, “ser criativo significa ser capaz de produzir algo que antes não existia, o que de certo modo coincide com a idéia que temos de inovador. Mas nem toda atividade inovadora é criativa.” Portanto, acreditamos que somente a prática permanente da ação criativa, somada ao conhecimen-

to, ajudará o indivíduo no seu amplo desenvolvimento do pensamento e das suas potencialidades criativas.

Nessa segunda fase, a ênfase dada à linguagem corporal continua presente através das aulas de dança, que passam a ser cada vez mais sistemáticas. Como atividade inerente ao projeto, a dança moderna, ou clássica, ou folclórica e/ou popular, é oferecida durante todo o projeto a todos os alunos. Como resultado desse processo, a dança, assim como a música, passa a ser, para alguns alunos, uma meta profissional.

Como uma grande engrenagem, a atividade coral mobiliza todo o movimento pedagógico do projeto. Ele é o responsável pela produção dos musicais, que agregam todas as facetas de ensino do projeto, tanto no que se refere à escolha de repertórios que possam ser integrados à dança, quanto ao nível dos arranjos que terão a participação dos instrumentistas.

Durante os seis anos de sua existência, o Projeto Cariúnas já produziu cinco musicais, e dois CDs, gravados e produzidos por seus alunos e professores: *Sementes do Amanhã* (2002), e *Lua de Papel* (2005).

Processo de avaliação

Em todo o seu alcance social, pedagógico, cultural, psicológico e espiritual, seja em atividades coletivas ou individuais, o objetivo do Projeto Cariúnas é proporcionar aos alunos os meios e mecanismos para o aprendizado. Nesse contexto, a avaliação tem o compromisso de proporcionar “a retroalimentação necessária para incentivar a competência, por meio do autoconhecimento” (Yus, 2002, p. 46). Portanto, incentivar os alunos à prática da auto-avaliação, é meta contínua no processo da educação no Cariúnas.

Por outro lado, numa outra perspectiva, a avaliação objetiva observar a evolução da criança e do adolescente como um todo, não somente dos conhecimentos e habilidades adquiridas. Para que se possa observar essa gama de valores, é preciso determinar outras dimensões de avaliação, como, por exemplo, o desenvolvimento de atitudes e valores, a intuição, a criatividade, a cooperação, a participação, a postura, a liderança e tantos outros aspectos nem sempre levados em consideração na escola de ensino formal. Por isso, o processo de avaliação no Cariúnas requer a utilização de instrumentos de avaliação não convencionais, sendo a avaliação em forma de teste padronizado apenas um dos instrumentos utilizados. Um desses instrumentos não convencionais, por exemplo, é a avaliação que solicitamos

ao(s) professor(es) da escola pública que o aluno frequenta, cujos resultados são adicionados à sua ficha, para a auto-avaliação no final do semestre.

Multiplicadores: uma alternativa para o mercado de trabalho

Os alunos que vivenciam uma experiência de educação integral alcançam a excelência por caminhos bem diversos... Esses estudantes raramente deixam a escola antes de uma graduação personalizada. Eles entram, então, na força do trabalho, mostrando aos administradores que eles têm a “matéria-prima” para serem estudantes vencedores. (Yus, 2002, p. 47).

Foi observando que essa “matéria-prima” já estava ali presente no Cariúnas, e desejosa de crescer e multiplicar, que surgiu a necessidade de oferecer a ela os meios para a sua expansão.

A princípio, o Projeto Cariúnas se propôs a atender os alunos somente até os 16 anos de idade. Porém, na busca pela construção holística desse jovem adolescente, que inclui seu crescimento pessoal e, potencialmente, sua formação e na opção profissional, o atendimento até os 18 anos de idade passou a ser necessário. A difícil decisão de atendê-los após os 16 anos trouxe, por outro lado, uma perspectiva de futuro para aqueles jovens. A proposta de se abrir espaço para que eles desempenhassem um papel, num primeiro momento, como observadores das atividades propostas aos iniciantes do Cariúnas, fez com que novos horizontes fossem vislumbrados por todos os envolvidos naquele processo. Assim nasceram os multiplicadores do projeto e, com eles, as práticas pedagógicas – nas áreas da musicalização e da dança – que os ajudariam na formação do que denominamos de “agentes culturais”.

A inserção desses multiplicadores no mercado de trabalho, como monitores, atuando em creches, centros comunitários e outras associações de atendimento extra-escolar da região, ocorreu naturalmente, por duas razões bem definidas. Primeiramente pela ausência e necessidade do profissional de artes, em especial de música, nesses espaços, e, em segundo lugar, porque esses mesmos espaços têm, aos poucos, buscado melhorar a qualidade de seu trabalho pedagógico. Essa nova postura de instituições públicas, ONGs e outros estabelecimentos que atendem crianças e adolescentes de risco social, é fruto da conscientização da importância da cultura, e de se trabalhar com nossos jovens, na atualidade, em horário integral. Não podendo a escola pública responder por isso ainda, essas instituições alternativas tentam assumir esse papel, mesmo que precariamente, com essa complemen-

tação do desejado horário escolar integral.

Frente a esse leque de instituições preocupadas com o atendimento ao público de baixa renda e de risco social, acreditamos que as instituições sem fins lucrativos, ou “terceiro setor”, constituído pelas organizações não governamentais (ONGs), apresentam hoje possibilidades cada vez mais favoráveis e mais eficientes na lida com as propostas sociais e educacionais.

De Masi (2003), em seu livro *O Futuro do Trabalho – Fadiga e Ócio na Sociedade Pós-Industrial*, classifica as organizações em quatro tipologias. Nessa classificação, ele coloca as ONGs como um tipo ideal de organização, por estar caracterizada pela baixa pressão para a racionalização e pela pouca concorrência. Assim, o autor descreve:

Seu objetivo (instituições do terceiro setor) é a solidariedade e o testemunho; o seu método é a contribuição voluntária; o seu papel elementar é o empenho pessoal, que nasce da paixão. O tempo, nesse caso, é vivido como oportunidade para uma melhor utilização. A metáfora mais adequada para representar esse tipo de organização é a colméia. (De Masi, 2003, p. 247).

Projeto Cariúnas – contando algumas experiências

Nesta seção, contarei alguns “casos” ocorridos no Projeto Cariúnas, que bem ilustram nossa experiência pedagógica. Esses depoimentos, relatados por professores e coordenadores, sugerem alguns questionamentos, que traduzo para reflexão, nas seguintes questões:

- Seria a interdisciplinaridade uma grande saída para a educação musical neste século?
- Conseqüentemente, um modelo ideal de educador musical deveria passar pela vivência da interdisciplinaridade?
- A visão holística de educação atenderia a essa diversidade apresentada pelo ser humano?

Caso 1 – experimentação e descoberta

Imaginem uma pequena comunidade/escola da periferia... ali existe um projeto sócio-cultural para crianças e adolescentes... impregnado de muita música, dança, e solidariedade... Em uma de suas salas, um adolescente dedilha pela primeira vez, para seu professor, uma pequena canção na flauta transversal. De repente, a mesma melodia é ouvida num teclado eletrônico em uma sala ao lado. A reprodução sonora vem do Pedrinho, um garoto de 10 anos

que até então andava apático e desligado da vida diária daquele projeto, do qual ele já participava há dois anos. Como aluno da primeira etapa do projeto, eram-lhe propostas, durante os cinco dias da semana, atividades de musicalização, dança, canto coral e criação musical, uma variedade de opções oferecidas pelo programa, como estratégia para a exploração de suas habilidades, cuja participação até então, era inexpressiva. Foi, portanto, a partir dessa experimentação, e a descoberta de sua potencialidade perceptiva, que novos horizontes se abriram para o Pedrinho.

Graças à diversidade de atividades propostas pelo projeto, ao ambiente favorável para a prática da experimentação – variedade de elementos concretos à disposição do aluno –, bem como ao respeito pelo ritmo de aprendizado de Pedrinho, ele é hoje um aluno ativo, participativo, criativo e mais integrado. Com o desenvolvimento e aprimoramento de outras habilidades, e com o seu alto grau de percepção, ele vem conquistando mais equilíbrio, maturidade e maior compreensão de seu próprio “eu”. Hoje, Pedrinho participa de todas as atividades do programa, faz dança moderna, domina a flauta doce, e escolheu o saxofone como o seu instrumento principal.

Caso 2 – buscando o equilíbrio

Visitando a sala do coral, vamos encontrar o João Carlos, de 11 anos de idade, juntamente com seus outros companheiros, aprendendo um novo repertório vocal. Irrequieto, agitado, desconcentrado, e dono de uma liderança altamente negativa, incomoda aos colegas e à própria dinâmica da atividade. Ao ser chamado a atenção, com dificuldade, faz o possível para se concentrar e aquietar porque, no fundo, ele gosta de estar ali. Terminado o ensaio, João Carlos corre para trocar de roupa e colocar sua sapatilha, pois sua próxima atividade é a aula de dança. Inicialmente, também agitado, desconcentrado e irrequieto, ele começa a praticar a série de exercícios e técnicas da dança que, aos poucos, o vão acalmando, e lentamente, vai encontrando o equilíbrio entre seu corpo e sua mente. Com o decorrer do tempo, por intermédio do corpo, outras potencialidades de João Carlos foram sendo desenvolvidas. A dança integrada ao ensino da música e o instrumento foram, aos poucos, aliviando suas dificuldades, principalmente a de concentração, que gerava a desorganização de tantos outros sentimentos.

Hoje, João Carlos continua no projeto como aluno da última etapa do programa, participando das atividades de música e dança em todo o seu contexto. Estuda saxofone, participa do grupo de sopros, e

é o primeiro bailarino do grupo de dança do projeto. Apesar de seus 16 anos, ele agora é também monitor de dança, responsável pelas aulas de *dança de rua* para os alunos iniciantes. Como aluno bolsista de uma academia de dança parceira do projeto, ele foi classificado com a nota máxima nas provas aplicadas por membros da Royal Academy of Dance para a conquista de certificado de bailarino, e foi premiado, recentemente, como bailarino revelação em um concurso de grande expressão na capital mineira.

Caso 3 – transferindo conhecimentos

A chegada dos primeiros instrumentos de sopros adquiridos pela direção do projeto foi uma data muito especial para todos os envolvidos naquele programa sócio-cultural. Até então, a experiência dos alunos na área instrumental se restringia às aulas coletivas de flauta doce, teclado e violão, e às aulas de flauta transversal ministradas em forma de *workshops*, pois contávamos, para essa atividade, com apenas um instrumento. Urgia a aquisição de instrumentos para sanar a ansiedade dos alunos por novos desafios. Após muitas dificuldades para a captação dos recursos necessários, a compra foi efetuada. Eram então apenas dois saxofones, quatro clarinetes, dois trompetes e duas flautas.

O que ocorreu a partir do momento de apresentação, experimentação, e reconhecimento dos instrumentos, foi uma verdadeira catarse artístico-musical. *Insights* ocorriam a todo momento, pois, entrando em contato com os instrumentos, os alunos descobriam que eram capazes de tocar, com facilidade, cada novo instrumento. Também percebiam que tocar de ouvido, ou criar uma melodia no instrumento, era tão simples quanto cantar ou brincar com o teclado, violão ou a flauta doce. Frases e fragmentos de melodias que antes eram restritas às aulas de coral, de musicalização, do canto popular e das aulas de dança, passaram a ser ouvidas em diferentes timbres, como resultado de todo esse processo.

Nessa catarse musical, os alunos só não perceberam que o fenômeno holístico do *sinergismo* – movimento de integração e interação entre as partes – era o processo que estava ocorrendo dentro de cada um deles. Esse processo permite ao educando perceber rapidamente as relações entre um aprendizado e transferir esse conhecimento para uma outra área (Yus, 2002). Ao tirar, com facilidade, um som no clarinete ou no saxofone, eles estavam usando os mesmos movimentos do diafragma, trabalhados tanto no coral quanto na dança. Ao dedilhar esses instrumentos, eles usavam, pela similaridade digital, os mesmos mecanismos da flauta doce. Ao to-

car uma pequena frase musical de ouvido, eles colocaram em prática a habilidade da percepção melódica e harmônica que vinham treinando e desenvolvendo desde a primeira fase do programa.

Quando um conhecimento adquirido tem um real significado, ele é facilmente transferido, caso sejam dadas ao aluno as chances e meios para essa descoberta.

Caso 4 – buscando novos valores

Uma certa manhã no Projeto Cariúnas, no horário do lanche, uma aluna de 10 anos procurou seu professor para contar, entristecida, que seu dinheiro (80 centavos) havia desaparecido. Explicou, com lágrimas nos olhos, que essas moedas eram para sua passagem de volta para casa. De acordo com a aluna, as moedinhas haviam passado toda a manhã no mesmo lugar onde as havia deixado. Após várias buscas, ficou evidenciado que as moedas não tinham sumido, mas, sim, que alguém as havia “tomado” da coleguinha. Diante desse impasse, o professor decidiu reunir todos os alunos na sala de aula. Assentados no chão em formato de roda, o professor apresentou calmamente os seus argumentos. Refletiu junto com os alunos sobre a importância do Cariúnas, como essa experiência os fazia formar uma grande família e que, por isso, todos eram irmãos de coração. Todos estavam ali aprendendo a viver em conjunto e que, por isso, precisavam sempre trabalhar o amor, o respeito, a honestidade, e a solidariedade entre todos. Somente após essa reflexão o professor contou que as moedinhas da colega haviam sumido, e reforçou a questão de valores, os quais são sempre muito relativos. Provavelmente, 80 centavos não valem muito para uns, porém, eles eram de grande importância para outros; acima de tudo, por menor que seja o valor, não se justificaria um furto. Sem questionar por nenhum momento a questão do “culpado” pelo ocorrido, o professor pediu que todos se auto-avaliassem, e que o responsável devolvesse as moedinhas ao lugar de onde as tinham retirado. Agradecendo a todos pela atenção, o professor os dispensou, e pediu que voltassem às suas tarefas. Pouco tempo depois, as moedinhas, somando exatamente os 80 centavos, foram encontradas na pia do banheiro.

Somente uma educação responsável pode levar uma criança ao aprendizado da auto-avaliação. Somente o desenvolvimento da habilidade da responsabilidade pode ajudá-la a valorizar a vida, a desenvolver nela própria um estado de harmonia e equilíbrio pessoal, e a mostrar sua responsabilidade na construção da paz no mundo.

Caso 5 – resultados de uma educação holística

Continuando a caminhada pela pequena casa/escola, encontramos em outra sala duas adolescentes em conversação. O encontro é muito especial, pois tem como finalidade a troca de experiências, quando uma das jovens repassa à outra aquilo que sabe sobre seu instrumento. Mariana fala sobre seu clarinete, e Clara descreve e manuseia sua flauta transversal. A explicação de como segurar o instrumento, a forma de mostrar onde fica uma posição, ou de como fazer para produzir um determinado som, é repassada de uma companheira para a outra de forma natural, despojada e sem restrições. Ali mesmo ocorrem as improvisações, uma prática natural para as duas jovens. O diferencial é que cada uma delas brinca com o instrumento da companheira. Mariana e Clara, alunas da última fase do projeto, já se preparam para o vestibular de música. Essa preparação vem através de atividades integradas que vão desde as aulas específicas do instrumento, de percepção, apreciação, criação e práticas tradicionais da música de câmara até as atividades básicas do projeto – coral e dança – das quais elas participam desde o início de suas experiências no programa. Também faz parte desse quadro de ofertas a prática de ensino da musicalização integrada à dança para crianças, da qual começaram a participar após os 16 anos, e que tem como objetivo a sua formação como agentes culturais.

Hoje, após cinco anos de vivência no Cariúnas frente às suas múltiplas formas de integração de áreas, Mariana e Clara representam o reflexo dessa educação integral e global que receberam no projeto. Além de dominarem um instrumento principal, trabalham com a flauta doce e o teclado como um segundo instrumento. Também dominam, em nível básico, outros instrumentos de sopro e percussão. São

capazes de criar pequenas melodias, com letra e arranjo, e uma coreografia para um canto novo. Ambas são multiplicadoras do projeto, atuando como monitoras em creches e escolas públicas da região, nas atividades de musicalização e instrumento para iniciantes.

Atualmente, Mariana é aluna de licenciatura em música, com habilitação em clarinete em uma universidade, e Clara se prepara para prestar o vestibular de flauta transversal. A mais recente experiência das duas jovens, juntamente com outras duas monitoras do próprio projeto, foi a participação como professoras de musicalização, em recente festival de inverno de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais.

Considerações finais

Apesar do universo ainda reduzido da experiência realizada no Projeto Cariúnas, o processo de educação musical por ele proposto, baseado numa visão holística da educação, tende a demonstrar sua viabilidade. Acreditamos que sua proposta de ensino e seus resultados podem contribuir para enriquecer as atuais discussões sobre: 1) projetos sociais e seus objetivos no atendimento à criança e ao adolescente; 2) o ensino de música nas escolas regulares, numa possível abordagem interdisciplinar com outras formas de arte; e 3) na formação de educadores musicais nos cursos de licenciaturas.

Discutir sobre uma educação integral e sua possível implementação, na qual o aluno é o centro de referência, é pensar em mudanças. E implementar mudanças exige uma transformação do pensamento, da visão e da interpretação da realidade de todos os envolvidos. Talvez, com essas reflexões, estejamos contribuindo realmente para uma mudança de paradigmas para a educação musical.

Referências

- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Trad. Yadyr A. Figueiredo. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- MILLER, J. P. *The holistic curriculum*. Toronto: OISE Press, 1996.
- PENNA, Maura L. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- SEKEFF, Lourdes, M. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Unesp, 2002.
- YUS, Ramos, R. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daysy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em 01/03/2006

Aprovado em 12/03/2006

Educação musical e diversidade:¹ pontes de articulação

Alda de Jesus Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
olival@ufba.br

Resumo. O texto apresenta alguns argumentos para reflexão e debate a partir do texto-base para o Fórum I, de autoria de Tânia Caçado. Este aborda a experiência do Projeto Cariúnas, um programa sociocultural desenvolvido com crianças e adolescentes de Belo Horizonte, numa abordagem holística da educação musical. Sendo a escola uma instituição em processo permanente de construção social, discutimos alguns aspectos do texto-base e apresentamos a abordagem Pontes, como uma das possibilidades para uma articulação entre o professor, os elementos da diversidade sociocultural e os diferentes níveis de experiências musicais e de desenvolvimento dos participantes.

Palavras-chave: música, diversidade, pontes

Abstract. This text presents some arguments based on the text from Tânia Caçado for the Forum I. This text speaks about the Project Cariúnas, a sociocultural program developed for children and adolescents from Belo Horizonte, using a music education holistic approach. Since the school is an institution in a permanent process of social construction, we discuss some aspects of the basic text and present the Pontes approach, which may be viewed as a possible orientation for an articulation between the teacher, the elements of the sociocultural diversity, the different levels of musical experiences and development of the participants.

Keywords: music, diversity, bridges

Discussão inicial

É necessário lutar por uma educação humanista. Louvamos as conquistas do Projeto Cariúnas. Gigantesca é a nossa tarefa educativa, pois depende de muitas variáveis e intempéries político-administrativas, acima de tudo, de qualificação de pesso-

al. Como a nossa função aqui é debater e apontar possíveis soluções, inicio com a dúvida: será que podemos ou devemos pretender que a educação musical se responsabilize por solucionar quase todos os problemas educacionais? Não resta dúvida

¹ Durante a 33ª Conferência Geral da Unesco, entre os dias 20 e 21 de outubro de 2005, está sendo votada a Convenção Internacional sobre a Proteção e Promoção da Diversidade Cultural e da Expressão Artística. Em pauta nas principais discussões mundiais sobre cultura desde 2003, a convenção tem como principal objetivo garantir a liberdade e as condições para que os países possam formular suas políticas nacionais em defesa da diversidade cultural em seus territórios, assim como garantir um tratamento especial para a circulação internacional dos bens e serviços culturais. "A idéia é que os países tenham a autonomia para criar suas regulações e que os produtos e serviços culturais sejam tratados de forma diferenciada, a partir de suas especificidades simbólicas e subjetivas, e não como qualquer outra mercadoria", afirmou o ministro Gilberto Gil em entrevista coletiva em 17/10/2005 (Cultura On-Line, 17 out. 2005).

que a música é capaz de operar grandes mudanças e muitas conquistas. Mas será possível termos uma formação do educador musical que possibilite uma abrangência ampla o suficiente para que possa dar conta de todas as necessidades que temos para a formação de crianças e jovens? Já tivemos por mais de 20 anos a educação artística, com a defesa do trabalho polivalente do professor de artes. A sociedade e os profissionais parecem não ter tido o retorno que se esperava dessa proposta, pois houve uma mudança na própria legislação, através da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei Darcy Ribeiro), complementada através das orientações dos PCNs. Os profissionais e as instituições da área estão aos poucos desenvolvendo novas abordagens onde o foco possa estar no ensino específico de música, considerando as várias músicas e os seus diferentes contextos, o que já é uma grande responsabilidade.

O texto em debate de Tânia Cançado esclarece que a proposta de trabalho do Projeto Cariúnas é "uma abordagem democrática de educação musical integrada a outras artes, dirigida a indivíduos de um contexto social desfavorecido, com objetivo de oferecer, não apenas experiências estéticas, mas experiências significativas compartilhadas socialmente, envolvendo a mente, o corpo, as emoções e o espírito dos envolvidos". Em termos educacionais, essa visão ampla e interdisciplinar pode ser bastante adequada a uma proposta de ONGs, pois os problemas muitas vezes pedem as mais diversas soluções. Os exemplos do trabalho com música nesses espaços são realmente inspiradores para os cursos superiores de licenciatura em música. Porém vejo dificuldades em tomá-los como soluções ou modelos para a ampliação dos currículos de educação musical, ou mesmo para criar focos de especialização nesses mesmos cursos. Os profissionais precisam se sentir confortáveis nas suas funções docentes em música e ter uma identidade ou perfil de atuação clara da profissão de educação musical para que a sociedade brasileira possa, em retorno, defender a sua necessidade e permanência perante o sistema educacional. A área de música já é bastante diversa e requer muitas habilidades, experiências e saberes acumulados. Mas concordo que os procedimentos de despertar a motivação, de jogos de relacionamento pessoal entre alunos e professores e de abertura e sensibilidade para usar elementos de outras linguagens artísticas quando necessário precisam fazer parte da formação docente, sem dúvida alguma.

Como Maura Penna menciona no seu texto, estamos mais uma vez entre a contextualização e o essencialismo. Até quando vamos estar nos cerceando como profissionais da música, fragilizando a nossa formação e os nossos valores, nos expondo à sociedade como professores, ao tentar sempre fazer opções entre isso ou aquilo? Precisamos estar preparados e fundamentados para fazer opções, buscar e implementar soluções diante da diversidade sociocultural que se apresenta. Seria isso e aquilo, isso, aquilo e outro, e não somente isso ou aquilo. A validade da proposta do Projeto Cariúnas e sua eficácia são inquestionáveis, principalmente por ser um projeto desenvolvido por pessoas que amam o que fazem e acreditam positivamente no desenvolvimento dos participantes. Porém temos de discutir aqui, neste fórum, a relação entre algumas colocações e a área de educação musical.

Apesar das carências e omissões que caracterizam os nossos PCNs no que se refere ao ensino de arte no Brasil (fundamental e médio), a proposta que consta desses documentos pode ser vista como inovadora por inserir a música no contexto de desenvolvimento integral e cidadão dos participantes, e também porque pretende superar a "rigidez estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional" (Brasil, 1997, p. 27). Lembramos também que em termos dos valores defendidos² pela Sociedade Internacional de Educação Musical para a área de educação musical, são apontadas recomendações gerais que podemos considerar avançadas e próprias para o desenvolvimento de programas e abordagens humanísticas e democráticas. Em tradução livre dessa autora, apresentamos alguns itens abaixo:

- A educação musical inclui tanto a educação em música como educação através da música (como meio e como fim).
- A educação musical deve ser um processo contínuo e deve abarcar todas as faixas etárias.
- Todos os aprendizes, em todos os níveis de desenvolvimento/habilidade, devem ter acesso a um programa de educação musical equilibrado, abrangente e progressivo, facilitado por educadores musicais eficientes.
- Todos os aprendizes devem ter a oportunidade de crescer no conhecimento musical. Devem desenvolver habilidades e apreciação de forma que estas desafiem as suas men-

² Valores da Isme. Estas recomendações não se restringem às que estão aqui relatadas. São apontadas outras importantes para estímulo e apoio à diversidade cultural do mundo. Venda de shows e produções

abem

tes, que estimulem as suas imaginações, tragam alegria e satisfação a suas vidas e exaltem os seus espíritos.

- Todos os aprendizes devem receber uma educação musical a mais refinada possível; todos devem ter oportunidades iguais de buscar a música; a qualidade e a quantidade da educação musical não deve depender da localidade geográfica, *status* social, identidade racial ou étnica, *habitat* urbano/suburbano/rural ou bens.
- Todos os aprendizes devem ter a oportunidade de desenvolver as suas habilidades musicais ao máximo através de uma educação que responda à suas necessidades individuais.
- Esforços são necessários para atender as necessidades musicais de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades e talentos especiais.
- Todos os alunos devem ter oportunidades amplas de participação ativa em música, como ouvintes, executantes, compositores e improvisadores.
- Todos os aprendizes devem ter a oportunidade de estudar e participar da(s) música(s) de sua(s) cultura(s) e de outras culturas de outras nações, e do mundo.

As abordagens que têm sido usadas ou desenvolvidas por ONGs e/ou outras entidades privadas tendem a usar a música como meio. Várias propostas no país e no mundo desenvolvem essa visão mais ampla de educação musical. Os nossos PCNs (fundamental) indicam a opção do sistema por uma educação norteada na produção, na fruição, reflexão, interação com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), além de construir uma relação de autoconfiança com a produção artística dos alunos, dos colegas, e articulando a percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexão (Brasil, 1997, p. 53-54). Outras propostas educativas preferem seguir a linha profissionalizante, visando a preparação de jovens para as tarefas que se abrem nos vários contextos, a exemplo da Escola Profissionalizante de Músicos Pracatum, em Salvador.

Em termos de abordagem, de inovação, podemos reconhecer a relevância social e a competência individual dos participantes do Cariúnas. Para nós é um exemplo de cidadania, de humanismo, de amor à arte e à criança. É um grande passo para o

sucesso do ensino e do projeto como um todo, pois os modelos dos profissionais que nele trabalham podem ser imitados pelos jovens e pela sociedade.

Mas entre o sonho e a realidade existem pontos vazios. Esses vazios são as nossas estruturas escolares, administrativas e políticas. São também os salários dos professores, a falta de cursos de capacitação ou educação continuada para os professores, o absenteísmo docente, o abandono do aluno da escola pública e uma espécie de teatralização do ensino privado que está acontecendo no sistema escolar brasileiro. Além disso tudo, há ainda a carência de empregos dentro do país.

Outro ponto a ser colocado é que nós educadores musicais precisamos considerar não somente como importantes, mas também dentro do sistema educacional, as principais ocupações relacionadas com música, desde quando visamos educar musicalmente.³

Recentemente estamos participando de uma significativa proposta para o município de Salvador na área de emprego e renda em música, visando fortalecer localmente a cadeia produtiva em música.

Além dos problemas socioculturais existentes na atualidade brasileira, Tânia Cançado focaliza essa problemática quando descreve as dificuldades presentes na sua realidade e relata que as funções dos profissionais do projeto teriam que transcender o papel de meros professores. Essa realidade se parece muito com a do contexto da Escola Pracatum, em Salvador, da qual fui membro da equipe criadora e diretora. Nesses projetos os desafios são muito grandes e exigem do professor de música competências que nem sempre estão inseridas nos cursos universitários e que desafiam os seus saberes e valores musicais e humanos. Portanto, considero hoje muito importante que os currículos de licenciatura em Música possam preparar os nossos futuros professores com uma base filosófica, pedagógica, musical e multidisciplinar, articuladora e investigativa.

Precisam também desenvolver competências para lidar com a diversidade social e artística que se apresenta nos vários contextos, com uma visão clara do que a educação musical pretende desenvolver, enfatizando não somente os processos educativos, mas também mostrando resultados nos vários setores da cadeia produtiva, em especial na de formação musical.

Quanto aos princípios que formam a base filosófica e pedagógica do Projeto Cariúnas, que foi implantado no ano 2000, esses são muito positivos. A defesa de uma educação integral foi similarmente

pretendida pelo educador Anísio Teixeira, na Bahia, através da criação da Escola Parque, na década de 1950, e teve resultados muito bons para a população mais necessitada, enquanto teve todo o apoio administrativo do poder público. Essa instituição modelo inclui o ensino de todas as artes dentro de uma proposta de educação geral, e inclusive insere também alguns aspectos profissionalizantes e alimentares, além de biblioteca e auditório para apresentações artísticas e áreas especiais para lazer e espaço para cultivo de hortaliças. Mais recentemente aconteceu um outro exemplo semelhante com os brizolões, no Rio de Janeiro.

Concordamos com a visão da autora de que uma das fórmulas ideais para ajudar jovens portadores de necessidades especiais ou problemáticos é recuperar ou desenvolver sua habilidade de sonhar, desejar e construir seu próprio futuro. Professora Tânia defende para esses casos uma educação abrangente, trabalhando simultaneamente o corpo, a mente e o espírito e a afetividade.

Porém temos algumas considerações referentes ao segundo e terceiro princípios. Nesses itens, o foco está no treinamento da percepção, bem como no desenvolvimento das habilidades de comunica-

ção e criatividade, dentre outras tantas potencialidades. Consideramos esses aspectos importantes e necessários, porém a afirmativa parece conter uma tendência muito generalizante.

A criança e o jovem têm a percepção muito aguçada, e, por vezes, os processos metodológicos desconhecem esse potencial ou habilidade auditiva e perceptiva, ou mesmo desconsideram até mesmo as suas experiências anteriores em música. Como exemplo, citamos os dados da pesquisa sobre percepção melódica de estudantes nos Estados Unidos, Argentina e Brasil (Madsen; Frega; Oliveira, 2002), cujos resultados são consistentes com estudos anteriores. Esses mostram que embora haja diferenças entre as populações dos três países participantes, jovens adolescentes em cada país são capazes de lembrar e discriminar entre 144 melodias que são idênticas ou extremamente similares entre si. Ou seja, o foco no treinamento auditivo e teórico em música pode ser mais moderado. É preferível ampliar as atividades escolares para o fazer musical, para a apreciação de músicas de vários gêneros, para a criação e improvisação ou outras competências fundamentais para o desenvolvimento como futuro apreciador, como músico amador ou mesmo profissional.

³ Alguns exemplos de atividades e ocupações relacionadas com a área de Música (Fonte: Alda e Jamary Oliveira, Pedro Kroger, Sergio Emmanoel Teixeira, Fernando Marinho e Zuraida Abud Bastião. Projeto para viabilização do Arranjo Produtivo Local em Música (APL Música). Salvador, Bahia: Secretaria de Emprego e Renda (Sempre) da Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

Atividades e Ocupações de Suporte: Setor que engloba as atividades e ocupações especializadas relacionadas à área: Editoração musical; Tipografia eletrônica em música; Manutenção de instrumentos musicais; Construção e fabricação de instrumentos musicais Fabricação de cordas de instrumentos musicais, palhetas, etc.; Fabricação de estojos, capas de instrumentos, estantes, papel de música e artigos para presente com motivos musicais.

Formação. Setor que engloba as ocupações e atividades relacionadas à educação, capacitação e qualificação: Professor de música em escolas especializadas: escolas profissionalizantes, conservatórios, universidades, faculdades; Professor de música que trabalha em casa ou estúdio particular; Professor que desenvolve trabalho em ONGS, etc.; Professor que trabalha com educação musical inclusiva; Professor que trabalha com educação musical a distancia; Professor que trabalha com coral escolar ou conjunto musical em escolas; Professor que trabalha com cordas ou bandas em escolas; Professor que trabalha com ensino de teclados em grupo; Professor que trabalha com violão em grupo em escolas; Professor que trabalha com flauta doce em escolas ou tem conjunto em escolas; Professor de música em geral (apreciação musical, teoria da música, análise, percepção musical); Coordenador pedagógico escolar em música; Administrador escolar em música; Professor de orquestra e banda; Professor de canto; Professor de regência coral, orquestral, banda e grupos mistos; Professor ou Mestre que trabalha com música em grupos de música tradicional (vários gêneros como capoeira, maculelê, ternos, grupos de choro, percussão, etc.); Professor que se dedica a desenvolver projetos de festividades escolares (mais animador cultural).

Criação: Setor que engloba as atividades e ocupações relacionadas com a geração de bens e produtos: Compositor; Instrumentista; Cantor; Regente; Desenvolvimento de softwares para música; Arranjador; Diretor musical; Diretor e compositor musical de filmes; Diretor de musicais; Diretor de música para teatro, vídeo, exposições, instalações, etc.; Música para publicidade; Design e construção de instrumentos musicais.

Produção: Setor que engloba as atividades e ocupações relacionadas com a execução dos projetos de reprodução industrial e com o espetáculo: Produtor de música para eventos diversos (festas, casamentos, formaturas, aniversários, etc.); Produtor musical para shows, concertos, recitais; Produtor musical de carreira solo; Técnico de som; Engenheiro de som; Produção de eventos e materiais didáticos especializados para diversas faixas etárias e propostas; Gerenciador de equipamentos culturais e espaços alternativos; Montador; Arquivista.

Difusão: Setor que engloba as atividades e ocupações relacionadas à publicidade, comercialização e mídias: Organização de materiais para divulgação de concertos, shows e recitais na mídia e outros locais, em nível nacional e internacional; Organização de turnês e programas completos de shows; Organização de difusão em TV, rádio e outros meios; Organização interna dos grupos musicais; Organização da carreira solo de músicos; Identificação, produção, manutenção e desenvolvimento do músico dentro de propostas de produção e difusão; Administrador de espaços culturais; Loja de venda de instrumentos musicais; Loja de vendas de produtos outros relacionados com música; Criador e produtor de projetos de consumo de música; Venda de produtos para tratamento acústico.

Quanto ao terceiro princípio citado, este “defende a integração da dança no processo dessa educação integral, por ser a linguagem corporal a expressão mais autêntica e primária do ser humano”. Podemos reconhecer a necessidade de incorporar a expressão corporal, o movimento corporal na educação da criança e do jovem, mas não necessariamente da dança em si mesma. Ela pode ajudar no processo de educação, sem dúvida alguma, mas a afirmação de que a dança é a expressão mais autêntica e primária do ser humano pode ser uma ênfase de preferência pessoal. A dança pode ser uma das expressões autênticas e primárias do ser humano, como a produção sonora, a dramaticidade, a expressão visual, etc., que também podem ser consideradas muito importantes para a educação do ser humano. Porém, poderá o educador musical ser responsabilizado por trabalhar com todos esses saberes? Poderemos ser mais modestos curricularmente, limitando um pouco a amplitude dessas responsabilidades docentes, e visar mais profundidade e qualidade.

É realmente admirável que o projeto Cariúnas possa oferecer para todos os alunos cursos de música vocal e instrumental; dança clássica e moderna; percepção musical; criação na dança e na música vocal e/ou instrumental; e ainda a conjugação de diversas formas de expressão (dança, música e teatro), culminando com a elaboração e apresentação de musicais. Essa possibilidade de envolver os alunos com aspectos importantes de produção e cena, em trabalhos interdisciplinares, é muito importante para a formação não só dos alunos como também dos professores envolvidos. É o trabalho prático servindo de porta e caminho para a atuação no mercado de trabalho. Nesse sentido consideramos a visão de Tânia Cançado e de todos os que estão ali trabalhando muito dentro da visão que tenho defendido: a de utilizarmos todo poder mobilizador da cultura na educação musical.

As ONGs têm feito investimentos na educação musical e artística dos jovens. Por terem mais liberdade curricular, isso tem facilitado a inserção desses jovens no mercado de trabalho. Reconhecemos a urgência de ênfase educativa na construção de cidadania, na busca de soluções criativas para os problemas das drogas e da violência urbana. A professora Tânia afirma que foi difícil decidir atender os alunos após os 16 anos, porém o lado positivo é que resultou no nascimento dos “multiplicadores do projeto e, com eles, as práticas pedagógicas – nas áreas da musicalização e da dança – que os ajudariam na formação do que denominamos de ‘agentes culturais’”. E mais tarde a autora relata que duas participantes hoje já se tornaram também multiplicadoras do projeto.

Pode-se notar que embora teoricamente não haja foco na relação com a cultura ou com o mercado de trabalho, a profissionalização está a caminho no Cariúnas, através da inserção natural dos formandos nesse mercado em música. Por um lado é positivo, pois ainda temos muita carência de profissionais para as várias realidades do país, mas, por outro, a visão de multiplicadores ou agentes culturais pode também ser questionada quando se trata do assunto de trabalho com música dentro da diversidade cultural, um dos destaques da atualidade. São questões relacionadas à ocupação de postos de trabalho em música, relevantes para os cursos de música nos vários níveis de formação e que precisam ser debatidas.

Quanto ao uso do termo “integração” nos exemplos citados no texto, considero que este pode ser melhor compreendido se for substituído pelo termo “interdisciplinar” ou “multidisciplinar”, já que o projeto trabalha com a cooperação entre várias disciplinas. A autora menciona o trabalho de música e de dança, vistos de forma específica, trabalhados em colaboração para ajudar o aluno. Observamos, no texto, que a integração é feita a partir do próprio aluno. A partir de uma visita ao projeto (durante o evento da Abem), vimos que o termo “integrado” é usado pelos professores para designar mais a forma de cooperação entre eles, visando o desenvolvimento dos alunos e das propostas artísticas resultantes. Ou seja, eles estão integrados nas suas ações educativas, porém trabalham mais de forma interdisciplinar e multidisciplinar. Nessa visita pudemos ver, na prática, o interesse e a motivação dos alunos e o clima de amizade e coleguismo entre os professores e administradores. Em termos educacionais considero a visão de integração do Cariúnas mais atual e adequada do que outras visões metodológicas que tentam forçar relações artificiais entre disciplinas e áreas de conhecimento.

No texto da professora Tânia são atribuídas conquistas de maiores índices de participação e concentração à colocação de atividades de dança nas aulas de instrumento. Essa decisão pode estar estimulando o aprendizado dos alunos nos instrumentos, pois ao dançar o instrumentista movimentando todo o seu corpo, fortalece o equilíbrio, os músculos, estimula a coordenação motora e a expressão musical. Porém essa relação não é confirmada com pesquisas. De acordo com os autores Davidson, Howe e Sloboda (1997, p. 192), que analisam pesquisas sobre fatores ambientais no desenvolvimento de habilidades de *performance* musical durante a vida, de um número grande de fatores, “a atividade mais diretamente efetiva para aquisição de habilidade é a prática deliberada”. Essas práticas, que deve apre-

sentar características técnicas e expressivas, são exploradas pelo instrumentista, que aprende o instrumento e seu repertório, desde quando encontre um ambiente favorável. Baseados em pesquisas, os autores mencionados apontam cinco características que podem atestar a racionalidade de uma *performance* expressiva: sistematicidade, comunicabilidade, estabilidade, automaticidade e flexibilidade (Davidson; Howe; Sloboda, 1997, p. 195).

Pela descrição das propostas e pela análise da autora, é atribuído ao ambiente o sucesso da abordagem desenvolvida no projeto. Mas gostaria de mencionar que pesquisas apontam também o poder dos modelos na formação de outras pessoas, especialmente em crianças e jovens. Na minha interpretação, o projeto conta com modelos (pessoais e musicais) ativos e que proporcionam atividades significativas e interessantes. O aluno certamente toma esses modelos como referências para o seu próprio desenvolvimento.

A análise da autora sobre os casos positivos do projeto é direta e singular, refletindo uma mistura das visões contextualista e essencialista referidas no texto de Maura Penna. Perguntamos: e a diversidade cultural, musical, que se apresenta neste nosso imenso Brasil? E no mundo? Podemos perceber que o uso do termo talvez não englobe a diversidade da cultura musical do mundo, tanto erudita (música arte) quanto popular e tradicional de vários povos. A nosso ver, pode ser muito positivo que o Cariúnas inclua também uma abrangência de repertórios musicais, pois assim estará usando o poder mobilizador da cultura, visando atingir uma educação mais musical, humanista e cidadã.

A seguir, introduzo a abordagem Pontes, que pode ser uma contribuição para formar profissionais que visam articulações pedagógicas e musicais na diversidade sociocultural.

Abordagem Pontes

A abordagem Pontes pode ser considerada um guia para o ensino e para a ação em educação musical. Pode ajudar os professores de música a articular os diferentes aspectos que acompanham o processo de ensino-aprendizagem, especialmente aqueles relacionados com os pontos de contato culturais, como as características pessoais do aluno, dos elementos e a essência do contexto sociocultural, dos conhecimentos e experiências musicais prévias do aluno, e o novo conhecimento a ser aprendido. O enfoque pontes implica encontros musicais significativos entre o aluno e a música. Pontes se relaciona com: atitude positiva, observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade.

Consideramos o professor de música um criador de estruturas de ensino-aprendizagem: na prática educacional, o docente aciona várias pontes educacionais para que os alunos consigam aprender e se desenvolver. Pontes educacionais são construídas entre o que o estudante sabe e o novo conhecimento a ser aprendido. O estudante é também um criador/participante nessas pontes.

O princípio em torno da abordagem Pontes é que cada situação didática pode ser similar a outra, mas nunca são totalmente iguais: elas são únicas. Para lidar com as situações educacionais a prática do desenho de muitas estruturas de ensino-aprendizagem e diferentes pontes se torna importante, para que o professor desenvolva habilidades de se adaptar a cada situação nova que possa surgir na sua prática e desenvolver aos poucos uma flexibilidade e adaptabilidade naturais.

Quando o professor trabalha com o ensino, em geral primeiro ele desenvolve alguns pensamentos sobre como aquele assunto pode ser levado aos estudantes. Depois ou concomitantemente ele pensa sobre algumas atividades que podem facilitar o processo, e um primeiro roteiro teórico de plano é feito. A isso chamamos de estrutura de ensino-aprendizagem. Não se configura como um plano de aula, desde quando a variável tempo não foi considerada, assim como outros detalhes que limitarão as idéias concebidas. Algumas vezes essas idéias podem ser um grande módulo ou talvez um projeto que poderá envolver várias aulas. Outras tomarão somente uma parte de uma aula para serem desenvolvidas. Mas para o ensino com música é muito importante que o professor tenha essa noção geral e inicial do planejamento, do foco e daquilo que ele espera como resultados para aquela situação e aqueles alunos. Importante é também saber negociar a construção e a administração desses resultados.

O planejamento e a ação educacional acontecem em vários graus e níveis de formalidades, tanto nos ambientes escolares como nos não escolares. Todas as atividades têm diferentes níveis de planejamento, dimensões, intenções, tempos e contextos. Esses processos incluem ações mentais, raciocínio, valores, reflexões, interpretações e percepções críticas de pessoas em relação com o mundo. Essencialmente, a variável que queremos ressaltar para o trabalho do educador musical é a relação entre o espontâneo e o consciente, entre o planejado e o improvisado, mas são importantes todas as outras relações que possam aparecer como significativas durante os encontros educacionais entre professor e estudantes. Essas ações mentais envolvidas com o planejamento são concebidas pelos indivíduos em

relação às suas experiências em relação ao mundo, entre pessoas e meios de comunicação. São esses meios “informais”? Muitas vezes os encontros informais apresentam mais pontes e ações pedagógicas mais formais do que em contextos formais.

Em algumas manifestações culturais acontecem ações e estruturas de ensino-aprendizagem que se cristalizam através da prática, da modelagem, como, por exemplo, os rituais de “formatura” dos capoeiristas na Bahia, conforme uma descrição de Flávia Candusso, para o Memuba.⁴ Existem características formais e informais em todas as atividades musicais, embora existam diferentes graus das mesmas em cada ação pedagógica. Nos parece que as atividades musicais formais ou informais nunca são totalmente opostas: estas incluem sempre algum elemento em uma certa dimensão de uma ou de outra.

A abordagem Pontes pode ser considerada adequada para lidar com a prática da educação musical escolar e não escolar, pois já tem sido aplicada e analisada em situações de sala de aula e em pesquisa na pós-graduação em Salvador.⁵ Usamos esse termo metafórico para inspirar professores a desenvolver e construir caminhos de pensamentos, transições específicas de conhecimentos e explicações que podem facilitar e motivar o desenvolvimento do estudante, assim como ajudar no desenvolvimento e na gestão de projetos de produção musical.

O uso de Pontes pode ajudar a articular os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e gestão, especialmente aqueles relacionados às interfaces com a cultura, tais como as características pessoais dos sujeitos, os elementos e a essência do contexto sociocultural, o nível de conhecimento dos estudantes, as suas experiências prévias, e o novo conhecimento a ser aprendido. Para James Lewis (2001, p. 34), o componente humano está no primeiro nível de consideração e é a base para uma boa gestão de projetos. Os demais componentes são métodos, cultura, organização (segundo nível), planejamento e informação (terceiro nível) e controle (quarto nível).

Os trabalhos de pesquisa de Zuraida Abud Bastão e Amélia Dias Santa Rosa consideram necessário o uso dessa articulação aqui colocada. Nos seus projetos de tese e dissertação elas envolvem

os jovens, e conseqüentemente a sociedade, com a música e outras linguagens artísticas. No trabalho de Amélia existe também o envolvimento dos alunos com todos os aspectos da produção do espetáculo, que dão a eles uma dimensão da cadeia produtiva em música, preparação fundamental para o mercado de trabalho.

Pontes podem ser usadas durante todas as fases do desenho criativo de planos, desde quando a missão do professor de música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros entre a música e o sujeito. Mas a identificação concreta dessas pontes pode ser mais facilmente vista durante as atividades “improvisadas” ou “informais” que o professor faz quando a aula está sendo dada. O professor nesse momento faz ou induz a “costura” ou as conexões finais entre o que o estudante sabe ou está motivado para aprender e o assunto sendo ensinado. Estas são o que chamamos as *pontes* em ação. Mas em todas as diferentes fases do desenho das estruturas de ensino-aprendizagem, o professor pode estar usando esse conceito de pontes em pensamento, e como teoria.

Estas são as principais características da abordagem Pontes:

POSITIVIDADE: positividade, abordagem positiva, atitude, perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do estudante, acreditando no seu potencial para aprender e desenvolver-se;

OBSERVAÇÃO: observação; capacidade de cuidadosamente observar o aluno, o contexto, as situações cotidianas, os repertórios e as representações;

NATURALIDADE: naturalidade, simplicidade na relação com o estudante, com o currículo e com os conteúdos de vida, com as instituições, com o contexto e os participantes; tentar compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender;

TÉCNICA: técnicas adequadas a cada situação educacional, habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas e adequadas estruturas de ensino-aprendizagem de diferentes dimensões;

⁴ Memuba: projeto complementar de pesquisa apoiado pelo CNPq: “Mestres de Música da Bahia”. www.memuba.ufba.br

⁵ Zuraida Abud Bastão (doutoranda) usa o modelo Pontes para orientar e avaliar o planejamento e a prática dos estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia. Amélia Santa Rosa (mestranda) desenvolve um trabalho de educação musical centrado na produção de musical. Lamento Sertanejo foi criado especialmente para a pesquisa e foi apresentado com sucesso em teatro após três meses de ensaios regulares com alunos jovens de escolas da rede, em Salvador. Orientação: Alda Oliveira.

EXPRESSÃO: expressão, criatividade, esperança e confiança na habilidade e capacidade do aluno para se desenvolver, expressar e aprender.

SENSIBILIDADE: sensibilidade às diferentes músicas, às linguagens artísticas em geral, à natureza e ao meio ambiente, às necessidades dos alunos e aos diferentes contextos.

O uso da abordagem Pontes tanto pode ser fácil como difícil para a pessoa, vai depender de muitas variáveis, como, por exemplo, o estilo pessoal para ensinar, as experiências prévias em música e em educação, flexibilidade para aceitar o imprevisto ou o ponto de vista de outras pessoas, da capacidade de dialogar, seus valores pessoais e culturais, além do grau de flexibilidade para aceitar esses tipos de interações do contexto onde acontecem os encontros educacionais.

As diferentes qualidades do professor de música nesses pontos em particular podem ajudar o desenvolvimento de atitudes positivas para o diálogo e a facilitação do ensino de muitos tipos de assuntos curriculares e repertórios musicais, principalmente aqueles oriundos de outros tipos de culturas e experiências.

Em geral a formação de professores pressupõe que a escola é uma instituição uniforme e reduz o ensino à função de garantir a todos, com base na média dos alunos, o acesso aos conhecimentos, e estes também são reduzidos a provas, resultados, produtos. A ênfase está mais na transmissão e na assimilação dos conteúdos. Não se pergunta quem são os jovens, o que ouvem em casa e fora da escola, o que tocam e cantam, o que significam para eles as atividades que vivenciam na escola, o que preferem e rejeitam, ou seja, as diferenças individuais reais dos alunos são reduzidas também a diferenças de aprendizagem ou de comportamento. A escola às vezes esquece que o jovem se articula na própria cultura através das experiências que vive. Embora o conceito de cultura não seja consenso, entende-se cultura como "conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana" (Dayrell, 1996, p. 141).

Os participantes do processo de ensino-aprendizagem aparentam uma homogeneidade, principalmente quando estão em sala de aula, mas na verdade apresentam e expressam uma diversidade cultural, assim como múltiplas facetas e necessidades

que precisam ser ditas e trabalhadas. No novo mundo dos DVDs, computadores, dos jogos eletrônicos e da Internet, onde os jovens (e adultos) passam a grande parte do tempo, uma nova postura educativa faz-se necessária. A escola e o ensino são polissêmicos, têm múltiplos sentidos. Nos mesmos espaços – escolar e não escolar – alunos, professores, mestres da cultura oral vão construindo os significados de formas diferentes, a depender da cultura, dos projetos e dos valores dos vários grupos sociais que freqüentam esses espaços e neles trabalham.

Em sintonia com recomendações da Unesco para os cursos superiores, sugerimos que a área use o poder da música como discurso e o poder mobilizador da cultura para ampliar as experiências das pessoas nos vários espaços escolares e não escolares, e esteja atenta para buscar uma compreensão holística dos sujeitos, tornando o ensino de música mais musical e mais humano. Mesmo sendo iguais como seres humanos, precisamos assumir as diferenças como constitutivas da nossa identidade. E como área, mesmo trabalhando com objetivos, conteúdos ou repertórios comuns, precisamos assumir as diferenças que temos como área de conhecimento específico, assim como as diferenças pessoais, institucionais, musicais e artísticas que constituem a nossa identidade de professores de música.

Conclusão

O texto em debate contribui para refletirmos sobre: 1) projetos sociais e seus objetivos no atendimento à criança e ao adolescente; 2) o ensino de música nas escolas regulares, numa possível abordagem interdisciplinar com outras formas de arte; e 3) sobre a formação de educadores musicais nos cursos de licenciaturas. Considero os projetos sociais que enfatizam a música e as demais artes extremamente importantes para repensarmos as nossas metodologias e propostas diante da grande diversidade sociocultural no mundo e especialmente no Brasil. Precisamos desenvolver posturas de educação musical consistentes com uma convivência produtiva em relação às diferenças e inversões socioeconômicas. Mas é preciso cuidar da inserção de uma formação para essa tarefa, que não é fácil. Os três níveis de reflexões aqui abordados estão intimamente relacionados. Precisamos estar conscientes que não podemos saber e fazer de tudo, mas que também não podemos nos dar ao luxo de sermos multiplicadores de apenas uma abordagem ou defensores de um método, simplificando ou reduzindo as manifestações musicais dos povos para defender a nossa competência e eficiência como profissionais.

Para garantir um relacionamento proativo com a atualidade, as instituições formadoras e o professor de música precisam estar conscientes dos seus limites e talentos para enfrentar a grande diversidade sociocultural, os problemas estruturais escolares e não escolares, a rapidez de informação do mundo digital eletrônico, das mídias e os graves problemas sociais do mundo. Diante da situação das universidades públicas, as dificuldades têm aumentado no sentido de prover programas de formação de licenciados em música que capacitem o aspirante a professor a atender tantos apelos e expectativas. Portanto, uma das saídas é procurar atualizar continuamente os profissionais a fim de lidar com a dinâmica de mudança na cultura, que é inevitável. Outro ponto importante é desenvolver a mentalidade e a formação metodológica do futuro professor, para que ele possa saber pensar e agir nos vários contextos socioculturais. Em contato com a diversidade musical, é aconselhável que o professor a princípio suspenda os julgamentos de valor sobre o repertório apreciado ou sobre outros valores e problemas expressos pelos alunos, para evitar atitudes que demonstrem preconceito musical, social ou religioso.

Concordamos em geral com a da proposta do Cariúnas, mesmo relativizando alguns pontos colocados no texto. Maura Penna sabiamente afirma que o diálogo com a diversidade humana, cultural, artística e musical pode proporcionar um grande enriquecimento para a área de música, e por isso precisamos estimulá-la. Partindo de trabalhos anteriores (Oliveira 1991, 2000, 2001, 2003, 2005), apresentamos a sugestão da abordagem Pontes para facilitar a articulação pedagógica e musical entre os vários contextos e diferenças individuais.

Reafirmamos também os princípios da Unesco e da Isme. Precisamos defender e estimular concepções de uma formação profissional que defenda aqui no Brasil a validade de todas as nossas músicas assim como as músicas do mundo, e a respeitar o valor dado a cada música em particular pela comunidade que a pertence. Conseqüentemente, uma preparação metodológica para atuar significativamente com essa riqueza e diversidade das músicas do mundo pode ser uma razão para planejamento e aprendizagem intercultural, para a compreensão internacional, cooperação e paz.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DAVIDSON, Jane; HOWE, Michael; SLOBODA, John. Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: HARGREAVES, David; NORTH, Adrian (Ed.). *The Social psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 188-206.
- DAYRELL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- LEWIS, James. *Project planning, scheduling, and control*. New York: McGraw-Hill, 2001.
- MADSEN, Clifford; FREGA, Ana Lucia; OLIVEIRA, Alda. Melodic perception of adolescent students in Argentina, Brazil and the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 153/4, p. 42-47, 2002.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical: uma perspectiva estruturalista. *Opus: Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Salvador: Anppom, v. 3, p. 36-48, 1991.
- _____. Street kids in Brazil and the concept of teaching structures. *International Journal of Music Education*, v. 35, p. 29-34, 2000.
- _____. *Music education: Latin America and the Caribbean: methods, contents and teaching of arts education in Latin America and the Caribbean*. [Documento baseado nas principais conclusões da Conferência Regional sobre a Educação Artística na América Latina e no Caribe. Uberaba, Brasil, 16-19 out. 2001, p. 27-30]. Unesco, 2001.
- _____. *Mestres de música da Bahia (Brasil)*. [Projeto individual de pesquisa apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (Brasília, 2003-2006)]. Salvador, 2003-2006.
- _____. Music teaching as culture: introducing the PONTES approach. *International Journal of Music Education*, London, v. 23, n. 3), p. 205-216, December 2005.

Recebido em 02/03/2006

Aprovado em 15/03/2006

*Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo**

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
m_penna@terra.com.br

Resumo. A partir do texto da professora Tânia Cançado sobre a experiência do Projeto Cariúnas, apresentado ao Fórum de Debate Educação Musical e Diversidade, destacamos três questões para a reflexão da área de educação musical: a) a função da educação musical na formação global do indivíduo; b) o reconhecimento da diversidade cultural; c) o papel da interdisciplinaridade. Analisamos como, no percurso do ensino de arte e de música, objetivos essencialistas e contextualistas têm sido confrontados, discutindo como os projetos educacionais extra-escolares, de caráter social, têm apontado a necessidade de ultrapassar essa oposição. Por outro lado, tais projetos colocam, para nossa área, o desafio de tratar a diversidade cultural, sem cair na “guetização” ou na idealização de algum padrão musical como redentor, o que exige o diálogo entre diversas manifestações musicais. Discutimos, ainda, a necessidade de dialogar com outras áreas de conhecimento, numa perspectiva inter-multi-trans-disciplinar, para o enriquecimento da pesquisa e da formação do professor.

Palavras-chave: educação musical, diversidade cultural, interdisciplinaridade

Abstract. Based on the paper by professor Tânia Cançado about Project Cariúnas experience, presented at the Forum on Music Education and Diversity, three questions are highlighted for reflection in the field of music education: a) the function of music education in individual development; b) the acknowledgement of cultural diversity; c) the role of interdisciplinarity. An analysis is developed regarding the dispute between essentialist and contextualist objectives in the path of art and music teaching, featuring how non-formal education projects have pointed at the need to overcome such opposition. On the other hand, these projects pose the challenge of treating cultural diversity without drawing guettos or music pattern ideals, requiring dialogue among diverse musical expressions. The need for dialogue with other fields of knowledge within an inter-multi-trans-disciplinar perspective is also discussed in the interest of enriching research and teacher education.

Keywords: music education, cultural diversity, interdisciplinarity

Para nossa participação como debatedora nesse Fórum sobre Educação Musical e Diversidade, partimos da seguinte indagação: o que o relato e análise da professora Tânia Cançado (2005), sobre o Projeto Cariúnas, colocam para a reflexão da área?

Sem dúvida, a experiência do Projeto Cariúnas é bastante rica e interessante; no entanto, sem conhecê-la pessoalmente, preferimos perguntar que temáticas seu texto levanta para as discussões de nossa área de educação musical. E, a princípio,

* Versão revista (e com alguns acréscimos) do texto apresentado ao Fórum de Debate Educação Musical e Diversidade, por ocasião do XIV Encontro Anual da Abem (Belo Horizonte, outubro de 2005). Agradecemos os comentários e sugestões de Regina Márcia Simão dos Santos e dos colegas do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes – Lívia Marques Carvalho, Rosemary Alves de Melo e Vanildo Mousinho Marinho.

destacamos três questões a serem exploradas neste texto: a) a função da educação musical na formação global do indivíduo; b) o reconhecimento da diversidade cultural; e c) o papel da interdisciplinaridade; pensando inclusive o que tudo isso coloca para a formação do professor de música.

A presença cada vez maior da música (e das artes em geral) em projetos educativos extra-escolares, com caráter social – mantidos por organizações não-governamentais (ONGs), por instituições públicas ou outros tipos de entidades – traz, para nossa área, o desafio de discutirmos tais questões. E trata-se de um desafio, na medida em que a área de educação musical – assim como o ensino das demais linguagens artísticas – encontra-se em um momento de reafirmação de sua especificidade, de seus conteúdos próprios, o que se expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores nas diversas linguagens artísticas, que propõem licenciaturas e bacharelados em Música, Artes Visuais, Teatro e Dança.¹ Como consequência desse direcionamento, em diversas universidades as graduações em Educação Artística estão dando lugar a licenciaturas específicas.²

Neste momento de resgate dos conteúdos específicos, então, os projetos sociais – como o Projeto Cariúnas – colocam em pauta a reflexão sobre o papel da música na formação global, sobre a diversidade cultural e a interdisciplinaridade. Como acolhermos essas questões sem gerar oposição com o resgate da especificidade de nossa área? Como discutir e reconhecer a pertinência dessas questões sem necessariamente pender para um extremo – nossa especificidade – ou para o outro – uma função educativa global, vinculada à inter-relação com outras linguagens artísticas ou mesmo com outras áreas de conhecimento? Talvez este seja, justamente, um momento propício para superarmos essa dicotomia, incorporando conscientemente essas questões junto ao reconhecimento de nossa especificidade, e discutindo a possibilidade – e mesmo a necessidade – da articulação desses diversos aspectos e enfoques.

Resgatando o objetivo educacional de formação global

Antes de mais nada, convém explicitar o direcionamento adotado em nossa análise. Enquanto em seu texto a professora Tânia Cançado (2005) discute a formação global com base numa abordagem holística da educação, que orienta a proposta pedagógica do Projeto Cariúnas, optamos por focar aqui o percurso histórico do ensino das artes, buscando compreender como, em alguns momentos, essa formação tem sido tratada.

A ênfase na especificidade dos conhecimentos musicais na formação do educador musical, que culminou com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores em Música, consolidou-se progressivamente como reação ao esvaziamento de conteúdos que resultou da entrada nas escolas da Educação Artística, que a Lei 5692/71 estabeleceu como componente obrigatório dos “currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” (Brasil, 1982, p. 11).

Como discutimos em trabalho anterior (Penna, 1999, p. 60-61), uma proposta polivalente – que concebia a abordagem integrada das diversas linguagens artísticas – marcou a implantação da Educação Artística, sendo prevista nos termos normativos tanto para a prática educativa, quanto para a formação do professor.³ Por outro lado, sua introdução nos currículos foi acompanhada por uma extensa propagação das propostas da arte-educação,⁴ que enfatizavam a liberdade criativa, a expressão pessoal e os estados psicológicos, valorizando o processo de trabalho em detrimento do produto. Inserida no campo da Educação Artística, a música também foi atingida por esse processo de diluição dos conteúdos de linguagem, para o qual contribuíram tanto a proposta polivalente e as deficiências dos cursos de formação do professor quanto a difusão de práticas pedagógicas baseadas na crença da criação espontânea.

A reação a esse quadro de esvaziamento, na prática escolar da Educação Artística, dos conteú-

¹ Após um longo processo de elaboração, discussão e tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores em Música foram aprovadas através da Resolução nº 2, de 8 de março de 2004 (Brasil, 2004).

² É o caso, por exemplo, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, que criou recentemente a Licenciatura em Educação Musical, que está recebendo sua primeira turma no ano letivo de 2006.

³ O Parecer nº 540/77, do Conselho Federal de Educação (CFE), indicava que: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.” E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau.” (Brasil, 1982, p. 11, 12). Quanto à formação do professor, ver Resolução 23/73 – CFE (Brasil, 1982, p. 39-42).

⁴ Essa articulação deve-se, inclusive, ao momento histórico em que o movimento da arte-educação se difunde de modo mais amplo no Brasil – na década de 1970, segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 16). Mas vale salientar que, em nosso país, as origens desse movimento – que se situam fora das instituições oficiais de ensino – são mais antigas, vinculando-se às Escolinhas de Arte do Brasil, criadas no final da década de 1940.

dos próprios das diversas linguagens levou à ênfase nas suas especificidades e daí às novas diretrizes curriculares para as licenciaturas.⁵ Em outros termos, levou a uma postura *essencialista*, em oposição ao enfoque *contextualista*, que dominava as propostas da arte-educação.⁶

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino. Ao mesmo tempo, tal postura descartou os objetivos contextualistas, que, por sua vez, colocavam em primeiro plano a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais (cf. Almeida, C. M., 2001, p. 13).

Em certa medida, essa mudança de posição – de um extremo a outro, do contextualismo ao essencialismo – atende à “teoria da curvatura da vara”, segundo a qual, para endireitar uma vara que está torta, é necessário puxá-la para o outro lado, para que, quando for solta, ela possa finalmente encontrar o ponto central.⁷ Nesse sentido, refutar a postura contextualista foi um momento necessário para o resgate das especificidades de cada linguagem artística, em seus conhecimentos próprios.

No entanto, os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível –, discutidas por Almeida, C. M. (2001), com base em exemplos de práticas pedagógicas escolares. Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. Convém salientar que o domínio da linguagem e dos procedimentos técnicos envolvidos no fazer artístico são meios necessários à própria expressão (pessoal e artística), pois, como bem sintetiza Forquin (1982, p. 34), “o desejo de expressão comanda a aprendizagem dos meios da expressão, os quais, por sua vez, alimentam e firmam esse

desejo”. Assim, esse domínio reafirma a confiança em si mesmo, contribuindo para a construção da auto-estima (cf. Almeida, C. M., 2001, p. 23-24).

Será, portanto, que as experiências desses projetos extra-escolares indicam a superação da oposição entre a postura essencialista e a contextualista? Talvez, em certos espaços. É o que acontece no Projeto Cariúnas, conforme nos mostra a professora Tânia Cançado (2005), ou ainda no Projeto Villa Lobinhos e na Associação Meninos do Morumbi, onde, segundo Kleber (2005), trabalha-se a *performance* musical sem esquecer o fator humano, que sempre está em primeiro plano. Nessa mesma direção, Carvalho (2005a) analisa as atividades em artes desenvolvidas em entidades do Nordeste:

Nas ONGs analisadas, emprega-se grande esforço para que as crianças e adolescentes se vejam de uma maneira mais positiva. Como os elos de uma corrente, em que cada peça cria condições necessárias para a formação de um todo, os ingredientes como domínio técnico e teórico à desenvolvimento da capacidade cognitiva à competência e habilidade à produção bem acabada à visibilidade à valorização e reconhecimento à percepção dos direitos à autopercepção positiva se mesclam e se articulam com a história pessoal de cada educando/a, convergindo para propiciar a construção da auto-estima. A crença em si e o se querer bem estão relacionados à visão de um futuro, à esperança e ao desejo de vir a ser. (Carvalho, 2005a, p. 93)

É preciso, contudo, lembrar que os projetos educativos e sociais não são homogêneos ou uniformes, e há práticas bastante distintas: em algumas delas a superação da oposição entre essencialismo e contextualismo pode ser alcançada, enquanto em outras surgem novos problemas. Por exemplo, embora propagando objetivos pedagógicos, certos projetos pontuais e sem atuação a longo prazo têm, na verdade, como prioritária a função política ou de *marketing*, com poucos resultados educativos. Por sua vez, alguns projetos contratam artistas, e outros transferem, para esses espaços alternativos, práticas tradicionais do fazer musical, sem maiores preocupações com os aspectos propriamente pedagógicos envolvidos. Cabe, portanto, refletir melhor sobre essas questões.

Acreditamos que não é qualquer música ou qualquer ensino de música que é capaz de contribuir efetivamente para a formação global do indiví-

⁵ Também defendemos essa posição; ver, entre outros, Penna (1995).

⁶ Lanier (1997, p. 44-45) apresenta a posição contextualista como aquela em que “a experiência com a arte é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma mas como veículo.” Por sua vez, uma posição essencialista defende “o desenvolvimento de um conceito central forte [para o ensino de arte], vinculado a referenciais artísticos”.

⁷ A “teoria da curvatura da vara” foi enunciada por Lênin, citada e aplicada por Dermeval Saviani (1984, p. 41) em seu clássico trabalho, *Escola e Democracia*, em que critica ferozmente o movimento da Escola Nova, para depois procurar o equilíbrio, incorporando e ultrapassando suas concepções.

duo, e consideramos problemática a transferência pura e simples de práticas conservatoriais para os espaços extra-escolares alternativos dos projetos sociais. Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isso pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música, presente nas correntes da arte-educação, e mais especificamente na proposta da “educação pela arte” (ou “através da arte”), de Herbert Read.

[Read] Propunha, *por meio da educação pela arte*, a preservação da totalidade orgânica do homem e de suas faculdades mentais, respeitadas as diversas fases do desenvolvimento humano. Com essa preservação seria possível manter a unidade de consciência, a única fonte de *harmonia social e de felicidade individual* [...] (Osinski, 2001, p. 91, grifo meu).

Em sua função redentora, concebe-se a arte (e a música) como capaz de redimir a escola – resgatando a sensibilidade diante da racionalização do ensino tradicional, por exemplo – ou, mais ainda, como capaz de redimir a própria humanidade, ao produzir “pessoas e sociedades melhores” (Read apud Osinski, 2001, p. 92).

Se, com base nessa visão redentora, considerarmos qualquer música, qualquer arte, assim como qualquer ensino das mesmas como capazes de contribuir para a formação global do indivíduo, corremos o risco de perder a visão crítica e de cair no etnocentrismo. E a partir daí podemos esquecer a necessidade de comprometimento social em nossa prática educativa, a necessidade de compreender a diversidade do mundo social e cultural, de buscar e construir alternativas pedagógicas e metodológicas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos e comunidades, com distintas vivências culturais. E se tais questões forem esquecidas, perderemos a oportunidade de superar a oposição entre a postura essencialista e contextualista, integrando-as.

Como mostra Célia Maria de Castro Almeida (2001, p. 26-28), o ensino das artes baseado na reprodução de modelos – a chamada “prática modelar” – dificulta o desenvolvimento de habilidades ligadas à formação global, como a autonomia ou “a capacidade de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo” (Almeida, C. M., 2001, p. 25). Segundo a autora:

Na prática modelar, o professor oferece o modelo não como uma das possibilidades, mas como a única possível. São múltiplas as formas como esse modelo se apresenta. Ele ocorre, por exemplo, quando a professora determina o que e como fazer [...].

O ensino modelar também se observa em atividades que enfatizam a técnica pela técnica. Nada contra a aprendizagem de técnicas, pois o domínio delas é fundamental para a execução de qualquer trabalho. O problema surge quando a técnica se transforma em um fim em si mesma, quando a expressão e iniciativa dos alunos são relegadas a segundo plano e a atividade passa a ser mecânica, desprovida de sentido para os alunos. (Almeida, C. M., 2001, p. 26-27).

Como mencionamos acima, alguns projetos contratam artistas, como é o caso dos projetos sociais envolvendo música, promovidos pela Prefeitura de Porto Alegre – as chamadas “oficinas de música” –, analisados por Cristiane Almeida (2005), em artigo na revista *Educação*, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (RS). Apesar de a seleção dos oficineiros ser “feita anualmente a partir de uma convocação aos músicos, divulgada na mídia”, sem exigência de formação acadêmica (Almeida, C., 2005, p. 107), a autora verifica, a partir de entrevistas com os mesmos, que as habilidades apontadas como necessárias para um relacionamento positivo com a turma e um bom resultado do trabalho compõem o perfil de um professor. “O bom senso, a humildade em reconhecer sua incompletude, o aprender com o aluno, a paciência, a tolerância, a responsabilidade, a preocupação com o social e o respeito aos alunos e à comunidade [...]” são destacados (Almeida, C., 2005, p. 113).⁸ São características que ultrapassam o domínio da linguagem e do fazer musicais, envolvendo também a capacidade de conduzir produtivamente o processo pedagógico, de compreender a especificidade – social, cultural, humana – do grupo, respeitá-la e interagir com ela, características essas essenciais, a nosso ver, para que um trabalho com música possa cumprir seu papel na formação global do indivíduo.

O diálogo diante da diversidade

Esta necessidade de o educador compreender, respeitar e interagir com a especificidade do grupo implica uma postura de aceitação da diversidade – e queremos enfatizar, particularmente, a diversidade cultural. Lidar com a pluralidade evita, portanto, o etnocentrismo de tomar como referência a nossa própria música (inclusive considerando-a “redento-

⁸ Nessa mesma direção, ver a discussão de Carvalho (2005b) a respeito do perfil do professor de artes nas ONGs.

ra”), desconsiderando as produções artísticas, culturais e musicais dos grupos com que se trabalha.

Temos discutido a questão da diversidade cultural no contexto escolar institucional, buscando as contribuições do multiculturalismo para melhor compreendê-la e discuti-la. Tais contribuições são também pertinentes ao se pensar a educação musical junto a diferentes grupos socialmente excluídos, em espaços educativos alternativos.⁹

Segundo Ana Canen (2002, p. 175), o multiculturalismo é um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural”, procurando incorporar nos diversos campos da vida social, inclusive a educação, a diversidade e o combate aos preconceitos. A preocupação com a multiculturalidade resulta dos desafios colocados por sociedades cada vez menos homogêneas, crivadas pela pluralidade e palco de convivência de diversas etnias, valores e hábitos culturais, por vezes em conflitos. Em suas origens, o movimento multicultural ligava-se basicamente às questões étnicas, mas pouco a pouco “vai cedendo espaço para outros aspectos da dominação cultural” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 28).

Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, tornando-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia. O multiculturalismo implica, portanto, uma concepção ampla de música, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações: uma concepção ampla de música é uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural, ao mesmo tempo em que a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional. Desse modo, é possível ultrapassar a oposição entre popular e erudito, e apreender todas as manifestações musicais como significativas, evitando deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão.

Em suma, o que o multiculturalismo aponta para a educação musical – e, de modo mais amplo,

para o ensino de arte – é a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural. Nesse sentido, o princípio da “relativização”, clássica lição da antropologia, é extremamente pertinente: tornar familiar o estranho, e estranhar o familiar. Ou seja, buscar a aproximação com a cultura do outro, para poder compreendê-la, e, por outro lado, encontrar o distanciamento necessário para uma análise crítica de nossa própria cultura, para que seja possível romper a visão naturalizada que torna o nosso próprio “mundo” uma referência única, a medida para todas as coisas.¹⁰ Nesse sentido, indica André (2004, p. 45): “Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.”

Uma prática pedagógica embasada numa concepção de música suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade leva ao diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade, sendo capaz de contribuir para a expansão (em alcance e qualidade) da experiência artística e cultural de nossos alunos. O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos, para evitar não só a tentação do etnocentrismo, mas também os riscos do folclorismo ou da guetização.

A “guetização” – o processo de fechar em guetos –, é um dos riscos do multiculturalismo, que acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de determinados grupos – especialmente daqueles historicamente dominados – acaba-se por prendê-los no gueto de sua particularidade, isolando-os. No campo da educação, a guetização manifesta-se em propostas curriculares voltadas exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo, o que é uma postura bastante reducionista, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais. Em oposição a esse enfoque exclusivo das práticas musicais próprias do grupo, Canen (2002, p. 185-187) propõe que a abertura à diversidade leve à procura de estratégias pedagógicas “que permitam articulações, intercâmbios interculturais”, sendo a base desse trabalho o diálogo, e “jamais o monólogo que aprisiona os sujeitos exclusivamente em seus modos de ver o mundo” – e, podemos acrescentar, que aprisiona os sujeitos nos seus próprios padrões estéticos e artísticos.

⁹ Para a discussão que se segue, retomamos algumas idéias apresentadas em Penna (2005), artigo que pode ser consultado para um maior aprofundamento da questão.

¹⁰ A respeito, ver, entre outros, Goldenberg (1999, p. 58-59, 20-24) e André (2004, p. 45-48).

Um outro risco do multiculturalismo na educação, particularmente acentuado na área de arte, é cair no “folclorismo”:

Trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de “feiras de culturas”, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco. (Canen, 2002, p. 182).

O folclorismo está ligado à fixação e congelamento das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do “típico”, negando o caráter vivo da cultura e caindo em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsiderando o dinamismo da cultura e da arte.

Por sua vez, o diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como “viva”, em constante processo. As linguagens artísticas são historicamente construídas, e essa construção histórica é contínua e constante, de modo que não se encontra apenas em algum momento passado, mas se processa também no presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas.

O diálogo entre diversas manifestações musicais, como parte do trabalho pedagógico, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Nesse sentido, os projetos educativos extra-escolares têm mostrado uma enorme diversidade de possibilidades: em alguns, trabalha-se a música erudita; em outros, alguma das diversas expressões da música popular, como o chorinho, o rap ou as percussões de origem afro. De qualquer forma, acreditamos ser essencial tanto o diálogo com as várias manifestações culturais dos grupos envolvidos – como defesa contra a tentação de impor de fora uma música tida como redentora – quanto a troca com outras possibilidades de produção musical – para evitar o risco de cair na guetização.

O diálogo rompendo a disciplinaridade na formação

O resgate dos conhecimentos próprios de nossa área – refletido na proposta curricular das li-

cenciaturas específicas em música – é sem dúvida um avanço, diante do quadro brasileiro de esvaziamento de conteúdos correlato à implantação da Educação Artística. No entanto, é preciso ter cuidado para não cair em uma extrema disciplinarização, que compartimentalize o saber. Pois, “se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado, ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila” (Gallo, 2004, p. 105). Como mostra Morin (2002, p. 105), uma disciplina – que é historicamente construída, num processo que se vincula à história da universidade e da própria sociedade – “tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras”. E segue este autor:

[...] a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é [...] construído. O objeto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objeto com outros objetos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte. A fronteira disciplinar, sua linguagem e seus conceitos próprios vão isolar a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que se sobrepõem às disciplinas. A mentalidade hiperdisciplinar vai tornar-se uma mentalidade de proprietário que proíbe qualquer incursão estranha em sua parcela de saber. (Morin, 2002, p. 106).

Ao discutir a educação musical diante da diversidade, a menção ao princípio da relativização, da antropologia, indica a necessidade do diálogo entre a nossa área e outras. As experiências de educação musical em projetos extra-escolares nos trazem os desafios de incorporar os objetivos contextualistas voltados para a formação global, de comprometimento social e de diálogo com diversas realidades culturais. Dessa forma, essas novas experiências de ensino de música colocam em questão a própria formação do professor.

Os conteúdos musicais, em sua especificidade, são sem dúvida fundamentais nessa formação, que, entretanto, não pode se restringir ao domínio de tais conteúdos, necessitando se enriquecer com a interdisciplinaridade. Evitando o debate sobre os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade – discutidos por Morin (2002, p. 115), que os considera “difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos”¹¹ – atemo-nos à idéia

¹¹ “Por exemplo: a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber

central de diálogo e cooperação. Nessa mesma direção,¹² Gallo (2004, p. 115) propõe a “transversalidade”, como “forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas”. Nossa área específica de educação musical precisa, pois, estar em diálogo com outras – não apenas com os demais campos artísticos, mas com a área de educação/pedagogia, com as ciências sociais, com a filosofia, a história, a psicologia, ou outras tantas disciplinas que, por sua vez, o diálogo com a realidade – ou o diálogo que busca uma maior compreensão da realidade – mostre ser necessárias.

A interdisciplinaridade, o diálogo entre campos do saber, não pode estar restrito à pesquisa ou à pós-graduação; pode e deve, a nosso ver, integrar e enriquecer a própria formação do educador musical, na licenciatura. Com isso, não pretendemos diluir os currículos das licenciaturas em música em generalidades, perdendo o domínio dos conteúdos que nos são próprios. A idéia é “abrir” esses currículos, estabelecendo pontes de diálogo e de inter-relação:

Os processos de formação docente hoje são ainda essencialmente disciplinares. [...] Não se estimula o trânsito por entre os saberes, mas sim o respeito às hierarquias e às fronteiras.

Mas o mundo é cada vez mais daqueles que ousam e que rompem, daqueles que se colocam para além de qualquer fronteira. Também a formação docente precisa assumir, paulatinamente, um caráter não disciplinar ou, pelo menos, transdisciplinar, de forma que os futuros professores tenham oportunidade de navegar pelos diferentes saberes, construindo seus currículos e respectivos processos de formação de forma aberta e plural. (Gallo, 2004, p. 116-117).

Nesse sentido, acreditamos ser possível a curto prazo, por exemplo, abrir os currículos para múltiplas disciplinas optativas, de diversos campos disciplinares, permitindo dessa forma que o futuro educador musical busque, no seu trajeto de formação, atender aos seus próprios anseios e questionamentos, ou às necessidades apontadas por sua experiência de vida ou profissional. Mesmo que muitos graduandos se limitem a cumprir o mínimo de créditos ou horas exigidos para a obtenção do diploma, cabe possibilitar e incentivar uma formação mais ampla, com alternativas complementares diversifi-

cadas, para aqueles que assim o desejarem e se comprometerem.

Neste ponto, é importante deixar claro que não estamos defendendo simplesmente o acúmulo de conhecimentos e informações na formação do educador musical. O mais importante é a capacidade de estabelecer relações – ou seja, mais uma vez, de colocar esses conhecimentos em diálogo e em cooperação, não só entre si, mas também com o mundo, com as experiências de vida de cada um.

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que [uma cabeça] bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;

princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2002, p. 21).

Outra possibilidade para enriquecer a formação e a pesquisa em nossa área, através do diálogo, é a constituição e atuação de grupos de pesquisa interdisciplinares; ou ainda de projetos de extensão – envolvendo universidades e ONGs ou grupos comunitários – onde a própria experiência prática possa apontar os conhecimentos (de diversas áreas) necessários, os estudos ou pesquisas a serem desenvolvidos para uma maior compreensão da realidade e para uma eficaz atuação na solução dos problemas encontrados. Grupos de pesquisa e extensão interdisciplinares poderiam voltar-se, inclusive, para a educação formal – a educação básica – que também precisa de propostas para trabalhar a diversidade cultural.

Pensar a interdisciplinaridade na formação do educador musical coloca em foco uma importante pergunta: afinal, o que faz ser um educador musical? A resposta pode não ser tão simples quanto parece. Critérios que se restrinjam à titulação, ou que privilegiem unicamente carreiras acadêmicas “coerentemente” fechadas na especialidade (ou seja, baseadas na disciplinarização) podem ser úteis para certas finalidades, como para órgãos como CAPES

esse objeto e esse projeto [...]. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas [...]. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum.” (Morin, 2002, p. 115).

¹² Embora dentro de uma concepção “rizomática” dos saberes: [...] “se tomarmos o mapa dos saberes como um imenso rizoma, um liame de fios e nós, sem começo e sem fim, teremos infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia, e aí entra a ‘transversalidade’.” (Gallo, 2004, p. 115).

ou CNPq, ou para certas conquistas nos campos acadêmico e científico – entendidos como “campos” histórica e socialmente constituídos, onde se encontram em disputa tipos de poder específicos, como estudado por Bourdieu (1983, 1984).¹³ Tais critérios exclusivos (e por vezes burocráticos) não garantem, entretanto, o enriquecimento de nossa área, em termos da ampliação de suas discussões, de sua capacidade de – nos termos de Morin (2002, p. 17) – “considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época”.

Neste ponto, convém abrir parêntese para lembrar de Paulo Freire e sua grande contribuição para a educação – e especificamente para a educação popular e a alfabetização de jovens e adultos. Ele foi considerado “o educador brasileiro mais conhecido e mais respeitado no mundo, em todos os tempos”.¹⁴ No entanto, não era pedagogo ou linguista, e sim formado em Direito; nunca fez mestrado ou doutorado, o que não o impediu de receber o título de Doutor Honoris Causa em 28 universidades, inclusive estrangeiras (Centro Paulo Freire, [s.d.]).

Retomando a questão de nossa área, temos que admitir que não há uma resposta única ou definitiva, pois são múltiplos os perfis dos educadores musicais, refletindo, inclusive, a variedade de espaços de atuação, cada qual com suas próprias demandas e desafios. E essa multiplicidade traz diferentes contribuições, pois o diálogo entre esta diversidade – de perfis, de enfoques, de contribuições, de experiências... – enriquece a nossa área. E isso é uma coisa que as experiências de educação musical nos projetos extra-escolares de caráter social nos trouxeram para pensar: a necessidade de lidar com a *diversidade humana, cultural, artística e musical lá fora*, dos grupos envolvidos nesses projetos, e também lidar com a *diversidade interna de nossa área* – diversidade esta que, na verdade, nos constitui –, e ainda com a *diversidade potencial que a interdisciplinaridade pode trazer* para enriquecer nossas discussões, nossa formação e nossas pesquisas. A homogeneidade e a padronização podem ser mais confortáveis e protetoras, mais fáceis de lidar; mas a diversidade é muito mais rica. Que sejamos capazes não apenas de acolhê-la, mas de estimulá-la.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.
- ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-117, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: _____. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2006.
- CANÇADO, Tânia Mara Lopes. *Educação musical e diversidade*. 2005. Disponível em: <<http://www.abem.pop.com.br/EDUCA%C7%C3OMUSICALEDIVERSIDADE-XIVEncontroAnualdaABEM.htm>>. Acesso em: 10 out. 2005. (Disponível em versão atualizada nesta revista).
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de artes em ongs: tecendo a reconstrução pessoal e social*. 2005. 143 f. Tese (Doutorado em Artes)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005a.
- _____. Quem ensina arte nas ongs? In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2005b. p. 67-94.
- CENTRO PAULO FREIRE. *Biografia de Paulo Freire*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/asp/index.asp>>. Acesso em: 21 out. 2005.

¹³ “O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.” (Bourdieu, 1983, p. 122-123, grifo do autor).

¹⁴ Nas palavras de Paulo Renato Souza, ministro da Educação de Fernando Henrique Cardoso, por ocasião de sua morte (Jelin, [s.d.]).

- FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística – para quê?. In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. p. 101-121.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- JELIN, Daniel. *Educador Paulo Freire morre de enfarte*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org.br/asp/index.asp>>. Acesso em: 21 out. 2005.
- KLEBER, Magali. *Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas*. 2005. Disponível em: <<http://www.abem.pop.com.br/20out-ForumIII-Magali.htm>>. Acesso em: 30 out. 2005. (Disponível em versão atualizada nesta revista).
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 47-53.
- _____. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Prosições: Revista da Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas*, n. 3 [30], v. 10, p. 57-66, nov. 1999.
- _____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem, Porto Alegre*, n. 13, p. 7-16, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

Recebido em 21/02/2006

Aprovado em 05/03/2006

Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance

Fausto Borém

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
fborem@ufmg.br

Resumo. Reflexões sobre dilemas pedagógicos da *performance* musical na universidade: generalidade *versus* especialidade, o excesso e alienação da informação no mundo pós-moderno, a desintegração entre a teoria e a prática musicais, o distanciamento entre os educadores musicais e os pedagogos da *performance*. Inclui relatos de experiência.

Palavras-chave: ensino de música na universidade, pedagogia da *performance* musical, multifrenia

Abstract. Reflections and reports on pedagogical dilemmas presently found in music performance within the college environment: generalization versus specialization, information excess and alienation in the post-modern world, the disintegration between music theory and practice, the distance between music educators and music performance pedagogues.

Keywords: college music teaching, music performance pedagogy, multifrenia

Vivemos uma saturação e uma transitoriedade da informação que é consequência de uma era em que o acesso às tecnologias envolvidas na socialização do conhecimento tornou-se democrático, senão corriqueiro e, talvez, banalizado. Rotineiramente, nos deparamos com uma enxurrada de dados que nos leva a uma encruzilhada comum no mundo pós-moderno da informação: descartá-los ou tentar nadar nesse oceano que cerca nossas pequenas e confortáveis ilhas de conhecimento? Cabe aqui um paralelo com as duas opções que propõe Anderson (2002) sobre o conceito de multifrenia de Gergen (1991) e que foi trazido para discussão no contexto musical por Moraes (2005): sermos bons em multifrenia, lidando com um universo de informações e valores muito maior do que nossa capacidade de gerenciamento e compreensão, ou, por outro lado, desenvolver estratégias de seletividade para filtrar o

que chega até nós espontânea ou não espontaneamente, dentro de um estilo de divulgação do “conhecimento” em larga escala que está tornando-se comum na era da comunicação virtual.

Vejo claramente o risco da multifrenia em nome da atualização do conhecimento: os percalços de priorizar o não permanente, de dar espaço à ausência de “crenças e valores” ou à “falta de uma marca distinta”, que Coelho (2000) observou em estudantes da USP. No meio da “abertura” provocada pelo discurso da pós-modernidade, pipocam vertentes que propõem conectar valores nunca antes relacionados, mundos aparentemente não compatíveis. A idéia, em princípio, me parece trazer um pouco de ar fresco para o pensamento estagnado em guetos de especialistas, muito comum nas escolas de música brasileiras. Mas há a corda bamba das grandes idéi-

as que não se efetivam, que as tornam apenas transitórias e superficiais. Essa transitoriedade do caleidoscópio de que fala Anderson (2002) se aplica bem à realidade acadêmica brasileira. A descontinuidade de processos “inovadores” de ensino ou o abandono de trabalhos de pesquisa tornam-se meros fragmentos dispersos ao longo do tempo, atraentes pela variedade e combinação de “cores caleidoscópicas”, mas de vida curta pela rasura de seu possível aprofundamento ou pelo fraco potencial de desenvolvimento de seu conteúdo.

Mas, ainda assim, acredito numa formação que abrigue unidade e diversidade e permita a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento. Por isso, faço coro com Arnold Schoenberg (1984) para criticar a postura do pedagogo da *performance* musical que, nas limitações de seu mundo altamente especializado, enxerga muito pouco além do que faz. Ele diz:

Me oponho ao especialista [...] Para merecer o nome de músico, deve-se possuir não somente o conhecimento específico em uma área, mas ter o conhecimento de todos os campos de sua arte. [...] Um regente de banda sinfônica, chefe do departamento de música [...] vai tocar o “Quarteto Harpa” de Beethoven – assim chamado devido a uma longa passagem em pizzicatos arpejados. “Quem tocará a parte da harpa?”, ele pergunta a um dos seus alunos [...] Esses são os crimes de um especialista. (Schoenberg, 1984, p. 387).

Em 1998, refletindo sobre o papel do professor universitário de música no Brasil e seus problemas, me dei conta de que somos selecionados em concursos públicos que avaliam muito pouco acerca do trabalho que nos espera nesse meio, o qual pode ser sumariado como atividades de *ensino, pesquisa, extensão e administração* (Borém, 1997c). Quero acreditar que os melhores profissionais de ensino universitário são aqueles que, em maior ou menor grau, desempenham bem suas funções nessas quatro áreas. Mas a realidade da universidade brasileira reflete um quadro em que muitos não compreendem a síntese indutiva do específico para o global a partir da diversidade ou, em outras palavras, não conseguem se integrar a esse ambiente, cujo nome, UNIVERSIDADE, inspira uma perspectiva de uma UNIDADE na DIVERSIDADE.

O ensino superior de música no Brasil reflete bem as dificuldades de uma classe de profissionais em que muitos ainda não estão preparados para ensinar música (ou para aprender a ensinar música ao longo de suas carreiras), que é a razão pela qual somos contratados pelos editais de concurso. Ensinar bem música implica estar atualizado e atuar minimamente nessas quatro esferas. Como *educadores*, devemos estar atentos às demandas sempre

mutantes dos alunos e da sociedade em que vivem. Como *pesquisadores*, deveríamos nos perguntar sobre os melhores processos de aprendizagem. Como *artistas*, juntos à comunidade externa, ultrapassamos os limites da universidade e reforçamos (ou criamos) modelos para o mundo real que espera os alunos da *performance* musical lá fora. Como *administradores*, devemos buscar as direções corretas para efetivar as ações do ensino, pesquisa e extensão e, por que não, lapidar exemplos de liderança em um país carente de valores básicos de uma administração honesta, justa e eficiente. Então, o professor universitário de música deveria ser fluente em multifrenia. Ou, colocando essa questão de uma maneira mais combativa, como então compactuar com discursos de colegas que acreditam que o aluno (mesmo em nível de pós-graduação, acreditem!) ou pesquisador da área de *performance* não precisaria realizar pesquisa formal ou, pior, não deveria se dedicar minimamente ao salutar hábito de documentar seus processos criativos e pedagógicos?

De fato, parece que ainda ignoramos esse que é um dos problemas mais graves no ensino e pesquisa na área de *performance* musical, o qual se traduz na tradição, herdada dos conservatórios, dos professores de não documentarem suas reflexões sobre a experiência de fazer e ensinar música. No mundo da *performance* musical, grandes instrumentistas e cantores permanecem como uma memória inacessível às gerações posteriores que não tiveram a oportunidade de ouvi-los enquanto eram ativos como intérpretes e professores.

Para que o trabalho envolvido no processo de ensinar um instrumento nos seus diversos níveis – leitura, obediência e desobediência à partitura, decisões técnico-interpretativas, gestual e interação com o público – não se perca na efemeridade dos concertos ou na frágil transmissão oral de conhecimentos das salas de aula, o professor de música deveria fazer um hábito constante da documentação da arte de “fazer soar a música”. Nesse sentido, os professores de instrumentos, canto e regência deveriam estabelecer uma rotina de documentação de sua metodologia da *performance* em texto escrito ou em gravação sonora.

Acredito que dentro do processo de globalização, ou universalização – que marcou o final do século XX, o músico universitário (professores e alunos) deve pesquisar, fazer e ensinar a música na sua especialidade, sem ignorar as interfaces com as diversas áreas: *performance*, criação, análise, história, educação, música popular, etc. Assim, o professor da área de *performance* musical, por exemplo, ao ensinar o *Trio Brasileiro*, de Lorenzo

Fernandez, deveria integrar os contextos analítico (a forma cíclica, os procedimentos compositivos tradicionais e as citações do folclore) e histórico (o nacionalismo musical no Brasil e a continuação da influência européia) ao contexto técnico-interpretativo (escolha de dedilhados, articulações, fraseados, etc.). Acredito que a atuação multifrênica, em diversas frentes da música, a exemplo do que realizaram Hindemith e Bartok, não implica uma superficialidade do conhecimento.

Nesse meio multifrênico, é importante a convivência e familiaridade do músico com elementos opostos, intrínsecos à música e necessários à sua unidade: disciplina e desorganização, preparação e improvisação, brincadeira e seriedade, rigidez e flexibilidade diante do inusitado. Esse sentimento de unidade artística, que pode ser vivenciado por todos (músicos e leigos) presentes nas platéias dos grandes *performers* musicais, sem mesmo conhecer a partitura do que está sendo apresentado, pode ser desenvolvido a partir do conhecimento e domínio desses elementos.

A aprendizagem musical acontece através de um engajamento multifacetado: solfejando, praticando, escutando os outros, apresentando-se, participando de ensaios e apresentações em público com um programa que integre também a improvisação. (Swanwick, 1994, p. 7).

Na citação acima, Keith Swanwick (1994), um dos mais importantes educadores musicais contemporâneos, nos coloca seu ponto de vista sobre o ensino de instrumentos musicais e nos subsidia a discussão de um outro problema. Podemos, a partir de sua idéia integradora no ensino da música, ampliar um pouco mais esse raciocínio para um engajamento multifacetado ideal e chegar ao desafio de uma cooperação efetiva entre a *música na teoria* e a *música na prática*, nas suas diversas interfaces. Como o professor especializado em *performance* poderia ministrar suas aulas integrando esses dois lados da música? *Performance* e História da Música, *Performance* e Análise Musical, *Performance* e Comportamento Motor, *Performance* e a própria Educação Musical são apenas algumas das interfaces de que o professor pode lançar mão para tornar a experiência do aprendizado musical mais significativa e duradoura.

Samuel Baron (1976), no artigo *The Performer as a College Music Teacher*, observa que o desenvolvimento de currículos de música em algumas universidades americanas já reflete uma integração maior entre especialistas das áreas teórica e prática. Na Escola de Música da State University of New York at Stony Brook, por exemplo, disciplinas como

Performance-Practice of Baroque Music, *Workshop in Composition and Performance* e *Performance and Analysis* já faziam parte do seu programa de pós-graduação naquela época. Aqui no Brasil, para ficar apenas em Minas Gerais, onde atuo como educador, observo iniciativas pedagógicas integrando *performance* em contextos mais amplos, como psicologia da música (professor Abel Moraes, na UEMG), organização do tempo de estudo (professor Antônio Carlos Guimarães, na UEMG) e análise musical aplicada (professor Maurício Freire e professor André Cavazotti, na UFMG). Inspirando essas iniciativas, houve anteriormente, é claro, o importante passo de flexibilização dos currículos, que permitiu aos docentes explorarem suas potencialidades específicas.

Em outro exemplo, na UFMG, estimo os alunos a experimentarem com práticas de *performance* barrocas nas aulas de instrumento ou de música de câmara, ainda que estes não disponham de "instrumentos de época". Mesmo os alunos mais resistentes a uma mudança do "som tradicional" (entendido aqui como a sonoridade baseada na herança romântica de interpretação do final do século XIX e primeira metade do século XX, que ainda remanesce no meio musical brasileiro) geralmente acabam cedendo ante a possibilidade de premiar o público com uma variedade de estilos de *performance* em que diferenciem o "som barroco" do "som romântico" ou do "som contemporâneo". Assim, a consciência da retórica do barroco, técnicas de arco como o *enflé*, a necessidade gradativa de maior articulação entre as notas no registro grave, a liberdade relativa na realização de ornamentos, a expressividade das *notes inégales* e a inclusão de pequenos trechos improvisatórios, elementos que começam a fazer parte da cultura musical de alunos que, por desconhecimento ou falta de oportunidade, diziam-se não interessados por essas práticas de *performance*.

O mito da "musicalidade inata" tem impedido muitos professores de instrumento e canto de buscarem metodologias mais eficientes no ensino da música. Em função disso, muitos professores de instrumento desenvolvem uma atitude passiva característica, que é ilustrada por Swanwick (1994, p. 7) como: "[...] práticas pedagógicas inadequadas [...] ter um arco em uma mão e o violino na outra, e ter que tocar no andamento, com boa afinação e sonoridade; tudo isso sem um mínimo prazer estético." Essa acomodação do professor à pouca musicalidade apresentada pelos alunos iniciantes acontece com frequência. A cada processo seletivo do vestibular, além de um ou dois talentos excepcionais, nos chega às mãos um número muito maior de alunos cuja

musicalidade está embotada ou pouco desenvolvida. Muitas vezes, tendemos erroneamente a valorizar a virtuosidade técnica desses alunos como se pudéssemos compensar sua falta de musicalidade. É comum, nesse estágio da aprendizagem, o dilema entre ajudar o aluno com formação precária a consolidar uma base musical mais sólida ou avançar sem atrasos o repertório a ser cumprido em cada semestre. Acredito que o nível artístico possa e deva ser desenvolvido em obras de todos os níveis técnico-musicais e está ligado diretamente ao grau de abertura dos canais sensoriais, através dos quais percebemos e expressamos. Exercitar esse fluxo interativo seria, então, uma maneira de nos tornarmos mais artísticos. Frequentemente, sugiro que os alunos revejam como se deu o seu contato inicial com a música e repensem as bases de seus preconceitos musicais. Demando que, fora das aulas de instrumento, aumentem sua cultura musical ouvindo e lendo mais e que tragam esses estímulos e referenciais sonoros para a prática diária do instrumento.

Swanwick (1994, p. 7) também nos lembra que

[...] algumas das melhores aulas têm sido dadas por instrumentistas que realmente entendem de sua arte, ensinando que tudo deve ser motivado por um respeito à música como uma entidade simbólica, e por um respeito ao aluno enquanto um ser autônomo.

No ensino dos instrumentos musicais, canto e regência, o professor deve perceber as diferenças no ritmo de aprendizagem e nos diferentes significados da música para cada aluno e seus dilemas (como música erudita *versus* música popular), não atropelando os desníveis pontuais em cada um dos parâmetros que compõem a sua musicalidade e em cada expectativa e limites de seu desenvolvimento.

Uma questão fundamental no ensino das cordas orquestrais, dos sopros e do canto, especialmente, e que está ligada à manutenção do entusiasmo do aluno no estudo do instrumento, é o desenvolvimento de uma afinação não-temperada segura. Ao contrário do pianista ou do violonista, cujas notas são predeterminadas, o violinista, o violista, o violoncelista e o contrabaixista não dispõem de trastes para demarcar cada nota no espelho de seu instrumento. Sentir-se “desafinado” é o motivo a partir do qual muitos alunos abandonam a música. No caso do contrabaixo, instrumento que ensino há quase três décadas, as possibilidades de erro no transitar da mão esquerda sobre o espelho do instrumento aumentam devido às suas grandes dimensões. Soma-se a esse problema o fato de que a afinação não-temperada torna-se mais difícil nos registros graves, o que responde em parte pelo preconceito que des-

creve os contrabaixistas como “naturalmente desafinados”.

Essa última questão, sobre a qual me detenho há mais de dez anos, propiciou a criação do grupo de estudos Ecampus (Estudos em Comportamento e Aprendizagem Motora na *Performance Musical*), que integra as áreas de música (*performance musical*), educação física (comportamento motor) e física (acústica). Aparentemente multifrênica a princípio, as abordagens desenvolvidas pelo grupo exigiram o estudo de conceitos de áreas distantes do mundo rotineiro do pedagogo da *performance*, tornando-se francamente interdisciplinar. Sem a integração dessas três áreas, não poderíamos abordar e desenvolver um conhecimento que parece fundamental e promissor na compreensão de problemas “universais” da *performance* apontados por Applebaum (1973, p. 15), como o controle e aprendizagem da afinação e do *vibrato* em instrumentos não-temperados, que estão ligados diretamente a problemas de auto-estima, ansiedade e medo de palco (Havas, 1995). Os resultados de pesquisa do Ecampus (Borém, 1997a; Borém, 1997b; Borém, 2003; Borém; Lage; Vieira; Barreiros, 2005; Borém; Vieira; Lage, 2003; Lage; Borém; Moraes; Benda, 2002; Lage; Borém; Vieira, 2004; Lage; Borém; Vieira; Barreiros, 2005) já nos permitem vislumbrar uma abordagem no ensino das cordas orquestrais que poderá ajudar a pedagogia da *performance* a ser conduzida com menos sofrimento e frustração para alunos e professores e, quem sabe, contribuir para derrubar crenças como: 1) o mito do talento inato; 2) o mito da supremacia (ou exclusividade) do sentido da audição no ensino da música; 3) o mito da aprendizagem séria ou complexa ou hermética como a mais eficiente; e 4) o mito de uma distância “mínima” e “saudável” entre a música erudita e a música popular.

Penso que um dos grandes desafios do educador musical é conduzir a transformação do aluno em colega de profissão. Assunto tabu, a competição entre pedagogos da *performance* e seus alunos parece ter como pressuposto o destaque no palco como medida de valoração da pessoa e como meta do estudo individual. Muitos professores de instrumentos, canto e regência parecem não compreender ou aceitar como natural a habilidade musical crescente dos alunos na sua busca por *expertise* e a natural evolução técnico-musical ao longo da história, em que os alunos de amanhã serão melhores que os alunos de ontem (que somos nós, hoje!). Como pano de fundo e sustentando esta racionalização autoritária, há a forte segmentação dos papéis no mundo da *performance* musical, o que nos leva a

refletir sobre a questão da autonomia do músico em meio aos diferentes papéis na *performance* musical. No hierarquizado ambiente da orquestra sinfônica, o maestro, auxiliado pelo *spalla* e chefes de naípe, organiza a expressão de dezenas de pessoas com personalidades distintas para chegar a uma unidade sonora. Na *performance* solística o(s) acompanhador(es) – quase sempre pianistas e maestros – geralmente se acomoda(m) ao temperamento musical e singularidades do virtuoso. Na música de câmara, há o espaço ideal para o aluno exercitar a liderança múltipla, interagindo de maneira mais democrática, buscando soluções ao nível da decisão e negociação musical entre os membros do grupo. Não se observa ainda nos currículos a presença de disciplinas específicas (ou de conteúdos programáticos dentro das disciplinas de instrumentos, canto e regência) para orientar o aluno na diferenciação desses níveis e seu trânsito no meio deles. Essa questão também não recebeu ainda a devida atenção por parte dos pesquisadores da educação musical, que poderiam se beneficiar, mais uma vez, nas interfaces com a psicologia ou educação, áreas com uma tradição científica mais consolidada.

Moraes (2005) observa que a *educação musical* e a *pedagogia da performance* ainda são percebidas como “áreas distintas” ou “concorrentes”. Me arriscaria a dizer que a distância entre elas é realçada pela ignorância do *continuum* que liga os processos de aprendizagem do iniciante (aos quais têm se debruçado mais os ditos educadores musical) ao do *expert* (para os quais os professores universitários de canto, instrumentos e regência geralmente dirigem seu foco de trabalho). Edwards (1992, p. 7, tradução minha), no seu artigo *Research: Going from Incredible to Credible* (Pesquisa: passando do incrível

vel ao crível), fala desta dicotomia que resulta da falta de uma proximidade maior entre os artistas e a educação musical a respeito dos altos níveis de excelência da *performance* musical:

Tenho esta fantasia na qual alguém como Horowitz se levanta depois da *Polonaise em Lá Bemol Maior* [de Chopin] e diz que deve sua técnica a um artigo recente de um educador musical sobre transferência de habilidades psicomotoras.

Se a área de concentração em *performance* musical tem sido preferida por cerca de metade dos alunos de *pós-graduação* (51,5% dos trabalhos defendidos em duas décadas, de 1981 a 2001), a escolha pela ênfase em instrumentos, canto e regência nos cursos de *graduação* é, em geral, mais evidente. Na Escola de Música da UFMG (1997), na *Relação de Matrícula e Oferta em 1997/2*, por exemplo, o número de bacharelados em *performance* musical representou 81% do total de alunos matriculados no segundo semestre de 1997.

Um levantamento sobre os trabalhos finais das pós-graduações em música *stricto sensu* no Brasil no período de 1981 (início do primeiro programa de Mestrado em Música no país) até 17 de agosto de 2001 (Borém, 2001) também reforça a idéia de que a maioria dos alunos que buscam esses cursos é da área de *performance* musical (Ex. 1).

Esse levantamento revela que, nesse universo, entre aqueles que têm a *performance* musical como foco de suas pesquisas, muito poucos têm se interessado em fazer interface com a educação musical (cerca de 12%, ou seja, apenas 33 dentre 276 trabalhos). Revela também que dentre aqueles se interessam pelos processos de aprendizagem musical, observa-se, a partir dos títulos dos trabalhos

Ex. 1: Quadro de distribuição de dissertações e teses defendidas no Brasil na área de música, com percentuais relativos à *performance* musical e sua interseção com a educação musical (Fontes: Ulhôa, 1996, p. 80-94; Ulhôa et al., 2001).

Períodos	1981-1985	1986-1990	1991-1993	1994-1995	1996-1998	1999-2000	2001 (até 17 de agosto)
Tipologia							
Total de Diss./Teses defendidas em Música = 585	20 (100%)	45 (100%)	101 (100%)	84 (100%)	187 (100%)	113 (100%)	35 (100%)
Diss./Teses defendidas em Performance Musical = 276	14 (70,0%)	20 (44,4%)	46 (45,5%)	35 (41,7%)	83 (44,4%)	55 (48,7%)	23 (65,7%)
Diss./Teses defendidas em Performance em interface com a Ed. Musical= 33	–	4 (8,9%)	5 (5,0%)	4 (4,8%)	11 (6,4%)	7 (6,2%)	2 (5,7%)

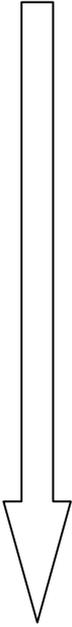
defendidos, um grande interesse de integrar o ensino à realidade do *performer* brasileiro (por exemplo, *O Uso da Música Contemporânea Brasileira na Iniciação do Piano*; *A Obra Pianística de Ernesto Nazareth: uma Aplicação Didática*) ou suprir as deficiências de métodos específicos de ensino instrumentais (*Suplementação de um Método de Violino para o Aluno Brasileiro*; *Abordagem Construtivista ao Ensino Básico da Clarineta*; *A Produção Sonora como Elemento Básico na Formação de um Principiante de Piano*). Há ainda a intenção de divulgar metodologias de ensino instrumentais originais (*Pedagogia da Sonoridade: o Método de Heitor Alimonda para o Ensino do Piano*), recuperar o papel de importantes pedagogos da *performance* (*Arnaldo Estrela: a Arte de uma Didática*) ou sintetizar tendências do ensino instrumental (*O Ensino do Contrabaixo: uma Visão Atual*). Isso reforça a distância entre as temáticas de pesquisa preferidas pela pedagogia da *performance* e aquelas tradicionalmente preferidas pelos educadores musicais.

A maioria dos pedagogos da *performance* musical parece ignorar os referenciais teóricos consolidados pelos educadores musicais e também parece olhar com subestima o fato de a maior parte

das pesquisas destes serem dedicadas aos iniciantes na música. Por outro lado, a maior parte dos educadores musicais ainda não se debruçou sobre questões que dizem respeito aos níveis musicais intermediários ou avançados, como esses apontados acima. Uma notável exceção nessa lacuna que ainda está para ser preenchida são os critérios de avaliação dos níveis de *performance*, desenvolvidos por Swanwick (1994) a partir do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tilmann (1986), e que não se restringem apenas aos primeiros estágios da aprendizagem de música. No Brasil, os critérios dessa metodologia (Ex. 2) têm sido consistentemente estudados, aplicados e observados por França (2000a, 2000b, 2004) em instrumentistas em nível de graduação.

A esses critérios musicais poderíamos acrescentar outros critérios, como aqueles que caracterizam as questões técnicas inerentes à *performance* sob o prisma do comportamento motor e suas subáreas, controle motor e aprendizagem motora, como mostra o quadro de características de alunos iniciantes e alunos *experts* em habilidades motoras (Ex. 3), desenvolvido por Schmidt e Wrisberg (2001).

Ex. 2: Critérios para avaliação dos níveis de performance musical de Swanwick (1994), desenvolvidos a partir do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tilmann (1986).

Iniciante	Níveis de Performance Musical e Características	
	1	SENSORIAL – A <i>performance</i> é errática e inconsistente. O fluxo é instável e as variações do colorido sonoro e da intensidade não parecem ter significação expressiva nem estrutural.
	2	MANIPULATIVO – Algum grau de controle é demonstrado por um andamento estável e pela consistência na repetição de padrões (motivos). O domínio do instrumento é a prioridade principal e não há ainda evidência de contorno expressivo ou organização estrutural.
	3	PESSOAL – A expressividade é evidenciada pela escolha consciente do andamento e níveis de intensidade, mas a impressão geral é de uma <i>performance</i> impulsiva e não planejada, faltando organização estrutural.
	4	VERNACULAR – A <i>performance</i> é fluente e convencionalmente expressiva. Padrões melódicos e rítmicos são repetidos de maneira semelhante e a interpretação é bem previsível.
	5	ESPECULATIVO – A <i>performance</i> é expressiva e segura e contém alguns toques de imaginação. A dinâmica e o fraseado são deliberadamente controlados ou modificados com o objetivo de ressaltar as relações estruturais da obra.
	6	IDIOMÁTICO – Percebe-se uma nítida noção de estilo e uma caracterização expressiva baseada em tradições musicais claramente identificáveis. Controle técnico, expressivo e estrutural são demonstrados de forma consistente.
	7	SIMBÓLICO – A <i>performance</i> demonstra segurança técnica e é estilisticamente convincente. Há refinamento de detalhes expressivos e estruturais e um sentimento de comprometimento pessoal do intérprete com a música.
	8	SISTEMÁTICO – O domínio técnico está totalmente a serviço da comunicação musical. Forma e expressão se fundem gerando um resultado – um verdadeiro depoimento musical – coerente e personalizado. Novos <i>insights</i> musicais são explorados de forma sistemática e imaginativa.
Expert		

Ex.3: Quadro de características de iniciantes e experts em habilidades motoras de Schmidt e Wrisberg (2001)
(Traduzido por Lage, Borém, Moraes e Benda, 2002).

Essas ferramentas de avaliação da *performance* musical são valiosas não apenas para o pedagogo planejar o desenvolvimento técnico-artístico do aluno, mas também para permitir ao próprio aluno a busca de uma autonomia que o permita acompanhar-se em relação aos colegas e a ele mesmo ao longo do tempo.

Uma das contribuições que os teóricos da pedagogia crítica podem dar para desenvolver o perfil do pedagogo da *performance* tradicional é abri-lhes os olhos para os benefícios do ensino coletivo, ainda amplamente rejeitado no ensino superior, apesar de diversas experiências positivas anteriores e referenciais, como aquelas do currículo do Conser-

em música cumpriram uma carga horária mínima na disciplina Frequência a Concertos. Embora não tenha se efetivado por motivos operacionais, o projeto Viva Música, criado e gerenciado pela professora Guida Borghoff, tem realizado esse objetivo, aproximando não só o público externo da escola de música, mas principalmente contribuindo para aumentar a cultura musical dos próprios alunos.

Outra área negligenciada pelos pedagogos da *performance* musical, uma vez que são autoridades no conhecimento funcional de seus instrumentos e sua literatura, diz respeito à necessidade de produção de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados em programas de graduação e pós-graduação. Ainda hoje, os métodos de aprendizagem dos diversos instrumentos musicais mais divulgados não explicitam a lógica por trás de cada estudo técnico-musical e como este levará ao passo seguinte. Assim, ainda predomina a prática instrumental repetitiva, exaustiva, aleatória e não consciente, onde os erros muitas vezes não são antecipados ou controlados.

Na interseção entre as áreas de composição e *performance* musical, a pedagogia da *performance* ainda mostra poucos resultados a partir da colaboração entre o *performer* e o compositor, na qual o primeiro pode cooperar didaticamente com o segundo, revelando-lhe especificidades ainda não encontráveis nos tratados de instrumentação e orquestração, a maioria dos quais se encontra desatualizada. Uma das vertentes do Projeto “Pérolas” e “Pepinos” do Contrabaixo, o qual coordeno desde 1994, priorizou, em uma de suas vertentes, essa faceta da pedagogia da *performance*, cujo objetivo é ensinar a linguagem idiomática desse instrumento para alunos e profissionais da composição. Os resultados incluem um significativo desenvolvimento do repertório musical brasileiro do instrumento (Ex. 4).

Finalmente, chamo a atenção para outra lacuna na educação musical brasileira, qual seja a carência de equipamentos para o ensino de instru-

Aprendizagem Se o ambiente das aulas individualizadas avança

<p>Auto-regulação</p> <p>Impreciso</p> <p>Inconsistente</p> <p>Inimável</p> <p>Ineficiente</p> <p>Lento, interrompido</p> <p>Muitos erros não percebidos</p>	<p>Auto-regulação relaxada</p> <p>Preciso</p> <p>Consistente</p> <p>Confiável</p> <p>Adaptável</p> <p>Eficiente</p> <p>Fluente</p> <p>Reconhecimento de erros</p>
--	---

Durante o período em que estudei no exterior, me impressionava com a fidelidade e assiduidade do público nos concertos de alunos e professores nos *campi*. Descobri que o comparecimento de boa parte daquele público fazia parte do conteúdo programático das disciplinas de instrumento e canto do bacharelado. Era um mecanismo que ao mesmo tempo contribuía para uma formação musical sólida dos alunos e estimulava a formação de público para os concertos. Na minha volta ao Brasil, propus uma emenda curricular em que todos os bacharelandos

Ex. 4: Compositores colaboradores do Projeto "Pérolas" e "Pepinos" do Contrabaixo.

Nome do autor	Nome da obra	Instituição	Ano
Andersen Viana	<i>Sonata para Contrabaixo e Piano</i>	Orq. Sinfônica de MG	1996
André Dolabella	<i>Prelúdio para Contrabaixo Solo Op. 14 N.4</i>	UFMG	2000
Antônio Celso Ribeiro	<i>Conductus – Dramatis Personae</i>	UFMG	1994
Antônio Celso Ribeiro	<i>Dança e Contradições d'um Matuto Embriagado</i>	UFMG	1996
Antônio Celso Ribeiro	<i>Harmonia et Discordia</i>	UFMG	1993
Calimério Soares	(sem título, em andamento)	UFU	2006
Dimitri Cervo	(sem título, em andamento)	UFRGS	2006
Eduardo Bértola	<i>Cantos a Ho</i>	UFMG	1994
Eduardo Bértola	<i>Lucípherez</i>	UFMG	1994
Ernst Mahle	<i>Quarteto de Contrabaixos</i>	Esc. Mús. Piracicaba	1994
Ernst Mahle	<i>Jangada de Iemanjá</i>	Esc. Mús. Piracicaba	1995
Fausto Borém	<i>Uma Didática da Invenção</i>	UFMG	2000
Fausto Borém	<i>Variações sobre Wave de Tom Jobim</i>	UFMG	2005
Hermínio de Almeida/Pixinguinha	<i>Agradecendo</i>	UFMG	1997
Hermínio de Almeida/Tom Jobim	<i>Tributo a Tom Jobim</i>	UFMG	1995
Lewis Nielson	<i>Danger Man</i>	University of Georgia, EUA	2000
Liduíno Pitombeira	(sem título, em andamento)	Louisiana State University, EUA	2006
Luiz Otávio Campos	<i>Quinteto de Cordas</i>	UFMG	2000
Luiz Otávio Campos	<i>Suíte para Contrabaixo e Piano</i>	UFMG / UFRGS	2005
Rafael Nassif	<i>Duo para Contrabaixo e Piano</i>	UFMG	2005
Rafael Martini	<i>Suíte para Contrabaixo e Piano</i>	UFMG	2005
Roberto Macedo Ribeiro	<i>Impromptu</i> (parte de piano da obra homônima e desaparecida de Leopoldo Miguez)	UFRJ	2005
Rogério Vasconcelos	<i>Rota do Vento</i>	UFMG	1997

Ex. 5: Contrabaixo piccolo (comprimento de corda = 76 cm) construído dentro do projeto Programa Artista Visitante da UFMG: Oficina de Luteria para a Construção de Contrabaixos para Crianças.



mentos musicais ergonomicamente apropriados às crianças. Buscando alternativas para um problema histórico no Brasil – cuja tradição de importar os instrumentos da família do violino ainda predomina, e recorrendo à luteria – uma área da música ainda pouco explorada como foco de pesquisa, foi desenvolvida a Oficina de Luteria para a Construção de Contrabaixos para Crianças, em 2004, dentro do Programa Artista Visitante da UFMG. Nesse projeto, os cerca de 40 alunos matriculados no curso, monitorados pelo *luthier* Gianfranco Fiorini, construíram um instrumento *piccolo*, cujo comprimento de corda tem 76 cm (Ex. 5), ao invés da medida tradicional de 102 cm, o que deverá facilitar o seu ensino precoce e mudar sua imagem de “instrumento de adultos”.

Conclusão

A multifrenia, fenômeno que atormenta os psicólogos pós-modernos, talvez não tenha ainda aportado no tranqüilo arquipélago dos educadores da *performance* musical. Se por um lado ainda não corremos o risco de um afogamento por viver em meio a um oceano de abordagens que se cruzam, se questionam, se complementam, por outro permanecemos isolados, cada qual na sua ilhota, fechados na prática solitária de um instrumento musical.

Embora as dicotomias da pedagogia da *performance* de fato gerem posições antagônicas e, mesmo, valores contrários, as considero, em princípio, não excludentes, mas sim partes de um processo dialético ideal (ainda que vislumbrado em um

horizonte distante) com possibilidades de fazer emergir um novo perfil do profissional do ensino de música.

Esse processo inclui a unidade e a diversidade, o conhecido e o que está por vir, o diferente e o semelhante, o novo fundamentado no que já existe, a teoria ancorando a prática, a prática demandando explicações teóricas. Assim é o mundo do conhecimento humano e apenas por isso pode progredir a universidade, sua grande depositária. A necessidade de educadores musicais especializados e versáteis ao mesmo tempo, curiosos pelo que está além da cerca de seus quintais pedagógicos, não consta dos editais de concurso para magistério, e por isso as universidades deveriam explicitar essa demanda.

Efetivamente, tornamo-nos educadores musicais melhores dentro da universidade quando conseguimos integrar uma rede de ações que ampliam a seara do educador musical: enquanto artistas, servir de modelos e formar o profissional de amanhã; fazer pesquisa para melhorar o ensino; intensificar as relações públicas da universidade com a sociedade; prestar serviços à comunidade; orientar discentes e funcionários; gerenciar pessoal, equipamentos e orçamentos; receber visitantes; organizar congressos; selecionar novos colegas; publicar; prestar contas... pode-se notar que estamos no centro do palco de uma comunidade multifrênica! Talvez, na UNIVERSIDADE, a busca contínua de uma UNIDADE na diVERSIDADE seja uma saída para os dilemas que a música propicia ao professor, ao pesquisador, ao artista e ao administrador acadêmico.

Referências

- ANDERSON, Walter Truett. *O futuro do eu: um estudo da sociedade da pós-identidade*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- APPLEBAUM, S. *The way they play*. Ed. Samuel Applebaum and Sada Applebaum. Introd. Alan Grey Branigan, 2. Neptune City, NJ: Paganiniana, 1973.
- BARON, Samuel. The performer as a college music teacher. *College Music Symposium*, v. 16. p. 75, 1976.
- BORÉM, Fausto. Afinação integrada no contrabaixo: desenvolvimento de um sistema sensório-motor baseado na audição, tato e visão In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...*, Goiânia: Anppom, 1997a. p. 53-58.
- _____. Desenvolvimento de um sistema sensório-motor para controle da afinação no contrabaixo acústico. In: REUNIÃO DA SBPC, 49., 1997, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: SBPC, 1997b. p. 201.
- _____. O ensino da performance musical na universidade brasileira. *Pesquisa e Música*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.53-72, dez. 1997c.
- _____. Metodologias de pesquisa em performance musical no Brasil: tendências, alternativas e relatos de experiência. *Cadernos da Pós-Graduação*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-34, 2001.
- _____. Afinação integrada no contrabaixo: desenvolvimento de um sistema sensório-motor baseado na audição, tato e visão. *Tônica: Revista do Departamento de Música*, Brasília: UnB, v. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/tonica/fausto.html>>. Acesso em: 2 maio 2006.
- BORÉM, Fausto; LAGE, Guilherme Menezes; VIEIRA, Maurílio Nunes; BARREIROS, João Pardal. As informações sensoriais (audição, tato e visão) no controle da afinação não-temperada do contrabaixo acústico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005. 1 CD ROM.

- BORÉM, Fausto; VIEIRA, Maurílio Nunes; LAGE, Guilherme Menezes (2003). O papel das buscas sensoriais exteroceptiva (audição, visão e tato) e interoceptiva (cinestesia) no controle da afinação não temperada do contrabaixo acústico: observações iniciais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: Anppom, 2003. 1 CD-ROM.
- COELHO, Teixeira. *Guerras culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- EDWARDS, Roger H. Research; going from incredible to credible. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v. 3, n. 1, p. 5-13, 1992.
- ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG. *Relação de matrícula e oferta em 1997/2*. Belo Horizonte, 1997.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 1, p. 52-62, 2000a.
- _____. Possibilidade de aplicação do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação no vestibular da Escola de Música da UFMG. *Opus*, Belo Horizonte: UFMG, v. 7, out. 2000b. <<http://www.anppom.iar.unicamp.br>>. Acesso em: 2 maio 2006.
- _____. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*, n. 10, p. 31-48, jul./dez. 2004.
- GERGEN, K. J. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books, 1991.
- HAVAS, K. *Stage fright: its causes and cures with special references to violin playing*. 10th ed. London: Bosworth, 1995.
- LAGE, G. M.; BORÉM, F.; VIEIRA, M. N. A informação visual, tátil e auditiva no controle da afinação em instrumentos musicais não-temperados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPORTAMENTO MOTOR, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: UFMG, 2004. 1 CD-ROM.
- LAGE, G. M.; BORÉM, F.; VIEIRA, M. N.; BARREIROS, J. P. *Visual and tactile information in the double bass intonation control*. 2005 (submetido ao periódico *Motor Control*).
- LAGE, Guilherme, BORÉM, Fausto, MORAES, L. C., BENDA, R. N. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 5-6, p. 32-58, 2002.
- MORAES, Abel Raimundo. (2005) Multifrenia na educação musical: confronto de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. In: *Anais do 14º Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Ed. Jusamara Souza. Belo Horizonte: UEMG (CD ROM)
- MORAES, Abel Raimundo. *Violoncelo em grupo: aspectos no ensino para adolescentes e pré-adolescentes*. Monografia (Especialização em Educação Musical)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- OZMON, Howard. A. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Trad. Ricardo Petersen. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.
- SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. Ed. Leonard Stein. Trad. Leo Back. Berkeley: University of California Press, 1984.
- SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém. Rev. Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*, n. 4/5, p. 7-14, nov. 1994.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, p. 305-339, 1986.
- ULHÔA, Martha T. de. Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. *Opus*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 80-94, 1996.
- ULHÔA, Martha T. de et al. *Dissertações e teses defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música, educação e comunicação e semiótica sobre música*. 2001. Disponível em: <<http://www.anppom.iar.unicamp.br>>. Acesso em: 2 maio 2006.

Recebido em 24/02/2006

Aprovado em 10/03/2006

Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música

Abel Moraes

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
abelmoraessilva@yahoo.com.br

Resumo. Este texto relata tendências culturais da pós-modernidade e algumas conseqüências nos âmbitos social, psicológico, cultural e acadêmico, relacionando-os com o mercado de trabalho e a formação profissional em música. A multifrenia, um novo termo que descreve uma perda de identidade, aliada à ampliação de novas possibilidades, é relacionada à atual situação da educação musical no Brasil. A pedagogia crítica, como uma das novas abordagens emergentes de educação musical, é questionada a partir de um ponto de vista estético de educação musical, e analisada quanto a seus objetivos, possibilidades e limites. Objetiva-se, com este texto, uma reflexão sobre a construção do campo da educação musical e sobre os novos rumos da formação profissional em música.

Palavras-chave: pós-modernidade, educação musical, identidades

Abstract. This paper discusses post-modernity cultural trends and some consequences in the social, psychological, cultural and academic fields. It relates work market with music professional development. Multifrenia, a new term which describes a lost of identity related to a greater deal of new possibilities, is applied to the current situation of music education in Brazil. Critical pedagogy, as one of the emerging new approaches of musical education, is questioned from a aesthetic point of view of music education, and analyzed in accordance to their objectives, possibilities and boundaries. The purpose of this paper is to reflect on the construction of the Music Education field, and the new directions of music professional development.

Keywords: post-modernity, music education, identities

Introdução

Em textos do X Encontro Nacional da Abem, realizado em Uberlândia (MG) em 2001, cujo tema foi bastante próximo do tema proposto para o XIV Encontro¹ em Belo Horizonte (2005), pude localizar exemplos de propostas para a educação musical na atualidade brasileira que apresentam tendências contrastantes em termos de inovação e abertura para

outros campos de conhecimentos, e, por outro lado, outras que ainda se orientam por referências tradicionais e estéticos de educação musical. Trata-se, no primeiro caso, da educação musical alinhada com os ideais sociológicos da pedagogia crítica, defendida por Freire (2001) e Souza (2001), e, por outro lado, uma educação musical tradicional (não em

¹ X Encontro Nacional da Abem em Uberlândia, 2001: "Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais"; XIV Encontro da Abem em Belo Horizonte, 2005: "Educação Musical e Diversidade: espaços e ações profissionais".

sentido pejorativo), direcionada para referenciais estéticos e psicológicos, identificada predominantemente com o pensamento de Hentschke (2001), e mais conhecida da maioria dos professores de música. Ciente de que seria necessário um espaço muito maior do que este para tecer considerações aprofundadas sobre cada uma delas, tratei a questão de forma objetiva, para que ela possa se configurar não como um centro específico de debates sobre estas duas pedagogias, mas como um exemplo de discussão sobre tendências contrastantes e suas implicações para uma busca de identidade da educação musical brasileira, e para o futuro da formação profissional na área de música.

Neste texto, procurei discutir a validade e as possibilidades de aplicação da pedagogia crítica, a partir de um ponto de vista estético de educação musical – meu ponto de vista. O meu questionamento foi construído somente a partir dos conteúdos e relatos disponíveis nas publicações mencionadas neste texto, sobre os princípios da pedagogia crítica, e não numa experiência didática ou testemunhal minha em relação a essa abordagem.

Pós-modernidade e multifrenia

Vivemos, segundo alguns sociólogos e filósofos, na pós-modernidade, ou na “terceira onda” (Toffler, 2001), e, para os defensores dessa tese, o movimento teria começado a partir da década de 1960 nos países industrialmente avançados, quando ocorreram profundas mudanças culturais e sociais em relação a crenças, valores e comportamentos. Alguns intelectuais europeus, como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jacques Lacan e Jean-François Lyotard passaram a disseminar idéias e teorias que sustentariam mais tarde a tese da pós-modernidade. E não foi sem razão que as novas idéias encontraram resistência por parte de outros intelectuais, uma vez que o pós-modernismo vê uma crise geral na cultura, celebra uma perspectiva iconoclasta que rompe com os pressupostos de universalidade (científicos, filosóficos, religiosos, etc.) chamados por eles de metanarrativas, rejeitando certezas objetivas e buscando acabar com a discussão e o debate (Ozmon, 2004).

Nesse cenário, “[...] as formas de arte e os modos de pensamento que foram vistos como uma cultura superior são agora rebaixados ao nível da produção em massa de mercadorias e aspectos comuns do cotidiano” (Ozmon, 2004, p. 338). Em 1983, Michel Foucault expressou sua opinião em relação à música do século XX e sua forma de recepção pública com as seguintes palavras:

Não se pode falar de uma única relação da cultura contemporânea com a música em geral, mas de uma tolerância, mais ou menos benevolente, com relação a um grande número de músicas. A cada uma é concedido o “direito” à existência e esse direito é sentido como uma igualdade de valor. (Foucault *apud* Bauman, 1998, p. 131).

Esse novo contexto cultural possibilitou também o desenvolvimento de novos pensamentos para a educação, ou uma pedagogia pós-moderna. Dentre elas, a pedagogia crítica. Ozmon (2004) esclarece que os defensores dessa nova pedagogia, como Aronowitz, Giroux e McLaren, oferecem uma abordagem radical para a educação e para a democracia, propondo “substituir narrativas magistrais ultrapassadas encontradas nas artes, na ciência moderna e no positivismo filosófico” (Ozmon, 2004, p. 339), todas consideradas como formas de dominação persistentes. Defendem um currículo que inclua conhecimentos “marginais” e um “discurso de diferenças”, organizados ao redor de fatores como identidade de gênero, raça, etnia e classe. Uma educação que eleve essas vozes marginais a posições equivalentes ou mesmo superiores aos cânones tradicionais, que não são ignorados, mas são questionados, para desmascarar noções de diferença e manutenção do poder (Ozmon, 2004, p. 339). Nesse sentido, o objetivo dessa pedagogia seria desenvolver no estudante um discurso social que o ajude a rejeitar a exploração e o sofrimento humano desnecessário, e a aceitar o novo e o diferente.

Na psicologia, novos conceitos foram criados para caracterizar os novos comportamentos emergentes da pós-modernidade, onde as pessoas se tornaram reféns dos estímulos e da diversidade. Dentre eles, psicólogos pós-modernos criaram o termo “multifrenia”, que é descrita como sendo

[...] a consciência de todos nós, que estamos “saturados” com mensagens que fluem para nossa mente a partir de experiências diárias de uma civilização móvel, multicultural e rica em meios de comunicação, e cujo senso de identidade pode ser tão transitório quanto as imagens de um caleidoscópio. (Anderson, 2002, p. 46).

A multifrenia, descrita por Gergen como condição psicológica da pós-modernidade, pode ser um problema, mas também uma solução, pois

[...] essa, na verdade, é a mente dos controversos e atormentados, dilacerada em todas as direções por compromissos conflitantes; apesar disso, é também potencialmente a chave para uma forma de ser mais espaçosa e flexível, uma vida interior e exterior mais rica. (Gergen *apud* Anderson, 2002, p. 48).

Nessa visão, Anderson (2002, p. 54) nos adverte que, para conviver com os conflitos da pós-modernidade, temos duas alternativas básicas: “A

primeira é tornar a nossa própria vida, e talvez a sociedade como um todo, menos multifrênica. A segunda é tornar-se bom em multifrenia.” Estendendo o conceito de multifrenia para a sociedade e para nossos campos de atuação, veremos que realmente sofreremos com uma diversidade de estímulos e de uma carência de unidade, ou de identidade.

Segundo Coelho (2000, p. 164), em recentes pesquisas realizadas com estudantes da USP, estes se ressentiam da ausência de “[...] um conjunto de crenças e valores – de significados – capaz de atribuir a este coletivo uma marca distinta” (Coelho, 2000, p. 164). O autor acredita que, antes de voltar-se para o conhecimento e para a sociedade, a universidade deveria voltar-se para si mesma. “Por não fazer de si mesma seu primeiro assunto, a universidade não constrói e não permite que construa uma cultura universitária. Sem uma cultura universitária, não existe uma identidade universitária.” (Coelho, 2000, p. 163).

Multifrenia e educação musical

Nos anais do X Encontro da Abem, Santos (2001) relata conflitos na representação do educador musical, identificados pela autora em diálogo com docentes de educação musical, na década de 1980 (1987), em uma grande cidade brasileira. Segundo os entrevistados, “ser educador musical supõe identidades diversas e mesmo conflitantes, tomadas por uns e outros” (Santos, 2001, p. 43). Havia, entre alguns professores de música, certas distorções quanto à idéia de musicalização como uma forma mais amena e descomprometida de ensino da música, atividade lúdica que oferecia prazer imediato, descontração, promovendo desenvolvimento psicomotor e fixação de outros conhecimentos que não os próprios musicais (Santos, 1990, p. 31). Por outro lado, o ensino “real” de música era visto como aquele relacionado somente às práticas musicais de coral e instrumentos, práticas que permaneciam “imunes” aos princípios da arte-educação. Para a autora, a idéia do ensino de música como forma de expressão, dividindo espaços com outras formas de arte, permitiu um esvaziamento de conteúdos musicais ensinados nas escolas. Assim, o ensino da música como forma de conhecimento não encontrou lugar para desenvolvimento nas escolas.

Nos dias de hoje, quase 20 anos depois, a educação musical, como disciplina autônoma e obrigatória: 1) continua fora da educação regular; 2) continua a ser vista pelos educadores como veículo para se desenvolver outros conteúdos; 3) continua a ser vista pelos músicos como área autônoma e distinta da pedagogia dos instrumentos; 4) e tem seu cam-

po de conhecimento ampliado, mas também dividido por inúmeras abordagens interdisciplinares. No meu entender, as duas últimas condições são as mais graves, pois denunciam uma falta de entendimento entre músicos educadores, educadores musicais e pesquisadores de ambas e de outras “facções”.

Nesse cenário, seguindo o conceito descrito por Anderson (2002), uma proposta seria tornar a educação musical no Brasil menos multifrênica e boa em multifrenia, dando conta da diversidade e desenvolvendo sua identidade, uma vez que esta tem sido uma das principais palavras de ordem nos últimos tempos, não só porque ela possibilitará o desenvolvimento de projetos interdisciplinares mais consistentes, mas, principalmente, porque permitirá o estabelecimento de diretrizes mais claras para a formação dos profissionais da área.

Mercado de trabalho e formação profissional em música

Numa tendência crescente de contratações temporárias (Harvey, 2005), abriram-se, nos últimos anos, uma grande variedade de espaços profissionais nos quais a música pôde ser inserida e contextualizada segundo objetivos particulares desses espaços, ampliando as ofertas de trabalho relacionadas aos profissionais da música e da educação musical. Este fato tem sido possível porque a música tem desempenhado, desde tempos imemoriais, inúmeras funções na sociedade, e são essas funções que têm permitido uma infinidade de “aplicações” da música em diversos contextos, criando cada vez mais demandas para os profissionais da área, à medida que a própria sociedade se transforma e se diversifica. Mesmo que incompleta, a relação de funções da música na sociedade, segundo Merian (apud Swanwick, 2003, p. 47), nos oferece um panorama bastante amplo de possibilidades:

- Expressão emocional
- Prazer estético
- Diversão
- Comunicação
- Representação simbólica
- Resposta física
- Reforço da conformidade e normas sociais
- Validação de instituições sociais e rituais religiosos

- Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
- Preservação da integração social

Podemos citar a crescente demanda de professores de música e de “oficineiros” para projetos sociais em comunidades carentes, com o objetivo de democratização da cultura, crescimento pessoal, redução da violência, etc. É consenso geral que os cursos de formação profissional deveriam levar em conta esta e outras crescentes demandas, não só questionando a importância e a validade dos projetos sociais enquanto ensino de música, mas também repensando currículos e oferecendo reflexão aliada a novas possibilidades didático-pedagógicas para lidar com as novas demandas do mercado de trabalho.

Por outro lado, Ribeiro (2003, p. 113) nos fala que “já se pensou que um curso seria tanto mais moderno quanto mais ouvisse o mercado de trabalho”. Nos dias de hoje, ninguém mais se atreveria a prever as profissões que serão competitivas num mercado futuro. O autor defende que a universidade não pode dar nem segurança e nem certezas em relação ao futuro, pois, “[...] nosso mundo está em mudanças tão rápidas que é inútil a universidade pretender adotar seu ritmo, imitá-lo, em suma replicá-lo. É inútil até mesmo preparar, no sentido tradicional, para o mercado de trabalho.” (Ribeiro, 2003, p. 114). Para o autor, a universidade deveria desenvolver nos alunos um espírito inquieto, sabendo “[...] que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas” (Ribeiro, 2003., p. 51).

Neste sentido, Ribeiro (2003) sugere uma posição mais autônoma para a universidade e, consequentemente, para as políticas de formação profissional em seu âmbito. Levando-se em conta que a universidade não deve clonar ou replicar o que outro ambiente produziria melhor, não deveríamos trazer para dentro dela uma série de práticas e situações simuladas que somente o próprio mercado poderia oferecer de melhor maneira do que ela mesma. “Na verdade, a tese aqui defendida é que a academia não pode sacrificar sua especificidade, que é onde residem suas qualidades; e, se ela é um espaço de liberdade, criação e cultura, isto não deve ser perdido com ela reproduzindo o que se faz melhor fora dela.” (Ribeiro, 2003, p.51).

De forma semelhante, posições como a de Ribeiro (2003) nos levam a pensar numa preservação da autonomia da universidade como produtora

de pensamento e de pensadores para a educação musical considerando o mercado de trabalho, mas não o tomando como única ou principal referência. Nesse sentido, conciliar as novas demandas do mercado, ou as funções da música na sociedade, sem perder uma autonomia de pensamento e atuação para a educação musical, poderia ser um ponto de partida para se repensar novos rumos para a formação profissional em música.

Questionar pontos essenciais como os objetivos centrais da educação musical, e os objetivos periféricos, poderia direcionar uma formação profissional consistente para novas e antigas demandas da sociedade e seus múltiplos espaços, como as salas de concertos, os grupos populares, as escolas regulares, os projetos sociais e muitos outros espaços conhecidos e ainda por conhecer.

É neste cenário atual de diversidade e busca de identidade que encontramos os ideais sociológicos da pedagogia crítica sendo contextualizados para uma proposta de educação musical no Brasil hoje.

Pedagogia crítica e educação musical

Como proposta de educação musical alinhada com a pedagogia crítica, Freire (2001, p. 14) sugere se partir da realidade cotidiana dos alunos, mas não se restringir a ela, para que eles tenham acesso a “um ensino de música embasado na contrastação crítica de conteúdos musicais, o que pressupõe a inclusão de músicas praticadas em diferentes espaços sociais” Dessa forma, essa abordagem estaria apta a lidar democraticamente com a cultura, atendendo a diversos espaços sociais [...] e considerando “as músicas” que são feitas nesses espaços como conteúdos possíveis para a educação musical. A autora também questiona a que ponto nossos currículos têm deixado de absorver as tendências atuais voltadas para a globalização e para a diversidade, abrangendo manifestações musicais da contemporaneidade, de outras épocas, culturas, lugares e espaços sociais. Desse modo, defende o resgate de um ensino comprometido politicamente, “abandonando conteúdos pretensamente neutros, que apenas ocultam os conflitos sociais e refletem uma perspectiva unívoca” (Freire, 2001, p. 14, 15). O argumento de democratização da cultura (musical) e conscientização crítica do fenômeno de aculturação, via globalização, parece ser o argumento central da proposta pedagógica da autora.

Souza (2001) levanta a possibilidade da educação musical no Brasil hoje estar sinalizando uma ruptura teórico-metodológica com a emergência de novos e instigantes temas como gênero, etnias, ge-

ração adolescente, religião, imaginário, subjetividade, etc. Ela chama atenção para que esses novos temas não sejam tratados apenas como uma curiosidade, desvinculados da experiência imediata. Segundo a autora,

é importante, no entanto, que os instigantes “novos objetos” não sejam reduzidos a “micro-objetos”, fragmentos deslocados mas, ao contrário, se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não exclusivista. (Souza, 2001, p. 88).

A autora propõe uma renovação pedagógica baseada em referenciais teóricos de pesquisa que levem em conta esses novos temas e “objetos” hoje emergentes. Uma metodologia adequada para

[...] captar as distorções, as realidades sociais e escolares, desde as desigualdades sociais, as relações de poder, até as sutilezas da relação docente e das dificuldades dos alunos. Mas, sobretudo, que pudesse captar os aspectos sociais e culturais da própria prática musical. (Souza, 2001, p. 89).

Para tanto, a autora propõe que as pesquisas em educação musical devem privilegiar demandas práticas, em ambientes escolares e não escolares. Questões como: quem faz música, qual música, como e por que a fazem seriam pontos centrais de investigação, para focalizar a dimensão do sentido do fazer musical nos processos de apropriação e transmissão de conhecimentos.

Especificamente em *Música, Cotidiano e Educação*, Souza (2000) reúne referenciais teóricos de sua autoria e relatos de vários professores de música sobre práticas e atividades musicais utilizando elementos diversos do cotidiano dos alunos. Com essa proposta, a “cotidianidade serve como categoria de orientação didática para os professores, com ajuda da qual eles podem transformar a sua aula, tornado-a mais próxima da realidade, orientada nas necessidades e nos interesses específicos dos alunos” (Souza, 2000, p. 27, 28).

A autora não considera o cotidiano dos alunos como um objetivo, mas como ponto de partida para as práticas educacionais, e propõe um currículo construído “de baixo para cima”, obtendo da aula de música uma oportunidade de ação significativa. Segunda ela,

ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento – provavelmente servindo aos interesses de outrem e modelando, dominando e direcionando a existência – que devem ser clarificados. Só assim será permitido ao indivíduo fazer escolhas autênticas. (Souza, 2000, p. 39).

Segundo a autora, a inclusão de linguagens polissêmicas através dos meios eletrônicos de comunicação pode ser utilizada como forma de criar experiências de aprendizado significativas. Para Souza (2000, p. 166), no entanto, “[...] é preciso ter clareza de que a inclusão de novas tecnologias na aula de música sozinha não traz uma aproximação com a realidade músico-cultural”.

Portanto, Freire (2001) e Souza (2000, 2001) apresentam uma clara identificação com uma abordagem sociológica de educação musical, em especial a pedagogia crítica, com uma intenção de “abertura” do ensino musical para várias “músicas” presentes em momentos da vida dos alunos, conscientizando-os criticamente sobre a diversidade cultural em que vivemos e sobre as estruturas ocultas de poder presentes na cultura e no cotidiano.

Assim como as autoras citadas, Hentschke (2001) reconhece a importância de se formar professores críticos para a educação musical, bem como outros “olhares” advindos de novos referenciais como a antropologia, a pedagogia e a sociologia. Esta autora recomenda não somente a reformulação de currículos, mas o desenvolvimento de uma nova concepção de formação de professores, pois “convivemos nos dias de hoje com múltiplas educações musicais que não são excludentes” (Hentschke, 2001, p. 68). As três autoras estão de acordo quanto: 1) a exaustão de modelos antigos e inadequados de ensino musical e formação de professores; 2) a necessidade de se estruturar epistemologicamente a área da educação musical; 3) e a necessidade de se estabelecer relações com outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

No entanto, parece haver pontos de discordância entre a abordagem sociológica e a estética de educação musical quanto a objetivos, metodologias e mesmo prioridades, pois Hentschke (2001, p. 74) enfatiza claramente que:

Todas as perspectivas deveriam estar a serviço do ensino e da aprendizagem da música, capacitando os profissionais para lidarem com a complexidade dos fenômenos educativo-musicais e com suas especificidades conforme os diferentes espaços de atuação.

Nessa abordagem, o objetivo do professor deve ser o de colocar a experiência musical como o centro do processo de ensino e como ponto de referência para possíveis conexões com “outros” conhecimentos “sobre” a música. Portanto,

olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um “treinador” ou “instrutor”) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para

fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical. A história da música e a sociologia da música são vistas como acessíveis somente por meio de portas e janelas em encontros musicais específicos. (Swanwick, 2003, p. 58).

A pedagogia crítica sob a ótica da educação estética musical

Exceto para Freire (2001), não está clara a intenção da pedagogia crítica de colocar a música como objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando Souza (2000) propõe a construção de uma teoria para a educação musical baseada nos princípios da sociologia da vida cotidiana, que teria como interesse

restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias. (Souza, 2000, p. 28).

Nesse sentido, não está claro como a aprendizagem musical se processaria relacionada a esses objetivos, ou como eles seriam alcançados através da aula de música, sem situar esta última como em um segundo plano. De uma forma ou de outra, a música parece não se sustentar como foco e como objetivo final do processo de aprendizado, sugerindo a possibilidade de estar sendo usada como um meio, não como um fim.

Dessa forma, a música estaria servindo a uma abordagem de “educação sociológica musical”. O que não seria indesejável num contexto de educação (geral) para cidadania, para a democracia e para a consciência crítica. Mas, num contexto específico como educação musical, essa proposta parece não estar diretamente a serviço do ensino e da aprendizagem da música.

No meu entender, quando Souza (2001, p. 89) propõe uma renovação pedagógica baseada em referenciais teóricos de pesquisa que levem em conta temas como gênero, etnias, geração adolescente, religião, imaginário, etc. para “captar as distorções, as realidades sociais e escolares, desde as desigualdades sociais, [...] mas, sobretudo, [...] os aspectos sociais e culturais da própria prática musical”, ela propõe elementos para a construção mais de uma sociologia da educação musical do que diretamente uma nova pedagogia da música. Ninguém duvidaria que uma sociologia da educação musical brasileira seria um referencial de primeira grandeza para a construção do campo teórico da educação musical. Nesse sentido, mesmo assim, seria essa uma teoria relacionada à educação musical; imprescindível, mas auxiliar; componente do campo, não ele mesmo.

Nessa direção, Penna (1990) nos adverte sobre a necessidade de se partir das próprias práticas educativas, específicas da educação musical, para se construir uma identidade. Somente o educador musical pode compreender as particularidades e complexidades do ato do ensino da música. Qualquer tentativa de desenvolver um conhecimento teórico sobre a educação musical deve partir desse princípio. Seus intercâmbios com outras ciências, apesar de trazerem contribuições essenciais para compreender as práticas educativas em música, não podem servir como ponto de partida ou de referência para esse intento. Pois há o risco de que, “[...] ao ampliar suas fronteiras, a Educação Musical torne-se campo de aplicação de outras ciências, abrindo mão de seu próprio objeto de estudo e de suas singularidades como domínio específico” (Del Ben, 2001, p. 68). Daí, o risco de, ingenuamente e com as melhores intenções, nós criarmos uma “educação psicológica musical”, ou “filosófica musical”, ou “sociológica musical”.

Analisando os trabalhos publicados em Souza (2000), pude constatar uma grande variedade de propostas interdisciplinares, bastante válidas para os objetivos musicais da educação musical. Destaco os trabalhos de Torres, Del Ben, Bozzetto e Gomes, como direcionados para a aprendizagem de conteúdos musicais; desenvolvidas com grande criatividade e abertura para novas interfaces com a música, sem descentralizá-la como conteúdo principal.

O trabalho de Ramos (2000), a meu ver, configura-se como um exemplo referencial de proposta de aplicação da pedagogia crítica numa aula de música. A autora propiciou aos alunos o desenvolvimento de uma rede significativa de relações entre desenhos e criação/apreciação sonora, colocando temas do cotidiano das crianças, como os Tazos (com personagens conhecidos de desenhos animados) e o futebol, como elementos estimuladores das atividades. Ao final, assim nos relata a autora:

Como professora assumi o papel de instigadora da consciência crítica, tentando clarificar os processos sociais que interferem nas estruturas e comportamentos musicais, como, por exemplo, a questão do consumo. [...] as questões ideológicas que se escondem atrás da “Tazomania”, como o consumo compulsivo de batatas fritas (fast-food), os prejuízos para a saúde, a ingestão, em excesso, dos salgadinhos industrializados aos quais a venda de Tazos é acoplada [...]. (Ramos, 2000, p. 74).

Pelo relato da autora, a experiência centralizou-se nas atividades práticas e criativas de desenhar e de sonorizar, e, ao final do projeto, como uma conclusão, uma reflexão crítica sobre aspectos consumistas relacionados aos elementos iniciais, estimuladores das experiências. Acredito que uma

contextualização correta do referencial teórico citado pela autora, aliada a uma consistente experiência como educadora musical, colaborou para que ela pudesse desenvolver o projeto. Segundo Mc Laren (apud Ramos, 2000, p. 73-74), esse referencial, essa pedagogia “deve ser menos informativa e mais performativa, menos orientada para textos e escritos e mais baseadas em experiências vividas pelos próprios estudantes”.

Portanto, baseados nos trabalhos publicados por Souza (2000) podemos constatar que os princípios da pedagogia crítica podem ser compatíveis com os objetivos musicais da educação musical, desde que a música não seja descentralizada no processo de ensino e aprendizagem; não seja transformada simplesmente em meio de se atingir outros objetivos, mas mantida como objetivo principal. As interfaces com outros conhecimentos e reflexões são possíveis, desejáveis, enriquecedoras, mas complementares.

Coerente com aquilo que a educação musical tem de mais essencial – tornar o indivíduo sensível à música, não importando tanto os procedimentos utilizados, devemos possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um senso crítico dirigido primordialmente para o objeto musical, capacitando-os a abordar a música como forma de conhecimento, única, insubstituível em relação a qualquer outra prática ou forma de arte, ou de reflexão. Nesse sentido, Swanwick (2003, p. 58) afirma que “o método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou o que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente, musical?”

Apesar dos relatos publicados em Souza (2000), especialmente os de Ramos (2000), serem exemplos referenciais de aplicação da pedagogia crítica na educação musical, eles podem ser vistos também como uma grande exceção, desenvolvidos por mérito particular dos autores e do orientador, por uma correta contextualização do referencial teórico e, principalmente, por uma experiência prévia e consistente como educadores musicais. Em se tratando de educadores menos experientes, como os recém-licenciados, a possibilidade dos referenciais teóricos da pedagogia crítica tomarem o espaço central da educação musical é bastante grande.

Acredito na importância de se oferecer uma sociologia da educação musical, como componente

curricular obrigatório dos cursos de licenciatura em música, que inclua a abordagem crítica como proposta educativa, aliada a uma formação musical e pedagógico-musical consistentes, possibilitando ao futuro licenciado desenvolver propostas interdisciplinares coerentes com os objetivos centrais da educação musical.

Swanwick (2003), defensor de uma abordagem estética não absolutista para a educação musical, ressalta a importância de se incluir fundamentações teóricas nos cursos de formação de professores para relacionar significativamente o aprendizado musical aos diversos contextos sociais e culturais dos alunos.²

Os contextos social e cultural das ações musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados na educação musical. Teorias estéticas, com suas afirmações de que o significado e o valor musical transcendem tempo e lugar, contexto, propósitos humanos e utilidade, falham ao se responsabilizar pelo âmbito mais amplo de significados inerentes nas ações musicais individuais e coletivas. [...] A teoria e a prática da educação musical devem responsabilizar-se por essa contextualização da música e fazer musical. Os educadores musicais devem ter, por, conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música. (Swanwick, 2003, p. 46).

Entretanto, o autor nos adverte que “[...] embora a realização musical efetivamente desperte em um contexto social, ela é também ‘um modo único e diferente pelo qual as pessoas podem tanto se dar conta como transcender sua existência social’” (Finnegan apud Swanwick, 2003, p. 42). Portanto, o contexto social pode ser um ponto de partida na significação musical, mas não se restringe a ele. Por conseguinte,

temos que abandonar a idéia de que a música assume uma relação direta com alguma espécie de realidade social independente, como se fosse um espelho. Naturalmente, existem fortes conexões entre a música de grupos particulares e seus estilos de vida e posições sociais. Mas isto não quer dizer que a música simplesmente incorpora esses mundos sociais. (Swanwick, 2003, p. 42).

O autor cita uma pesquisa realizada na Grécia sobre preferências musicais, cujas conclusões identificaram valores musicais de grupos diversos, rejeitando a dicotomia de cultura de massa *versus* arte culta, além de conceder múltiplos “gostos culturais” e “gostos públicos”. Qualquer indivíduo pode aderir a

² Texto escrito para um grupo de educadores musicais norte-americanos chamado MayDay, do qual o autor fez parte, num movimento realizado na década de 1990, para promover um diálogo e promover mudanças entre os rumos da educação musical naquele país.

qualquer número de grupos simultaneamente e pode mudar essa preferência com o passar do tempo. Segundo o autor,

Por essas razões, qualquer tentativa de explorar as funções da música não pode surgir de estudos culturais ou semióticos, mas deve estar fundamentada na particularidade da experiência musical em si mesma, em “eventos” musicais de uma espécie ou de outra. Embora possam existir idéias relevantes e importantes em sociologia, etnomusicologia e outras literaturas, a interface entre mentes e música é o foco do envolvimento musical, e sobretudo da educação musical. (Swanwick, 2003, p. 45).

Por conseguinte,

[...] o discurso musical, embora inclua um elemento de reflexão cultural, também torna possível a refração cultural, ver e sentir de novas maneiras. Não “recebemos” cultura, meramente. Somos intérpretes culturais. A concepção de educação musical como uma forma de estudos culturais ou reforço social tende a resultar num currículo muito diferente daquele que identifica a música como forma de discurso. (Swanwick, 2003, p. 45, 46).

Nesse sentido, a proposta da pedagogia crítica de oferecer um ensino de música embasado na contrastação crítica de conteúdos musicais, como afirma Freire (2001), é totalmente válida do ponto de vista musical, por oferecer uma maior riqueza de possibilidades para a aula de música. Entretanto, a proposta deve incluir um critério, ou juízo de valor musical, que não seja necessariamente vinculado aos grupos sociais ou étnicos que produziram a música em questão, mesmo que esses grupos sejam excluídos ou injustiçados. Apesar de todos os méritos democráticos e humanizadores dessa proposta multicultural de educação musical, que inclui e acolhe manifestações musicais de diversas culturas, esse critério de valor deve ser desenvolvido a partir da riqueza sonora, das relações estruturais do material musical apresentado e das possibilidades pedagógico-musicais oferecidas a partir dessas relações. Seja ele de origem folclórica, popular, étnica ou erudita, esse repertório ou material musical deve ser oferecido, principalmente, àqueles que não o encontram disponível na sua cotidianeidade. Uma vez que,

um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação sociocultural tal que dispõe de poucos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões que lhe são destinados pela indústria cultural. (Penna, 1990, p. 25).

Portanto, Souza (2000) e Freire (2001) estão corretas ao afirmar que a abordagem do cotidiano para a educação musical deve ser um ponto de partida, não um objetivo, pois a possibilidade de negar o acesso à uma produção musical de boa qualidade, geralmente não disponível na mídia e no cotidia-

no, seria um procedimento contrário à idéia dessa pedagogia de desenvolver a consciência crítica na educação musical.

De forma semelhante, quando Souza (2001, p. 88) afirma que “é importante [...] que os instigantes ‘novos objetos’ [...] se transformem em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não racista, não sexista e não exclusivista”, ela revela a necessidade dessa pedagogia não excluir tampouco as práticas musicais tradicionais e formas musicais seculares como a música erudita, seja ela brasileira ou européia, normalmente vinculada às elites dominantes por ser “música culta”.

Sabemos que o gênero erudito, dentre outros, além de não estar disponível na cotidianidade da maioria das pessoas, necessita de maiores instrumentos de apropriação para que seja usufruído significativamente pelos alunos. Cabe aos educadores musicais, “[...] um papel democratizante nesse processo, promovendo o domínio dos instrumentos de percepção e apropriação das formas musicais elaboradas e complexas da música erudita” (Penna, 1990, p. 26).

Por outro lado, além de Penna (1990, p. 23) nos falar da importância de democratizar a música erudita, ela também nos adverte, pois

escondemos da consciência o fato de que esta música em nome da qual agimos é um padrão, uma forma (entre outras) de expressão musical tornada modelo e tornada valor através de um processo histórico-social, e que, quando musicalizamos em nome dela ou para ela, estamos transmitindo e impondo um padrão cultural.

Portanto, para não impor necessariamente, em nome da qualidade, um único padrão cultural, como é o caso da música erudita, justificam-se plenamente os objetivos da pedagogia crítica de buscar uma democratização da cultura (musical).

Para oferecer toda uma variedade e riqueza de repertório musical aos nossos alunos, e para possibilitar-lhes que desenvolvam uma conscientização crítica para lidar com os fenômenos de aculturação, via globalização, como descritos por Freire (2001), precisamos de critérios de valor – musicais e culturais. Identificar e professar os próprios valores, assim como conviver e acolher os dos outros, é uma das formas de construir a democracia e a própria identidade. Sem valores, não poderia existir a própria crítica, mas apenas conteúdos acumulados, comparações inócuas, conclusões estereis de possibilidades e de significados.

Talvez nas artes e na música, mais do que em outras áreas, estejamos reféns de alguns relati-

vismos absolutos professados pela pós-modernidade. Podemos nos lembrar da resposta de Pierre Boulez às declarações de Michel Foucault,³ em 1983, ao referir-se à música do século XX e sua forma de recepção pelo público:

“tudo é bom, nada é ruim; não há quaisquer valores, mas todos são felizes”... esse discurso, tão liberalizante quanto pode querer ser, reforça, ao contrário, os guetos, consola a consciência das pessoas por estar num gueto, especialmente se de quando em quando elas excursionam nos guetos das outras. (Pierre Boulez apud Bauman, 1998, p. 131).

Conclusão

Procurei questionar os objetivos da pedagogia crítica aplicada na educação musical a partir de uma concepção estética exatamente para exemplificar as diferenças de pontos de vista presentes numa realidade histórica e complexa em que vivemos e atuamos como educadores musicais; e, da mesma forma, ressaltar a necessidade de se definir fronteiras, eliminar trincheiras e contribuir para a construção da identidade e do fortalecimento do campo geral da educação musical no Brasil.

O conceito de multifrenia aplicado ironicamente na educação musical no Brasil hoje nos mostra exatamente que as duas tendências pedagógicas aparentemente antagônicas de conservação e de abertura são também bastante promissoras. Portanto, preservar a autonomia da educação musical e abri-la para novas possibilidades pode ser uma aposta otimista para a sobrevivência e expansão dos profissionais da música num futuro imprevisível.

A sociedade apresenta graves problemas e a pedagogia crítica se propõe a denunciá-los e atenuá-los através do ensino musical. A educação musical estética almeja oferecer uma experiência mais elevada e significativa da realidade para os indivíduos dessa mesma sociedade. Nesse sentido, as duas abordagens almejam a própria sociedade e não são excludentes, podendo se encontrar num ponto em comum.

De opiniões contrastantes podemos encontrar pontos em comum e equilíbrios dinâmicos. Talvez, mesmo que temporariamente, poderíamos recorrer àquela definição poética de arte de Ferreira Gular, que transcrevo na íntegra:

A obra de arte está dentro e fora de nós, ela é nosso dentro ali fora. É isto que faz dela um objeto especial – um ser novo que o homem acrescenta ao mundo material, para torná-lo mais humano. A arte não seria uma tentativa de explicação do mundo, mas de assimilação de seu enigma. Se a ciência e a filosofia pretendem explicação do mundo, esse não é o objetivo da música, da poesia ou da pintura. A arte, abrindo mão das explicações, nos induz ao convívio com o mundo inexplicado, transformando sua estranheza em fascínio. (Gular apud Morais, 1998, p. 41).

Baseado nela, encontro meus princípios pessoais para uma educação musical estética e social no Brasil hoje. Seu objetivo deverá ser o de possibilitar:

- que a música ecoe vigorosamente dentro de nós;
- que ela torne o mundo mais humano;
- que ela permita a assimilação do enigma da vida e da realidade;
- que ela permita conviver com o inexplicado;
- que ela nos transforme a estranheza do mundo em fascínio.

No meu entender, se a música for usada apenas para mostrar as contradições e estranhezas do mundo, sem transformá-las em fascínio e beleza, teremos perdido o propósito principal da educação musical. O objetivo da inclusão obrigatória do ensino musical nas escolas regulares dependerá do que nós mesmos, educadores musicais, acreditarmos como possibilidades da música para a educação e para a formação dos seres humanos.

Portanto, precisamos trabalhar para que a educação musical, como disciplina autônoma e obrigatória, 1) seja incluída na educação regular, 2) seja vista como insubstituível em relação a qualquer outra forma de arte, prática ou forma de conhecimento, 3) passe a ser vista pelos músicos e professores de instrumento como área abrangente e referencial para a pedagogia dos instrumentos, 4) e tenha seu campo de conhecimento ampliado e sistematizado em relação a outras abordagens interdisciplinares. Poderemos, dessa forma, promovermos a formação de músicos mais (auto)educadores e educadores mais músicos, afinal tudo é educação musical.

³ Rever o início do texto.

Referências

- ANDERSON, Walter Truett. *O futuro do eu: um estudo da sociedade da pós-identidade*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- COELHO, Teixeira. *Guerras culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, 2001.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. Educação musical, música e espaços atuais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 11-18.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 67-74.
- MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- OZMON, Howard. A. *Fundamentos filosóficos da educação*. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- RAMOS, Sílvia Nunes. Experiências com Tazos na aula de música: dialogando com a mídia. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da URGs, 2000. p. 61-76.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo: Atravez, v. 1, p. 31-52, 1990.
- _____. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 41-66.
- SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da URGs, 2000.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-92.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Recebido em 01/03/2006

Aprovado em 12/03/2006

Inovação, anjos e tecnologias nos projetos e práticas da educação musical

Luiz Alberto Bavaresco de Naveda

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
luiznaveda@gmail.com

Resumo. O objetivo deste artigo é explorar áreas com capacidades inerentes de inovação em educação musical, partindo de uma investigação através de dimensões pedagógico-musicais não focalizadas na recente produção científica na Abem. Algumas dimensões e temáticas da pedagogia musical presentes em artigos nos últimos cinco encontros anuais da Abem foram classificadas e normalizadas, enquanto suas dinâmicas internas e externas foram analisadas na busca de tendências e hiatos temáticos. Foi observado que as dimensões *músico-históricas*, *estético-musicais*, *músico-psicológicas*, *etnomusicológicas*, *teórico-musicais*, *acústico-pedagógica* e a temática *mídia e computação* apresentavam pouca focalização. Na segunda parte do estudo, paradoxos entre as tendências atuais observadas são discutidos na tentativa de apontar para projetos e ações conjuntas, principalmente em perspectivas tecnológicas da educação musical.

Palavras-chave: educação musical, tecnologias, mídias

Abstract. The subject of this paper is exploring musical education fields with intrinsic capacities of innovation, beginning the investigation through music-pedagogical dimensions not focused in recent scientific publications of Abem. Some dimensions and thematics of music pedagogy found in last five annual conferences were classified and normalized, trying to found tendencies and thematic gaps. It was observed that dimensions like music-historical, esthetic-musical, music-psychological, ethnomusicological, theoretic-musical, acoustic and media/computation were less focused. In the second part of the paper, some paradoxes between the observed tendencies are discussed trying to visualize joint projects and actions, mainly at technological perspectives of musical education.

Keywords: music education, technologies, media

Introdução

Tomar o campo do saber pedagógico-musical como absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes, permitindo trânsitos inusitados e inesperados, articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares, talvez seja o desafio que temos que enfrentar. (Souza, 2001, p. 165).

É bem provável que cada nova possibilidade proposta tenha sido imaginada por outros, e que al-

gumas de nossas novas abordagens são e serão imaginadas novamente, com a mesma sensação empolgante de uma sincera descoberta individual. O cotidiano está repleto desses encontros casuais entre problemas e soluções, e é possível que para cada situação exista uma inventividade particular, desenvolvida pela reflexão de cada educador-inventor sobre sua realidade única. A partir dessa posição, tentaremos não apontar o que sejam propria-

mente “novas abordagens”, mas sim vestígios de onde as ações inovadoras não estariam sendo tão fluentes e o cotidiano pedagógico-musical não estaria aportando reflexão e criatividade.

Realidades e projeções

Qual o cotidiano de nossas abordagens? Em que campos da educação musical se garimpam, dia a dia, as nossas reflexões? Quais os campos das realidades, práticas, pensamentos e possibilidades musicais em que nossa prospecção ainda não atua? Ainda que a realidade do educador-pesquisador no Brasil e o conhecimento musical não estejam somente nos institutos científicos, e que mesmo o pensamento científico distribuído em artigos, relatos e publicações não seja totalmente representado nas instituições (Kraemer, 2000), a construção do corpo de conhecimento em 14 anos da Abem pode oferecer algumas pistas sobre nossas abordagens como educadores, pesquisadores e formadores de educadores no Brasil. Por outro lado, as características dessa produção podem também revelar contradições entre o contexto das salas de aula e os focos privilegiados pelos pesquisadores.

A partir de resumos e textos de anais dos últimos cinco encontros anuais da Abem (2001 a 2005), o conjunto de focalizações dos trabalhos foi brevemente analisado, utilizando dimensões do conhecimento-pedagógico musical propostas por Kraemer (2000) e Souza (2001, p. 87) e suas implicações “músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas”. Outros dados foram coletados a partir de características de públicos-alvo/sujeito dos trabalhos (infantil, juvenil/técnico, adulto/profissionalizante/ensino superior), além de dimensões oportunas para a análise, como presença de temáticas de *música popular*, *performance/corpo*, *mídia e computação*, *projetos institucionais*¹ e *outras temáticas*.² A contagem de focos temáticos foi normalizada pelo total de publicações em cada encontro, ocorrendo situações onde artigos apresentavam claramente mais de uma focalização. Essas observações não representam um levantamento aprofundado do conteúdo desses textos, mas um rascunho aproximado das concentrações temáticas.

O gráfico a seguir mostra o resultado dessa análise sobre as abordagens encontradas, agrupadas pela evolução do foco temático em cada encontro anual:

Gráfico 1: Porcentagens de trabalhos por temáticas nos últimos cinco encontros anuais da Abem.

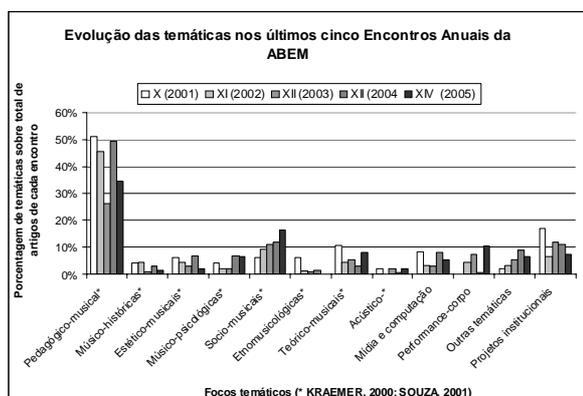
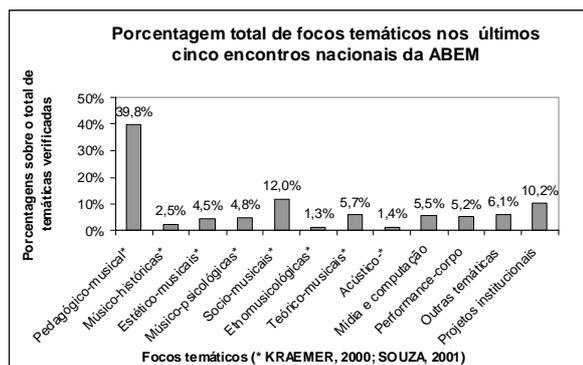


Gráfico 2: Gráfico apresentando um “resumo” das dimensões e presença de temáticas nos últimos cinco encontros anuais.



Várias dinâmicas e situações curiosas emergem desse panorama. A manutenção do engajamento com temáticas mais “puras” da educação musical, como a temática pedagógico-musical e o conhecimento teórico-musical, parecem indicar que existe uma unidade e um núcleo de investigação objetivo que busca constantemente conhecimento na pedagogia e didática da música, e que seu cotidiano apresenta transformações capazes de nutrir constantemente a pesquisa com novos problemas. É claro que isso não significa que essas áreas já estariam muito visadas, ou que representariam uma prática antiquada; pelo contrário, sem esse núcleo renovador que discute as transformações nos alunos, métodos de transmissão, apropriação e conteúdos musicais, não haveria possibilidade de se desenvolver em outras abordagens, buscar novos métodos, estabelecer

¹ A temática projetos institucionais se refere às publicações que descrevem ou se centralizam em projetos desenvolvidos em instituições como ONGs, escolas, setor público, entre outros.

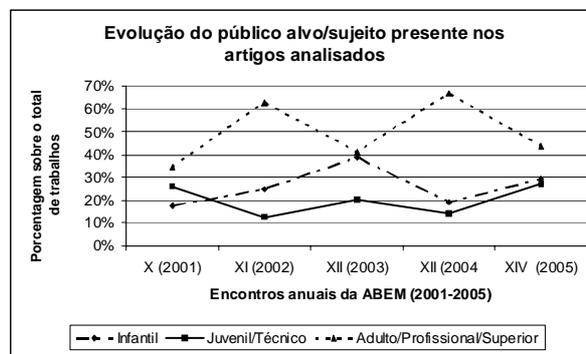
² O termo outras temáticas se refere a temáticas não classificáveis ou desenvolvidas em campos muito contrastantes aos comumente apresentados, por exemplo: pedagogia Braille, educação musical e deficientes mentais, evasão escolar, entre outros.

contato com outras disciplinas. Sem a presença do pesquisador na sala de aula e na música, a pedagogia ruiria no primeiro contato interdisciplinar. Dessa forma, aparentemente, permanecemos em sala de aula ainda que com o olhar fora dela.

A sedução das janelas abertas da sala de música por onde fitavam os olhares sociológicos desses professores (e dos alunos) parece arrebatá-los para uma relevante e crescente produção no campo das temáticas sócio-musicais. A insatisfação com os modelos pedagógicos aplicados nas mais diversas esferas, e as transformações dos ambientes socioeconômicos, cultural, paisagem sonora e tecnologias midiáticas (Pelaez, 2005; Souza, 2000), parecem voltar o interesse desses pesquisadores para as condições sociais, econômicas, de gênero, idade, estímulos externos à sala de aula, mídia, entre outros fatores. É interessante observar que uma boa parte desses trabalhos se desenvolve observando o cotidiano de práticas informais de formação musical, como autodidatismo, grupos musicais, movimentos culturais e comunitários, que já apresentam um modelo de aprendizado quase subsistente, se confundem com sua própria cultura musical, sem a presença de educação musical formal no processo de formação musical. Outro fator interessante é a escassez de trabalhos sobre evasão escolar, que pode ser explicado pela problemática metodológica na pesquisa com grupos de sujeitos dispersados.

Aliada ao crescimento da análise sociológica aos trabalhos de pesquisa, verificamos a ascensão do interesse pelo público adolescente (ou que compõe os cursos técnicos, profissionalizantes ou preparatórios de música), com destaque para os trabalhos relacionados com a formação de professores de música, principalmente nos recentes cursos de licenciatura em música. O interesse sobre esses públicos e o conteúdo desses artigos parece demonstrar movimentos consistentes na preparação de uma base profissionalizada de professores de música, impulsionada tanto por exigências crescentes de formação de professores atuantes no ensino médio quanto pelo crescimento do mercado educacional, em detrimento ao mercado direcionado aos cursos de bacharelado. Temos que considerar seriamente as ótimas possibilidades se formando nesse corpo de inteligência e novos educadores sob uma perspectiva bem menos incômoda que as décadas de 1970 e 1980, onde a exclusão da música como disciplina autônoma nos currículos desestruturou as tentativas de políticas públicas regionais ou nacionais em educação musical. Nossa base de educadores para um projeto amplo e público de educação musical estaria se cristalizando?

Gráfico 3: Evolução da focalização com relação ao público-alvo/sujeito do artigo em cada um dos cinco encontros observados.



Menos visíveis, a ascensão de abordagens da *performance* musical (na maioria das vezes ligada a métodos e práticas da expressão corporal) é um dado que parece condizer com movimentos expressivos na formação superior em música. Em especial a área de pedagogia da *performance* musical, apoiada metodologicamente pela psicologia da percepção, cognição, fisiologia aplicada, tem tomado um lugar de destaque, quebrando uma quase vulgar dicotomia entre professor de música e *performer*. A crítica sobre pedagogias que enfatizam o desenvolvimento técnico-instrumental ou a superação de limites técnicos e a notação musical, em detrimento do desenvolvimento musical do indivíduo (França, 2000, 2003; Moraes, 2000), aparenta enriquecer o foco da *performance* e da formação do músico em estratégias que fundamentam a pedagogia instrumental sob um ponto de vista cognitivo, mais musical, mais completo.

O crescimento de temáticas diferenciadas não facilmente classificáveis, exposto no termo "outras temáticas", mostra uma capacidade intrigante da pesquisa em educação musical em vasculhar campos e áreas diversificadas, o que – em complementaridade à centralização de temáticas pedagógicas – renova o espaço de idéias pedagógicas com questionamentos diversos. Linhas de ação sobre a musicologia Braille, educação especial e deficientes mentais, evasão escolar, portadores de necessidades especiais são exemplos ainda pontuais de temáticas aparentes nas possíveis abordagens submersas da atuação pedagógico-musical.

A presença de projetos institucionais descritos em artigos presentes nos encontros anuais (mesmo que tendendo à redução) pode ser um indicativo de que a discussão acumulada pela pesquisa em educação musical no Brasil se sedimenta constantemente em projetos metodologicamente consistentes.

tes e produzem substratos suficientemente significativos para a figuração em publicações científicas. Pesquisadores que têm atuado com frequência em ações institucionais podem estar também mantendo um diálogo virtuoso entre pesquisa e realização. Esse trânsito entre idéia e realização institucional, projetos coletivos e atuação científica nas instituições funciona como uma fonte constante de estudos de caso, testes metodológicos, e significa um estado de arte das concepções pedagógicas funcionando nas instituições como ações ou propostas. Pode também anunciar uma preparação para perspectivas já imantadas no “consciente coletivo” dos educadores musicais: a necessidade de um projeto público e abrangente para a educação musical no ensino fundamental. Ainda sobre a noção de projeto institucional, gostaria de incitar uma reflexão sobre a educação para ações de empreendedorismo nas licenciaturas, uma vez que muitos de nossos alunos freqüentemente se engajam no mercado como profissionais liberais ou em projetos empresariais.

A falta de trabalhos relacionados com abordagens músico-históricas, estético-musicais e músico-psicológicas parece ser contraditória, uma vez que esses cruzamentos interdisciplinares fazem parte de bases importantes da prática pedagógica: a reflexão sobre a percepção do objeto musical e a psicologia dos sujeitos perceptivos, interativos interpessoais e extrapessoais na prática musical. Muitos desses campos estão contemplados como metodologias, reflexões e ações em vários trabalhos, principalmente abordagens sócio-musicais e de *performance*, mas a falta de abordagens específicas pode esconder capacidades ainda não exploradas na produção científica sistematizada.

Finalmente, a pequena produção de trabalhos envolvendo dimensões acústico-pedagógicas,³ “mídia e computação” e “etnomusicologia” se configuram como um dos processos mais destacados nesse quadro produção científica dos encontros da Abem. Se observarmos os objetos de pesquisa cativos a essas disciplinas, a primeira impressão é que a dimensão etnomusicológica estaria contraposta às temáticas de mídia/computação e acústica. Entretanto, ao observarmos fatores como repertório, práticas pedagógicas, estruturas sociais e de transmissão de conhecimento, verificamos que essas disciplinas se voltam freqüentemente para repertórios não-canônicos, instrumentos musicais incomuns, espaços de aprendizagem informal ou alternativos, além de públicos segmentados em grupos sociais mino-

ritários. O distanciamento que tomamos dessas abordagens musicais em uma postura ainda não esteticamente pluralista parece transparecer uma forma de distanciamento, ainda que esporadicamente mantenhamos um contato superficial:

Para alguns setores das escolas de música, o reconhecimento de repertórios não-canônicos gera ansiedade e a sensação de que o pluralismo equivale à ausência de critérios, ao silenciamento da crítica e à derrocada da hierarquia de valores. Não se trata de apontar os setores avançados e setores “conservadores” nas escolas, muito menos de denunciar as resistências que estes últimos opõem à transformações. (Travassos, 2001, p. 80).

Costumamos associar a novidade no texto musical ao termo “música contemporânea”, esquecendo por vezes as inúmeras obras do repertório tradicional e de compositores menos divulgados de todos os períodos, dos quais não temos conhecimento. Esta atitude é perfeitamente normal; apesar de uma certa curiosidade vir ocasionalmente à tona, continuamos afastados destas obras e destes compositores. (Chueke, 2003, p. 1332).

Paradoxalmente, essas dimensões não privilegiadas convergem significativamente com temáticas atuais, relevantes e em destaque no mercado, ciência, epistemologia e pedagogia. Ligados a essas temáticas encontramos a tecnologia, seus novos materiais, as mídias eletrônicas, educação a distância, turismo cultural, acervos, entre outros temas que concorrem nas pautas das principais discussões sobre educação. Mais interessante ainda é observar que os grupos e disciplinas focalizados em uma grande parte dos trabalhos nas temáticas em ascensão, como as sócio-musicais e de *performance*, sofreram profundas transformações originadas em revoluções tecnológicas e/ou acústicas (Krüger et al., 2003; Pelaez, 2005; Tenório, 1998). Adolescentes, crianças, comunidades periféricas e em risco social, jovens de classe média alta, comunidades rurais, concertistas, platéias, métodos, procedimentos, análises musicológicas, bem como a cultura musical em todas as suas esferas – todos se encontram imersos em revoluções acústicas, tecnológicas, ambientais, materiais, influenciando sobremaneira o modo de se relacionar com a música.

Um outro dado a ser mencionado é o número inexpressivo de trabalhos com temáticas relacionadas com a “música popular” na pedagogia musical, descrito no gráfico a seguir. Muitos trabalhos dentro da temática sócio-musical, principalmente os relacionados com adolescência, aproximam-se dessa temática sem, no entanto, focalizar diretamente a

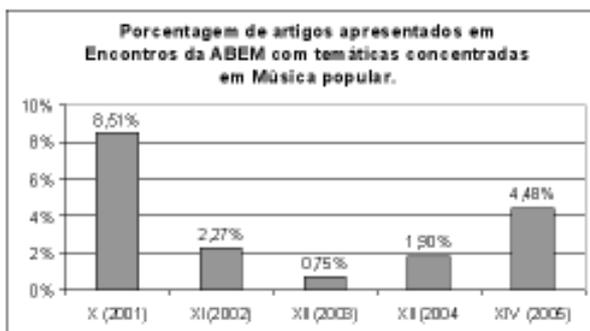
³ Consideramos os trabalhos relacionados com disciplinas acústicas aqueles que envolvem a utilização de conhecimentos sobre física do som, por exemplo: didática da acústica musical, construção de instrumentos musicais, paisagem e meio ambiente sonoro.

questão. Considerando a existência de experiências de cursos superiores recentes, com características formalmente vinculadas à formação em música popular, parece inexplicável a falta de discussão sobre os problemas metodológicos envolvidos, e mesmo de toda a influência das características da música popular na formação musical.

A partir desses dados poderíamos propor uma metáfora gráfica onde as temáticas se ampliam a partir de um centro de abordagens mais visadas para interações mais descentralizadas, e, por isso mes-

mo, mais interdisciplinares. Esse centro ativo absorve as novas abordagens impondo-lhe crítica, validação, mérito e aplicação. A periferia interdisciplinar alimenta e acumula novas e amplas abordagens, sugerindo direções, questões e desafiando a consistência das questões centrais. Essas relações geram tecnologia, que, por definição, fazem alcançar nossos objetivos de coletividade na busca de soluções para nossos problemas. Essa rede poderia ilustrar algumas dinâmicas de nossa "inteligência" como instituição, mesmo que não englobe todo o espectro de focalizações.

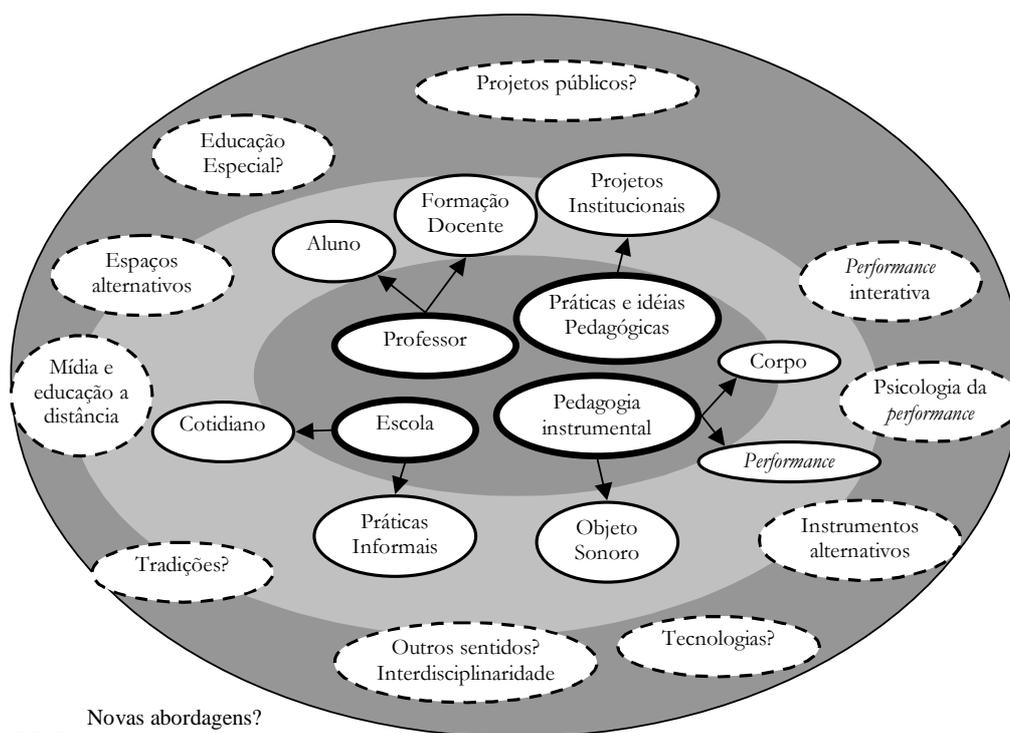
Gráfico 4: Evolução da presença de artigos focalizados em música popular no decorrer dos últimos cinco encontros anuais.



No decorrer do texto, limitaremos a discussão sobre questões relacionadas ao significado de tecnologias e materiais tecnológicos e aos campos que considero ainda não suficientemente visados na aproximação com a educação musical, não obstante outras observações apontadas pela análise dos dados provoquem uma série de outras discussões, principalmente quanto aos focos temáticos com pouca concentração.

Gostaria de ressaltar que a abrangência e conseqüente superficialidade dessas análises não permitem que muitas exceções como publicações isoladas, e mesmo posturas pontuais, revelem pro-

Gráfico 5: Proposta de uma metáfora gráfica onde temas mais visados, centrais e seguros da pedagógica musical se expandem para outras abordagens, propositivas, duvidosas, interdisciplinares.



postas inovadoras e mesmo subtemáticas muito relevantes. Apesar de avançar nas discussões sobre as observações, reiteramos a necessidade de aprofundamentos metodológicos e estatísticos para uma apresentação menos duvidosa dos dados.

Anjos, materiais, tecnologias e interdisciplinaridade

Tecnologia não significa “computador” e a inteligência não é necessariamente uma qualidade exclusiva do ser humano. O conceito amplo de tecnologia inclui toda a diversidade de modos com que resolvemos os problemas a que nos propomos, e podemos pensar que as instituições, as máquinas e as “coisas” mais simples podem estar dentro de um conceito estendido de inteligência. Não como sujeitos em si, mas como agentes, mensageiros e facilitadores das nossas trocas e comunicações.

[...] A memória dorme na biblioteca, no museu, na tela do meu computador e na linguagem, escrita ou falada; a lembrança desperta e resplandece na passagem da corrente; a imaginação acende, apaga ou acaba nas telas da televisão... grita a estridente flauta de Pan, canta a clarineta, chora o violão, soluça o baixo, sensibilidade de cobre, de corda e madeira... não, não somos tão excepcionais: o que os velhos livros chamavam de faculdades, ei-las fora, espalhadas no universo inerte e fabricado.[...] Penas, tinteiros, mesas, livros, disquetes, consoles, memórias... produzem o grupo que pensa, que se lembra, se exprime e, às vezes, inventa. Certamente, não podemos chamar tais objetos de sujeitos; [...] Fomos sempre artificiais em relação aos nove décimos da inteligência. Algumas coisas do mundo escrevem e pensam, de modo que construímos outras para que pensem por nós, conosco, entre nós, e pelas quais ou nas quais nós também pensamos. A revolução da inteligência artificial data, no mínimo, do neolítico.

Reduzir estas maravilhas a meros objetos parece-me tão injusto e estúpido quanto considerar os escravos e as mulheres sem alma, os criados despojados de necessidades e as crianças de liberdade, sem conceder-lhes nenhum direito ao mundo [...]. (Serres, 1995, p. 48).

Essas tecnologias se articulam na nossa vida diária e estruturam grande parte da inovação com que lidamos todos os dias. A tablatura, a partitura, a alma do violino, o nylon das cordas do violão, a flauta doce de plástico, e estes incontáveis pedaços de papel, madeira e metal inteligentemente organizados para nossas realizações, fazem parte e freqüentemente suportam nossos impulsos históricos, emocionais, pessoais. O que seria a música tonal sem o temperamento, do Romantismo sem a “alma” do violino e a potência do piano, da ecologia sonora de Murray Schafer sem os gravadores ou o decibelímetro (sem o “ouvido pensante”)?

Tecnologia – do grego *techne* (arte) e *logos* (palavra ou discurso) – é a soma dos modos através dos

quais são alcançados objetivos práticos e estéticos. Uma nova tecnologia tanto permite que objetivos tradicionais sejam perseguidos por novos meios quanto possibilita que sejam definidos novos objetivos. (Moore, 1995, p. 135).

Esse espectro de materiais e técnicas que se relacionam com nossas atividades pedagógico-musicais são drasticamente influenciados justamente pelas disciplinas envolvidas com acústica, tecnologia de materiais, eletrônica, informática, computação. Isso não significa que agora tenhamos que dominar a técnica de realização de cada uma dessas disciplinas ou conhecer profundamente os campos de realização desses objetos. Por que não interagimos e desenvolvemos projetos que se utilizem mais consistentemente dessa tecnologia? A programação de *software*, do circuito ou da mecânica são assuntos tão suficientemente problemáticos quanto o projeto pedagógico, a didática e o discurso musical. Assim como os neurônios, os computadores e os novos modelos de inteligência, os projetos freqüentemente inovadores costumam se organizar como rede, incentivando uma comunicação interdisciplinar e a realização de projetos em conjunto (Machado, 2000; Scripp; Subotnik, 2003). Ao deixar que essas áreas definam os critérios que nos são próprios, nos colocamos em uma posição cômoda, mas perigosa, onde os projetos tecnológico-musicais e suas decisões essenciais permanecem nas mãos de tecnólogos ou economistas:

[...] Devido ao fato da tecnologia modificar constantemente seu conjunto de possibilidades, ela proporciona uma ligação dinâmica e vital entre a imaginação humana e a realidade. Por este motivo é freqüentemente dito que a tecnologia é importante demais para ser deixada para os tecnólogos. Dito em outras palavras, decisões importantes ligadas à tecnologia devem ser tornadas públicas. (Moore, 1995, p. 135).

A reação (ou o que em certos momentos aparenta ser uma “tecnofobia”) gerada por essa transição agressiva na base de nossa própria inteligência é completamente compreensível. Do mesmo modo como aconteceu com a escrita, imprensa, rádio e a televisão, surge agora toda uma sorte de receios de operacionalização desses materiais, de limitações técnicas, estético/artísticas e criativas, riscos e custos elevados (Krüger et al., 2003), sem contar a intimidação das interfaces dos equipamentos e a opressão dos “usuários experientes” (e suas aspirações tecnocratas). Esses receios são todos justos e fruto de uma fase transitória de “aparição” desses “mensageiros”, onde sua função pedagógica, estado das interfaces e complicadas engenharias ainda nos assustam e se fazem notar. Michel Serres (filósofo da academia francesa engajado na questão tecnológica), em uma poética metáfora sobre a

tecnologia, sugere que os computadores deveriam cumprir sua função de mensageiros, ligar as coisas e desaparecer como mágica, “entre” nossos mundos e redes, assim como os pedagogos, assim como os anjos:

Entre designa justamente o espaço por onde passam os anjos que entrelaçam as redes: rodovias e canais de imagens ou de sons, trilhas de cabras e circuitos de informática... ricos magos com pastores... cheiro de morte, a mirra perfuma o recém-nascido!

Seres de natureza dupla, os pedagogos, guias ou Querubins, mostram a diferença do mundo e costumam, ao fazê-lo, a unidade do novo Universo.

Com eles alinhávamos o disparate: a ciência com a miséria...

– O teórico e o concreto, hardware com software... Então nossas mais avançadas técnicas repetem as funções angélicas de guia?

– Estamos cada vez mais parecidos com Tobias, caminhando atrás de Rafael. (Serres, 1995, p. 165-166).

Em um estágio posterior, talvez tenhamos essas máquinas espalhadas invisivelmente pelo cotidiano (da mesma forma como não nos apercebemos da presença da escrita, do rádio ou da televisão), quando nos concentraremos nas mensagens, e na estruturação dos conteúdos. Talvez não tenhamos notado que o mundo não-musical está realmente se tornando uma cidade de anjos: pessoas, informações, objetos transitam quase invisíveis pelo céu, pelas vias e redes, rapidamente, levando mensagens, aparecendo e desaparecendo em vários lugares, de várias formas. O trabalho moderno está se tornando imaterial, fugaz, simbólico, informacional... Mais musical?

Não. A música e os sistemas de ensino aprendizagem dependem de muito mais coisas que dados, mensagens, ou mesmo informações. Dependem da resposta de cada individualidade, do salto acomodativo imprevisível no seio da experiência lúdica da assimilação, da transformação metafórica de sons em gestos e formas, das formas expressivas em relações estruturais, das formas experimentadas em experiências pessoais (Swanwick, 1994, 1999). Onde a tecnologia provavelmente atua com destreza é justamente onde enfadonhamente ainda insistimos em atuar como máquinas pedagógicas, previsíveis e limitados a informações. Nessas tarefas onde o conhecimento está tecnicamente estruturado, redundante, onde permeiam nomes, definições, transmissões de símbolos externos, visuais, sonoros, matemáticos, onde as habilidades motoras ou sensoriais são testadas, onde se acomodam conceitos que todos partilhamos, âmbito da acomodação. Lugares onde encontramos os nomes de notas, controles e possibilidades facilitados so-

bre os sons, conceitos, treinamentos auditivos, técnicas instrumentais; domínios eminentemente impregnados de “literatura” (*literature*) e “habilidades” (*skill*), como no modelo C(L)A(S)P, proposto por Swanwick (1979). Lugares caracterizados, nesse mesmo modelo, como campos *entre* as modalidades do discurso musical. Nesses campos a tecnologia informacional realiza um trabalho que longe de nos substituir, “estende e amplifica as possibilidades de se realizar um impacto musical direto; [...] a possibilidade de esculpir as idéias diretamente” (Swanwick, 1994, p. 167, tradução minha). Ainda sobre tecnologia informacional, ele acrescenta:

O progresso tecnológico deve livrar os professores de uma quantidade de trabalho enfadonho – e espero que estudantes também – deixando-nos livres para usar o tempo para outros objetivos, criando eventos em tempo real nos quais pessoas possam compartilhar convivamente no discurso musical. Música é uma arte social. (Swanwick, 1994, p. 167, tradução minha).

Não podemos pensar que a tecnologia informacional possa se resumir ao aluno em frente de um computador. As práticas mais geniais não estão ligadas a esse esquema “fordista” de transmissão ordenada, compartimentada e enfileirada de conhecimento, mas sim em uma criatividade pedagógica que utilize as ferramentas computacionais com a mesma destreza que utilizamos os instrumentos musicais, simplesmente como possibilidades materiais, conexonistas e intermediárias. Ainda sobre a questão da presença de computadores na sala de aula, principalmente com relação a crianças, alguns autores alertam para problemas causados pelo contato com computadores, e principalmente a substituição de práticas reais, desenvolvimentos essencialmente analógicos, por experiências em ambientes virtuais (Machado, 2000; Setzer, 1997; Tenório, 1998). Não precisamos cometer os mesmo erros que cometemos subestimando as capacidades da televisão.

As possibilidades hoje dispostas em plataformas amplamente acessíveis (tanto *software* quanto *hardware*) já representam passos consistentes tanto para o apoio em nossas atividades pedagógicas quanto para o estabelecimento de novas formas de lidar com a música, e com o que não seja música. Camurri e Coglio (1998), por exemplo, apresentam uma proposta de arquitetura de agentes emocionais que interagem com o ambiente reconfigurando o “contexto emocional”. Essa proposta foi implementada no projeto Città dei Bambini (Cidade das Crianças), que apresenta um ambiente elaborado com jogos interativos envolvendo música, movimento, dança e animação, onde um robô capta os estímulos dos visitantes e responde com música, luz e movimentos, estabelecendo reações como raiva, serenidade e felicidade.

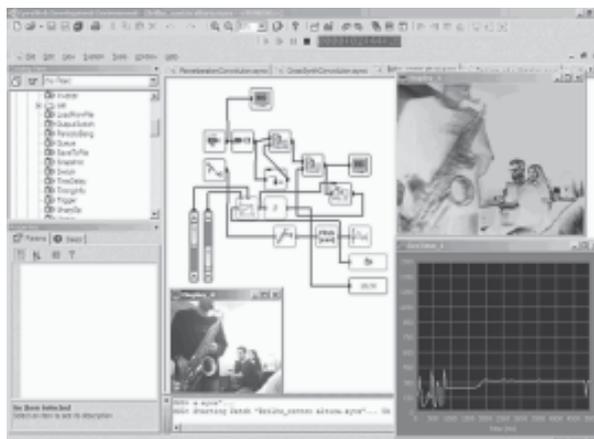
Figura 1: O robô cicerone no ateliê musical da Cidade das Crianças (Camurri; Coglio, 1998). Uma aplicação onde não aparecem computadores, programas ou mesmo determinismos em ambientes virtuais fechados. Somente interações.



A computação musical é particularmente profícua no sentido de estruturar suportes interdisciplinares, e não somente entre as disciplinas como eletrônica, mecânica, matemática e tantos outros campos. As condições para realização de nossos “sonhos pedagógico-sinestésicos” estão disponíveis em plataformas como Eyesweb,⁴ Max/Msp/Jitter,⁵ Pd,⁶ entre tantas outras que transformam a condição do “gesto musical” de abstração poética ou elemento teórico, ao evento real, sensorial, multimodal. Hoje, é perfeitamente possível, com uma complexidade operacional mínima, realizar trânsitos entre movimento/som, música/imagem, como cor em altura, altura em formas geométricas, movimento do corpo em parâmetros de síntese sonora... Em tempo real.

Há algum tempo nos detemos em discussões sobre interdisciplinaridade, estimulando posturas

Figura 2: Software Eyesweb (Infomus-Lab/Gênova) apresentando uma programação (produzida pelo LAB-M/UEMG) para relações entre a luminosidade do vídeo e a altura musical em tempo real, baseado em uma metáfora sinestésica citada pelo compositor H. Berlioz – “[...] os sons graves da flauta dão a nuance suavizada de uma cor escura.” (Cotte, 1997, p. 26).



mais abertas, mas tenho dúvidas se nos arriscamos a dar passos significantes em direção a outras disciplinas, principalmente outras artes. Quantos de nós experimentamos significativamente práticas como desenhar, pintar, mesmo outros instrumentos, cores, matemática, geometria, origami? Um educador musical sabe perfeitamente o que significam esses trânsitos gestuais entre estímulos no desenvolvimento musical e artístico de um aluno – o programador sabe perfeitamente como fazer o computador desaparecer entre esses trânsitos gestuais. Essas possibilidades não são novas, e muitos de nossos colegas, professores de tecnologia, pesquisadores de departamentos de composição, multimídia, comunicação e engenharia já dominam plenamente tais condições técnicas. Por que ainda não dominamos a arte do diálogo entre departamentos?

Inovações em educação musical estão agora emergindo em programas de laboratórios em escolas onde professores de música, especialistas em currículo e pesquisadores trabalham juntos – e em colaboração com consultores de escolas de música – para projetar estudos abrangentes e interdisciplinares pra o benefício de todas as crianças. (Scripp; Subotnik, 2003, p. 474, tradução minha).

Essa noção de como viabilizamos projetos amplos, organizados em torno de estruturas governamentais, técnicas e materiais não têm sido mesmo a rotina de educadores musicais. Os impactos da Lei 5692, de 1971, que introduziu o professor de

⁴ <<http://www.eyesweb.org>> (software livre).

⁵ <<http://www.cycling74.com>>.

⁶ <<http://www.puredata.org>> (software livre).

Educação Artística polivalente e a série de equívocos nas tentativas de projetos amplos de educação musical pública parecem não só ter desestruturado a formação contínua de quadros para a educação musical pública, mas influenciado na estagnação da indústria de instrumentos musicais acessíveis e materiais didático-musicais-sonoros.⁷ Mesmo nossa percepção e prática de quais estruturas seriam necessárias e de como elas se articulam parecem não ser discutidas. Em que bases materiais poderíamos estruturar um projeto de formação musical básica em escolas sem coleções de instrumentos, materiais didáticos e professores? Mesmo não pensando em projetos tão amplos, a disponibilidade de instrumentos musicais acessíveis para os níveis econômicos do contexto brasileiro parece impedir tanto iniciativas de Estado quanto dos indivíduos. Nesse sentido, é possível identificar dois hiatos recentes na reação a essas condições: 1) a falta de pesquisa e desenvolvimento da produção de instrumentos com baixo custo e pedagogicamente eficientes, ou metodologias de construção destes instrumentos nas comunidades e na própria aula de música; e 2) a abstenção dos educadores musicais na discussão dos rumos e principalmente conteúdos da inclusão digital no Brasil.

Sobre a inclusão digital em especial, o crescimento das ações de inclusão digital por todo o país, na forma de programas governamentais, ações de ONGs, fundações ou instituições diversas está disponibilizando uma rede de máquinas com capacidades multimídia ainda pouco aproveitadas ou discutidas pela educação musical. Se reclamamos nossa posição como disciplina autônoma e imprescindível à expressão do indivíduo, em que bases críveis construímos uma opção para que isso aconteça? Essas máquinas têm em sua maioria capacidades sonoras, conexão com conteúdos *on-line* e interatividade suficiente para proporcionar estímulos e práticas musicais bem mais estruturantes que os atuais meios de comunicação de massa (em especial a televisão), mesmo que não substituam o papel de um instrumento musical em sala de aula, muito menos de um professor. Não estou falando de um computador que faça somente essas atividades mais

notórias da computação musical como edição de partituras ou edição de áudio,⁸ mas de um computador que seja um modo de informações, centro de treinamento aural, plataforma de interação interdisciplinar... Algo como aquelas maravilhosas caixas e armários cheios de objetos e sons que nos salvam no cotidiano da prática pedagógica. A utilização de computadores na educação musical é muito mais diversa e inteligente que um aluno na frente de cada computador.

Práticas tecnológicas

Tradição e tecnologia não estão em posições opostas, elas são complementares. Na mídia que essas tecnologias e materiais suportam transitam conteúdos que as posturas éticas, estéticas e mercadológicas moldam, transformando as pessoas, as comunidades e a cultura. Ao entender e se utilizar dos suportes tecnológicos, dominamos os trânsitos de conteúdos, apropriamos-nos de uma maneira prática das possibilidades amplas de nossa atuação pedagógica, da renovação das nossas convicções, tradições e inventividade. Quando tomaremos as tecnologias e materiais sob o nosso olhar?

A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas. (Machado, 2000, p. 153).

Antes de traçar as análises sobre os focos temáticos da pesquisa organizada pela Abem, pretendia estabelecer uma reflexão menos centrada na tecnologia informacional, como forma de aguçar o desejo pela inventividade nos diversos tipos de tecnologias (não informacionais) com que lidamos. Entretanto, os resultados das análises e a preocupação com as possibilidades não aproveitadas pela educação musical direcionaram o escopo do texto por uma discussão que tentasse dissolver as fronteiras entre prática pedagógico-musical e tecnologia informacional. Espero que em breve possamos não mais discutir "se" vamos utilizar tecnologia, ou "como" vamos utilizar os meios, e possamos planejar nossos projetos, permeá-los de valores, e realizá-los sem discernir interfaces com nossas práticas.

⁷ Uma outra temática que foi verificada, sem no entanto figurar nas contagens, foi um aparente crescimento na produção de materiais pedagógicos como métodos e livros didáticos, que parecem também se desenvolver por iniciativas independentes (produções muitas vezes financiadas pelos próprios autores). A crítica sobre a estagnação da pesquisa em materiais está aqui limitada a materiais sonoros e instrumentos musicais.

⁸ Sobre essas aplicações cito algumas publicações importantes no Brasil, como Krüger et al. (2003) e Fritch et al. (2003).

Referências

- CAMURRI, A.; COGLIO, A. An architecture for emotional agents. *IEEE Multimedia*, v. 5, n. 4, p. 23-24, 1998.
- CHUEKE, Z. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: CONGRESSO DAANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: Anppom, 2003. p. 1332-1341. 1 CD-ROM.
- COTTE, Roger J. V. *Música e simbolismo: ressonâncias cósmicas dos instrumentos e das obras*. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1997.
- FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-62, 2000.
- _____. O som e a forma - do gesto ao valor. In: HENTSCHE, L.; DEL BEN, L. (Ed.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.
- FRITCH, E. F. et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHE, L.; DEL BEN, L. (Ed.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 141-158.
- KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 51-73, 2000.
- KRÜGER, S. E. et al. Dos receios à exploração das possibilidades de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHE, L.; DEL BEN, L. (Ed.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 158-174.
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOORE, F. R. Uma abordagem tecnológica da música. *Música Hoje*, Belo Horizonte, v. 3, p. 135-155, 1995.
- MORAES, A. A unidade da consciência e a consciência da unidade nas performances musicais. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 2, p. 30-49, 2000.
- PELAEZ, N. C. M. *A música do nosso tempo: etnografia de um universo musical de adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SCRIPP, L.; SUBOTNIK, R. F. Directions for innovation in Music Education: integrating conceptions of musical giftedness into general educational practice and enhancing innovation on the part of musically gifted students. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). *The international handbook on innovation*. Quebec: Elsevier, 2003. p. 471-484.
- SERRES, M. *A lenda dos anjos*. São Paulo: Aleph, 1995.
- SETZER, V. W. Uma revisão de argumentos a favor do uso de computadores na educação elementar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 8., nov. 1997. *Anais eletrônicos...* [S.l.]: [s.n.], 1997. Minicurso de 6 horas. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/argsport.html>>. Acesso em: 1 set. 2005.
- SOUZA, J. (Ed.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...*, Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-92.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- _____. *Intuition, analysis, and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *Teaching music musicaly*. London: Routledge, 1999.
- TENÓRIO, R. M. *Cérebros e computadores, a complementaridade analógico-digital na informática e na educação*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- TRAVASSOS, E. *Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...*, Uberlândia: Abem, 2001. p. 75-84.

Recebido em 26/02/2006

Aprovado em 12/03/2006

Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes

Susana Ester Krüger

Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP)
sekruger@uol.com.br

Resumo. A partir algumas questões apresentadas por Naveda (2005), apresento brevemente algumas pesquisas e práticas sobre as novas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na educação musical. Apresento inicialmente um levantamento das pesquisas brasileiras sobre o tema (1989-2003), o qual demonstrou que apenas 24% foram realizadas em/com cursos de pós-graduação em música e/ou educação musical. Dessas destaco as pesquisas do *software* STR (Sistema de Treinamento Rítmico), do Editor Musical e do Portal EduMusical. Também abordo as modalidades de educação a distância via Internet, descrevendo-as e exemplificando-as. Porém, um segundo levantamento demonstra que ainda há poucas universidades brasileiras que efetiva e continuamente desenvolvem trabalhos nessas duas áreas, e reafirma a necessidade de maior capacitação tecnológica para os educadores musicais. Para tanto, apresento como referência algumas possibilidades encontradas na educação. Finalizo com algumas questões e reflexões que, espero, sejam um incentivo para o aumento das pesquisas e práticas apoiadas pelas TIC na educação musical.

Palavras-chave: TIC, EaD via Internet, *software*

Abstract. Based on some issues presented by Naveda (2005), I present some research and practices on the new Information and Communication Technology (ICT) in Music Education. However, while collecting information about research in Brazil (1989-2003), it has been found that only 24% of them had been carried out in post-graduation courses in Music and/or Music Education. As an example, I point out the *software* STR (Rhythmic Training System), the Musical Editor and the Portal EduMusical. Besides these, there are some examples of teaching experiences supported by Distance Learning. Another data collection has shown that there are still very few universities in Brazil that develop a continuous and effective work on both areas, which reassures the need of a better technological qualification for Music educators so that some possibilities found for Education can be used as references. Finally, I pose some questions and thoughts that, hopefully, may motivate more research and practice supported by ICT in Music Education.

Keywords: ICT, DL through Internet, *software*

Introdução

A educação musical tem sido desafiada a passar por uma série de transformações. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – desafiam-nos a transformar nossos conceitos educacionais, nossas perspectivas di-

dáticas, nos constringem a rever e complementar nossa formação, nos levam a refletir sobre as novas possibilidades e exigências quanto às interações com nossos alunos e colegas.

Mas o que é *tecnologia*? A definição de Naveda (2005) pode ser ampliada e complementada, visto que muitos autores utilizam o termo com referência aos instrumentos que foram, são ou serão criados para auxiliar as pessoas a realizar uma determinada tarefa. Algumas definições foram geradas a partir dos próprios recursos; por isso, são vinculadas a períodos históricos. Sancho (1998a, p. 17) define *tecnologia* como o “conjunto de conhecimentos que permite a nossa intervenção no mundo”, o “conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas”, e as ferramentas “sociais ou organizadoras”; e *tecnologias educacionais* como as “ferramentas intelectuais, organizadoras e de instrumentos à disposição de ou criados pelos diferentes envolvidos no planejamento, na prática e avaliação do ensino”.

Na educação, não são utilizadas apenas as TIC mais recentes, como computadores e ferramentas para EaD (educação a distância) via Internet, ambientes para vídeo ou teleconferência, ambientes de realidade virtual, recursos de robótica, etc., mas também aparelhos eletrônicos em geral – televisão, vídeo, rádio, aparelhos de som, etc. –, materiais impressos e audiovisuais (Sancho, 1998b, p. 23). Entretanto, neste texto, serão focalizadas apenas as novas TIC, especificamente os *softwares* educativo-musicais e as ferramentas de EaD via Internet.

Os estudos apontam que a tecnologia não permite somente agir sobre a natureza ou a situação – no nosso caso, a educação musical –, mas é, principalmente, uma forma de pensar sobre ela. Sancho (1998b, p. 33-34) apresenta três teorias sobre a natureza da tecnologia, que podem nos ajudar a refletir sobre como a vemos e qual é o uso que fazemos dela. Dentre elas, destaco a *teoria crítica*, que considera a tecnologia ambivalente, porque “distingue-se da neutralidade pelo papel que atribui aos valores sociais no projeto e não somente no simples uso dos sistemas técnicos” (Sancho, 1998b, p. 33-34). Ela possui valores inerentes e não é neutra, pois em seu desenvolvimento foram adotados (conscientemente ou não) determinados parâmetros culturais, sociais e pedagógicos, por exemplo, e ao mesmo tempo seu uso também pode ser modificado pelos usuários que, por sua vez, estão inseridos em um determinado contexto sócio-cultural e educacional. Ao mesmo tempo, muitos usuários não são suficientemente estimulados e/ou munidos de subsídios críticos para deliberar e realizar julgamentos críticos sobre as tecnologias que utilizam (Sancho, 1998b, p. 36). Portanto, não devem ser feitos simples “julgamentos de valor”, mas análises consistentes calçadas em parâmetros tecnológicos e educacionais

atualizados que demonstrem uma sólida fundamentação teórica (Krüger, 2000). Esse posicionamento tem sido adotado por muitos educadores e tecnólogos, e nos estimula a refletir sobre seus conteúdos, possíveis formas de trabalho, de avaliação dos processos de ensino e de aprendizado, entre outros aspectos.

Cabe, portanto, analisarmos criticamente os recursos que temos à disposição e que eventualmente venhamos a criar, para que concepções educativo-musicais já em desuso não sejam novamente instituídas e divulgadas com uma nova roupagem pelo simples fato de estarem disponíveis em uma nova mídia – ver Krüger (1997, 2000), Ficheman, Krüger e Lopes (2003), Squires e McDougall (1994), entre outros. Por exemplo, podemos considerar literalmente a afirmação de Moore (1995 apud Naveda, 2005), que coloca que “uma nova tecnologia tanto permite que objetivos tradicionais sejam perseguidos por novos meios quanto possibilita que sejam definidos novos objetivos”. Almeida (2003) também sugere que podemos “usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas”. Ambos concordam que podemos aumentar a eficácia da educação convencional com auxílio das TIC; o que poderia ser feito em música, por exemplo, ao estimularmos a realização de tarefas que normalmente não teriam boa aceitação por parte dos alunos por meio de uma nova e estimulante mídia. Devemos, porém, atentar para que as TIC não sejam meras transposições de livros-texto ou exercícios. Essa é uma das maiores críticas às novas TIC na educação e na informática educacional. Dessa forma não será utilizado todo o potencial de interação entre os usuários (alunos e professores) e entre estes e o conhecimento. Em resumo, apesar do potencial de enriquecimento, diversificação e estímulo em atividades convencionais, os diferenciais técnicos e educacionais intrínsecos das TIC podem promover outras e novas abordagens pedagógicas, não precisando ser abordadas apenas como uma nova roupagem para um determinado tema.

Nesse ponto, cabe lembrar da “tecnofobia” sentida por alguns educadores musicais (Naveda, 2005), que se apresenta como receio de utilizar as TIC ou mesmo de participar em projetos de pesquisa nessa área. Cain (2004), todavia, instiga-nos a refletir sobre o quanto as novas TIC implicariam mudanças na própria natureza e no foco das atividades musicais, como a composição, execução e apreciação – por exemplo, segundo o Modelo (T)EC(L)A

(Swanwick, 1979); ou quanto eventualmente requerem uma adequação ou ampliação de teorias de desenvolvimento, como a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988). Tais questões precisam ser amplamente pesquisadas, levando em conta os novos materiais e as fronteiras educativo-musicais abertas a partir delas. Para Cain (2004, p. 220, tradução minha), “os entusiastas das TIC precisam entender que aqueles que são relutantes em utilizar a tecnologia musical talvez não sejam tecnófobos; eles podem ter preocupações genuínas e fundamentadas, talvez relacionadas a alguns aspectos menos musicais da tecnologia”. Naveda (2005) aponta alguns destes aspectos “menos musicais”, como a literatura e a técnica, nos quais as TIC podem ser as auxiliares perfeitas para que as aulas sejam focadas nas atividades de envolvimento direto com música – composição, execução e apreciação –, como proposto por Swanwick (1979).

A adoção de um posicionamento crítico sobre as TIC pode levar a alguns questionamentos. Por exemplo, como e quanto temos selecionado e utilizado apropriadamente as TIC em nossas aulas de música, sendo inovadores não apenas por utilizarmos as TIC, mas também na didática e na pedagogia musical, a fim de que esses aspectos “menos musicais” sejam realmente complementares? Temos pesquisado esses temas? Se sim, qual tem sido nosso foco? Uma reflexão sobre essas questões talvez possa ser realizada a partir da observação de um levantamento dos conhecimentos teórico-práticos construídos em pesquisas sobre o tema no Brasil. Ressalto que para este texto não foi efetuada uma análise aprofundada e rigorosa, que deverá ser objeto de estudo posterior.

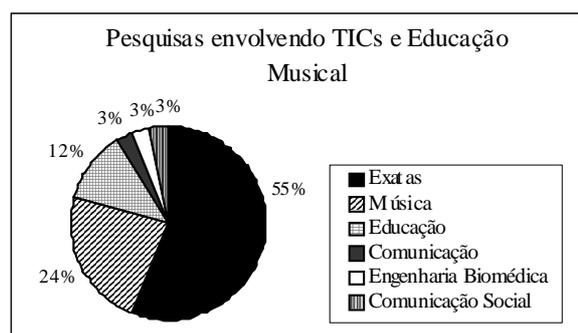
Pesquisas brasileiras sobre as TIC e a educação musical

A pesquisa sobre as temáticas da Abem realizada por Naveda (2005) expõe que, nos cinco últimos encontros nacionais desta associação, apenas 5,5% das pesquisas e relatos versaram sobre “mídia e computação”. Entretanto, essa área é emergente, e vários pesquisadores projetam e implementam TIC (principalmente protótipos de *softwares*) ou investigam sua utilização na educação musical em escolas de música, no ensino básico e na formação de professores. Portanto, se essas pesquisas não são amplamente divulgadas na Abem, podemos cogitar que sejam feitas em outras áreas? Se sim, quais áreas são elas?

No levantamento realizado – que abrangeu pesquisas realizadas de 1989 a 2003 –, encontrei 34 resultados no Banco de Teses da Capes.

Dezenove pesquisas foram defendidas em mestrados ou doutorados na área de exatas (ciências da computação, engenharias e correlatas); 8 na área de música/educação musical, 4 na educação e 3 em outras áreas (comunicação, comunicação social, engenharia biomédica) (Gráfico 1) (vide Anexo 1). Ou seja, apenas 24% estão diretamente vinculadas às áreas de música ou educação musical.

Gráfico 1: Mestrados e doutorados sobre TIC e educação musical.



As 19 pesquisas defendidas nas subáreas das ciências exatas (computação, informática, engenharias, etc.) concentram-se no projeto e na implementação (criação de protótipos) de *softwares*, entre outros temas:

- a) sete *softwares* teórico-práticos individuais para adultos: dois para uso presencial sobre ensino de harmonia; cinco para Internet (dois de harmonia, um para ensino de flauta doce, um para percepção de intervalos e um editor de partituras);
- b) sete *softwares* para uso por adultos, em atividades instrumentais individuais: dois para ensino e/ou execução pianístico, um para percussão, um para violão, um para afinação de instrumentos em geral, um para captação de sons e transcrição em forma de notação e um para percepção musical e acompanhamento automático;
- c) um *software* para uso infantil (individual e colaborativo) em atividades educativo-musicais presenciais e a distância com foco em composição/arranjo musical;
- d) duas pesquisas sobre informática em curso de licenciatura em música e curso técnico; e
- e) uma proposta de método de ensino de programação musical e um para o ensino de música e tecnologia.

As pesquisas realizadas na área da música/educação musical são diversificadas, compreendendo reflexões sobre o estado da arte (três pesquisas), o uso da EaD na formação musical de professores (uma pesquisa) e músicos (uma pesquisa), a criação (três pesquisas), o uso e avaliação das TIC (duas pesquisas). De modo geral, na área de educação, os focos são semelhantes aos da educação musical. Nem sempre as pesquisas são voltadas as TIC; algumas vezes são estudados seus efeitos e influências nos processos educacionais ou o próprio material decorrente de sua utilização – as TIC são um “pano de fundo” para estudos mais abrangentes.

Por outro lado, várias monografias de cursos de especializações e trabalhos de iniciação científica (TCCs) em andamento ou finalizados têm sido coordenados por pesquisadores da educação musical. Estes não constam dos bancos de dados dos órgãos oficiais (Capes e MEC), mas seus resultados eventualmente são publicados nos encontros e/ou periódicos da Abem, da SBC (Sociedade Brasileira de Computação), do SBC&M (Simpósios Brasileiros de Computação e Música), da Abed (Associação Brasileira de Educação a Distância), entre outros. Essa divulgação possibilita a discussão das perspectivas educativo-musicais dos projetos, sua implementação e uso, além de fomentar o interesse na realização de novas pesquisas.

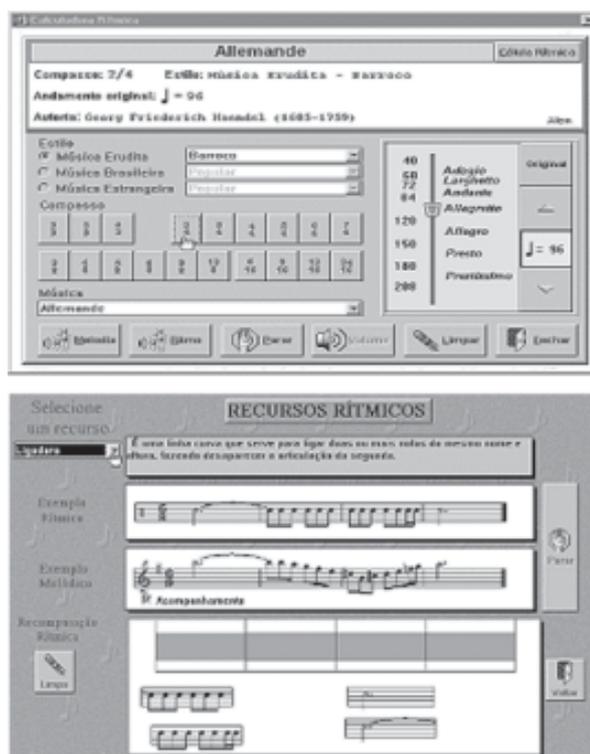
Embora a realização e defesa de pesquisas sobre educação musical e TIC em outras áreas que não a educação musical contribua para o avanço das pesquisas e seja altamente desejável devido ao caráter interdisciplinar necessário a esse tipo de pesquisa, existe uma necessidade primária a ser contemplada: o aumento da efetiva participação de educadores musicais junto aos pesquisadores da informática, principalmente no caso das pesquisas nas ciências exatas. Provavelmente por esse motivo, poucos trabalhos possuem embasamento teórico-prático atualizado, e a grande maioria é calcada nas perspectivas tradicionais de ensino musical, focalizando assim aspectos de técnica e literatura (Swanwick, 1979).

Nesses projetos interdisciplinares de produção de *software* educativo-musical, é importante a participação de pesquisadores da educação musical, das TIC, de *design* e de pessoas pertencentes ao público-alvo do *software* – se não em todo o projeto, ao menos em momentos específicos, como na fase de planejamento, quando é delimitado o foco do *software* e buscada sua fundamentação pedagógica, e nas avaliações formativas. É primordial que haja uma atualização constante dos pesquisadores, além de compromisso e empenho sistemático nas dife-

rentes fases de produção. Por exemplo, nessas equipes interdisciplinares, os educadores musicais precisam elaborar e detalhar minuciosamente o projeto pedagógico (desde o tema até o repertório e as atividades de avaliação, quando pertinentes), discutindo os detalhes com os pesquisadores da área tecnológica, que darão seu parecer quanto à viabilidade de implementação ou não de determinada função ou atividade. Na implementação, os pesquisadores da educação musical precisam prover o material sonoro e as orientações pedagógicas para que os pesquisadores da área tecnológica possam programar a atividade. Ao mesmo tempo, os educadores musicais precisam atentar para que a programação não desvirtue as premissas educativo-musicais estabelecidas. Por exemplo, um *software* para percepção rítmica não deve ser uma simples transposição de exercícios rítmicos de livros “tradicionais”, mas incluir oportunidades de composição e arranjo (Krüger; Fritsch; Vicari, 2001), em novas formas de abordagem do conhecimento musical.

Tais premissas foram observadas em projetos interdisciplinares como o do STR (Sistema de treinamento rítmico), que envolveu o Instituto de Informática e o Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS (Figura 1); e do Portal EduMusical/Editor Musical, desenvolvido pelo Labo-

Figura 1: Software STR (UFRGS), telas dos módulos Repertório Rítmico e Recursos Rítmicos.

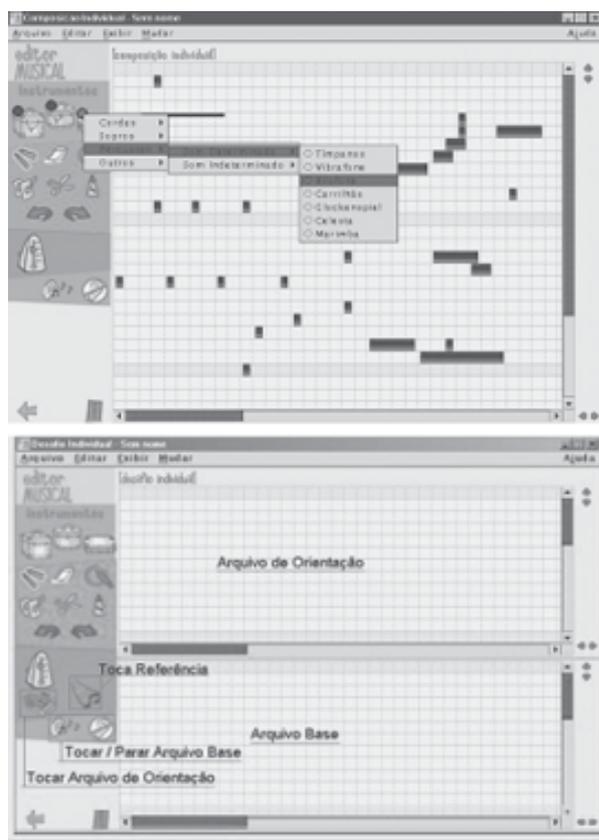


ratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da USP e a Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Osesp com apoio do CNPq (Figura 2).

Figura 2: Tela da página principal do Portal EduMusical (LSI-Epusp/Osesp).



Figura 3: Software Editor Musical, telas dos módulos Composição Individual e Editor de Desafios.



O Portal EduMusical e o Editor Musical estão disponíveis na Internet¹ em versões preliminares que, apesar de serem utilizadas e aprovadas por muitos professores de música, ainda carecem de algumas finalizações de programação e conteúdo. Essa situação reflete a grande maioria dos projetos de *software* educativo-musical: devido ao término de bolsas de estudos ou de projetos de pesquisa, não ocorre a disponibilização de um produto plenamente funcional. Aulas já ministradas com protótipos dos *softwares* STR e Editor Musical demonstraram que, mesmo tendo perspectivas educativo-musicais atualizadas, é crucial que os aspectos técnicos estejam resolvidos tanto quanto os musicais. Conforme o escopo de cada projeto, parece ser cada vez mais necessária a busca de parcerias interinstitucionais entre universidades, faculdades, empresas que desenvolvem tecnologias educacionais, fomento a médio e longo prazo de órgãos governamentais, etc. Dessa forma, os projetos podem ser retomados e expandidos a fim de incorporar novas tendências tecnológicas e educativo-musicais. Entre estas, estão os recursos para EaD, que têm sido um campo cada vez mais atraente para *designers* de TIC, pesquisadores, professores e alunos.

A EaD via Internet: alguns exemplos em educação e educação musical

A EaD é muito difundida por meio de tecnologias atualmente consideradas convencionais, como televisão, impressos (correspondência) e rádio (Almeida, 2004). A EaD via computadores e Internet também é caracterizada pelo uso de “ambientes digitais de aprendizagem”. Almeida (2003) os define como

sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

O uso desses recursos ainda é pouco comum na educação musical brasileira, devido aos custos dos equipamentos (computadores, *softwares*, provedor de Internet, etc.), de necessidades como apoio técnico freqüente e, principalmente, de capacitação dos docentes. Entretanto, como veremos adiante, várias pesquisas e práticas apontam para vantagens desta sobre as tecnologias convencionais de EaD – como o envolvimento maior, mais freqüente e direto

¹ Acesso em www.edumusical.org.br (download do Editor Musical a partir da janela do sótão do “prédio”). Maiores detalhes em Krüger et al. (1999), Ficheman et. al. (2004), Ficheman, Krüger e Lopes (2003), entre outros.

entre os participantes, que podem comunicar-se praticamente sem limites físicos/espaciais e temporais (Almeida et al., 2004; Behrens, 2000).

Um dos ambientes digitais de aprendizagem mais difundidos na EaD brasileira é o Teleduc, desenvolvido pelo Nied/Unicamp. Algumas das ferramentas disponíveis para os alunos estão descritas na Figura 4.

A legislação brasileira³ apóia diversos formatos para a EaD em diferentes níveis de ensino – desde o fundamental até a graduação, cursos seqüenciais, disciplinas e cursos integrais de pós-graduação *lato sensu*, mediante autorização do MEC ou das instâncias estaduais correspondentes. Uma das formas mais comuns e recomendadas de organização de disciplinas ou cursos com o apoio dos am-

Figura 4: Alguns recursos do Teleduc – software para cursos baseados em EaD (Nied/Unicamp).²

<p><i>Página de abertura:</i> à esquerda visualiza-se o menu e, à direita, o conteúdo do recurso selecionado. A primeira a aparecer é a <i>Agenda</i>, com informações, tarefas, atividades motivadoras ou outros elementos. São atualizados conforme o andamento do curso.</p>		<p><i>Bate-Papo:</i> permite discussões e trocas de mensagens síncronas em horários formalmente agendados (com professores) ou combinados entre alunos.</p>
<p><i>Estrutura do Ambiente:</i> informa os recursos utilizados e seu funcionamento.</p>		<p><i>Correio:</i> correio eletrônico interno, que também permite recebimento das mensagens em ferramentas externas.</p>
<p><i>Dinâmica do Curso:</i> informa a metodologia e estrutura do curso, normalmente apontando objetivos e prazos.</p>		<p><i>Grupos:</i> para a realização de tarefas específicas. Apenas podem ser visualizados os integrantes e seu perfil.</p>
<p><i>Atividades:</i> apresenta as atividades gerais do curso ou detalha uma determinada tarefa.</p>		<p><i>Perfil:</i> todos podem descrever-se, o que possibilita o conhecimento e a integração social entre os participantes e a identificação de interesses comuns.</p>
<p><i>Material de Apoio e Leituras:</i> informações teóricas pertinentes, como referências bibliográficas, <i>links</i> para artigos na Internet, etc.</p>		<p><i>Diário de Bordo:</i> para o registro de vivências individuais relacionadas ao curso, a serem compartilhadas ou não com os demais. Se puderem ser lidas, poderão ser comentadas.</p>
<p><i>Mural:</i> para postar informações relacionadas ao curso, como notícias, eventos, cursos, elementos complementares às discussões (indicações de listas), etc.</p>		<p><i>Portfólio:</i> permite o armazenamento de arquivos desenvolvidos, utilizados, etc., com três níveis de acesso: restrito (apenas para o próprio aluno), compartilhamento com professores ou todos, o que permite comentários.</p>
<p><i>Fóruns de Discussão:</i> permite a criação de fóruns para grupos. Pode-se participar enviando e visualizando mensagens do próprio grupo e de outros. O recurso prevê interações assíncronas.</p>		<p><i>Configurar:</i> altera dados e configurações como senha, idioma e notificação de novidades no <i>e-mail</i> externo.</p>

² Informações e download gratuito do Teleduc (instalação em servidor com ambiente Linux): <<http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc>> e <<http://www.nied.unicamp.br>>.

³ Para legislação sobre EaD, ver no site do Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=261&Itemid=306>>, <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=7&id=100&Itemid=298>> e <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/min_ead.pdf> (minuta de decreto).

bientes digitais de aprendizagem tem sido através da integração entre aulas presenciais e a distância. Existem várias “modalidades” de organização, sendo três as mais comuns:

a) *disciplinas ou cursos presenciais com suporte na tecnologia digital*, cuja carga horária presencial é maior do que a carga à distância. Como exemplo, cito os cursos promovidos pela Coordenadoria de Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (CPE/Osesp) em 2005, com carga horária presencial de 40 horas e de 8 horas a distância. Além das aulas presenciais organizadas em módulos, as atividades em sala de aula eram acompanhadas via Teleduc e houve uma reunião de encerramento, para compartilhamento dos resultados (Figura 5).

Figura 5: Estrutura dos cursos de formação continuada em educação musical – CPE/Osesp, 2005.

Módulo 1 Aulas presenciais	Acompanha- mento da prática em sala de aula (via EaD)	Evento didático Alunos e professores na Sala São Paulo	Acompanha- mento da prática em sala de aula (via EaD)	Módulo 2 Aulas presenciais	Acompanha- mento da realização do trabalho final	Reunião de encerra- mento presencial
--------------------------------------	---	---	---	---	---	--

b) *disciplinas ou cursos semipresenciais com suporte na tecnologia digital*, onde os momentos presenciais e a distância são equivalentes ou há pouca diferença. Como exemplo, cito os cursos da Osesp de 2006, cuja carga presencial é de 36 horas e aos encontros educacionais a distância estão reservadas 30 horas.

c) *disciplinas ou cursos a distância*, caracterizados como a EaD propriamente dita, onde a carga horária a distância realizada em meios tecnológicos/digitais é muito maior que a presencial. Os alunos participantes se encontram apenas em dois ou três momentos durante toda a disciplina ou curso – a exemplo das disciplinas da PUC/SP (três créditos de mestrado/doutorado, ou seja, das 45 horas totais, 36 foram a distância e nove presenciais), como a *Novas Tecnologias em Educação: Formação a Distância de Pesquisadores e Professores – Mestrado/Doutorado em Educação* (PUCSP/2004) (Krüger, 2004). Suas três aulas presenciais foram reservadas para a verificação do andamento das atividades – orientações e discussões estruturais e organizacionais – mais que para conteúdo, e foram intercaladas com trabalhos e dinâmicas individuais e em grupo, a distância, em *chats*, correios eletrônicos, portfólios, fóruns, etc. Nesses três exemplos, foi utilizado o Teleduc nas interações de EaD.

A alternância de momentos presenciais e a distância tem se mostrado eficiente, uma vez que

os participantes continuam as discussões e trocas iniciadas nas aulas presenciais durante os momentos virtuais, e vice-versa. Principalmente, eles não se sentem mais sozinhos nas atividades que realizam em suas próprias escolas, mas possuem a disposição um rico espaço para intercâmbio e aprendizado contínuo, colaborativo, com apoio de colegas e docentes. Por outro lado, as vivências nesses cursos têm demonstrado que, quanto maior a carga horária a distância, maior precisa ser a estruturação e organização das atividades, para que os alunos tenham um norte a seguir e possam programar seus estudos de acordo com seus interesses e necessidades. Dessa forma, será incentivada a autonomia dos alunos, que realizarão atividades relativamente personalizadas de modo individual e em grupo. Essas premissas são também advogadas por pesquisadores considerados atuais referências em EaD, como Moore (1997).

Porém, eventualmente, ainda pode ser percebido um conceito equivocado sobre EaD o qual tem, indiretamente, dificultado o oferecimento de cursos nessa modalidade: uma suposta “falta” de seriedade e/ou compromisso (Cerqueira; Krüger, 2004, p. 6). Entretanto, Moran ([s.d.]), Salmon (2000), Almeida et al. (2004), entre outros, sugerem que o compromisso, o envolvimento, a seriedade e a integração são praticamente equivalentes – ou até maiores – que nos processos educativos presenciais. Por exemplo, Almeida et al. (2004, p. 15), no relatório de pesquisa sobre a disciplina de mestrado/doutorado intitulada *Formação de Professores em Ambientes Digitais* (PUC/SP, 2003), afirmam que “a carga horária dos professores e monitores dedicada às atividades desta disciplina foi bem maior do que a dispensada para um curso presencial”. Assim também Behrens (2000, p. 21, grifo meu) coloca que

com a comunicação via rede de informação o professor e os alunos podem comunicar-se dentro do período de aulas ou fora dele. Essa possibilidade permite que o docente entre em contato com os alunos *com mais frequência* do que os horários de aulas regulares. O aluno pode receber o retorno de seu trabalho ou de atividades realizadas sem ter que esperar por um encontro presencial na escola.

Por isso, muitas disciplinas ou cursos calçados na EaD via Internet são conduzidos por mais de um professor, subsidiados por vários monitores ou estagiários, em um número proporcional (variável de um para cada 10 ou 15 alunos) ao dos alunos. Geralmente também é proposta uma forte organização em termos de conteúdo, dinâmicas de trabalho, cronogramas e avaliações; porém, essa organização é constantemente analisada e readequada em

conjunto com os alunos participantes. É nesse sentido que Cerqueira (2005, f. 39-40) sugere que o papel do professor seja definido a partir do contexto emergente:

um professor *a posteriori* e não *a priori*, ou seja, seu papel será definido de trás para frente, dadas as necessidades que vão sendo “coladas” no processo de ensino e aprendizagem a distância, e que podem, por sua vez, ser apenas “rascunhadas”, nunca “passadas a limpo” *a priori*. Ele deverá sempre estar aberto para o novo, para o porvir.

Além disso, Almeida (2003, p. 10) ressalta a organização, a disponibilidade e a interação constantes necessárias para o alcance dos objetivos pedagógicos da EaD:

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atua como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interação e a aprendizagem significativa do aluno.

Entretanto, ainda precisam ser revistos os processos de gerenciamento e o foco da maioria dos cursos a distância, que atualmente ainda apresentam maior ênfase no conteúdo ao invés da interação, conforme Moran ([s.d.]). Este educador comenta que

A educação a distância está muito contaminada por modelos instrucionais, behavioristas, de linha de montagem [...] a grande maioria desses cursos são “treinamento”, informação e conteúdo modernizados. [...] [A EaD] será importante quando oferecer inúmeras possibilidades de aprendizagem simultaneamente, quando houver atividades diversificadas e eletivas num curso e quando superarmos a programação rígida de leitura e atividades fixas que a caracterizam até o presente momento. (Moran, [s.d.]).

Para superar essas dificuldades, os docentes têm adaptado as ferramentas para EaD como o Teleduc ao perfil e foco de cada curso e às necessidades e interesses de seus alunos. As avaliações do uso do Teleduc⁴ realizadas na CPE/Osesp em 2005 investigaram, entre outros fatores, suas vantagens e desvantagens. Entre os aspectos positivos, encontramos o “contato com outros alunos e professores sem a necessidade de sair de casa, bem como o acesso às informações e materiais”, a “comunica-

ção com os demais participantes e atualizações das informações sobre o curso e outros posteriores; armazenamento de trabalhos elaborados, e fácil acesso ao conteúdo dos participantes do curso; [e] trocas que enriquecem nossa prática”. Os participantes também ressaltaram o intercâmbio entre didático-pedagógico: “possibilitou tirar dúvidas e trocar informações com os colegas”, “as dúvidas que vão surgindo durante a aplicação do projeto podem ser discutidas por todos, surgem então muitas idéias e sugestões”.⁵ Esses depoimentos são condizentes com resultados de estudos realizados em outras áreas (por exemplo, Cerqueira, 2005).

Por outro lado, as respostas sobre as desvantagens apontaram para os problemas técnicos, principalmente quanto à conexão de Internet lenta ou instável para acesso ao Teleduc, falta de conhecimento geral de informática e Internet ou de operacionalização do *software*, e problemas no funcionamento de algumas ferramentas – principalmente em relação às atividades *síncronas*. Estas são realizadas em tempo real, quando os participantes estão conectados ao mesmo tempo via Internet, *online*, participando de bate-papos (*chats*) e outras atividades simultâneas. Já nas atividades *assíncronas*, com interações sucessivas, em horários diferentes, como fóruns, portfólios, diários de bordo, etc., não foram relatados tantos problemas técnicos por parte do *software*.

Os cursos da Osesp acima mencionados, apesar de não focarem o ensino do uso das novas TIC em educação musical, utilizaram a EaD no processo de formação continuada. Provavelmente encontraremos outras iniciativas semelhantes em diversas cidades brasileiras; porém, a demanda de professores de música atuantes no ensino básico e de música e na formação de educadores musicais nas licenciaturas, mestrados e doutorados para o uso das TIC com certeza é maior que essa oferta. Na educação, entretanto, são realizados muitos cursos sobre o uso das TIC, muitos dos quais nas modalidades de EaD anteriormente apresentadas. Em outros países, também podem ser encontrados cursos sobre o tema em educação musical. No próximo tópico, serão apresentados alguns exemplos no intuito de servirem como incentivo às reflexões sobre suas possibilidades de formação para o uso das TIC em educação musical em nosso país.

⁴ As ferramentas mais utilizadas foram o Correio, o Chat, o Portfólio e o Fórum do Teleduc, com diferenças entre o uso e atribuição de significado nos quatro cursos desenvolvidos durante o ano de 2005.

⁵ Depoimentos dos alunos do Curso II/2005 – Educação Musical: as Crianças e a Música Orquestral. Armazenados em <<http://www.osespeducacionais.art.br>>; em análise para inclusão em relatório da CPE/Oses relativo ao ano de 2005.

Algumas propostas para a organização de cursos ou disciplinas sobre o uso das novas TIC

Na literatura da informática educacional e da educação musical podem ser encontradas algumas sugestões para a organização de cursos – ou disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação –, sobre o uso das novas TIC.

Como exemplo na educação musical, podemos observar a proposta de Deal e Taylor (1997). Os autores desenvolveram um modelo de disciplina sobre música e tecnologia para cursos de graduação em música a partir dos requerimentos do Nasm (*National Association of Schools of Music*).⁶ Eles sugerem que o curso ou disciplina seja implementado após reflexões sobre cinco aspectos pedagógicos e logísticos:

a) quais habilidades computacionais são essenciais para todos os graduandos?

b) o treinamento computacional deve variar de área para área (por ex., de composição para educação musical) ou um conjunto de habilidades seria suficiente para todos?

c) todos os graduandos deveriam ser obrigados a fazer ao menos uma disciplina em técnicas computacionais [cursos de informática] ou em outro lado, as experiências com esta tecnologia poderiam ser incorporadas em alguns cursos de música?

As propostas acima focalizam o aprendizado de aspectos computacionais básicos e o uso de programas relacionados a tarefas específicas, que é o foco mais comum também dos cursos de informática aplicada à educação – como demonstram os resultados da pesquisa de McDougall e Squires (1997). Os autores relacionam, em ordem decrescente, as ênfases de vários cursos de formação de professores (Tabela 1), embora a estrutura de curso proposto aborde situações presenciais de uso das TIC:

Tabela 1: Ênfases comuns dos cursos de informática aplicada à educação (McDougall; Squires, 1997, p. 116-118 – exemplos educativo-musicais inseridos pela presente autora).

Ênfase	Descrição do Curso
Foco 1	Habilidade em usar algum software específico – Aprender a usar um software para um fim determinado, ser capaz de fazer uso de alguma ferramenta de uso geral (ex. software de edição de partitura).
Foco 2	Integração da tecnologia ao currículo escolar. – Como usar um software de acordo com o currículo de uma disciplina específica através de discussões e preparação de atividades e materiais pedagógicos.
Foco 3	Mudanças curriculares relacionadas à tecnologia – Discussões sobre mudanças “na natureza das disciplinas [...] como os professores podem lidar com as diferenças de habilidades computacionais em Música”. Ex.: Uso de software para composição de música eletroacústica.
Foco 4	Mudanças nos papéis dos professores – Discussões sobre as abordagens pedagógicas e técnicas de uso dos software, sobre os papéis de alunos e professores, e sobre organização da sala de aula.
Foco 5	Teorias educacionais e métodos que podem ser adaptados às especificidades dos cursos de graduação em música. – Pensamento crítico sobre questões educacionais, o processo de aprendizagem, diferenças individuais. Usar o conhecimento organizacional do currículo que é utilizado por outros recursos computacionais disponíveis para auxiliar o músico

nas suas tarefas musicais como edição de partituras, composição, criação de novos sons e educação musical” (Fritsch, 1999, p. 27).

Os autores consideram que um curso focalizado em somente uma dessas perspectivas seria insuficiente à formação dos educadores. Por esse motivo, propõem que sejam fundamentados no *Paradigma de Perspectivas de Interação*, que contempla as interações entre o programador, o professor e o aluno (McDougall; Squires, 1997). O mesmo foi inicialmente desenvolvido para avaliação de software educacional (Squires; McDougall, 1994), e depois utilizado num estudo de caso longitudinal de uma proposta curricular na Austrália (McDougall; Squires, 1997).

⁶ O Nasm coloca a tecnologia como uma das seis principais competências dos estudantes de música “tecnologia: por meio de estudo e experiência em laboratório, os estudantes devem ser familiarizados com as capacidades da tecnologia em relação a composição, execução, análise, ensino e pesquisa” (Deal; Taylor, 1997, p. 17, tradução minha, grifo dos autores).

A *interação entre o programador e o aluno* origina a discussão de temas relacionados à forma de uso do *software* pelo aluno, como estruturas e conteúdo educacional. A *interação entre o programador e o professor* propicia a análise das atividades pedagógicas e objetivos curriculares relacionados ao uso de *softwares*. Por fim, a perspectiva de *interação entre professor e alunos* estuda o ambiente de sala de aula, o apoio do *software* ao processo de aprendizagem, novos papéis que têm sido atribuídos ao professor e ao aluno, e atividades relacionadas ao uso do *software* (McDougall; Squires, 1997, p. 118-120). Em outras palavras, um curso que apresente uma estrutura mais completa deveria ser formado por essas três perspectivas, distribuídas nos cinco focos (Tabela 3):

Tabela 3: Focos de desenvolvimento profissional relacionados ao Paradigma de Perspectivas de Interação – adaptado de McDougall e Squires (1997, p. 120).

Foco de Desenvolvimento Profissional	Perspectivas de Interação		
	Professor - Programador	Professor - Estudante	Estudante - Programador
1. Habilidade em usar algum <i>software</i> específico			
2. Integração da tecnologia ao currículo escolar			
3. Mudanças curriculares relacionadas à tecnologia			
4. Mudanças nos papéis dos professores			
5. Teorias educacionais subjacentes			

Vincent e Merrion (1996) defendem que a formação dos docentes para o uso das TIC considere aspectos relacionados aos estudantes, à música, ao professor e à tecnologia, que podem ser considerados complementares à proposta acima. Segundo os mesmos autores, os educadores musicais devem estar “preparados para a emergente interação sofisticada entre o estudante e a música, o estudante e a tecnologia, e o estudante e o professor. É vital que educadores musicais *liderem* o desenvolvimento musical e não simplesmente sigam as tendências tecnológicas” (Vincent; Merrion, 1996, p. 40, tradução minha, grifo das autoras). Para que isso aconteça, é necessário que a formação seja direta, continuada e profunda. Almeida (2004, p. 7) ressalta a importância da experiência direta no uso das novas

TIC por alunos e professores, e lamenta que isso ainda não seja comum:

o aluno de cursos de formação inicial de professores, nas licenciaturas em áreas de conhecimento específicas ou no curso de Pedagogia, na maioria das universidades brasileiras, ainda conclui o seu curso de graduação sem ter experienciado e refletido sobre as possibilidades da incorporação das TIC à prática pedagógica e, sobretudo, sem ter assumido o papel de aluno ou de professor virtual.

Portanto, a formação enquanto vivência das novas TIC tem sido vista como relevante na formação dos novos educadores musicais nos cursos de licenciatura em música e também para a formação em serviço. Caso contrário, a formação de nossos alunos será incompleta:

Os professores ou os teóricos da educação que só parecem estar dispostos a utilizar e considerar as tecnologias [...] que conhecem, dominam e as que se sentem minimamente seguros, por considerá-las não (ou menos) perniciosas, não prestando atenção às produzidas e utilizadas na contemporaneidade, estão, no mínimo, dificultando aos seus alunos a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas (Sancho, 1998b, p. 41).

Esta situação pode nos reportar ao questionamento de Naveda (2005): “por que ainda não dominamos a arte do diálogo entre departamentos?”. Ela levanta as possibilidades de projetos interdisciplinares de *softwares* e outras TIC educativo-musicais, envolvendo departamentos de uma mesma universidade ou afins. Porém, será que conhecemos as possibilidades das instituições onde trabalhamos?

A fim de investigar quais universidades têm realizado trabalhos envolvendo diferentes departamentos tanto sobre as TIC em educação musical, em termos de *softwares* e EaD, realizei uma busca nos sites do MEC/Sesu e da Capes que permitiu um cruzamento das informações: 1) sobre os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* em música; 2) os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* autorizados para realização a distância;⁷ e 3) os programas onde foram defendidas dissertações e teses sobre TIC e educação musical.

Encontrei 70 instituições que oferecem cursos de música, das quais seis também oferecem cursos de mestrado e 4 oferecem mestrado e doutorado. Das 70, 27 são credenciadas para oferecer

⁷ Sites pesquisados:

<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_curso.stm>,

<<http://www.mec.gov.br>>; <<http://www.capes.gov.br>>,

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588&Itemid=298>> e

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=590&Itemid=298>>.

curso de graduação ou especializações *lato sensu* “em suas áreas de atuação” (possível para todos os departamentos/unidades) ou em áreas específicas a distância, e em dez destas já foram defendidas teses e dissertações sobre as TIC e educação musical; as demais foram defendidas em nove outras instituições que não oferecem cursos de música. No momento, apenas uma está iniciando um curso de licenciatura em música à distância, fato que traz consigo grande expectativa devido à novidade da implementação dessa sistemática, nesse nível de ensino, na educação musical (vide Anexo 2).

Mesmo que, no momento, eventualmente não tenhamos perspectivas de realização de pesquisas envolvendo outros departamentos em nossas instituições ou com instituições parceiras, é importante termos em mente as possibilidades existentes, e nos abrimos ao contato com pesquisadores da área de tecnologia que se propõem a realizar e/ou orientar pesquisas com protótipos relacionados à nossa área. Mas talvez mais importante ainda seja diminuir o desconhecimento desses recursos, bem como a insuficiência (ou inexistência) na formação e atualização dos educadores musicais para o uso das TIC em aulas de música.

Algumas questões e reflexões finais

Se, por um lado, a literatura aponta para a necessidade de formação inicial e continuada para uso das TIC, por outro, ainda é necessário superarmos alguns obstáculos, talvez vendo essa formação como uma nova área de pesquisa subsidiada pelas próprias práticas docentes.

Será então que não deveríamos nos “aventurar cientificamente”, fundamentando-nos na literatu-

ra sobre EaD e TIC em geral, e inserir mais freqüentemente tais conteúdos em disciplinas ou cursos, inclusive com o formato a distância, em caráter semi-presencial, conforme as possibilidades legais e institucionais? Será que poderíamos ter um contingente muito maior de educadores musicais no Brasil se utilizássemos as prerrogativas da EaD em cursos de graduação/licenciatura em música e em especializações *lato* e *stricto sensu*?

Talvez, entre as diversas respostas possíveis, esteja o fato de que nós mesmos(as) temos que passar pelo processo, discutindo com nossos pares as vantagens e desvantagens das TIC, buscando um novo horizonte de pesquisas e práticas educativo-musicais. Ao mesmo tempo em que somos desafiados a buscar o conhecimento teórico-prático produzido por educadores de outras áreas, como os profissionais que trabalham com *softwares* educacionais e educação a distância, sabemos que eventuais receios não serão apenas minimizados por meio de leituras ou conhecimento de práticas de terceiros: somente ao utilizarmos essas ferramentas e refletirmos sobre suas implicações na educação musical é que poderemos criar nossos próprios sistemas educativo-musicais apoiados pelas TIC.

É premente que nos apropriemos mais das novas tecnologias, atualizando-nos constantemente, utilizando-as e pesquisando sobre suas possibilidades e limites técnico-pedagógicos. A vivência, aliada às pesquisas e estudos da literatura, poderá fornecer a fundamentação e experiência necessária para *trabalharmos mais música ainda, de modo mais musical* – parafraseando Swanwick (2003) –, com apoio nas novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez.2003. Arquivo original cedido pela docente via e-mail.
- _____. *O educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios*. 2004. (Palestra proferida no 1º Fórum de Educadores, promovido por Senac/SP, PUC/SP e Universidade Presbiteriana Mackenzie em maio de 2004). Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/downloads/maria_elizabeth.zip>. Acesso em: 4 jul. 2004.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. et al. *Relatório de pesquisa não publicado: mestrado a distância*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, 2004.
- BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.
- CAIN, Tim. Theory, technology and the music curriculum. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 21, p. 215-221, 2004.
- CERQUEIRA, Valdenice M. M. de. *Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)–Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CERQUEIRA, Valdenice M. M. de; KRÜGER, Susana E. *Formação de professores em ambientes digitais: análise comparativa entre a fundamentação teórica e a prática dos formadores junto ao Grupo 7*. (Trabalho realizado para a disciplina Novas Tecnologias Em Educação: Formação a Distância de Pesquisadores e Professores). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Mestrado/Doutorado em Educação/Currículo, 2004.

DEAL, John J.; TAYLOR, Jack. *Technology standards for college music degrees*. In: Music Educators Journal. MENC: July 1997. p. 17-23.

FICHEMAN, Irene K., KRÜGER, Susana E., LOPES, Roseli D. Editor musical: uma pesquisa sobre software para composição individual e colaborativa. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12.; COLÓQUIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 2003, Florianópolis. *Anais...* Porto Alegre: Abem; Florianópolis: Udesc, 2003. 1 CD-ROM).

FICHEMAN, Irene K. et al. *Portal EduMusical: telemática aplicada à educação musical*. In: SBIE 2004: diversidade e integração – desafios para a telemática na educação. Manaus: SBIE/SBC, 2004. Disponível em: <http://sbie2004.ufam.edu.br/anais_cd/extras/anaisvoll/vDigital/artigos/5516.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2006.

FRITSCH, Eloi F. Pesquisa em hardware e software para elaboração de cursos de computação e música. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 1, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 1999.

KRÜGER, Susana E. *A influência do software Juilliard Music Adventure no desenvolvimento das composições de crianças de dez anos de idade*. Monografia. Curitiba: FAE-CDE, 1997.

_____. *Desenvolvimento, testagem e proposta de um roteiro para avaliação de software para educação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Educação a distância via internet: relato de uma vivência e reflexões sobre as possibilidades em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004. 1 CD-ROM.

KRÜGER, Susana E.; FRITSCH, Eloi F.; VICCARI, Rosa M. Avaliação pedagógica do software STR. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Florianópolis: Comissão Especial de Informática na Educação da SBC, v. 8, p. 21-34, abr. 2001.

KRÜGER, Susana E. et al. Developing a software for Music Education: an interdisciplinary project. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO & MÚSICA, 6., 1999, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SBC, 1999. v. 3, p. 251-264.

McDOUGALL, Anne; SQUIRES, David. A framework for reviewing teacher professional development programmes in information technology. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, v. 6, n. 2, p. 115-126, 1997.

MOORE, Michael. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1997. p. 22-38.

MORAN, José M. *Educação inovadora presencial e a distância*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm>. Acesso em: 12 fev. 2006.

NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco. *Educação musical e novas abordagens*. 2005. Disponível em: <<http://www.uemg.br/abem/naveda.htm>>. Acesso em: 20 set. 2005.

SALMON, Gilly. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page, 2000.

SANCHO, Juanna M. Introdução: sentido e organização do texto. In: SANCHO, Juanna M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998a. p. 17-22.

_____. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juanna M. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. Trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998b. p. 23-49.

SQUIRES, David; McDOUGALL, Anne. *Choosing and using educational software: a teachers' guide*. London: Falmer Press, 1994.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Berkshire: NFER-Nelson, 1979.

_____. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VINCENT, Marilyn C.; MERRION, Margaret. Teaching Music in the Year 2050. *Music Educators Journal*, v. 83, n. 11, p. 38-42: June 1996.

Recebido em 02/03/2006

Aprovado em 15/03/2006

Anexos

Anexo 1: Teses e dissertações relacionadas às TIC e educação musical defendidas de 1989 a 2003⁸

Autor	Universidade/curso		Defesa	
Exatas				
Lucilia Candida Mazoni Andrade Marçal Mendes. <i>Tecnologia alternativa em educação musical: Uma experiência em Escola Pública de Ensino Técnico Industrial.</i>	CEFET/Minas Gerais	Mestrado em Tecnologia	1999	
Evelise Izumi Kawasaki. <i>Modelo e metodologia para projetos de cursos hipermídia</i> (protótipo em Harmonia Musical).	Instituto Tecnológico de Aeronáutica	Mestrado em Engenharia Eletrônica e Computação	1996	
Dory Gonzaga Rodrigues. <i>Harmonia WEB – Um Sistema Interativo de Aprendizagem em Harmonia Musical Baseado em Ensino à Distância Via Web.</i>	Universidade Católica de Brasília	Mestrado Prof. em Gest. em Conhec. e da Tec. da Informação	2003	
Sandra Maria Dotto Stump. <i>Didática dos diferentes usos do computador na transcrição e no aprendizado da teoria musical.</i>	Universidade de São Paulo	Doutorado em Eng. Elétrica	1990	
Irene Karaguilla Ficheman. <i>Aprendizagem colaborativa a distância apoiada por míos eletrônicos interativos: um estudo de caso em educação musical.</i>		Mestrado em Eng. Elétrica	2002	
José Eduardo Ribeiro de Paiva. <i>Sonorização em Multimídia: Técnicas Específicas para a Música Digital.</i>	Universidade Estadual de Campinas	Doutorado em Multim.	2002	
Cláudio Roberto Araújo. <i>Uma Proposta de Ferramenta de Apoio à Educação Musical Via Web Usando Java e XML</i>		Mestrado em Eng. Elétrica	2002	
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima. <i>Webflauta: uma aplicação EaD para o ensino de flauta doce.</i>	Univ. Est. do Ceará / CEFET/Ceará	Mestrado em Computação	2002	
Adriano de Oliveira Caminha. <i>MHITS – um sistema tutor inteligente em harmonia musical.</i>	Universidade Federal da Paraíba / Campina Grande	Mestrado em Informática	2000	
Algeir Prazeres Sampaio. <i>Acionador percussivo inteligente – RITMUSROB.</i>			1999	
Fernando Maia Assunção. <i>SHART-Web: Um Sistema Tutor de Harmonia Tradicional na Web.</i>			2001	
Giordano Ribeiro Eulálio Cabral. <i>D'Accord Guitar: Um Sistema Para Execução Violonística.</i>	Universidade Federal de Pernambuco	Mestrado em Ciências da Computação	2002	
José Ruy Henderson Filho. <i>Música e informática: usos da informática no ensino de elementos da gramática musical no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Música da Universidade do Estado do Pará.</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Ciências da Computação	2002	
Wilson Castello Branco Neto. <i>Sistema de reconhecimento de som para a afinação de instrumentos.</i>		Mestrado em Eng. Prod.	2000	
Luiz Otavio Rendeiro Correa Braga. <i>LADAM (Laboratório Digital para Aprendizagem Musical): uma estação de trabalho informatizada para ensino musical.</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação	1995	
Jose Honorio Glanzmann. <i>EXPERT PIANO: um ambiente de auxílio a aprendizagem musical.</i>			1995	
Eloi Fernando Fritsch. <i>MEPSOM – Método de Ensino de Programação Sônica para Músicos.</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Comp.	2002	
Luciano Vargas Flores. <i>Conceitos e tecnologias para educação musical baseada na Web.</i>			Mestrado em Comp.	2002
Rodolfo Daniel Wulfhorst. <i>Uma Abordagem Multiagente para Sistemas Musicais Interativos.</i>				2002

Continua...

⁸ Fonte: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm>. Acesso em 16 out. 2005. Não foram incluídas pesquisas sobre computação musical e correlatos.

Anexo 1: Teses e dissertações relacionadas às TIC e educação musical defendidas de 1989 a 2003 (Continuação)

Educação			
Carlos Gustavo Marcante Guerra. <i>Transdisciplinariedade como (re)ligação entre ciência e cultura: da antiga china à informática educativa e musical.</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Educação	1996
Gladis Falavigna. <i>A informática e a disciplina de educação artística no 2º grau.</i>	PUC/RS	Mestrado em Educação	1989
Sebastião Gonçalves Feitosa. <i>VÍDEO TOQUE. Uma proposta metodológica para formação continuada a distância em música.</i>	Universidade de Brasília	Mestrado em Educação	1999
Elisabete Maria Garbin. <i>www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br. Um estudo dos chats sobre música da internet.</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Educação	2001
Música			
José Soares de Deus. <i>A virtualidade enativa como manutenção da invenção a partir da utilização das tecnologias Midi e DSP na Educação Musical.</i>	Conserv. Brasileiro de Música	Mestrado em Música	1999
Maria Bernadete Berno Bastos. <i>O educador e o processo de musicalização através de teclados acústico e eletrônico.</i>			1999
Monica Repsold. <i>O computador e a educação musical: transformação ou conservadorismo.</i>			1993
Marcos André Martins Aristides. <i>MUSICON – Uma plataforma construtivista de ensino de música via internet.</i>	Universidade do Rio de Janeiro	Mestrado em Música	2002
Marciel Aparecido Consani. <i>Avaliação de softwares na educação musical: modalidade percepção.</i>	Univ. Est. Paulista Júlio de Mesquita Fº	Mestrado em Música	2003
Cássia Virgínia Coelho de Souza. <i>Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental.</i>	Universidade Fed. da Bahia	Doutorado em Música	2003
Regina Cajazeira. <i>Curso Batuta: EaD para Músicos da Filarmônica Minerva.</i>			
Susana Ester Krüger. <i>Desenvolvimento, testagem e proposta de um roteiro para avaliação de software para educação musical.</i>	Universidade Federal do RS	Mestrado em Música	2000
Outras áreas			
Daniel Marcondes Gohn. <i>Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas.</i>	Universidade de São Paulo	Mestrado em Ciências da Comunicação	2002
Maria Valeria Damas. <i>Educação musical especial na intercomunicação com crianças autistas.</i>	Universidade Metodista de São Paulo	Mestrado em Comunicação Social	1991
Silvia Regina Matos da Silva Boschi. <i>Desenvolvimento de jogos musicais computadorizados para treino de movimentos de crianças com dificuldades motoras.</i>	Universidade de Mogi das Cruzes	Mestrado em Engenharia Biomédica	2003

Anexo 2: Resultados da pesquisa sobre instituições, cursos de música, educação a distância e produção em cursos de mestrado/doutorado⁹

Legenda: G: graduação (e/ou licenciatura), M: mestrado; D: doutorado; CS: cursos superiores (não especificados) e CA: cursos nas áreas de “competência acadêmica” da instituição (não especificados); Ped.: curso de Pedagogia.

Instituição	UF	Cidade	Música			EaD		Teses/dissertações sobre TIC e ed. musical	
			Graduação	Mestrado	Doutorado	Graduação	PG Latosensu	Nº	Unidade
Univ. Fed. do Estado do Rio de Janeiro– UNIRIO	RJ	Rio de Janeiro	G	M	D	CS	CA		
Univ. Fed. do Rio Grande do Sul– UFRGS	RS	Porto Alegre	G	M	D		CA	3	C. Computação 1 Música 1 Educação
Univ. Est. de Campinas– UNICAMP	SP	Campinas	G	M	D			1	E. Elétrica 1 Multimídias
Univ. Fed. da Bahia– UFBA	BA	Salvador	G	M	D			2	Música
Univ. Fed. do Rio de Janeiro– UFRJ	RJ	Rio de Janeiro	G	M		CS	CA	2	Eng. Sist. e Comp. 1 Música
Univ. de Brasília– UnB	DF	Brasília	G	M		CS	CA	1	Educação
Univ. Fed. de Minas Gerais– UFMG	MG	B. Horizonte	G	M		CS	CA		
Univ. Est. Paul. Júlio de Mesquita Filho– UNESP	SP	São Paulo	G	M				1	Música
Univ. Fed. da Paraíba – UFPB	PB	João Pessoa	G	M				3	Inform. (Campina Gr.)
Univ. Fed. de Goiás – UFG	GO	Goiânia	G	M					
Univ. Est. do Ceará – UECE [e CEFET/Ceará]	CE	Fortaleza	G			CS	CA	1	C. Computação
Univ. Fed. de Alagoas – UFAL	AL	Maceió	G			CS	CA		Licenciatura a Distância
Univ. Católica de Salvador – UCSAL	BA	Salvador	G			CS	CA		
Univ. Fed. do Espírito Santo – UFES	ES	Vitória	G			CS	CA		
Univ. Fed. de Ouro Preto – UFOP	MG	Ouro Preto	G			CS	CA		
Univ. Fed. de Mato Grosso do Sul – UFMS	MS	Campo Grande	G			CS	CA		
Univ. Fed. de Mato Grosso – UFMT	MT	Cuiabá	G			CS	CA		
Univ. do Est. do Pará (ou U. Est. do Pará) – UEPA	PA	Santarém	G				CA		
Univ. Fed. do Pará – UFPA	PA	Belém	G			CS	CA		
Faculdade de Artes do Paraná – FAP	PR	Curitiba	G			CS	CA		
Univ. Estadual de Maringá – UEM	PR	Maringá	G			CS	CA		
Univ. Estadual de Ponta Grossa – UEPG	PR	Ponta Grossa	G			CS	CA		
Univ. Fed. de Pelotas – UFPEL	RS	Pelotas	G			CS	CA		
Univ. Fed. de Santa Maria – UFSM	RS	Santa Maria	G			CS	CA		
Fund. Univ. do Est. de Santa Catarina – UDESC	SC	Florianópolis	G			Ped.	? ¹⁰		
Univ. do Contestado – UnC	SC	Rio Negrinho	G			CS	CA		
Univ. de São Paulo – USP	SP	São Paulo e Ribeirão Preto	G				CA	2	E. Elétrica (SP) 1 C. Comunicação (SP)
Univ. Fed. de Pernambuco – UFPE	PE	Recife	G					1	C. Computação
Cons. Br. de Música – C. Univ. – CBM/CEU	RJ	Rio de Janeiro	G	M ¹¹				3	Música
Univ. Fed. de Santa Catarina – UFSC	SC	Florianópolis						1	C. Computação 1 Eng. Produção 1 Educação
C. Fed. de Ed. Tecnol. de M. Gerais – CEFET/MG	MG	B. Horizonte						1	Tecnologia
Univ. Católica de Brasília	DF	Brasília						1	G. Conh. e Tecn. Inf.
Pont. Univ. Cat. do Rio Grande do Sul – PUC/RS	RS	Porto Alegre						1	Educação
Univ. Metodista de São Paulo	SP	São Paulo						1	Comunicação Social
Univ. de Mogi das Cruzes	SP	M. Cruzes						1	Eng. Biométrica
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	SP	São José dos Campos						1	Eng. Eletr. e Computação

⁹ Segundo o Mec/SESU, “as IES Credenciadas e Autorizadas para oferta de Cursos de Graduação a Distância, estão também automaticamente Credenciadas para a oferta de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu a Distância”. Portanto, no Anexo 2, as instituições que oferecem cursos superiores a distância também podem oferecer os de pós-graduação lato sensu, mas o inverso não é permitido.

¹⁰ O curso de graduação a distância é restrito, e não foram encontrados indicativos que atualmente seja possível ofertar o de pós-graduação *lato sensu*.

¹¹ Conforme informação obtida junto à Capes, os cursos de mestrado dessa instituição não são reconhecidos.

Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas

Magali Kleber

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
makleber@sercomtel.com.br

Resumo. Este artigo se propõe a dialogar com as idéias expostas por Naveda (2005) acerca das suas reflexões sobre a inovação em educação musical, partindo de sua análise sobre a produção científica dos cinco últimos anos apresentados na Abem. Optei por destacar, para o debate, reflexões sobre a amplitude do conceito “saber pedagógico-musical” a partir dos argumentos de Souza (2001), Souza et al. (2000) e Kraemer (2000) entendido enquanto um objeto nuclear que contém as diferentes dimensões e funções citadas pelos autores. Dessa forma, o “saber pedagógico-musical”, produzido na e pela relação entre pessoas e músicas, abre espaços, no cotidiano, para a produção de novas formas de conhecimento musical, novas formas de apropriação e transmissão, enfim novas abordagens. A partir dessas premissas, resalto alguns aspectos da pesquisa que venho realizando sobre ONGs e a prática de educação musical, destacando que, nesses espaços, o processo pedagógico-musical envolve multicontextos constituindo-se em um “fato social total” (Mauss, 2003). Ressalto, ainda, que as formas de aprender música pela e na ação de “musicar” (Small, 1995) incorporam os processos coletivos e intersubjetivos, conduzidos pela *performance* musical. O objetivo é oportunizar um debate sobre possíveis abordagens de uma educação musical que contemple a diversidade do mundo sociocultural implicando a identidade da área e formação do educador musical preparado para atuar nesses múltiplos contextos.

Palavras-chave: processo pedagógico-musical, projetos sociais e ONGs, *performance* musical

Abstract. This paper aims at discussing professor Naveda's (2005) ideas about his reflections on innovation in music education from the last five year scientific researches presented at Brazilian Association of Music Education. For this debate, I propose reflections on the scope of the concept of “musical pedagogical knowledge” from Souza (2001), Souza et al. (2000) and Kraemer's (2000) discussion known as nuclear object that has different dimension and functions mentioned by the authors were selected. Therefore, this knowledge in relations between people and music provides new ways of musical knowledge, appropriation and transmission. Taking this into account, some aspects from the research I've been working in both non-governmental organizations and music education practice are approached, emphasizing that the musical pedagogical process involves multi-contexts being a “total social fact” (Mauss, 2003). Moreover, the ways of learning music in and on action of “musicating” (Small, 1995) incorporate the collective, intersubjective and dialogic processes that are guided by the musical performance encompassing ritual, games, popular entertainment and ways of interaction that make the learning process meaningful. The goal is to have a debate about possible approaches to music education and the scope of dimension and functions of musical pedagogical knowledge implying the educators prepared to work in these multiple contexts.

Keywords: musical-pedagogical process, social projects and NGOs, musical performance

Introdução

O professor Naveda (2005), ao citar Souza (2001) na epígrafe da introdução de seu instigante artigo, levanta, a meu ver, um dos

pontos nevrálgicos da discussão sobre os limites epistemológicos da educação musical, hoje no Brasil. Pensar no

[...] campo do saber pedagógico-musical como absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes, permitindo trânsitos inusitados e inesperados, articulações entre os diversos espaços escolares e não escolares [...]. (Souza, 2001, p. 165).¹

Como propõe Souza, é realmente um *desafio que temos que enfrentar* e implica uma ousadia que, somente amparada por uma consistência teórico-metodológica instrumentalizando o olhar e a reflexão, pode assegurar uma práxis que venha ampliar os contornos epistemológicos da área de educação musical. Entretanto, esses contornos somente serão delineados a partir de uma perspectiva que reconheça que o saber pedagógico-musical emerge das interações e práticas sociais inerentes aos mais diferentes contextos da sociedade contemporânea.

Assim, proponho para o debate a discussão sobre o conceito do que seja o “conhecimento pedagógico-musical”, destacando que a semântica desse termo composto se reporta a pilares conceituais cujo entendimento é determinante para o desenvolvimento da discussão que se pretende. Um dos atuais paradigmas reconhece que o conhecimento “válido” não está restrito ao âmbito do mundo científico, mas que

[...] as práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativo e não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam, e neste sentido promover a exclusão social dos que a promovam. (Santos, 1999, p. 328).

Podemos perceber que as três principais fontes de conhecimento estão, ainda, divorciadas. O conhecimento científico, o popular e aquele que decorre da experiência, da prática, não promovem a articulação necessária para se contemplar uma proposta educacional integradora.

A ciência diz o que é ou não é válido e os demais são, ainda, desconsiderados. Assim, devemos procurar métodos e formas que estimulem a subjetividade e a expressão, ouvindo o que os atores acham que aprenderam e o que realmente aprenderam. E, assim, desenvolver dinâmicas que ajudem a elaboração de toda essa matéria prima, construindo subsídios muito importantes. A pesquisa e a produção de conhecimento podem, dessa forma, suprir essa carência e unir o conhecimento acadêmico à intervenção social, ao transformar os dados colhidos em ações sociais concretas. E, ainda, se concebermos o “platô educativo como uma área aberta,

temos muito mais a ganhar em termos de criatividade e potencialidades com múltiplas abordagens transversais, com profissionais das mais diversas áreas contribuindo para pensar e construir a educação” (Rivero et al., 2004, p. 11) que demanda esses tempos.

E, considerando que vivemos na “sociedade do conhecimento”, implica reconhecermos que esta é hoje uma “moeda de troca”, um dos principais bens de que o indivíduo, uma instituição ou uma comunidade podem possuir. Trata-se de um fator hegemônico na sociedade contemporânea. Vale a pena citar as palavras de Lévy e Authier (1995, p. 24-25):

Hoje, é sobre o conhecimento que repousam a riqueza das nações e a força das empresas. É por suas competências que os indivíduos adquirem um reconhecimento social, um emprego, uma cidadania real [...]. Mas o saber não é somente a riqueza primeira do mundo contemporâneo. Vivendo de invenção coletiva, de transmissão, de interpretação e de partilha, o conhecimento é um dos lugares em que a solidariedade entre os homens pode ter mais sentido, um dos elos mais fortes entre os membros de nossa espécie.

Enquanto educadores que somos, temos responsabilidades e compromissos sociais, fazemos parte de um sistema que devemos conhecer para podermos desafiar, contestar e contribuir, enquanto massa crítica, para propor e tentar em transformações de diferentes ordens, almejando o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. Enquanto músicos, temos o comprometimento com a compreensão do objeto estético-musical e seu significado simbólico e material construído na relação sujeito/objeto, impregnado de valores que se constroem no contexto de sua produção. Trata-se de um tipo de competência ética e política. Por isso o conhecimento pedagógico musical, a meu ver, só pode ser pensado enquanto um objeto nuclear cujas dimensões e funções que orbitam em seu entorno serão determinadas pelas características desse núcleo. As posturas e decisões didático-pedagógicas, metodologias, formas de avaliações, posicionamentos políticos e pedagógicos estão estreitamente relacionados com a concepção da natureza desse núcleo.

A pedagogia da música enquanto relação entre pessoa(s) e música(s)

Kraemer (2000) centraliza suas reflexões sobre a problemática da pesquisa pedagógico-musical, questionando a dificuldade de se construir uma teoria para essa área devido às diferentes idéias de

¹ Uma abordagem que converge para essa perspectiva é a de Pierre Lévy e Michel Authier (1995), que defendem, em *As Árvores de Conhecimento*, uma extensão das ações educativas por todos os segmentos sociais, permeando as relações e abrindo horizontes muito mais amplos, inclusive – e principalmente – através do reconhecimento de saberes tradicionalmente negados pelas “escolas oficiais”.

como se pode executar uma pesquisa. Para ele, a produção científica está para além de um trabalho metódico cuidadoso; os problemas estão mais relacionados com a característica do objeto do que com questões de ordem metodológica.

Discutindo um pouco mais o texto de Kraemer (2000, p. 51), ressalto que um dos pontos centrais do desenvolvimento do seu pensamento é a compreensão de que “pedagogia da música trata da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas”. Tal compreensão justifica a argumentação de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontecem as práticas musicais, educacional, formal ou informal, intencional ou ocasional, e, por isso, as ações educativas permeiam todos os segmentos sociais. A partir dessa perspectiva o autor levanta a seguinte questão: que dimensões e funções o conhecimento musical pode abranger?

Kraemer (2000), corroborado por Souza (1996, 2001), ao propor a discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações “músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicas, sócio-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas”, parte da premissa que esses são aspectos do próprio fenômeno/objeto, sem pensá-lo fragmentado. Essa abordagem busca, ainda, ao delimitar o campo epistemológico da educação musical, estabelecer as conexões interdisciplinares entre as ciências humanas e a musicologia, o que dá ao conhecimento pedagógico-musical uma peculiaridade que o destaca da definição de outras disciplinas. Ao propor isso, entendo que o autor busca clarear os limites e as intersecções da educação musical, enquanto área de conhecimento específico, mas transversalizado por outros campos do conhecimento.

Dessa forma, a importante análise de Naveda (2005) sobre o conjunto de temáticas dos trabalhos apresentados nesses cinco últimos anos nos encontros da Abem, revela-se, por um lado, uma significativa fonte sobre as abordagens de pesquisa focalizando o interesse, as preocupações e a busca de

construção de conhecimento de uma parte dos educadores musicais no Brasil. Por outro lado, dá pista de que, talvez, ainda prevaleça o pensamento fragmentado em relação ao objeto “conhecimento pedagógico-musical”.

Creio que essa seria uma questão relevante para o nosso debate, buscando alinhar esse conceito a partir de uma perspectiva integradora de educação musical e que abarque a diversidade cultural inerente ao processo pedagógico. Uma perspectiva fragmentada dificulta associarmos nosso trabalho de educadores com questões prementes e problemáticas presentes em nossa sociedade como exclusão e desigualdade social, violência urbana e falta de políticas públicas explícitas para apontar horizontes positivos.

Ao reconhecermos a força da diversidade cultural² – tema geral deste encontro – na amplitude em que ela se apresenta no mundo globalizado, a atuação de nossa prática docente requer um olhar absolutamente circular que transite por “caminhos inusitados e inesperados e articulações entre espaços escolares e não-escolares” (Souza, 2001, p. 165). Tal perspectiva pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública das comunidades em que se inserem. Quanto mais articulados forem os espaços educativos disponíveis numa comunidade, maiores chances de se alcançar esse objetivo e atender aos diversos contextos socio-culturais em que o ato de ensinar e aprender está necessariamente conectado com o cotidiano. Posto isso, há que se assumir que

a aula de música [ou a proposta pedagógico-musical] passa a se orientar não em objetos (na gramática de música), e sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses [...] procurando questionar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores. (Souza, 2001, p. 39).

Visto assim, o ato pedagógico estará permeado pela noção de coletividade onde todos nós edu-

² A respeito da discussão sobre a diversidade cultural no mundo globalizado a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) vem elaborando a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. O texto do documento foi votado durante a 33ª Conferência Geral da Unesco, Paris, França, no dia 21 de outubro de 2005. A cultura é entendida como “o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”. O texto, que afirma a diversidade cultural como característica que define a própria humanidade, reconhece a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial a ser preservada e fala da necessidade de medidas de proteção, principalmente em situações onde as expressões culturais estejam sob a ameaça de extinção. Entre todas as idéias que a convenção defende, porém, a mais importante – porque tem implicações nos acordos comerciais entre países – é a do artigo 18: “Convencidos de que atividades culturais, bens e serviços têm natureza tanto econômica quanto cultural, porque são portadoras de identidades, valores e significados e não devem, portanto, ser tratadas como dotadas somente de valor comercial [...]” (Diversidade cultural..., 2005).

camos e aprendemos, juntos, os vários aspectos do objeto música: sua gramática (linguagem, a lógica de suas representações gráficas, textura, etc.), seu valor estético, histórico, a diversidade de repertórios, enfim, as inúmeras possibilidades que se apresentam e se tornam significativas no processo pedagógico-musical. Ela não é exclusiva, mas, antes, inclui as diversas possibilidades de *performance* musical.

Outro aspecto a ser levantado no texto de Naveda (2005) é o processo de globalização cultural que traz desafios para o ensino da música na atualidade, procurando caminhos para ações conjuntas, principalmente em perspectivas midiáticas e tecnológicas da educação musical. Essa ampla temática nos reporta aos questionamentos levantados por Souza (2001, p. 46):³ “Como fica o ensino de música diante dos novos paradigmas? Para quais problemas temos que estar atentos? Que respostas estamos dando?”. Esses questionamentos corroboram as reflexões de Naveda (2005), pontos importantes para esse debate, exigindo um posicionamento epistemológico, sociopolítico, pedagógico e ético do educador musical; não há espaço para a neutralidade.

Assim, com tantos focos em questão, Naveda (2005) elabora uma interessante metáfora em que “a sedução das janelas abertas da sala de música por onde fitavam os olhares sociológicos destes professores (e dos alunos)” a qual pode, também, ser pensada, pelo avesso ou pelo caminho inverso: “a sedução das janelas abertas da sala de música” – talvez porque as portas estejam fechadas – imanta um movimento dinamizado pelo contextos cotidiano dos alunos que faz pular para dentro delas (as janelas abertas), a “paisagem sonora e tecnologias midiáticas” estimulando, e o “interesse destes pesquisadores para as condições sociais, econômicas, gênero, idade, estímulos externos à sala de aula, mídia” (Naveda, 2005) que o olhar sociocultural, talvez, propicie subsídios consistentes para propostas educativas musicais considerando os sujeito e seus contextos.

Creio que uma importante ferramenta que a perspectiva sociocultural da educação musical nos fornece é a possibilidade de aprender a ler as reações da realidade e produzir o conhecimento musical a partir disso. Não se trata, de forma alguma, de desconsiderar o conhecimento e as formas musicais tradicionais, mas, pelo contrário, trata-se de considerar a mobilização musical, o fazer e refazer das tradições musicais, na dinâmica dos movimentos sociais. Ressalta-se que isso, em nível de discurso e de prática, propicia o experimento de novos princípios estéticos, criando novos rituais coletivos. Ao observarmos os movimentos sociais, podemos constatar a utilização da expressão artística para comunicação com grande parte da sociedade que oportuniza o repolitizar da cultura popular e do próprio entretenimento. Na música, os movimentos sociais vêm propiciando uma renovação, implantando novos significados e estabelecendo novas formas e gêneros estéticos, desafiando, inclusive, categorias dominantes de mérito artístico, questionando, problematizando, dissolvendo estruturas de avaliações e julgamento (Eyerman; Jamison, 1998).

ONGs e educação musical: novos espaços, muitos lugares para aprender e ensinar músicas

O Terceiro Setor⁴ tem se apresentado como a dimensão da sociedade em que proliferam os movimentos sociais organizados, ONGs e projetos sociais onde se observa uma significativa oferta de práticas musicais ligadas ao resgate de jovens adolescentes em situação de exclusão. O trabalho desenvolvido por ONGs tem revelado uma importante ligação com a dimensão cultural das comunidades urbanas estigmatizadas, prevalecendo como objetivos primordiais o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena (Kleber, 2003). A cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sociocultural, e a música está entre as atividades de maior apelo para a realização de projetos sociais, principalmente com os jovens adolescentes. Constitui-se, assim, objeto de análise da área

³ Souza destaca e analisa, nesse artigo, cinco fenômenos típicos do processo de globalização que se tornam relevantes para a educação musical contemporânea: 1) formação de conglomerados internacionais incidindo nos interesses econômicos na política de difusão e consumo de bens culturais, a música entre os mais visados; 2) linguagem polissêmica, som + imagem + movimento, considerando esses fenômenos como um dos mais importantes no âmbito técnico, político, cultural e econômico do século XX, propondo novas formas de interação, a informação e produção e disseminação do conhecimento musical; 3) estabelecimento de novas relações de espaço-tempo onde a veiculação de dados e informações em tempo real e de alcance geográfico imensuráveis incide significativamente na volatilidade dos conteúdos; 4) reordenação de espaço e tempo através de redes virtuais promovendo uma interatividade tecnológica, social, política e ideológica, capaz de mobilizar processos determinantes de várias ordens; 5) uniformização de produtos, hábitos e gostos, informação e identidade que, apesar de ter intensidade e sentido desiguais nas diferentes sociedades, promove a mundialização de padrões de consumo e estilos, não excluindo, entretanto, a diversidade cultural (Souza et al., 2000, p. 45-55).

⁴ A denominação Terceiro Setor refere-se à sociedade civil organizada e o termo faz contraponto com o Estado, considerado o Primeiro Setor, e o mercado, considerado o Segundo Setor.

de educação musical situar o conteúdo e o sentido da prática musical da cultura juvenil, particularmente dos jovens submetidos a um processo de exclusão, que extrapola questões de natureza teórica. A compreensão deve ser construída a partir da pesquisa empírica baseada em um trabalho de campo rigoroso e, portanto, em contato direto com essa nova realidade que se nos apresenta.

As ONGs, de uma maneira geral, são campos emergentes de novos perfis profissionais e caracterizam-se por serem organizações que trabalham com conteúdos flexíveis, ancorados em demandas emergenciais dos sujeitos e de suas comunidades. Por serem voláteis, enquanto instituição, as ações socioculturais são constantemente redefinidas, próximas às demandas da vida prática.

Exponho, agora, breves aspectos da pesquisa⁵ que venho desenvolvendo sobre projetos sociais em ONGs e a prática de educação musical, cujo campo empírico são: a Associação Meninos do Morumbi, na cidade de São Paulo e o Projeto Villa Lobinhos, no Rio de Janeiro.

As ONGs, em estudo, foram se constituindo e se instituindo como espaços legitimados para se trabalhar com o ensino e aprendizagem de música, a partir de propostas pedagógicas explícitas de seus coordenadores – músicos e educadores musicais – no sentido de realizarem um trabalho socioeducativo-musical. A intencionalidade de se promover uma educação musical com o objetivo social é defendida pelos coordenadores de ambas as ONGs, os quais rejeitam uma abordagem assistencialista ou paternalista. Isso implica e denota a necessidade de se pensar na formação do educador musical que responda pela demanda de se trabalhar nesses espaços, cujos jovens adolescentes e crianças já vêm estigmatizados pelo sistema social.

Os dois depoimentos abaixo expõem a concepção do trabalho sociomusical que ancora o trabalho das duas ONGs em estudo, revelando uma postura aberta que considera o mundo social dos atores sociais e os aspectos múltiplos de um trabalho socioeducativo-musical:

Olha, a proposta e a concepção do projeto era uma só. Quer dizer, nós vamos ensinar as crianças e vamos

aprender com elas. Desde o começo, avisei a todos os professores, avisei ao João Moreira Sales, avisei a todo mundo que participou, não existe uma escola feita. A escola, pra mim, ela nasce, entende, na hora que você percebe quem está vindo pra escola e que você tenha humildade de não... vamos ensinar isso... não! Eu vou ensinar alguma coisa que você vai me trazer a lenha, porque sem a sua lenha eu não faço a fogueira. Eu acho que isso foi o princípio fundamental da escola e é por isso [...] ela caminha em cima desse princípio. (Turíbio Santos, diretor do Projeto Villa Lobinhos, em 30/06/04).

[...] Então, teria de ser muito lúdico, muito prazeroso, um tamanho da aula que não fosse *over*... algo que estivesse permeado de outros atrativos. Então não poderia ser só ensino de música, tinha que ter a parada para tomar um lanche, tinha que ter o vídeo, tinha que mostrar instrumentos, tinha que tocar pra eles, tinha que tocar com eles e então na aula sempre teve essa coisa de ter um guia [...]. (Flávio Pimenta, coordenador da Associação Meninos do Morumbi, em 10/11/2004).

As duas ONGs são dois cenários diferenciados de ensino e aprendizagem musical que têm como eixo comum o objetivo de congregar jovens adolescentes, atingidos pela desigualdade social, em situação de exclusão ou restrição ao acesso de bens materiais e simbólicos, considerados para exercício da cidadania plena. A música é vista como o instrumento capaz de promover uma transformação social.

A etnometodologia⁶ foi utilizada enquanto suporte conceitual na pesquisa de campo para instrumentalizar o olhar para as práticas musicais enquanto um fenômeno social onde as atividades e circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático são considerados temas de estudo empírico. Importa aqui atentar para como se constrói o conhecimento musical na dinâmica cotidiana dos atores sociais (Coulon, 1995, p. 16). Assim, a coleta exigiu um tempo necessário para que essas relações se estabelecessem, dando-se ênfase a uma abordagem microssociológica no trabalho de campo.

ONGs e o processo pedagógico-musical: um fato social total

Analisar o processo pedagógico-musical desenvolvido nesses espaços foi o principal foco de observação e a questão central da pesquisa. A coleta de dados me conduziu a uma intensa reflexão de como olhar, entender e penetrar na complexidade daquele campo empírico. Assim, optei por tratar o

⁵ Projetos Sociais em ONGs e a Prática de Educação Musical: Dois Estudos de Caso, tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora doutora Jusamara Souza.

⁶ Harold Garfinkel (1984) cunhou o termo "etnometodologia" para identificar a abordagem que trata de como os indivíduos se comunicam enquanto interagem, ocupando-se da maneira como os atores descrevem, criticam e idealizam situações específicas e dão sentido ao mundo social. A realidade, assim vista, não é estável e sim criada por situações específicas envolvendo comunicação interpessoal. A linguagem tem lugar privilegiado na investigação daquilo que é dito e do não dito na comunicação. Na linha do interacionismo simbólico inaugurado por Mead, também para a etnometodologia o foco da análise é a atividade humana por meio da qual os agentes elaboram linhas de conduta em situações concretas.

processo pedagógico-musical, envolvendo multicontextos, como um “fato social “total”,⁷ conceito cunhado por Mauss (2003), onde não há rupturas nem antagonismos entre o social e individual, mas busca-se recompor o todo. Esse conceito foi tomado como um axioma, uma premissa para a análise do processo pedagógico-musical das ONGs em questão, entendido como um fenômeno social imerso na complexidade das diferentes dimensões da sociedade contemporânea urbana, interligadas e interagindo simultaneamente nos seus diversos planos: religioso, jurídico, moral, econômico, estético e morfológico, manifestados nas representações sociais (Mauss, 2003, p. 187). A partir desses pressupostos o processo pedagógico-musical é entendido com uma prática social e culturalmente constituída (Shepherd; Wicke, 1997), cujo caráter é visto como formas simbólicas e culturais manifestadas individual e coletivamente. Essa perspectiva vem convergir para a argumentação de Kraemer (2000), para quem a pedagogia da música – fruto da relação entre pessoas e músicas – ao se ocupar com a produção e transmissão do conhecimento musical deve conduzir as ações de compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar.

A pesquisa de campo desvelou-me diferentes contextos de análise no movimento de aprender a ler a dinâmica da realidade complexa da gestão das ONGs, buscando produzir conhecimento, costurando o saber científico, o saber popular e a prática social. Assim, procurei olhar o objeto de pesquisa – o processo pedagógico-musical desenvolvido nas ONGs – sob quatro contextos: 1) institucional – das dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórico, dimensão das histórias contadas pelos atores sociais, protagonistas da construção da ONG enquanto espaço físico, material e simbólico; 3) sócio-cultural, dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das relações intersubjetivas e interinstitucionais, dos conflitos, das negociações; 4) contexto de ensino e aprendizagem musical, focalizando como, onde, porque, para que se aprendia e se ensinava música ali. Todos esses aspectos se constituíram como um “fato social total”.

ONGs e a produção de conhecimento: contexto, processo e interesse

Outro aspecto que destaco envolve a compreensão da produção de conhecimento nessas ONGs

ancorada na abordagem denominada de “práxis cognitiva” (Eyerman; Jamison, 1998, p. 24), a qual foca a atenção nas implicações das idéias e práticas provenientes dos movimentos sociais na construção da identidade coletiva e individual dos atores sociais. Esse processo gera forças sociopolíticas capazes de abrir espaços para a produção de novas formas de conhecimento pedagógico, estético, político, institucional. Três conceitos são centrais nessa abordagem de produção de conhecimento: contexto, processo e interesses de conhecimento. Os contextos de espaço e tempo são produtos específicos de determinadas condições sociopolíticas, sendo eminentemente dinâmicos, podendo elaborar soluções para problemas inusitados, inerentes ao universo das ONGs. Assim, essas não podem ser reduzidas à idéia de organizações ou instituições, na visão tradicional, sendo que seu caráter de flutuação instável e de mobilidade instaura processos em constante formação, abertos à experimentação, arena para novas práticas de ações sociais, culturais e cognitivas.

A produção de saberes nas ONGs, considerando seu caráter *mutatis mutandis*, pode articular novos interesses de conhecimentos, novas suposições de visão de mundo, inovações organizacionais, e, algumas vezes, novas abordagens para a ciência. Como práxis cognitiva, a música e outras formas de atividade cultural contribuem para as idéias que os movimentos sociais e suas derivações – ONGs – oferecem e criam uma oposição na ordem já estabelecida na sociedade.

Em relação às formas de aprender música, a prevalência de processos coletivos, intersubjetivos e dialógicos no ensino e aprendizagem musical mostrou-se evidente e determinante, conduzidos pela e na ação de “musicar” (Small, 1995). A *performance* musical se mostrou como eixo do processo de ensino e aprendizagem musical abrangendo rituais, jogos, entretenimento popular e formas de interação que tornam o aprendizado significativo. Mas o que caracteriza o processo como “fato social total” é a constatação de práticas complementares presentes no cotidiano das ONGs, como a construção do sentido de pertencimento através da convivência prazerosa com os colegas e amigos, dos cuidados sociais que abrangeram desde questões básicas como higiene e alimentação até o acompanhamento psicológico envolvendo, inclusive, as famílias, através de programas específicos.

⁷ Feld (1984) utiliza esse conceito para analisar a as estruturas sonoras na sociedade Kaluli, na Nova Guiné, e Gonçalves (2003) também utiliza esse conceito para análise dos projetos sociais desenvolvidos na Estação Primeira da Mangueira com jovens adolescentes e crianças.

As oportunidades dos jovens de realizarem *performances* musicais transitando por diferentes espaços culturais como teatros – espaços sacralizados para repertórios canônicos e celebridades – escolas, empresas, instituições, representando a ONG, revelaram, através de seus depoimentos, um sentido positivo na construção da identidade e pertencimento a um grupo social reconhecido pelo trabalho artístico que realizam. Assim, multiplicam-se as iniciativas comunitárias e ampliam-se as necessidades de recursos e competências necessários para a gestão dessa nova configuração que possui, como já destaquei, dimensões de ordem social, jurídica, econômica, cultural e, sobretudo, ética.

A compreensão dos trabalhos sociomusicais como os realizados pelas ONGs carece de que se pense nos novos paradigmas para a educação musical, considerando que traz, necessária e explicitamente para a arena de atuação pedagógica, o compromisso com a ação do exercício da cidadania, incorporando os conflitos sociais refletidos na precariedade social, emocional e econômica da população mais pauperizada. Exige, portanto, posicionamento, escolhas e capacidade de argumentação, competências técnica, política e pedagógica próprias do educador social, nas diferentes áreas do conhecimento. Há que buscar maneiras de se ensinar e de se aprender que contemplem o inusitado e o inesperado e se propiciem uma práxis dialógica em que

[...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar [...] e perceberam que era possível – e depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos,

métodos de ensinar. (Freire, 1996, p. 25-26).

Há, ainda, que se tentar dissolver a antinomia ONGs e escolas. Deixar de lado a visão maniqueísta que coloca as ONGs de um lado e escolas de outro. O que importa é que possa se garantir que se promova nas ONGs uma educação intencional e não ocasional, dado ao seu, ainda, frágil caráter institucional. Como destaca Cortella (2003, p. 99): “ela (a ONG) não pode abrir mão de passar conteúdos fundamentais para o enfrentamento do mundo”. É preciso se promover uma forma articulada e permutar experiências, “ser capaz de olhar o outro como o outro, de ter humildade pedagógica de aprender com o outro e ensinar o outro” (Cortella, 2003, p. 101).

A questão da exclusão social no Brasil, decorrente de uma das maiores desigualdades sociais do mundo, perdendo para Paraguai, Chile e Argentina, incompatível, portanto, com os índices de desenvolvimento econômico do país, não pode mais ficar à margem de qualquer abordagem educativa. Catalisando os quatro pilares da educação proposto por Delors (1999) – já citados por Tourinho no seu texto para esse encontro – podemos mixar a perspectiva de Paulo Freire (1996), pensando em uma articulação dessas ações e dimensões do conhecimento pedagógico-musical: aprender a conhecer ligado à dimensão epistemológica; aprender a fazer ligado à dimensão pedagógica, aprender a conviver ligado à dimensão sociopolítica e aprender a ser ligado à dimensão ética. Vista assim, a educação musical tem possibilidades de gerar um processo dialético que se humaniza à medida que os atores sociais têm possibilidades de intervir e se reconhecer nos processos e decisões sociais e políticos.

Referências

- CORTELLA, Mário Sérgio. Aprendendo na escola e na ONG. In: SAWAIA, Bader et al. *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Cenpec, 2003. p. 91-104.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Unesco: MEC: Cortez, 1999.
- DIVERSIDADE cultural: necessidade básica. *Revista do Terceiro Setor*, 14 out. 2005. Disponível em: <<http://arruda.rits.org.br/notitia1/servlet/newstorm.notitia.apresentacao.ServletDeSecao?codigoDaSecao=3&dataDoJornal=1129329324000>>. Acesso em: 2 maio 2006.
- EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements: mobilizing traditions in twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FELD, Steven. Sound structure as social structure. *Ethnomusicology*, Michigan, n. 3, p. 383-409, Sept. 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- GONÇALVES, Maria Alice. *Mangueira, teu cenário é uma beleza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- KLEBER, Magali O. O Terceiro Setor e projetos sociais em música. *Revista Eletrônica do Terceiro Setor*. 2003. Disponível em: <<http://www.rets.rits.org.br/pontodevista>>. Acesso em 9 maio 2003.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.

- LÉVY, Pierre; AUTHIER, Michel. *As árvores de conhecimento*. São Paulo: Escuta, 1995.
- MAUSS, Marcel. O ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 185-294.
- NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco. *Educação musical e novas abordagens*. 2005. Disponível em: <<http://www.uemg.br/abem/naveda.htm>>. Acesso em: 20 set. 2005.
- RIVERO, Cléia Maria L. et al. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. 234 p.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SMALL, Christopher. *Musicking: a ritual in social space*. A lecture at the University of Melbourne June 6, 1995. Disponível em: <<http://www.musekids.org/musicking.html>>. Acesso em: 20 out. 2004.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 1-39.
- _____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-94.
- SOUZA, Jusamara et al. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- SHEPHERD, John, WICKE Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.

Recebido em 02/03/2006

Aprovado em 15/03/2006

Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas abordagens na educação musical

Cássia Virgínia Coelho de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
cvcoelhosouza@uol.com.br

Resumo. O texto destaca algumas implicações sobre o conhecimento pedagógico-musical e sobre a relação entre tecnologias e área de atuação, temas extraídos do texto de Luiz Alberto Bavaresco de Naveda, apresentado no XIV Encontro Anual da Abem. As reflexões propostas contemplam a dicotomia existente nos cursos de licenciatura advinda da divisão em disciplinas – específicas de música e pedagógicas. Também discutem a noção de tecnologia num sentido amplo e no sentido mais usual, como tecnologia informacional, ainda não plenamente utilizada pelos educadores musicais e alunos. Apontam a educação musical a distância como um sistema que depende da abordagem educacional para aproximar professor e alunos do mesmo modo que a educação presencial. Ao final, uma experiência realizada em uma pesquisa sobre um programa de educação musical a distância é relatada, mostrando que novas abordagens na educação musical podem estar mais relacionadas à pesquisa e à democratização da educação em todos os níveis.

Palavras-chave: conhecimento pedagógico musical, tecnologias, novas abordagens

Abstract. This text emphasizes some implications about the musical and pedagogical knowledge and the relation of technologies with the professional area, both themes of interest of Luiz Alberto Bavaresco de Naveda's paper. The critique contemplates the present dichotomy of the undergraduate music teaching courses as a result of the division between music-oriented courses and pedagogical-oriented courses. It also discusses the notion of technology in general or in its strict sense as information technology not fully employed by music educators and students. Besides this, it stresses the distance music education as a system that depends on its educational approach to approach teacher and students in the same way as in face-to-face education. Finally, an experience carried out as part of a research about a program of distance music education is described arguing that new approaches in music education can be related to research and democratization of education in all levels.

Keywords: musical pedagogical knowledge, technologies, new approaches

O texto-base para o Fórum de Debate III – Educação Musical e Novas Abordagens –, de Luiz Alberto Bavaresco de Naveda (2005, p. 3), com uma maneira de enfocar muito interessante, apresenta um levantamento da produção registrada dos encontros da Abem, nos últimos cinco anos, observando “vestígios de onde as ações inovadoras não estariam tão fluentes e o

cotidiano pedagógico-musical não estaria apontando reflexão e criatividade” (Naveda, 2005, p. 2). A iniciativa inédita merece destaque por fazer, conforme o autor, “um rascunho aproximado das concentrações temáticas” do que tem sido discutido nos encontros anuais da associação, o que considero de extrema importância para a área de educação musical.

A partir desse trabalho é possível verificar a frequência de ocorrência e as ausências de focos nas ações e reflexões dos profissionais da área e, com isso, fazer, como Naveda, uma análise da situação dos projetos que têm sido desenvolvidos no país. É possível, também, observar a abrangência dos públicos-alvos/sujeitos dos trabalhos da Abem, desde crianças pequenas até profissionais da música e da educação musical. Esses fatos apontam para muitos tipos de ações em desenvolvimento e a possibilidade de expandi-las nas instituições escolares e não escolares, assim como demonstra a Abem como uma associação que cresceu junto dos interesses dos educadores, comprometida com os diversos níveis de ensino e formas de aprendizagem.

O texto de Naveda (2005) nos revela várias questões sobre educação musical e novas abordagens, entre as quais destaco algumas implicações sobre o conhecimento pedagógico-musical e sobre a relação entre tecnologias e área de atuação. Por isso decidi fazer neste trabalho considerações que são desdobramentos dentro desses temas, que estão inseridas no conjunto de condições que envolvem a minha experiência, e que, portanto, podem não cumprir um objetivo de generalização, mas, espero, podem estimular reflexões. Concluo levando em conta as problemáticas que levanto no texto, concordando com Naveda (2005, p. 18) que é necessário utilizar os meios e “planejar nossos projetos, permeá-los de valores, e realizá-los sem discernir interfaces com nossas práticas”.

Conhecimento pedagógico e musical

Enquanto pesquisadora da área de educação musical, enquanto professora de três licenciaturas tenho refletido, inclusive junto a colegas e alunos sobre a problemática do ensino de música, de forma geral, em muitos campos de atuação, mas não tenho encontrado muitos avanços, muitas saídas para a situação do ensino de música na escola básica em minha cidade. Com isso, tenho que concordar com a frase de Gimeno Sacristán (2002, p. 81), que diz: “os professores [de educação básica] trabalham enquanto nós [formadores de professores] fazemos discursos sobre eles”. Aquele autor ressalta que, embora todos sejamos professores, a nossa atividade na universidade é bem diferente da atividade da

escola básica, nossas relações de poder, nossos “preços” e nosso *status* e, principalmente, nosso modo de relacionamento com o conhecimento e a sociedade são outros.

Diante das condições de trabalho dos professores da escola básica, de salários baixos, de uma cultura escolar tão “viciada”¹ (nesse sentido com algumas similaridades com a universitária), nós falamos muito dos professores, de sua formação, mas ainda não conseguimos ajudá-los a pensar e fazer práticas de ensino de música muito diferentes; parece que não conseguimos propiciar novas abordagens para a aula de Arte. Coloco a música inserida na aula de Arte porque são poucas as possibilidades do ensino de música como disciplina autônoma do currículo da escola básica, e esse, também, é um problema, mas que não será destaque neste texto. Só vou lembrar, como afirma Penna (2003, p. 76), que “não há diferenças significativas entre a matéria escolar Educação Artística e a atual Arte quanto a uma garantia real de presença do ensino de música na educação básica”.

Na verdade, o sistema escolar ainda não assumiu uma outra visão do ensino de Arte, como, também, ainda não compreendeu a importância da música como uma forma de conhecimento significativo para a formação geral dos estudantes. Os professores da educação básica se deparam com uma escola autoritária, que define o que e como devem trabalhar, que lhes impõe inúmeros empecilhos para atuar com uma rotina de trabalho produtiva e efetiva, e com isso acabam não tendo certeza do valor de suas práticas, da importância de seus trabalhos para a formação de seus alunos, num processo de grande autodesvalorização. As políticas educacionais já se impuseram de tal forma na educação básica, que o valor do ensino de Arte, do conhecimento em música, especificamente, se tornou nulo no passado recente, e agora, por mais que alguns segmentos se empenhem em transformar a situação, o sistema escolar não consegue abrir-se para formas diferenciadas de trabalho na escola, não consegue sustentar as propostas oficiais (especificamente os PCN e Referenciais Curriculares), não consegue interferir de forma mais efetiva em outras práticas sociais carentes de atenção. Nesse sentido é bom observar como nossas práticas de formação na universidade têm

¹ Dentre os “vícios” da cultura escolar podem ser destacados: o baixo incentivo para a leitura, conseqüentemente para a atualização reflexiva mais aprofundada; a separação do conhecimento em áreas de maior e menor importância para os estudantes; o simples reconhecimento, mas não uma necessária conscientização, das múltiplas formas de aprender e da existência de diferentes tipos de conhecimentos; a falta de motivação de uma grande parte dos professores e dos estudantes para o ato de buscar pelo novo e de aprender por si; a preferência pelo formato de aula com a postura de auditório – platéia e palestrante; a avaliação como forma de progressão no ensino e, portanto, de coerção na participação das atividades escolares; a utilização da música com forte predominância das funções de entretenimento, instrumento didático e reforço das normas sociais.

influenciado nas decisões relacionadas com a música na escola básica, quanto os professores daquele segmento encontram-se no meio das contradições entre universidade e escola e quanto ainda carecemos de novas abordagens.

Enquanto educadora musical que teve formação profissional inicial em um bacharelado em Música, quero refletir um pouco sobre a licenciatura. Ressalto que o fato de alguns professores da licenciatura não se considerarem educadores musicais porque não se motivam pelos fundamentos que regem as práticas pedagógicas, não se interessam por discutir e trabalhar as questões relacionadas com a educação nos sentidos epistemológicos, didáticos, históricos e sociológicos, não lhes tira a importante referência de serem educadores musicais, não só por estarem atuando profissionalmente como professores, como também, e principalmente, por estarem influenciando pessoas e intervindo nos sistemas sociais, legitimando práticas e favorecendo políticas sobre música e educação.

A dicotomia existente nos cursos de licenciatura advinda da divisão em disciplinas – específicas de música e pedagógicas – tem acentuado a problemática da nossa divisão de trabalho – músicos e educadores musicais –, o que, em meu entender, ajuda a manter a situação da música na escola básica e influencia na formação social de concepções e de valores sobre educação musical. Dadas as características do trabalho de professores, as condições que lhes oferece o sistema escolar e, principalmente, as formas de carreira e de remuneração, os profissionais que se envolvem com a educação musical ficam à margem das profissões intelectuais relacionadas com a música por não serem considerados pelos pares de outras áreas (ou subáreas) os melhores produtos do sistema artístico-musical. A afirmação de Travassos (2005, p. 17) sobre uma licenciatura específica, mas que pode se entendida, amplamente, para as outras licenciaturas, explica bem este fenômeno.

A licenciatura em Educação Musical tem *status* ambíguo. [...] padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo *status* do professor de música, associado ao baixo *status* de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical – “musicalizados” que não serão “músicos”). Quem se candidata a uma carreira mais próxima à formação musical encarada como musicalização universal e democrática também fica mais distante da “música”. Musicalizar amplamente entra em conflito com a meritocracia dos mundos artísticos, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos e com a aposta na roda da fortuna que conduz, quiçá, ao estrelato.

As questões que permeiam as práticas dos professores de música na escola básica não interessam aos formadores que trabalham nas disciplinas diretamente relacionadas com a música na licenciatura. É como se o ato de ensinar, a ação de ser professor estivesse garantida somente pelos saberes de música do indivíduo, como se caminhando nessa perspectiva a motivação, a aprendizagem musical significativa e as questões sócio-pedagógicas que envolvem o ensino fossem alcançadas e estivessem asseguradas, independentemente de outros fatores. Não resta dúvida de que um professor com qualidades no saber fazer música tem muito mais probabilidades de alcançar suas metas no conhecimento dos alunos, mas na situação sobre a que reflito aqui, preocupa-me o distanciamento entre as várias atividades existentes no currículo da licenciatura, que tem como principal objetivo a formação de professores de música, e as práticas de ensino de música, na escola básica e na sociedade, em geral, que ficam muito distanciadas das práticas de ensino de música na universidade. Voltando a citar Gimeno Sacristán (2002, p. 85), ressalto que atuamos como pensamos, mas não podemos esquecer que os conteúdos de nosso pensamento não são a mesma coisa que os conteúdos da ciência: “Ainda que o pensamento não seja a ciência, pode-se pensar através da ciência, ela pode servir para pensar”; o autor continua: “o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”.

Quero com isso interrogar sobre a função social do professor universitário, como profissional da música e da educação musical ativo, reflexivo e transformador. Se por um lado temos um docente de música que não se interessa em refletir sobre os conhecimentos pedagógicos, sabemos que, por outro lado, nós, que deliberadamente nos denominamos de educadores musicais, temos investido nesses conhecimentos e, talvez, esquecido do papel primordial da música na prática pedagógica dos professores que estamos formando. Em minha opinião, precisamos investir mais na reflexão-ação de nossas próprias práticas, para encontrarmos novas abordagens e atingirmos de maneira mais equilibrada (e eficaz) os conhecimentos pedagógicos-musicais do professor de música, em qualquer nível de ensino. Talvez nossa forma de entender o ensino de música seja o principal enfoque para tratar a educação musical; este tipo de investida já é, por si, uma nova abordagem.

Como nos afirma Lima (2003, p. 85), não serão regras e leis que resolverão os maiores problemas da educação musical, mas

enquanto o ensino musical não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir das suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória. Especificidade, habilitação, compreensão de linguagem formação continuada, capacitação, são os requisitos principais para a formação de um profissional integrado ao sistema de ensino previsto na LDB nº 9394/94 e aos demais ordenamentos existentes ou que futuramente venham a ser criados. Não basta a lei. Um bom ordenamento legislativo para obter sustentação exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classe e das políticas de ensino, para que o sentido real da educação musical seja atingido, propiciando-lhe uma dimensão funcional e uma aplicabilidade social.

Tecnologias e educação musical

A outra questão que destaco nesta oportunidade é a afirmação de Naveda: "Tradição e tecnologia não estão em posições opostas, elas são complementares."; certamente que o autor citou sua visão ampla de tecnologia, mas decidiu apoiar-se numa posição que dá sentido à tecnologia através dos suportes tecnológicos, principalmente, centrados na tecnologia informacional, como afirma, porque verificou a importância de "uma discussão que tentasse dissolver as fronteiras entre prática pedagógico-musical e tecnologia informacional" (Naveda, 2005, p. 18).

Mesmo sabendo dessa opção, quero lembrar que tecnologia é uma palavra, relativamente nova, que representa um domínio do conhecimento humano que tem se estendido por milhões de anos. A base desse conhecimento iniciada com as técnicas de fazer fogo, de cortar pedras, de formatar utensílios, de construir armas, de instalar armadilhas, de elaborar pinturas junto aos relevos das cavernas nos revela com clareza que o ser humano está em constante movimento de conservação e de superação de suas práticas.

Indo ao máximo da realização de uma ação, conforme ela é tida pelo hábito e pelo costume, obtendo as respostas possíveis para uma determinada situação, a tendência humana é considerar alguns procedimentos e modos de sentir e pensar sobre eles como formas de relacionamento com a ação que necessitam ser preservadas. Por outro lado, o aumento constante de informação, a vontade de conhecer e de explorar o desconhecido e o novo, o desejo de encontrar o diferente, o necessário, o eficiente, o eficaz, também proporcionam a produção de uma outra maneira de realizar a ação ou achar uma solução para um problema detectado, quase sempre, desenvolvida a partir da forma habitual. Isso não quer dizer que somente o sentido de permanência predomine ou que há um movimento do conheci-

mento, contínuo ou evolutivo, sempre. Não é possível avaliar benefícios e problemas da forma de realizar a ação e de todo o conhecimento daí proveniente sem considerar a dinâmica e a inter-relação daquela situação na sociedade e no momento histórico em que está inserida.

Dessa forma é oportuno ressaltar a afirmação de Naveda (2005) da complementaridade entre tradição e tecnologia. O que parece um pouco problemática, e aqui, lembrando que o autor optou por fazer suas reflexões centradas no que chama de tecnologia informacional, é a certeza que ao "entender e se utilizar dos suportes tecnológicos dominamos os trânsitos de conteúdos, apropriamo-nos de uma maneira prática das possibilidades amplas de nossa atuação pedagógica, da renovação das nossas convicções, tradições e inventividade" (Naveda, 2005, p. 18).

Com essa frase fica parecendo que a ausência nos documentos da Abem de projetos pedagógico-musicais relacionados com as novas tecnologias – as tecnologias da informação e comunicação (TIC) – implica a falta de domínio sobre os conteúdos, de limitação da atuação pedagógica. O fato de, em nosso contexto brasileiro, em nossos diferentes brasis, as TIC, chamadas por Naveda de tecnologia informacional, ainda não serem plenamente utilizadas pelos educadores, não quer dizer que exista uma relação direta entre entendimento e utilização dos suportes com uma prática pedagógico-musical de qualidade ou que não haja novas abordagens na educação musical que está sendo divulgada pela associação. Discordo, também, que a "reação (ou o que em certos momentos aparenta ser uma "tecnofobia") gerada por esta transição agressiva na base de nossa própria inteligência" (Naveda, 2005, p. 12) seja, simplesmente, um desejo de ignorar as TIC, que tem como fundamento a dificuldade de relacionamento com os computadores.

Como certifica o autor há em nosso país um movimento de crescimento das ações de inclusão digital. As pessoas até têm acesso às máquinas e eu acredito que possam aprender a manipulá-las com certa facilidade. Os celulares estão possibilitando a verificação que a aquisição é possível e que sua manipulação pode ser aprendida rapidamente. Os receios sentidos em relação ao computador já não são tão intensos como antes, talvez nem sejam significativos. Sem bases científicas faço essa afirmação tomando como referência a observação da grande quantidade de jovens e, também, de adultos que se relacionam com as TIC sem nenhum problema. Havendo um acesso, mesmo que relativo, o senti-

mento negativo, o medo fica para trás rapidamente, tal como a maioria dos sentidos e significados que dão forma à vida na sociedade hoje, logo são incluídos como coisa do passado; a questão está mais relacionada com a forma social como as tecnologias são incluídas nas vidas das pessoas.

Em termos de população brasileira em geral, e aqui voltando ao foco da educação básica, pública pela condição desta ser obrigação do Estado, há uma grande maioria de alunos e professores, pertencentes a classes de baixa renda, que vive numa situação diferente. Para estas pessoas a exclusão em relação às TIC persiste pelos ônus financeiro e, também, pedagógico e temporal. As despesas do acesso discado à Internet ou o alto custo das conexões rápidas, a falta de controle e manutenção das máquinas nas instituições públicas, a ausência de objetivos educacionais que promovam uma aprendizagem significativa com o computador, a pulverização constante de propostas dos “amigos da escola”, ou seja, dos projetos externos que, entre outras “inclusões”, oferecem aulas de informática, dificilmente apontam para um trabalho efetivo e duradouro com as TIC.

Estas, para atuarem como instrumentos de produção de conhecimento, para assumirem o papel transformador proposto no texto de Naveda (2005) precisam de professores e de escolas que saibam produzir conhecimento. No que diz respeito ao campo da educação musical, o professor que está na escola básica também está comprometido com as suas funções sociais da mesma maneira que o professor de outras áreas. Por isso precisa atuar de uma forma mais consistente, que não sustente uma concepção de música somente por um prisma, seja de maneira tão comum, funcional e sem valor ou, no oposto, tão preocupada com leitura e técnica, descomprometida com a construção do conhecimento musical num sentido amplo, dos seus alunos específicos que estão inseridos numa determinada sociedade. Assumir qualquer uma das duas posições também é uma atitude de exclusão, pois dificilmente irá gerar uma educação musical que promova melhores condições de participação cultural e política na sociedade. O professor que não consegue construir sua prática musical de uma maneira reflexiva e crítica provocando mudanças nas condições

sociais da atividade musical, não consegue entender e utilizar de forma adequada os suportes tecnológicos. Estes não nos fazem mais qualificados a não ser que tenhamos o conhecimento em nosso poder e, naturalmente, os suportes em nosso alcance. Tal como afirmam Sampaio e Leite (2000, p. 100),

O conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual – no que se refere a aspectos locais e globais – e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Transformação do conhecimento e proposta pedagógica

A relação entre novas tecnologias da informação e comunicação e educação, atualmente, configura-se com um vínculo muito forte entre elas, atribuído à educação a distância. Pelo senso comum, esta implica, necessariamente, a utilização das TIC. Como neste texto estou tratando da educação escolar, a educação a distância a que me refiro é a modalidade de educação que tem como característica principal a distância física entre professor e aluno. Ela está estabelecida em um sistema,² que requer a oferta de propostas de ensino tendo como característica básica a comunicação entre professor e aluno realizando-se através de meios.³

Na educação presencial, mesmo havendo a utilização de diferentes meios, quem realiza a mediação pedagógica principal é o professor. Na educação a distância, devido aos vários tipos de estratégias de aprendizagem,⁴ reconhece-se a necessidade de apoio pedagógico de outro meio para o mediador pedagógico principal (Sherry, 1996). Com isso também, como na educação com presença do professor, existe a possibilidade educativa de um programa de educação a distância contando com meios diversos. Estes apóiam um mediador pedagógico principal e oferecem recursos variados para os diferentes tipos de aprendizagem dos estudantes.

² Sistema – “Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada”, segundo o Novo Dicionário Aurélio, 2ª edição.

³ Meios são quaisquer suportes que permitam a sua utilização para realizar o processo educacional em suas diferentes maneiras de ser concebido.

⁴ Seja qual for a linha que fundamenta a educação é possível reconhecer que há vários tipos de estratégias de aprendizagem, técnicas ou métodos que as pessoas usam para facilitar a forma de utilizar o pensamento para aprender.

Ao educador, então, na educação a distância, cabe desenvolver habilidades e saber refletir criticamente sobre o processo educativo, condição que reforça a sua participação ativa na produção e/ou elaboração dos meios, assim como no planejamento, na utilização e avaliação dos mesmos. Gutiérrez e Prieto (1994, p. 23) chamam a atenção sobre essa estreita relação entre os materiais e o educador na educação a distância, observação que os professores deveriam ter sempre em mente: “de nada vale exigir materiais [meios] com intenção transformadora se não há transformação na maneira de produzi-los, distribuí-los e utilizá-los”.

A maior diferença entre a educação com a presença do professor (presencial) e a educação a distância talvez esteja na modificação do processo de ensino. Esse processo, em ambas as modalidades, tem adquirido formas diferentes de ser concebido e, portanto, de ser colocado em prática, ganhando mais abertura para o desenvolvimento do aluno a partir de uma postura menos diretiva do professor. Nessa linha, a possibilidade que as pessoas ganharam de administrarem os estudos conforme o seu desejo e suas necessidades na educação a distância passa a ser um aspecto muito importante, que faz um marco diferencial entre as duas modalidades de educação.

Os vários modos de fazer educação a distância surgiram das adaptações feitas a partir das várias propostas pedagógicas da educação presencial, mas hoje ela se vale de abordagens distintas, de acordo com as diferentes concepções de educação e necessidades da população. “Cada região tem desenvolvido sua própria forma de educação a distância de acordo com os recursos locais, público-alvo e a filosofia das organizações que promovem a instrução”⁵ (Sherry, 1996, tradução minha).

Assim, a educação a distância pode ser constatada como uma possibilidade de ensino que pode apresentar condição educativa numa perspectiva não só de reprodução, mas de transformação do conhecimento. A noção de proximidade, como afirma Almeida (2003), está muito mais relacionada com a abordagem educacional, seja esta presencial ou a distância. Tanto uma como a outra pode fazer uso de qualquer recurso, pode proporcionar uma rede de informação e de comunicação, pode ampliar ou bloquear a aprendizagem dos alunos.

A amplitude da distância é dada pela concepção epistemológica e respectiva abordagem pedagógica, a

qual separa ou aproxima professor e alunos. Existe um conjunto de aspectos indicadores da coerência com a concepção epistemológica que interferem na distância e direção comunicacional criada entre professor e alunos, os quais se fazem presente tanto na educação presencial como na educação a distância. A distância, que pode afastar ou aproximar as pessoas, se refere à mediação pedagógica. (Almeida, 2003, p. 334).

Pode parecer que o exemplo que vou dar a seguir seja uma apologia ao trabalho do educador musical para não utilizar as tecnologias da informação e comunicação, mas esse entendimento é equivocado. Na verdade quero aproveitar a oportunidade para dar exemplos de trabalhos musicais que, para mim, demonstram aprendizagem significativa, apresentando alguns pontos de minha pesquisa sobre educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental que por uma questão de contexto não tiveram como mediador principal da aprendizagem o computador e a Internet. O objetivo dessa divulgação, também, pretende contribuir para a reflexão sobre outro tema que envolve tecnologias, áreas de atuação e proposta pedagógica, a educação musical a distância.

Devido à escassez de formadores especialistas nas diferentes linguagens da Arte e a carência de atenção dada a elas nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, que atuam nas primeiras séries ou ciclos do ensino fundamental (pedagogia), a trajetória da área, especificamente da música, nesse nível de ensino é bastante deficiente. Entendendo que, por essa razão, há necessidade de se promover a modificação das concepções sobre o ensino e práticas de Arte e de música na escola, a partir das primeiras séries, a formação do professor constituiu-se como um dos objetos da pesquisa, de que aqui relato alguns pontos.

O sistema de educação a distância também foi escolhido para ser estudado na formação musical de professores porque prescinde da relação professor-aluno no ambiente tradicional da aula para favorecer a aprendizagem. Essa particularidade trouxe a oportunidade de elaborar, oferecer e investigar um programa de música para estudantes de um curso de formação de professores residentes em diversas regiões do Estado de Mato Grosso, e, com isso, proporcionar a reflexão sobre a educação musical a distância (Emusad) naquele estado. A pesquisa contou com a participação de 279 voluntários, professores em serviço, oriundos de 22 municípios, alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica (1ª à 4ª séries), modalidade a distância, oferecido pelo

⁵ “Each region has developed its own form of distance education in accordance with local resources, target audience, and philosophy of the organizations which provide the instruction”.

Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Os estudos dos licenciandos foram feitos a distância, individualmente ou em grupo, tendo como mediadores pedagógicos principais textos escritos, reunidos num fascículo, e exemplos musicais, gravados em um *compact disc* (CD), produzidos especialmente para o programa. Foi possível, também, contar com o apoio de textos de periódicos científicos, exemplos musicais de outros CDs e livros da área de educação musical. No fascículo constavam textos para reflexão com propostas de ação individual ou em grupo. Cabe aqui ressaltar a importância dos grupos constituídos para as atividades musicais na aprendizagem. Foram realizados atendimentos presenciais nos municípios com a orientação da pesquisadora e de seis monitores da pesquisa, ex-alunos ou formandos do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música da mesma universidade.

Conforme defendem muitos pesquisadores⁶ da educação, o pensar reflexivo é uma tarefa educacional de extrema relevância, pois favorece aprendizagem consistente. As atividades musicais do programa de Emusad foram desenvolvidas seguindo esse pensamento. Cada estudante/professor, além de conhecer algumas teorias do desenvolvimento musical, teve a oportunidade de agir sobre o objeto sonoro elaborando conceitos, dando asas à sua imaginação, trabalhando com o ato lúdico de uma forma orientada para o pensar sobre essa ação e construindo o seu próprio significado para a produção sonoro-musical. Essa construção foi, também, refletida em relação às crianças, como elas são motivadas e como a aprendizagem pode ser favorecida.

Após dois meses de estudo do programa os estudantes/professores realizaram três tarefas de avaliação de aprendizagem. Dentre essas atividades de avaliação eles tiveram que fazer uma gravação em fita cassete contendo a primeira versão de uma composição baseada na história “Pai do Mato”. A composição podia ser individual ou feita em grupo de até dez pessoas, e deveria durar cerca de um minuto. Todos enviaram suas fitas gravadas por carta e receberam um parecer sobre suas composições, além do convite para apresentar a segunda versão com as devidas modificações, demonstrando crescimento na aprendizagem musical.

O texto de Dunga Rodrigues, “Pai do Mato”, foi escolhido como tema para as composições pela

intimidade com a língua escrita que, normalmente, os professores das séries iniciais possuem, além de ser auditivamente interessante porque o texto é bastante sugestivo de sonoridades. “Pai do Mato” também tem uma importante reflexão para os moradores de Mato Grosso, estado que sofre muitas agressões ambientais com os desmatamentos, garimpos, pesca e caça predatórias.

Foram apresentadas 51 composições feitas pelos grupos, que após analisadas puderam ser categorizadas, basicamente, em três tipos: as produções constituídas de voz e instrumento, as produções que exploram determinados elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos e as produções que exploram o tema de “Pai do Mato” num discurso sonoro descritivo. A maioria das composições apresentou problemas de natureza técnica, tal como dificuldade de sincronia ao cantar ou tocar em grupo e necessidade de afinação mais cuidada ao cantar uma melodia. Alguns problemas apresentados recaíram sobre a construção da produção sonora quando houve massa sonora provocada por excesso de instrumentos tocados juntos, o que apresentou uma textura muito homogênea, ou com algumas representações vocais de sons bastante estereotipadas, tais como chuva (chuá, chuá), índio (uó, uó), ou ainda com história narrada dando aos sons diferentes dos da linguagem verbal um aspecto de ilustração ao que estava sendo contado. As composições demonstram na segunda versão um tratamento mais aprofundado do trabalho, com atenção para as sugestões contidas nos pareceres.

Nas composições para vozes e instrumentos predomina o estilo canção, com uma melodia cantada e um acompanhamento instrumental. Este foi feito ao violão, com uma harmonia tradicional simples. Com bastante ocorrência houve a apresentação da melodia cantada com um acompanhamento rítmico dando ênfase para timbres diferentes. Com uma menor ocorrência houve, também, a expressão da voz através da declamação com um acompanhamento instrumental ao fundo ou a melodia na voz junto com a exploração de sons imitativos da natureza ou o diálogo entre instrumentos e vozes.

Nas composições que exploram elementos da linguagem musical em instrumentos tradicionais e/ou alternativos houve diálogo entre instrumentos, algumas vezes incluindo a voz, com apresentação de timbres variados e contrastantes com momentos de menor densidade sonora, com utilização de mudan-

⁶ Ver Dewey (1971), Freire (1997, 2001), Schön (1983, 2000), Zeichner (1998, 2000), Perrenoud (2002), Geraldi, Messias e Guerra (1998), entre outros.

ça de andamento e variação de intensidade. Alguns grupos destacaram a forma de suas composições apresentando um roteiro composicional escrito e outros fizeram as partes aplicando, principalmente, os princípios de variação e repetição estudados no encontro presencial, explicando o processo, ou não. A presença de ostinato rítmico junto com o trabalho com diferentes timbres, num aspecto descritivo do tema, ou não, foi uma das soluções encontradas para a elaboração da composição. Houve também a apresentação de instrumento solista com acompanhamento.

Nas produções sonoras que exploraram o tema da história "Pai do Mato" num discurso descritivo houve uma preocupação de fazer um desenho sonoro do tema dado, sendo, portanto, o timbre o parâmetro mais destacado. Todas as histórias sonoras descrevem a lenda do protetor da Mata da Poaia, o "Pai do Mato", atribuída ao município de Barra do Bugres, havendo uma infinidade de efeitos sonoros feitos de diversas maneiras para sons de água, vento, chuva, fogo, árvores sacudindo ou caindo, animais diversos, além do som do destruidor e do defensor da mata, entre outros. Foi possível notar que os enredos também foram bastante variados. Mesmo nesse tipo de representação sonora houve preocupação de muitos grupos com a forma. Esta foi demonstrada nos roteiros escritos ou nas próprias composições, que não aparentam muito uma estória, mas usam os sons descritivos da mata em seqüências que sugerem início, mudança e repetição.

Houve 28 composições que apresentaram títulos, sendo que a maioria foi intitulada *Pai do Mato*, como o texto de origem. Mas houve outras propostas, tais como: *A Floresta é Linda*, *A Natureza*, *Sons da Natureza*, *Medo do Pai do Mato*, *O Canto do Pai do Mato em Diferentes Tons*, *O Agito da Bicharada*, *A Floresta Encantada*, *Equilíbrio*, *Sons da Mata*, *Pai da Mata*, *Preservação*, *O Velho Líder e o Reino Encantado*.

É importante ressaltar a grande quantidade de textos que foram criados para as composições tendo como base o mesmo tema. Os textos apresentam diferentes formas de produção da escrita verbal, da narração à poesia. Muitos desses textos apresentam um clima poético admirável, com simplicidade ou rebuscamento, diretividade ou simbolismo, seriedade ou brincadeira, que são pérolas da comunicação expressiva verbal dos estudantes/professores.

As composições demonstraram um grande potencial de imaginação, de criação e de produção

sonora, além de serem produtos concretos da transformação de conjuntos de sons em discursos musicais carregados de expressão, intenção e organização.

O programa de Emusad só foi possível de ser realizado mediante o engajamento institucional e o envolvimento dos estudantes/professores. A instituição, por ter oferecido o espaço para a pesquisa com o entusiasmo de realizar um teste para futuras inserções curriculares, foi essencial com seu apoio ao programa de Emusad. Toda a estrutura física e apoio humano do Nead foram colocados à disposição nas cidades (pólos) que tinham estudantes/professores dos arredores, e a pesquisadora teve liberdade para colocar em ação a sua proposta, contando com a assistência de monitores, especialistas em música, de sua escolha. Os estudantes/professores, mesmo estando muito atarefados, se dispuseram a trabalhar colaborativamente com seus pares, o que sugere ter havido motivação para o fazer musical. Os trabalhos e estudos em grupo decididamente garantiram a interação e a proximidade ente as pessoas. O interesse aconteceu com dificuldade, porque os professores acharam difícil refletir sobre os conteúdos musicais do material do programa de Emusad, segundo seus próprios relatos, uma complexidade que veio associada à falta de tempo que tinham para estudar. Eles declararam, entre outras coisas, terem sido recompensados porque os ganhos com a participação no curso foram muitos, desde ganhos pessoais até ganhos nos processos de atuação no ensino. O trabalho influenciou-lhes em vários campos de suas atividades docentes, favorecendo a construção de concepções mais amplas de educação musical, relacionadas com uma mudança de visão sobre a mesma, relacionadas com o processo de ensino, com o desenvolvimento geral e musical da criança e com a necessária formação em música do educador.

Os estudantes/professores, acima de tudo, mostraram-se sensibilizados para o desenvolvimento da educação musical, levando-me a ter certeza que eles não desejam encurtamento do caminho didático ou desvalorizam conscientemente a educação musical. Eles são fruto de uma escola que tem negado essa educação aos cidadãos, em geral, e por isso agem com a mesma naturalidade, assegurando uma continuidade do mesmo processo. Eles desejam ter acesso ao conhecimento escolar na área para poderem garantir práticas de ensino mais bem encaminhadas e consistentes, faltando-lhes somente que o direito de ter a música em sua formação profissional seja garantido e continuado. Esses resultados fazem-me afirmar que com velhas tecnologias

podemos colocar em prática novas abordagens em educação musical.

Algumas conclusões

Já afirmei em outras oportunidades que tenho pistas de soluções para algumas problemáticas da educação musical, não respostas absolutas. Dentre as pistas em que tenho me apoiado mais firmemente encontra-se a pesquisa. Defendo a pesquisa em educação musical como peça-chave para a atuação competente do profissional, como elemento básico para o surgimento de novas abordagens. Ela, sem dúvida, coloca o educador numa posição de constante reflexão sobre sua própria prática, colaborando com a tomada de decisões sobre os conhecimentos que devem ser orientados em seu fazer cotidiano, ajuda-o a transformar seus procedimentos de ensino musical, coloca-o sintonizado com produções recentes da área, favorece uma atuação motivada e atraente e, sobretudo, promove uma busca constante de competência e de dignidade profissional.

As questões colocadas por Naveda (2005) estão ancoradas num porto essencial para a educação musical brasileira, as propostas pedagógicas. Estas dependem em grande proporção das condições em que são aprendidas e elaboradas, o que reforça a preocupação do autor com a aproximação das especialidades (através dos departamentos), com a criatividade pedagógica, com o uso diversificado e inteligente do computador, e eu acrescento com a pesquisa consistente e democratização da educação em todos os níveis. As propostas contidas no texto de Naveda para desenvolver um trabalho efetivo e abrangente da educação musical e suas sugestões no Fórum de Debate III para a associação, que envolvem, entre outros fatores, o mapeamento da produção científica da ABEM, são de extrema importância. Se tiver desdobramentos e análises suficientes, o mapeamento poderá se configurar como uma história da educação musical no país, parte significativa do conjunto de conhecimentos que marcam a condução da área e o desenvolvimento do pensamento musical brasileiro.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2005.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organizadora: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Edunesp, 2001.
- GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 237-274.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA e GHEDIN. *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da Abem*, n. 8, p. 81-85, mar. 2003.
- NAVEDA, Luiz Alberto Bavaresco de. *Fórum de Debate III: texto-base (educação musical e novas abordagens)*. 2005. Mensagem recebida por cvcoelhosouza@uol.com.br em 20 set. 2005, 14h16min.
- PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, n. 9, p. 71-79, set. 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner*. London: Temple Smith, 1983.
- _____. *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHERRY, L. Issues in distance learning. 1996. Disponível em: <<http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/pubs/issues.html>>. Acesso em: 6 jul. 1999.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*, n. 12, p. 11-19, mar. 2005.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.
- _____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul/ago 2000.

Recebido em 02/03/2006

Aprovado em 12/03/2006

Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme

Celson Henrique Sousa Gomes

Universidade Federal do Pará (UFPA)
celson@amazon.com.br

Resumo. O presente ensaio analisa o filme *2 Filhos de Francisco*, de autoria de Breno Silveira, procurando evidenciar aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de música em família, que possam colaborar para a compreensão de questões na área de Educação Musical, numa perspectiva sociológica. Com o objetivo de tratar sobre a aprendizagem musical de uma “dupla sertaneja” mostrada pelo filme em questão, a análise é feita a partir de pressupostos relacionados ao contexto socioeconômico da família, o projeto educativo dos pais, a diversidade de situações e envolvimento de outras pessoas além da família nuclear na aprendizagem, assim como as relações entre as oportunidades e aprendizagens vividas em família e atuação profissional.

Palavras-chave: educação musical, aprendizagens em família, contexto socioeconômico

Abstract. The present essay analyzes the film *2 Filhos de Francisco* of authorship of Breno Silveira looking for to evidence aspects related to education and learning of music in family that can collaborate for the understanding of questions in the area of Musical Education in a sociological perspective. With the objective to deal with on the musical learning a “dupla sertaneja” shown by the film in question, the analysis is made from estimated related to the social and economic context of the family, the educative project of the parents, the diversity of situations and involvement of other people beyond the nuclear family in the learning, as well as the relations between the chances and learnings lived in family and professional performance.

Keywords: music education, learnings in family, social and economic context

Neste texto, pretendo refletir sobre o filme *2 Filhos de Francisco*, de autoria de Breno Silveira, que teve sua estréia nos cinemas brasileiros em 19 de agosto de 2005. Com uma grande aceitação popular, o filme já obteve diversas descrições e abordagens cinematográficas da imprensa e da crítica especializada, divulgadas pelas revistas e jornais brasileiros e sites da Internet. Utilizo-me dessas fontes como ponto de partida para análise. Na visão de Miranda (2005), o filme mostra,

sobretudo, o “pré-sucesso” dos irmãos Zezé di Camargo e Luciano, a dupla sertaneja nascida no Estado de Goiás, que alcançou grande sucesso de mídia e de público. É sob essa perspectiva, do “pré-sucesso”, que abordarei a temática “aprendizagens musicais em família”, presente no filme e, também, relacionada com minha pesquisa,¹ iniciada no ano de 2005.

Não é minha intenção fazer comentários críticos e de valor sobre a forma e estrutura do filme,

¹ Pesquisa sobre “Aprendizagens Musicais em Família” como projeto de doutorado orientado pela professora doutora Jusamara Souza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

nem tampouco sobre a sua música, mas evidenciar, a partir de seu enredo e de algumas de suas cenas, aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de música que possam colaborar para a compreensão de questões na área de educação musical, numa perspectiva sociológica. Com o objetivo de tratar sobre a aprendizagem musical da dupla sertaneja mostrada pelo filme em questão, inicio minhas reflexões a partir de alguns pressupostos e suas imbricações, tais como:

– as aprendizagens musicais iniciais da dupla se dão em família e apresentam-se relacionadas ao contexto de vida familiar, assim como ao seu contexto socioeconômico;

– cantar e tocar não são “talentos herdados dos pais”, mas aprendizagens relacionadas ao projeto educativo dos pais e de preferências e vivências musicais em família;

– as opções e oportunidades de aprendizagem musical extrapolam os limites familiares envolvendo outras situações e outras pessoas além da família nuclear;

– as escolhas e atuações profissionais dos músicos se relacionam com as oportunidades de formação iniciadas e construídas em família, assim como, também, estão relacionadas com as questões socioeconômicas familiares de sobrevivência e opções de realização familiar.

As aprendizagens musicais iniciais da dupla se dão em família e apresentam-se relacionadas ao contexto de vida familiar, assim como ao seu contexto socioeconômico

Escrito por Patrícia Andrade e Carolina Kotscho, o roteiro do filme acompanha os esforços de seu Francisco Camargo, um agricultor que cultivava um terreno cedido pelo sogro, para proporcionar melhores condições de sobrevivência e de formação a seus filhos. A história é contada sob a perspectiva de vida de seu Francisco, um “amante do cancionário caipira”, que elegeu dois, entre seus nove filhos, para seguirem os passos de outros grupos bem sucedidos. É no contexto familiar, vivendo da agricultura de subsistência, no interior goiano, próximo à cidade de Pirenópolis, interior de Goiás, no Centro-Oeste do Brasil, em um casebre sem conforto, que seu Francisco busca realizar o seu “sonho”.

Para a área de educação musical, mais do que o sucesso da dupla, nos interessa saber o que

está por trás das aprendizagens e do desejo de seu Francisco na constituição da dupla, bem como das suas diversas estratégias para ensinar os dois filhos a cantar e tocar dentro do contexto de vida da família.

A história pode ser semelhante à de muitas pessoas que vivem no meio rural de Pirenópolis, onde a música sertaneja, apesar da existência de outros estilos,² faz parte do gosto e cotidiano das pessoas que ali habitam. Foi nesse contexto rural e sem conforto que seu Francisco alimentou o sonho de sucesso dos filhos de várias formas, tentando, segundo Miranda (2005), “não apenas realizar uma vontade, mas dar vida digna e de respeito à prole”.

De acordo com Geraldo (2005), apesar das dificuldades de subsistência, seu Francisco “não se vale da miséria para construir um discurso em favor da pobreza”. Ao fazer uma releitura do filme, este autor nos apresenta uma descrição do contexto socioeconômico da família de seu Francisco, bem como de suas atitudes frente à situação de vida e freqüentes mudanças:

Ela [a pobreza] está ali por contingências sócio-econômicas, de classe, contidas nos diálogos do sogro (Lima Duarte), que cobra sua parte na produção do gênero, nada captando de sua obstinação em retirar os filhos da miséria. Nem se vale da história cheia de percalços, tragédias, fome e falta de saídas. Faz um encadeado da luta do pai com o aprendizado dos filhos, cujos nomes mudam ao sabor dos interesses artísticos dos empresários que encontram pela frente. Esse jogo de mudança de nomes, de cidade (troca do sertão de Pirenópolis por Goiânia) e de condições de vida, mostra as relações de produção no campo e no meio urbano. Desnuda os limites da agricultura familiar, que rende trocas desfavoráveis para o lavrador, e as relações de trabalho na construção civil, onde o olho do patrão está mais presente, via encarregado.

As dificuldades do ensino escolar no campo são, também, retratadas, ao mostrar a falta de escolas para os filhos de seu Francisco, mas, ao mesmo tempo, o filme evidencia a rica presença de tradições culturais populares trazidas pelas rádios e festas que aconteciam na cidade de Pirenópolis.

Após assistir o filme constatei que a expectativa de seu Francisco em relação à formação musical dos filhos aparece relacionada a seu próprio gosto musical, coerente com o do contexto cultural onde vivia, e também ao desejo de proporcionar uma outra condição de vida aos filhos, tornando-se, esses, fatores principais e desencadeadores da aprendizagem musical dos mesmos.

É possível constatar, portanto, algumas imbricações existentes entre o contexto socio-

² Ver Goiás é celeiro... (2004).

econômico familiar e o projeto dos pais, mais especificamente, o projeto de seu Francisco em relação à aprendizagem musical dos filhos, que almejava a formação de uma dupla sertaneja bem sucedida, como a dupla Milionário e José Rico.

Sem estabelecer fronteiras, mas evidenciando a estreita relação entre contexto socioeconômico da família e projetos educativos dos pais, passo ao segundo pressuposto.

Cantar e tocar não são “talentos herdados dos pais”, mas aprendizagens relacionadas ao projeto educativo dos pais e de preferências e vivências musicais em família

Gayet (2004), ao considerar família como instituição, evidencia a existência de projetos educativos na família, onde, em certa medida, o projeto parental é um elemento central do processo de constituição de identidade do indivíduo. Para Gayet (2004, p. 72, tradução minha):

Mesmo antes do nascimento da criança, os pais elaboram um “projeto educativo”. Ele é mais ou menos consciente e mais ou menos realista. Ele varia segundo a variedade de pais, entre algum princípio elementar, e um programa variável de formação. Ele se adaptará à personalidade da criança e à sua evolução ou será de uma rigidez inflexível. Entre essas posições extremas, todas as nuances são permitidas.

Seu Francisco, acreditando por meio da música idealizar um futuro socioeconômico melhor para os filhos, em relação à habilidade musical dos mesmos, parecia não considerar a existência de “talentos herdados” ou que seus filhos tinham nascido com “talento musical”, mas, sim, acreditava na possibilidade do desenvolvimento de habilidades, de seus filhos tornarem-se músicos sertanejos a partir da vivência e das oportunidades a serem geradas em família, assim como na convivência com os outros.

O sociólogo francês Lahire (2004, p. 18) afirma que Norbert Elias nos fornece, em seu livro *Mozart: Sociologia de um Gênio*, o exemplo de um modo de reconstrução sociológica do vir a ser um indivíduo. Citando Elias, Lahire (2004) explica que para compreender um indivíduo seria necessário saber quais são os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer. Porém adverte:

Mas estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante. (Elias apud Lahire, 2004, p. 18).

Segundo a perspectiva de seu Francisco, para que seus filhos pudessem se formar como uma dupla sertaneja teriam que passar por um processo de aprendizagem, que é revelado aos filhos através dos meios que dispunham ali, no contexto em que viviam.

Nas primeiras cenas do filme aparece o rádio, que, além de veículo de comunicação com o meio urbano, foi, também, meio de aprendizagem musical da família e da dupla. Através do rádio, seu Francisco sabia quais eram os músicos e músicas de sucesso, quais os principais eventos da cidade próxima, assim como sobre as possibilidades de aprendizagem e atuação musical dos filhos. O filme nos mostra que seu Francisco compreendia que as músicas ouvidas na rádio poderiam ser as músicas cantadas e tocadas por eles.

Através do rádio eram anunciados os palcos, inclusive os da rádio, os quais poderiam ser locais de atuação da futura dupla. Dessas referências apresentadas sobretudo pela rádio a que tinha acesso, seu Francisco passou a buscar os meios possíveis para oportunizar vivências musicais aos filhos que os tornasse, além de ouvintes, músicos atuantes.

A opção de seu Francisco pela constituição de uma dupla sertaneja familiar reflete, ao mesmo tempo, o reconhecimento de um modelo socialmente reconhecido no seu contexto de vida, onde as músicas a serem aprendidas deveriam estar de acordo com as preferências e perspectivas do lugar, tal como mostra o filme nas atuações da dupla em palanque político, em que a motivação e a continuidade de aprendizagem musical aparece relacionada com o contexto. Tais situações sócio-educativas relacionadas com o contexto são melhor esclarecidas por Carrano (2003). Para esse autor: “A realidade acentua o movimento de redes sociais que geram contextos e acontecimentos educativos, em simultaneidade com as ações de instâncias educativas tradicionais como as relacionadas com famílias e instituições escolares.” (Carrano, 2003, p. 16).

As estratégias do pai para atingir seus objetivos em relação à aprendizagem musical dos filhos aparecem de diversas formas, utilizando-se, sobretudo, dos meios locais que dispõe para ensinar os filhos. Uma cena que merece ser comentada, em relação a isso, é a que demonstra uma obrigatoriedade imposta por seu Francisco à dupla, que deveria levantar de manhã cedo para fortalecer e preparar a voz, tal qual o exemplo de um galo. O recurso que se utiliza para tal aproximação com o canto potente do “galo cantor” é o ovo que obriga os filhos a

ingerir. Além desse recurso, seu Francisco se preocupou em promover o ensaio do repertório “a duas vozes, em intervalos de terças e sextas, sendo a voz que canta a melodia mais aguda considerada a voz principal, apesar de muitas vezes a melodia real não se encontrar na voz aguda”.³

Quanto à resposta dos meninos em aprender, em relação ao projeto do pai, o filme revela que a motivação nem sempre ocorre de forma similar entre irmãos, como aparece na primeira constituição da dupla. Segundo o filme, a primeira formação da dupla composta por Zezé e Emival, e com apelido de Camargo e Camarguinho, é desfeita pela morte do irmão mais novo da dupla em acidente de carro, após uma das suas atuações em viagem. Diferentemente do irmão mais velho, o irmão mais novo da dupla, que se encarregava de fazer a segunda voz, parecia não demonstrar total aceitação e interesse no aprendizado e atuação musical.

Esse modelo, ou projeto de formação e atuação musical de crianças, como a participação de cantores mirins nas rádios, aparece, também, na década de 1960 como tradição em outras regiões brasileiras, como demonstra a pesquisa da área de educação musical realizada por Schmitt (2004). A pesquisa apresenta o Clube do Guri, da Rádio Farroupilha, em Porto Alegre, revelando que a rádio é também considerada como meio de aprendizagem e atuação de músicos no Estado do Rio Grande do Sul. O estudo mostra, ainda, que alguns dos participantes do programa, na idade adulta, tornaram-se músicos profissionais.

Para além do contexto de vida familiar, o filme demonstra que música se aprende na interação entre as pessoas que vivem e fazem música em sociedade, em comunidade de pessoas mais ampla que a instituição familiar.

As opções e oportunidades de aprendizagem musical extrapolam os limites familiares, passando a envolver outras situações e pessoas além da família nuclear

A partir da constante avaliação de caminhos já trilhados, seu Francisco passa a promover e investir em outras estratégias de aprendizagem aos filhos envolvendo outras pessoas, demonstrando a necessidade de transposição dos limites locais e de seus próprios limites. Tais investimentos, feitos na maioria das vezes com dificuldades, além de os proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades musicais, os conduziu à autonomia e futuro profissional.

Segundo Lahire (2004), o investimento dos pais na educação dos filhos pode se dar de diversas maneiras, podendo os pais “sacrificar” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem. Atitude que deverá deixar traços na organização da ordem moral doméstica e na maneira de gerir a situação econômica da família (Lahire, 2004, p. 28-29).

Uma conquista e investimento significativo, para seu Francisco, na aprendizagem dos filhos, foi o de abrir uma escola na sua própria casa, que possibilitasse às crianças aprenderem a ler e escrever, demonstrando o reconhecimento de que o sucesso musical estava ligado, também, à aprendizagem da leitura-escrita. Outros investimentos foram feitos, em relação à aprendizagem dos filhos, como a compra de instrumentos (um acordeom e um violão) e a oportunidade de contato com músicos que pudessem servir-lhes de modelo, como o foi o caso do músico que, ao ter ser abordado por seu Francisco, sempre acompanhado da família, em uma festa, e ao ver o interesse do menino em tocar, lhe dá as primeiras orientações do acordeom. Apenas em um primeiro contato como o músico, apesar da aparente e limitada transmissão de conteúdos, em que alguns movimentos rítmicos no fole foram ensinados, o menino pôde, com tais orientações, dar início a um aprendizado que o proporcionou otimizar a aprendizagem posteriormente, partindo de sua própria iniciativa.

O valor de tal perspectiva de aprendizagem relacionada à autonomia e à autoformação é enfatizado pelo conceito de “educação difusa”, o qual é considerado o contexto e a condição de vida das pessoas. Segundo Furter (1977 apud Carrano, 2003, p. 18-19), tal concepção compreende:

o conjunto das condições – a qualidade de vida – que permite um desenvolvimento cultural graças à capacidade da autoformação, como auto-regulação e apropriação da existência, da história pessoal e coletiva (...) já não se trata mais, através da educação extra-escolar, de fazer mais, fazer melhor ou fazer de outro modo que a “escola”; trata-se, sim, de examinar as possibilidades que tanto a educação escolarizada como a extra-escolar oferecem no sentido de permitir *aos outros que se façam*.

A iniciativa de seu Francisco de levar a família para as festas na cidade próxima onde moravam, no interior de Goiás, bem como as primeiras tentativas do filho de cantar em público seguidas da avaliação do próprio pai, demonstram que tais iniciativas, de mão dupla, se complementavam na formação e de-

³ Algumas características sobre a música sertaneja goiana é apresentada em site da Internet (Goiás é celeiro..., 2004).

envolvimento das habilidades desejadas, que incluíam as de cantar e tocar em público. Para o filho mais velho, mais do que obrigação de aprender, o gosto pela aprendizagem musical aparece, também, nas insistentes tentativas de cantar e de tocar a gaitinha de boca recebida como premiação por sua primeira tentativa de atuação em público.

A avaliação do pai sobre a formação musical dos filhos era uma constante, tal como demonstrado no filme, quando Francisco intervém, já nas primeiras tentativas do filho Zezé de emitir sons na gaita, no processo inicial, onde se evidenciava um grande contraste entre a atuação dos meninos e as músicas “prontas” transmitidas pela rádio. Da mesma forma ocorria sobre a *performance* musical, em que seu Francisco reconhecia os limites na atuação da dupla e, conseqüentemente, sentia necessidade de motivar o desenvolvimento das suas habilidades de cantar e tocar em público. Isso é mostrado em uma das cenas do filme, em que o pai simula a atuação dos filhos, como uma aula ao ar livre, orientando-os em relação a questões de postura frente a um microfone fictício, improvisado com um cabo de enxada.

A partir das diversas estratégias usadas pelo pai, e intervenções externas, passa a existir um processo de aproximação entre a execução musical dos meninos e aquelas transmitidas pela rádio. Para seu Francisco aumenta cada vez mais a perspectiva de um futuro promissor e da possibilidade do sucesso, ao perceber que já havia a emissão de um “som coerente”, próximo das músicas cantadas e tocadas pelas duplas bem sucedidas das rádios.

Ao imbricamento existente entre os pontos anteriormente mencionados, soma-se a questão das opções e oportunidade de atuação profissional, conforme trataremos no pressuposto a seguir.

As escolhas e oportunidades de atuação profissional dos músicos se relacionam com as oportunidades de formação iniciadas e construídas em família, assim como, também, estão relacionadas com as questões socioeconômicas familiares de sobrevivência e opções de realização familiar

Ao mudar-se com a família do campo para a cidade, seu Francisco pretendia sair da condição de pobreza no campo para uma possível condição profissional e de trabalho que proporcionasse melhores condições de vida à família. A situação de pobreza não resolvida com a mudança para a capital Goiânia forçou a atuação musical precoce da dupla, que por

iniciativa de Zezé passa a atuar na rodoviária da cidade. A atuação de músicos na rodoviária de Goiânia foi presenciada por Zezé, que ao chegar na cidade, percebe que havia possibilidades de ganhos financeiros na rodoviária como “músico de rua”,⁴ onde posteriormente vai atuar com o irmão, local onde, também, a dupla é “descoberta” por um empresário.

O contexto de vida na cidade grande, com as crescentes necessidades financeiras de subsistência, bem como os diversos palcos de atuação, passam a ser fatores motivadores de novas aprendizagens musicais. A partir de viagens, a dupla passa a aprender novas músicas que os pudessem levar à uma realização satisfatória e ao “sucesso” de público, como também o sucesso financeiro do empresário.

Sobre essa situação vivida na cidade pelos músicos iniciantes, à semelhança da situação de “exploração” vivida por seu Francisco, como pedreiro, Geraldo (2005) escreve:

Situação semelhante à do pai vivem os cantores mirins na construção de suas carreiras. Os dois garotos, “Camargo e Camarguinho”, irão fazer seu aprendizado sob o mesmo foco de exploração. Miranda (José Dumont), o empresário, sabe o ouro bruto que tem nas mãos, só falta burilá-lo e se enriquecer.

A possibilidade de uma certa “exploração” financeira por parte do empresário não impediu que houvesse situação de aprendizagem musical significativa para os meninos. De acordo com Carrano (2003, p. 310), “os relacionamentos que os sujeitos estabelecem entre si nos diferentes territórios da cidade são educativos, mesmo que nem sempre estejam voltados para os ideais da cidadania democrática”. Tais atuações, portanto, mesmo com os fins de lucro financeiro, serviriam como laboratório de aprendizagem de habilidades e de atuação musical, principalmente no caso de Zezé di Camargo, o mais velho da dupla, que mais tarde, já na idade adulta, viria a atuar profissionalmente como músico. Posteriormente, na formação da dupla formada por Zezé di Camargo e Luciano, constituída com o seu irmão mais novo, este último pôde aprender com a vivência profissional do irmão mais velho, inclusive com suas gravações e posteriormente com o contato direto com o irmão, passando a aprender a executar as músicas em uma segunda voz.

Considerações finais

Outras questões, que não foram discutidas neste ensaio, poderão ser abordadas e refletidas

⁴ Sobre a formação e atuação de músicos das ruas, ver Gomes (1998).

posteriormente, tais como: quais as diferenças de investimento do pai sobre o filho mais velho e o mais novo? Há relação das expectativas e investimento paterno com a posição de cada um dos filhos na dupla, dividida em primeira e segunda voz? A compra de um acordeom para o filho mais velho, e primeira voz, e o violão para o mais jovem, e segunda voz, que desejaria ter ganhado uma bola de futebol, está relacionada com os interesses paternos e com a divisão das vozes pela faixa-etária? Por quais motivos as duplas sertanejas são constituídas tradicionalmente por homens? Qual o papel de dona Helena, esposa de seu Francisco e mãe dos meninos, na formação musical deles?

Entre as possíveis contribuições da análise do filme *2 Filhos de Francisco*, aqui proposta, desta-

co a constatação da importância da vida socioeconômica e cultural familiar, do projeto educativo dos pais, da diversidade de situações e do envolvimento de outras pessoas além da família nuclear na aprendizagem musical da dupla sertaneja em questão, além das possíveis relações entre as oportunidades e aprendizagens vividas em família e atuação profissional. Para além do foco na dupla sertaneja, tal complexidade de envolvimento compreendido sociologicamente demonstra que as histórias de vida e formação musical individuais são projetadas e trilhadas em coletividade, incluindo a vida em família, nos fazendo acreditar que as diversas situações e contextos de aprendizagem “devem ser considerados como efetivamente educativos, desde uma perspectiva de educação que se amplia para além dos horizontes estritamente pedagógicos” (Carrano, 2003, p. 15-16).

Referências

- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GAYET, Daniel. *Les pratiques éducatives des familles*. Paris, PUF, 2004.
- GERALDO, Cloves. O Brasil que o Brasil não conhece em Os Dois Filhos de Francisco. *Portal Vermelho*, 02 set. 2005. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/diario/2005/0902/cloves_0902.asp?NOME=Cloves%20Geraldo&COD=4872>. Acesso em: 20 fev. 2006.
- GOIÁS é celeiro de cantores e compositores em todos os estilos. *Revista Economia & Desenvolvimento*, ano 6, n. 17, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/Revista17/cap12.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2006.
- GOMES, Celson. Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável sucesso*. São Paulo, Ática, 2004.
- MIRANDA, Marcelo. 2 Filhos de Francisco. *Scream & Yell*, 22 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.screamyell.com.br/cinemadois/doisfilhosdefrancisco.htm>> Acesso em: 20 fev. 2006.
- SCHMITT, Marta. O rádio na formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do programa *Clube do Guri* (1950-1966). Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

Recebido em 24/02/2006

Aprovado em 28/03/2006

Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras¹ na perspectiva de docentes e gestores

Maria Teresa de Beaumont

Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC – Campus Araguari)
teresabeaumont@hotmail.com

Janete Aparecida Baesse

Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC – Campus Araguari)
janetebaesse@ig.com

Marcela Elessandra Patussi

Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC – Campus Araguari)
mep_marcela@yahoo.com.br

Resumo. Neste artigo discutimos o trabalho conjunto entre professoras e professores que ministram aulas de música em duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Araguari (MG). Objetivamos refletir sobre o trabalho integrado, apresentado como promissor por pesquisadores do campo da educação musical. Focalizamos a temática pela perspectiva de especialistas, professoras e membros da equipe de gestão das escolas. Utilizamos questionários como instrumentos de investigação e apresentamos análises sobre agrupamentos temáticos elencados a partir das respostas obtidas, mas construídas na confluência entre duas pesquisas.² Nossas principais considerações apontam para a presença da aula de música como “vitrine” para os pais. Sobre o trabalho entre especialistas e professoras, encontramos, surpreendentemente, a ênfase na preparação de festividades escolares. Esperamos contribuir no debate acerca dos limites e possibilidades da atuação dos professores de música nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: ensino de música, professores especialistas, trabalho conjunto

Abstract. In this article we discussed the united work among teachers and specialists that supply classes of Music in two private teaching school in Araguari-MG. We aimed to reflect about the groups work, presented as promising for researchers of the Musical Education field. We focussed the thematic on the specialists' perspective, teachers and administrators of the schools. We used questionnaires as investigation instruments and we presented analyses on grouping thematic cast by the obtained answers, but built in the confluence among two researches. Our main considerations point out the presence of the Music class as “a model” for the parents. About the work between specialists and teachers, we found, surprisingly, the emphasis in the preparation of school festivities. We hoped to contribute in the debate concerning the limits and possibilities of the Music teachers' performance in Basic Education schools.

Keywords: music teaching, specialist teachers, group work

¹ A opção pela utilização do gênero feminino, professora/s, deve-se ao número expressivamente superior de mulheres que atuam na docência, no nível da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A designação se refere às professoras unidocentes. Para os/as professores/as de música ou educadores musicais utilizamos a designação de professores/as especialistas ou, simplesmente, especialistas.

² A primeira delas foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, nos anos de 2002 e 2003, cuja dissertação intitula-se Paisagens Polifônicas da Música na Escola: Saberes e Práticas Docentes, elaborada sob orientação da professora doutora Selva Guimarães Fonseca, com apoio financeiro da Capes (Beaumont, 2003). A segunda é parte de uma pesquisa que encontra-se em desenvolvimento, realizada pelas autoras, intitulada Influência dos Saberes Musicais na Prática Cotidiana de Professoras da Educação Infantil, programa Probiç-Unipac, com apoio financeiro da Funadesp.

Contextualizando a temática

Ensino de música e professoras

A presença do ensino de música nas escolas de educação básica constitui-se em temática recorrente no campo das pesquisas da área de educação musical na atualidade.³ Como parte desses estudos, temos observado a defesa pelo trabalho conjunto entre professores especialistas e professoras, as quais requerem uma formação musical mais específica em função da quase total ausência de estudos musicais durante os anos de sua formação inicial, nos cursos de Pedagogia, Normal Superior e afins.

Acreditamos que a defesa pela implantação, e permanência, do ensino de música nas escolas, perpassa a discussão sobre *quem é* o professor responsável por ministrar esse ensino, onde e como ocorre sua formação e, ainda, como tem desempenhado sua prática. Em nossa cidade, nos anos finais do ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e no ensino médio, os problemas dizem respeito à presença – ou ausência – dos professores de Arte. Porém, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a discussão alcança um outro nível de complexidade, visto que as professoras também são chamadas a desempenhar essa tarefa, pois já ministram o ensino das demais áreas do conhecimento escolar. A argumentação de Godoy e Figueiredo (2005, p. 2) esclarece e exemplifica essa questão:

Fazendo um paralelo com outras áreas do conhecimento, verifica-se que o professor generalista não é matemático, mas ensina matemática, não é historiador, mas ensina história, e assim por diante. Da mesma forma, acredita-se que, para iniciar o ensino de música, o professor não precisa ser, necessariamente, um músico. Basta que possua vivência com os aspectos musicais e um conhecimento básico dos conteúdos a introduzir em suas aulas. Autores concordam que os professores generalistas podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças se receberem formação adequada [...].

Um fator local que reforça a ênfase sobre a atuação musical das professoras refere-se ao fato das escolas da rede pública municipal e estadual não contratarem professores de música. Em levantamento recentemente realizado fomos informadas de que, na rede municipal, que conta com 13 creches e 15 escolas, não existe nenhum/a professor/a especialista. As escolas da rede estadual, por sua vez, podem considerar-se privilegiadas, pois Araguari figura entre as 12 cidades mineiras que possuem

um conservatório público. Isso implica projetos de extensão que, freqüentemente, são realizados em parceria com as demais escolas da rede estadual. Cabe destacar que durante a realização desses projetos não apenas professores de música, mas também das áreas de artes visuais e artes cênicas, já desenvolveram propostas de ensino em algumas das escolas da rede.

Frente a esse panorama, nosso objeto de investigação refere-se à atuação das professoras para que realizem trabalhos com o ensino de música, contando que possuam uma formação musical que lhes forneça fundamentação teórica, conhecimentos de atividades práticas e reflexão sobre suas experiências, a fim de garantir que a realização dos referidos trabalhos se dê de maneira criativa e crítica. Temos procurado, por um lado, compreender o modo como as professoras concebem e realizam os fazeres musicais nas escolas. Por outro, buscamos conhecer, ampliar e aprofundar os saberes musicais que disponibilizam em suas práticas educativas cotidianas. A respeito da investigação que ora realizamos, nosso foco recai sobre a temática dos saberes e práticas musicais de professoras, visando um aprofundamento teórico no estudo sobre as relações que se estabelecem entre esses dois eixos da atuação docente, inseridos na educação escolar.

Atuação de professores de música

No decorrer desta investigação, deparamo-nos com a inquietante questão sobre a presença e atuação dos professores especialistas e os trabalhos conjuntos, integrados ou parceiros que realizam com as professoras. Três fatores nos motivaram a investigá-la. Em primeiro lugar, as discussões realizadas a partir dos estudos teóricos sobre a literatura recente da área de educação musical, especialmente os trabalhos de Godoy e Figueiredo (2005), Figueiredo (2005), Figueiredo e Silva (2005) e Spanavelo e Bellochio (2005), que argumentam em favor da colaboração que os especialistas podem prestar às professoras num trabalho que se deseja ser integrado, mas apontam questões de um debate que se encontra em aberto:

Os profissionais da educação estão habituados a discutirem políticas pedagógicas? Estão dispostos a reverem suas práticas em favor de novas concepções educativas? Desejam ser parceiros? Como essas parcerias poderiam ser exercitadas pelos diversos profissionais da educação? (Figueiredo, 2005, p. 27).

³ Como exemplos da produção científica recente sobre a atuação de professoras e especialistas no ensino de música nas escolas, citamos: Bellochio (2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003); Figueiredo (2001, 2003, 2004, 2005); Penna (2001a, 2001b, 2002, 2003); Torres (2001, 2004a, 2004b), Targas (2002); Targas; Joly (2004); Diniz; Ribeiro (2004); Souza (2003), Spanavelo e Bellochio (2005); Ribeiro; Scarambone (2005), Godoy; Figueiredo (2005); Diniz (2005) e Figueiredo e Silva (2005).

Um segundo fator refere-se a posicionamentos⁴ de professoras, que afirmam ver, nos especialistas, um profissional que “não tem domínio” sobre a disciplina dos alunos, “atrapalhando” o andamento de suas aulas. E um terceiro fator diz respeito a posicionamentos de professores especialistas, encontrados nas informações e análises oriundas de pesquisa concluída anteriormente (Beaumont, 2003).

Por ocasião dessa investigação, discutimos que embora as determinações dos documentos oficiais – LDB, RCNs e PCN-Arte – sejam decisivas na implantação do ensino de música nas escolas, as práticas desse ensino passam por negociações estabelecidas no interior da cultura escolar e envolvem professoras, especialistas e equipes de gestão. Analisamos determinadas dificuldades narradas pelos/as professores/as no trabalho com música: inadequação do espaço físico; falta de materiais; carga horária diminuída na disputa por espaços com outras disciplinas; concepções do ensino de música como “cantoria”, “pura e simplesmente lazer”, “só para brincar”, “uma coisa a mais”, “um módulo a mais”; e falta de solicitação e incentivo da escola para efetivar o ensino dessa área. Ocorre, ainda, a restrição da presença dos/as professores/as de música apenas aos horários em que ministram as aulas, e o desconhecimento sobre o trabalho das professoras e demais atividades próprias do cotidiano escolar.

As narrativas também apontaram a maneira como as professoras se utilizam do horário da aula de música para a realização de atividades para as quais “não têm tempo”, tais como “tomar” leitura, “tomar” tabuada, “vencer” um conteúdo, “passar” tarefa, corrigir ditado, cumprir uma apostila, sanar dúvidas ou dificuldades dos alunos ou escrever faixas e cartazes para finalidades diversas, práticas que nos remetem às aulas da (em alguma medida, extinta) Educação Artística, quando o horário era utilizado inclusive para que fossem trabalhados temas de outras disciplinas, por exemplo, trigonometria, do campo da matemática. As professoras também são responsabilizadas por procurarem os especialistas apenas para a apresentação de “musiquinhas” e “teatrinhos” nas festas do calendário escolar, formaturas e outras comemorações. Algumas delas, ainda, consideram-se “desobrigadas” do trabalho com música devido à presença da “aula especializada”. É interessante notar como esse fato é apontado como negativo, por parte de algumas professoras, as quais não se “utilizam” da presença do especialista, uma vez que “o trabalho colaborativo tem sido

sugerido como forma de garantir a integração do conhecimento escolar, e professores ‘generalistas’ e especialistas poderiam exercitar essa prática trazendo benefícios diretos para as crianças” (Figueiredo, 2005, p. 26).

A esse conjunto de problemas, apontados como fatores que dificultam o desenvolvimento de trabalhos conjuntos ou integrados, soma-se o posicionamento dos gestores e suas exigências para que a professora se atenha ao ensino das disciplinas “sérias e nobres”. A eles também é associada a concepção de que o ensino de música torna a escola “atraente” perante os pais. Compreendemos, portanto, que ao discurso que viabiliza somam-se práticas que dificultam e, em alguma medida, inviabilizam trabalhos integrados e, até mesmo, a aula de música como disciplina curricular.

Questões de pesquisa e metodologia

Em virtude dessas reflexões, formulamos a questão de pesquisa que se converteu em objeto do estudo do presente trabalho: quais são as concepções de especialistas, professoras e gestores a respeito dos trabalhos conjuntos ou integrados entre esses profissionais? Com o objetivo de analisar tais concepções, acreditávamos encontrar discursos bastante diversos entre si – considerando especialistas, professoras e gestores – e também diversos das propostas de trabalhos integrados, apresentados como promissores por pesquisadores do campo da educação musical.

A questão, ou problema, inicial de pesquisa se desdobrou em questões com as quais compusemos um questionário como instrumento de investigação. As temáticas de cada uma dessas questões versaram sobre: implantação do ensino de música em escolas particulares ministrado por professores/as especialistas; dificuldades e aspectos positivos dos trabalhos conjuntos ou integrados entre especialistas e professoras; envolvimento dos especialistas nas atividades cotidianas da escola; conhecimento que as professoras possuem sobre o trabalho realizado pelos especialistas e vice-versa; realização do trabalho com música pelas professoras, apesar da presença da aula com o professor especialista; carga horária, espaço físico e materiais da aula de música; participação e disciplina dos alunos nessa aula e participação dos gestores da escola na implantação do ensino de música.

Inscrevemos a investigação na abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada, dentre outros

⁴ Obtidos em cursos de formação musical, inicial e continuada, para professoras.

fatores, pela compreensão dos fatos humanos considerando as interações existentes entre pesquisadores/as e colaboradores/as, ambos construtores do processo de investigação. Nesse contexto, optamos por realizar um estudo exploratório utilizando a metodologia de pesquisa descritiva, ou estudo descritivo, caracterizado por Triviños (1987, p. 110) como aquele que “pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Convidamos, como colaboradoras, seis profissionais de duas escolas da rede particular de ensino de Araguari (MG). A escolha das escolas deveu-se ao fato de serem as duas nas quais o ensino de música é ministrado por especialistas há mais tempo, configurando-se, portanto, nas experiências mais sistematizadas desse ensino no momento. Em cada uma das escolas encaminhamos os questionários para três profissionais: a professora de música, a professora de uma das turmas e a coordenadora pedagógica, a fim de investigar a participação do conjunto de profissionais escolares na implantação do ensino de música e, mais especificamente, nos trabalhos conjuntos entre professoras e especialistas. As respostas obtidas foram transcritas e organizadas em agrupamentos temáticos. Na confluência entre as considerações descritas na pesquisa anterior e as informações dessa nova pesquisa, elaboramos as análises que apresentamos a seguir.

Informações e análises

Das colaboradoras

As duas escolas em questão, as quais nomeamos como 1 (um) e 2 (dois),⁵ pertencem à rede de ensino particular, são centrais e possuem parcerias com sistemas de ensino na modalidade franquista. Nelas, as professoras de música lecionam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a da escola 1 encontra-se cursando graduação em Música-Licenciatura e a da escola 2 concluiu esse curso há sete anos. A professora (regente) da escola 1, graduada em Letras, atua na turma de seis anos, designada como 3º período e pertencente ao nível de ensino da educação infantil. A da escola 2 é graduada em Pedagogia e também atua na turma de seis anos, mas que, nesse ano, passou a pertencer ao ensino fundamental.⁶ Na escola 1, colaboraram a coordenadora e a diretora, como membros da equipe de gestão da escola, respondendo

conjuntamente ao questionário, por iniciativa delas próprias. Na escola 2, participou a coordenadora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Todas as profissionais da equipe de gestão são pedagogas e especialistas em Educação.

Implantação do ensino de música e participação dos gestores nesse processo

O posicionamento mais crítico encontrado a respeito da implantação do ensino de música partiu da especialista da escola 2, que designou como “chamativo e diferencial” a maneira como as escolas propagam a presença da aula de música. Para essa professora as equipes de direção não acreditam na importância da música no currículo, mas, ainda assim, afirmou receber apoio, valorização e incentivo em sua escola. Esse apoio também é obtido pela especialista da escola 1, que caracterizou a participação e o envolvimento dos gestores como fundamental. Coordenadora e diretora dessa escola afirmaram que a implantação do ensino de música teve o objetivo de ampliar a grade curricular, “oferecendo aos alunos uma modalidade diferenciada dentro dos PCNs” (G1).

Tanto professoras quanto gestoras apontaram a *importância* da aula de música. Na escola 2, a professora associou essa importância ao prazer e à alegria, e na escola 1, às noções sobre música aprendidas pelos alunos e à concentração, destacando os resultados positivos obtidos por esta disciplina: interesse dos alunos pela música e por instrumentos musicais. Quanto ao posicionamento das gestoras, a da escola 2 considerou a implantação do ensino de música excelente e as da escola 1 utilizaram a expressão “de suma importância”, pois música é arte e é uma forma de conhecimento, interpretação e transformação da realidade. Nesse sentido, lembramos um argumento de Figueiredo (2005, p. 26):

O trabalho integrado entre os professores dos anos iniciais e professores especialistas poderia minimizar a questão do trabalho solitário dos professores de música em diversos contextos escolares. E mais do que isso, poderia ampliar a quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos.

É provável que as informações não sejam suficientes para associarmos os argumentos de professoras e gestoras sobre a importância do ensino

⁵ Os nomes das escolas e das colaboradoras foram preservados. Em substituição, utilizamos a seguinte terminologia: profissionais da escola 1: especialista – E1, professora – P1, coordenadora e diretora – G1. Profissionais da escola 2: especialista – E2, professora – P2 e coordenadora – G2.

⁶ Conforme a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

de música, à presença das especialistas na escola, pois, para isso, seria necessário um contato mais aprofundado, obtido, por exemplo, por meio de entrevistas ou observações. Além disso, questionamos sobre a efetividade dos argumentos disponibilizados pelas gestoras, diante do quadro apresentado pela especialista da escola 2, pois apesar de mostrarem uma preocupação em defender a presença desse ensino em suas escolas, ainda encontramos concepções associadas à utilização da música com finalidades diversas daquelas que pressupõe um trabalho destinado à aprendizagem dessa disciplina como área de conhecimentos. Esse elemento pode ser auferido na percepção da gestora da escola 2, quando afirma que a aula de música proporcionou aos alunos “maior organização mental, postural e comportamental” (G2). A ampliação dessa concepção está presente no argumento da especialista da escola 2: “Já existe musicalização, ainda que timidamente em algumas escolas (muitos acham que musicalização é formar um coro e só). Talvez consigamos futuramente um ensino efetivo de música...” (E2). Por isso, apesar do questionamento, concordamos que, certamente, a presença da aula de música, e de suas professoras especialistas, contribuiu para o delineamento de concepções sobre o papel que essa área desempenha na formação integral dos alunos.

Trabalho conjunto, integrado, parceiro, compartilhado, coletivo, cooperativo, colaborativo

Na literatura do campo da educação musical, assim como no discurso das colaboradoras dessa pesquisa, encontramos termos diferentes que compreendemos serem usados como sinônimos a respeito da atuação conjunta entre professoras e especialistas. Porém, ainda que não tenhamos o objetivo de debater a nomenclatura, mas sim as práticas desempenhadas por esses profissionais na escola, acreditamos que a expressão “trabalho integrado” talvez fosse a melhor opção, pois integração parece pressupor diálogo, intercâmbio, cruzamento, interface e ações planejadas, desenvolvidas e avaliadas conjuntamente. Na pesquisa anteriormente realizada obtivemos exemplo que se aproxima dessa modalidade de ação na narrativa de um dos professores de música entrevistado. Diz respeito a um projeto elaborado e desenvolvido em conjunto entre as professoras de todas as turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, juntamente com ele e com a professora de teatro da escola. Tratou-se de um projeto a respeito do trânsito, qualificado pelo professor como interdisciplinar:

tivemos que estudar muito, conhecer sobre o trânsito, tivemos que nos preparar para apresentar. Foi um trabalho de um semestre, começou por volta de maio, junho, entramos de férias em julho e em agosto, setembro, apresentamos. Todo mundo, a escola toda estava envolvida, de maternal até a 4ª série. No Infantil, o teatro “mais pesado”, as músicas, o coro, ficou para o Pré 3, que são as crianças que já sabem ler, mas os outros trabalharam a questão do “pare”, “atenção”, “siga”, as cores do semáforo e também algumas formas de primeiros socorros de acidentes, que acontecem no trânsito. (Beaumont, 2003, p. 99).

Na presente investigação, informações de gestoras diferiram daquelas prestadas por professoras e especialistas, no que tange aos trabalhos conjuntos. Para as primeiras, eles ocorrem *rotineiramente* e se acentuam nas comemorações da escola (G2) ou ainda “a professora de música realiza seu trabalho integrado aos projetos desenvolvidos pela professora regente de forma interdisciplinar” (G1). Porém, professoras e especialistas afirmam que os trabalhos coletivos ocorrem nas apresentações e festas de formatura para “mostrar aos pais”. A professora da escola 1 afirma que ambas – ela e a especialista – não têm tempo para organizar e avaliar juntas os alunos, e que apenas *participa* dos trabalhos que fazem para as apresentações. A questão das apresentações e a utilização do termo “participação” também é encontrada no discurso da especialista da escola 2: “normalmente, a integração acontece quando preparamos alguma apresentação para pais ou professores. Já trabalhamos muito bem, com participação de todas as professoras do infantil.” (E2).

Podemos afirmar que as respostas obtidas nos surpreenderam. A ênfase sobre a prática corrente que restringe o espaço da música a momentos ou circunstâncias como apresentações de canções nas festas das datas comemorativas do calendário, formaturas, festivais e demais eventos similares é freqüentemente discutida quando abordamos o trabalho das professoras, sobretudo nas escolas que não contam com a presença da aula dessa disciplina, ministrada por especialistas. Em sentido oposto, ao trabalho dos especialistas vinculam-se práticas que ultrapassam esta concepção, uma vez que realizam atividades em suas aulas que não visam à pura e simples apresentação. Ainda que conhecedoras do fato de que tais apresentações ocorram, acreditamos que sua finalidade associa-se mais a exemplos do desenvolvimento musical dos alunos do que ao aprendizado de canções de homenagens ou similares. As apresentações tornam-se, nesse caso, uma espécie de mostra de resultados de um trabalho desenvolvido em longo prazo, chegando mesmo, algumas vezes, a ser mal compreendida pelo público. Exemplo disso encontra-se na narrativa de uma professora de música entrevistada na pesquisa anterior:

Então quando você apresenta, que nem eu fiz, uma performance rítmica, acaba sem muito entendimento. Ou quando você faz, por exemplo, um cânone, a meu ver as pessoas acabam achando que aquilo está desencontrado, não vêem a complexidade da coisa, o quanto a criança teve que estar atenta para chegar nesse resultado. (Beaumont, 2003, p. 46).

Assim, ao buscarmos pelas práticas integradas entre professoras e especialistas, e encontramos tal associação a apresentações para datas comemorativas, questionamo-nos se essas práticas não estariam limitando, sobremaneira, a atuação desses profissionais, considerando que, nas escolas em que não estão presentes, as próprias professoras se encarregam das canções utilizadas naquelas ocasiões. Essa reflexão nos fez compreender a importância em discutirmos mais profundamente sobre o significado do trabalho integrado entre professoras e especialistas, buscando por seus conceitos, limites e possibilidades no espaço escolar da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Acreditamos que as restrições para que o especialista se integre ao trabalho das professoras justificam-se, ainda, devido à pequena participação desse profissional nas atividades cotidianas da escola. Gestoras, professoras e especialistas foram unânimes em afirmar que estas últimas participam das reuniões escolares. Porém, a especialista da escola 2 afirmou conhecer pouquíssimo o trabalho da professora e as gestoras da escola 1 informaram que “a dificuldade encontrada é o número de aulas previsto na grade curricular (uma aula/semanal) que se torna insuficiente para um melhor *aproveitamento*” (G1, grifo nosso).

Esse termo nos fez refletir que as especialistas talvez estejam, de fato, “subaproveitadas” pelas escolas em que lecionam, sob o ponto de vista da realização de trabalhos integrados. Isso porque retomando o raciocínio de que as professoras trabalham com alfabetização, português, matemática, ciências e história sem a possibilidade de dialogarem, cotidianamente, com especialistas dessas áreas, é de se supor que trabalhar conjuntamente com especialistas em Música, Teatro, Inglês, Educação Física e Informática, por exemplo, (que constituem as designadas “aulas especializadas”) seria enriquecedor para o trabalho de todos e para as aprendizagens dos alunos. Vejamos, a esse respeito, o argumento de Spanavello e Bellochio (2005, p. 96):

Embora o unidocente tenha interagido, em sua formação inicial, com os conhecimentos musicais, é um sujeito que precisa estar em contato com um profissional da área, para que em sua formação

continuada e práticas educativas em sala de aula possa compreender certos conhecimentos musicais que só o especialista é capaz de conceber.

Mas as trocas e os intercâmbios, até mesmo os encontros, permanecem praticamente inexistentes, uma vez que durante as aulas de música as professoras agem: “adiantando as tarefas dentro da sala de aula” (P2), “atendendo algum pai, para solucionar alguma dúvida ou corrigindo cadernos” (P1). A professora da escola 1, ao informar que participa do trabalho da especialista quando fazem apresentações, acrescentou: “nos demais dias prefiro que a professora trabalhe sozinha”, corroborando a já conhecida informação de que o professor de música, na escola, via de regra, realiza um trabalho sozinho, isolado e descontextualizado do cotidiano escolar, e nos remetendo, novamente, à pergunta elaborada por Figueiredo: professores “desejam ser parceiros?”

Expectativas do trabalho integrado

Na seção final deste trabalho refletimos sobre as expectativas que possuímos com relação à atuação conjunta e integrada entre professoras e professores de música nas escolas. Longe de apontar prescrições a respeito de temática tão complexa, optamos por recuperar algumas concepções provenientes de estudos realizados em torno da questão da disciplinaridade presente nos currículos escolares. Nosso interesse destina-se a conhecer e discutir propostas que apontem para “modelos” que se preocupam em sugerir a diminuição da fragmentação, pois também acreditamos que “a parceria com professores das séries iniciais pode se tornar relevante não apenas para a argumentação da área da educação musical, mas para o desenvolvimento de uma educação mais significativa, menos fragmentada e mais completa” (Figueiredo, 2005, p. 28).

Associamos a fragmentação observada nos currículos escolares à trajetória da especialização do conhecimento humano em diferentes áreas científicas, devido, principalmente, às necessidades impostas pela industrialização europeia dos séculos XVIII e XIX, visando atender à demanda por trabalho especializado da sociedade moderna. Tal fragmentação, por si só, trouxe e traz conseqüências positivas se considerarmos os avanços científicos em diversos campos, como nas áreas tecnológica, médica, biológica, física, dentre outras. Porém, as repercussões da fragmentação no campo da educação escolar atingiram a estruturação dos currículos em disciplinas que mantêm pequeno ou nenhum diálogo na atualidade. Gallo (2000, p. 23) ilustra essa questão de modo muito claro:

Quando assiste a uma aula de história, cada aluno abre a gavetinha de seu arquivo mental onde guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa gavetinha e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das "gavetinhas" é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em uma totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios.

A construção social que estabeleceu o posicionamento estanque das disciplinas escolares ocupa, hoje, apenas uma das possibilidades de organização curricular. Propostas caracterizadas como *interdisciplinaridade*, *transversalidade*, *rede* ocupam-se em, ao menos, minimizar as fronteiras tão duramente estabelecidas e suavizar a excessiva fragmentação. No campo da educação musical, a interdisciplinaridade talvez assuste um pouco os que temem o retorno do trabalho polivalente, característico da Educação Artística. Dito nos termos de Figueiredo (2001, p. 34-35), "a integração, interdisciplinaridade, trabalhos em conjunto, retomam alguns aspectos da polivalência e uma grande parte dos professores de arte abomina tal idéia", mas

a possibilidade de integração das áreas não significa que os professores nas escolas estarão invadindo territórios alheios, mas sim, aponta para uma educação mais significativa, sem tanta fragmentação, que leve em conta os saberes da humanidade, incluídas as artes nestes saberes.

Assim, consideramos importante conhecer, propor, exercitar e refletir sobre as relações que podem ser estabelecidas entre professores de música e professoras. Acreditamos que ambos sejam portadores de saberes e práticas que permitem a realização de trabalhos integrados, mas o encontro, a disponibilidade e o diálogo parecem ser condições importantes para que tais trabalhos se efetivem nas escolas. Mas não apenas isso, pois a possibilidade de realização de trabalhos dessa natureza também se inscreve na questão da formação docente. Nos cursos universitários de ambos os profissionais – especialistas e professoras – o modelo curricular padrão também permanece estruturado em disciplinas isoladas, fragmentadas, implicando que o egresso, ao ingressar no exercício da profissão docente, tenha dificuldades de criar e exercer um ensino diferenciado e integrado.

Dadas as condições apresentadas pelas profissionais participantes desta pesquisa, consideramos que as comemorações festivas realizadas con-

juntamente não expressam, de modo significativo, as possibilidades de integração desejadas e sugeridas pela literatura do campo da educação musical. Barbosa (2002, p. 109) lembra que

O professor é o maestro que constrói a rede de professores e disciplinas para uma prática interdisciplinar, o professor de Arte pode ter um papel muito importante nesta prática mas é preciso cuidado, já que por anos, todos nós da área de artes ouvimos que devemos ser o elo integrador na escola. Não se faz interdisciplinaridade usando da habilidade do professor de artes nas festas da escola, ou para ilustrar textos em Português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami.

Julgamos necessário, portanto, que o debate sobre o trabalho conjunto ou integrado entre especialistas e professoras continue fazendo parte dos estudos daqueles que se dedicam a compreender a presença da aula de música nas escolas. Acreditamos que os esforços poderão se debruçar, dentre outros aspectos, sobre o aprofundamento na compreensão: do significado que atribuímos a essa integração, dos pressupostos que orientam nossas compreensões, das matrizes teóricas sobre as quais se ancoram nossas concepções e propostas, das práticas efetivamente realizadas nas escolas, bem como das circunstâncias que permitem, e das que inviabilizam, a efetivação dessas práticas.

Considerações finais

A implantação do ensino de música, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ministrado por professores especialistas passa por práticas bastante diversificadas se considerarmos as múltiplas realidades brasileiras, em nível estadual e municipal. Observamos, nessa investigação, concepções e atuação de especialistas, professoras e gestoras nessa implantação, bem como no estabelecimento dos trabalhos conjuntos ou integrados. Nossas considerações apontam para o isolamento da aula de música no contexto das demais atividades escolares, mantendo-se, apesar de ministrada por professores especialistas, como "vitrine" para os pais. Compreendemos, por isso, a necessidade de mobilização de argumentos convincentes por parte de professores de música a respeito da importância dessa área como disciplina escolar, conforme discutem pesquisadores desse campo. Consideramos, ainda, a necessidade de que o estabelecimento de políticas de formação musical para professoras alcance os gestores das escolas.

Sobre os trabalhos conjuntos encontramos a ênfase sobre a preparação de apresentações nas datas comemorativas do calendário escolar, forma-

turas e eventos similares, o que consideramos extremamente restritivo. Associamos a ausência de trabalhos integrados ao modelo curricular disciplinar e fragmentado que mantém distantes as áreas de conhecimento e seus profissionais. Avaliamos ser necessário o aprofundamento dos debates acerca da integração, alcançando seu significado, pressu-

postos, fundamentação teórica e possibilidades concretas de realização.

Esperamos, em suma, que, ao dar visibilidade à diversidade de práticas encontradas na atuação de professores de música, possamos contribuir no debate acerca dos limites e possibilidades da atuação desses profissionais nas escolas de educação básica.

Referências

- BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Inquietações e buscas no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-110.
- BEAUMONT, Maria Teresa de. *Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003, 122 p.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 ago. 2002.
- _____. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação de educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4.; ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001a. p. 13-25.
- _____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, set. 2001b.
- _____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 41-48, set. 2002.
- _____. *Relato sobre os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho: Formação e Práticas no Ensino Fundamental e Médio*. 12ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e 1º Colóquio do Núcleo de Educação Musical, realizados em Florianópolis, UFSC, 2003 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <teresabeaumont@hotmail.com> em 17 nov. 2003.
- DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O perfil da formação musical de professoras generalistas: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.
- DINIZ, Lélia Negrini. Música na educação infantil: necessidades das professoras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005. 1 CD-ROM.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4.; ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001, p. 26-37.
- _____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. 1 CD-ROM.
- _____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-61, set. 2004.
- _____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; SILVA, Fabiano Daniel. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.
- GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2005. 1 CD-ROM.
- PENNA, Maura. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html>>. Acesso em: 7 mar. 2003.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html>>. Acesso em: 7 mar. 2003.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Florianópolis, 2003. Disponível em: <www.ufu.br/abem/forum1.doc>. Acesso em: 14 out. 2003.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva; SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. Programa de formação continuada em educação musical para professores que atuam no ensino de arte em Uberlândia-MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005. 1 CD-ROM.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Desafios e perspectivas para a gestão na educação musical à distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. 1 CD-ROM.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, mar. 2005.

TARGAS, Keila de Mello. Contribuições de um programa de formação continuada em educação musical para professoras das séries iniciais do ensino fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. 1 CD-ROM.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2004. 1 CD-ROM.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Articulações entre memórias e identidades musicais de professoras: análise de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2001. p. 22.

_____. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: "quando soube que cantar era rezar duas vezes..." *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 63-68, set. 2004a.

_____. Identidades musicais e concepções pedagógicas de professoras e futuras professoras do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 fev. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em 27/02/2006

Aprovado em 28/03/2006

A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical

Luís Fernando Lazzarin

Universidade Federal de Roraima (UFRR)
llazza@hotmail.com

Resumo. Este artigo analisa a abordagem multicultural da experiência com música, proposta pela Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), dentro de seu modelo multidimensional. Apresento, primeiramente, as idéias centrais do multiculturalismo e em seguida sua influência na visão multidimensional da NFEM, que comporta uma tríplice compreensão do termo "música": uma atividade humana universal, uma atividade humana com manifestações contextualizadas e a cristalização dessa atividade na forma de obras musicais. Ao tencionar alguns conceitos e idéias, sobretudo a respeito da diferença, levanto algumas questões a serem repensadas pela abordagem multicultural em educação musical, a partir da proposta da NFEM.

Palavras-chave: educação musical, Nova Filosofia da Educação Musical, multiculturalismo

Abstract. This article analyzes the multicultural approach to music experience, proposed by New Philosophy of Music Education (NFME), as presented in its multidimensional model. At first, I present the central ideas of multiculturalism and after that, at what extent its influence on the multidimensional vision of NFME, that comprehends a triple sense of the word "music": a universal human practice, a contextualized human practice and the embodiment of that practice into musical works.

Keywords: music education, New Philosophy of Music Education, multiculturalism

O multiculturalismo e a problemática da diferença

O termo "multiculturalismo", de uma maneira geral, vem sendo usado para definir uma visão de mundo que respeita a diversidade de modos de vida de cada sociedade, suas características próprias, seus valores éticos e sua identidade cultural. Existem numerosas concepções sobre multiculturalismo, diferindo principalmente na radicalidade de suas posições, mas todas têm em comum a problematização da diferença.¹

McLaren (1997) apresenta uma tentativa de mapear as maneiras pelas quais a diferença é construída e engajada, distinguindo três espécies de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o crítico. O multiculturalismo conservador apresenta uma visão colonizadora de unidade nacional, está ligado a atitudes imperialistas e a doutrinas de superioridade racial, que consideram os povos das colônias como primitivos e bárbaros, privados das "graças salva-

¹ Cabe lembrar a distinção que Hall (2003) faz entre multicultural e multiculturalismo. O primeiro é um qualificativo de sociedades que apresentam diferentes comunidades culturais "originais" que tentam levar uma vida comum. O segundo é um substantivo que designa políticas e estratégias para administrar problemas gerados em sociedades multiculturais.

doras” da civilização ocidental. Tanto o multiculturalismo humanista liberal de direita quanto o de esquerda acreditam na convivência harmoniosa e na fusão das culturas. Eles tratam a diferença como uma essência, que existe independentemente de história, cultura e poder. São, nesse ponto, bastante ingênuos, pois acreditam na possibilidade de uma igualdade relativa, quando as restrições socioculturais e econômicas forem reformadas.

O multiculturalismo crítico, por outro lado, recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e harmoniosa, e propõe que a diversidade deva ser afirmada dentro de uma política de justiça social. A diversidade não é uma meta, mas deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. A diferença deve ser compreendida dentro da especificidade de sua produção, como produto da história, do poder, da cultura e da ideologia. O multiculturalismo crítico “se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentado em uma experiência compartilhada ou “comum” da “América” que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo” (McLaren, 1997, p. 124). O multiculturalismo crítico rejeita a possibilidade do *melting pot*, o caldeirão cultural no qual as culturas se fundem, perdendo sua individualidade em prol de uma ideologia nacional harmoniosa.

Semprini (1999) aponta três áreas de problemas com que o multiculturalismo se defronta: a diferença, o lugar da minoria em relação à maioria, a identidade e seu reconhecimento. Para essas três grandes problemáticas há pelo menos duas leituras: uma política, que contempla a questão da conquista de direitos políticos e sociais dentro de um Estado; outra antropológica, que evidencia uma análise eminentemente cultural, e contempla movimentos que não têm necessariamente uma base étnica, nacional ou política, mas um sentimento de identidade e valores comuns. Pode-se reconhecer também uma epistemologia multicultural, ou seja, uma discussão teórica que dá base à prática multicultural e que se opõe à epistemologia monocultural ou tradicional. Esta se baseia na concepção da verdade como adequação, e “afirma que uma teoria das condições da verdade depende de uma teoria representacional do mundo natural” (Semprini, 1999, p. 82), através da qual se consegue apreender e dominar toda a complexidade da realidade.

Em contrapartida, a epistemologia multicultu-

ral afirma a realidade como uma construção humana, baseada em sua descrição através da linguagem. Toda realidade é uma descrição a partir de um ponto de vista, uma versão particular de cada personagem da realidade social. Se a realidade é em si relativa e subjetiva, as interpretações dela também o são. Em decorrência, os valores tornam-se relativos, pois não existe mais uma verdade fixa e objetiva, dentro de uma configuração discursiva que lhe dê sentido. O conhecimento é um fato político, que nasce como uma versão da realidade, relacionando uma condição do mundo e um enunciado, embora se imponha, muitas vezes, como verdade única, objetiva e neutra.

Torna-se fácil entender como a escola ocupa lugar central nas disputas multiculturais, uma vez que a ela se atribuem virtudes formativas do indivíduo. Como instância libertadora, permitiria desenvolver seu espírito crítico, transformando-o em um homem livre e responsável, dando-lhe condições de escolher de modo autônomo tudo o que lhe convém. O multiculturalismo reclama para si a promessa da modernidade, principalmente aquela de seu projeto pedagógico. Surgida dos ideais do Iluminismo (séculos XVII-XVIII), a modernidade instituiu um modo de pensar que promete libertar o homem de todas as tutelas metafísicas (míticas ou religiosas), através do uso da razão.

O caráter paradoxal – não sem uma certa ironia – do multiculturalismo é o de fazer a modernidade cair em sua própria armadilha ao reclamar dela, realmente, o que lhe é devido, ao pretender que ela coloque esse universalismo, essa igualdade, essa justiça, esse reconhecimento que ela sempre pretendeu ter na própria base de seu projeto civilizatório. (Semprini, 1999, p. 161).

O projeto moderno inaugura os sistemas públicos de ensino como base da emancipação humana, sem recorrer a uma metafísica de natureza teológica. A partir daí, o fundamento religioso se desvanece e o fundamento racional toma seu lugar. Entretanto, segundo MacIntyre (1987), o projeto moderno fracassou, visto que inexistia nele a possibilidade de uma moral independente do contexto, o que leva à impossibilidade de uma lei moral universal.

As éticas da modernidade fracassaram porque fizeram uma transposição do esquema teleológico aristotélico, que descreve um percurso no qual no início há um homem como é e, no final, um homem tal como poderia ser se realizasse sua natureza² essencial, através da educação. Essa transposição não funciona porque a modernidade

² Segundo Cassirer (1997), o termo “natureza”, no século XVIII, refere-se não só à existência física e à realidade material, mas também à origem e ao fundamento das verdades.

nega a possibilidade de se revelar a essência da natureza humana verdadeira. Não temos como educá-la, já que não temos uma natureza única, a própria modernidade inaugura múltiplos modos de interpretá-la. Assim, dá-se a falência do conceito de natureza humana, que passa a ser múltiplo, pois a ciência invalida um acordo sobre o que ele seja. A partir daí, está posta a idéia de que o fenômeno moral torna-se essencialmente histórico e contextualizado. As pretensões do projeto educacional moderno de liberdade, universalidade, emancipação, autonomia e consciência moral são abaladas. A pedagogia também pode se considerar abalada, já que sempre dependeu de uma matriz de natureza humana para sobre ela interferir e realizar uma idéia de bem.

Por expor toda essa problemática, o multiculturalismo revela-se um forte indicador da crise da modernidade, pois as principais categorias filosóficas, sociais e políticas sofrem um profundo questionamento pelas reivindicações multiculturais e seu conceito de diferença. A abordagem multicultural da NFEM incorpora esses pressupostos, a partir dos três sentidos da palavra “música”, que passo a analisar a seguir.

MÚSICA, Música e música

O modelo multidimensional da experiência com música proposto pela Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM)³ incorpora avanços significativos dos novos temas surgidos até então, particularmente nas áreas da etnomusicologia e da ciência cognitiva. Para a NFEM, do ponto de vista da aquisição do conhecimento, a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas essas dimensões se potencializam quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural,⁴ ou seja, como um fazer musical. A partir desse ponto, passo a apresentar os aspectos que constituem a multidimensionalidade da experiência com música, de acordo com a NFEM, para a qual música deixa de ser apenas o conjunto das obras musicais e passa a abranger três dimensões.

MÚSICA, como uma prática humana diversificada, consiste em muitas diferentes práticas musicais ou Músicas. Cada e toda prática musical (ou Músicas) envolve duas correspondentes e mutuamente reforçadas atividades de fazer musical e ouvir musical.

[...] A palavra música (caixa baixa) refere-se aos eventos sonoros audíveis, obras, que decorrem dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares. (Elliott, 1995, p. 44, tradução minha).

Primeiramente, “MÚSICA” como atividade deliberada de organizar os sons faz parte de todas as culturas. Deliberada significa não natural, pois nem todos os sons podem ser música. Há sons e formas de organizá-los aceitos e proibidos. Todas as sociedades, todos os contextos organizam os sons de forma intencional. Essa capacidade musical é universalmente compartilhada por todos os homens em todos os contextos. A multidimensionalidade da MÚSICA constitui-se em um “fazedor” (*doer*), uma atividade, um produto e um contexto circundante, ou seja, músicos produzem obras musicais através de sua prática contextualizada. Assim como o fazer musical, o ouvir é procedural e contextualmente referido, isto é, os padrões musicais específicos de uma prática musical só fazem sentido quando se tornam familiares (*tones-for-us*) e são entendidos não como dados naturais, mas como construções culturais específicas. Contudo, o ouvir competente está na dependência direta de um fazer musical competente. “Educar ouvintes competentes, proficientes e hábeis para o futuro depende de uma progressiva educação de competentes, proficientes e artísticos produtores de música no presente.” (Elliott, 1995, p. 99, tradução minha).

Assim, entender “Música” como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no Ocidente, essa organização, porém, não é natural. Muitas vezes, contudo, se naturaliza e privilegia-se esse sistema, o que muitas vezes impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Outras vezes, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico, sendo ela eleita como padrão a ser seguido, como no caso da música européia “séria” do século XIX.

O fazer musical deliberado (*musicing*), que ocorre dentro de contextos específicos, subdivide-se em: atividade de composição, atividade de *performance* (vocal ou instrumental), atividade de

³ Título original: *Music Matters: a New Philosophy of Music Education*, de David Elliott (1995).

⁴ Segundo a NFEM, o conhecimento formal é o conhecimento teórico sobre música. Este depende de saber como e onde fazer julgamentos musicais que, por sua vez, dependem do entendimento da situação musical específica, dos padrões e tradições que são a base de um fazer musical específico. O conhecimento impressionístico pressupõe integração e interação entre cognição e afeto, as “emoções cognitivo-musicais”. O conhecimento supervisorial monitora e ajusta o pensamento musical a curto e médio prazos.

improvisação, atividade de arranjo, atividade de regência. Consideradas contextualmente, essas atividades estão imersas em uma prática e uma tradição que surgem, extinguem-se, alteram-se graças à relação de diálogo bastante dinâmica entre quem as executa, ou seja, compositores e executantes (instrumentistas, cantores, regentes e arranjadores) fazem parte de uma cadeia inter-relacional.

Esse caráter dinâmico é exemplificado pelas analogias que se podem fazer, por exemplo, com a citação e a paráfrase. Quando se faz uma citação, reproduz-se literalmente o que outra pessoa disse. Quando se faz uma paráfrase, mantém-se o sentido do que foi dito por outrem, mas utiliza-se uma certa liberdade interpretativa, usando cada intérprete a sua própria maneira de falar. Algo análogo ocorre com a interpretação de uma composição. O intérprete precisa dosar as “citações” – o que o compositor deixou registrado por escrito (supondo que isso tenha acontecido) – e a “paráfrase” – aquilo que pode ser executado com certa liberdade, certa participação do executante na composição. Considerado no todo esse movimento de “citações” e “paráfrases”, ou seja, a interpretação de cada executante, cria-se uma tradição interpretativa, que é incorporada à prática composicional do contexto musical correspondente e a influencia.⁵

“Música” (a obra musical) possui também multidimensionalidade, pois é constituída pelo dinâmico inter-relacionamento entre a tradição composicional e a tradição interpretativa. Inclui-se, nessa dinâmica, a audiência e a crítica musical. A obra de arte musical não é apenas o seu registro gráfico (a partitura, por exemplo). A obra de arte musical, segundo o modelo da NFEM, tem a dimensão da composição, um *design* sonoro particular, projetado pelo compositor; a dimensão execução-interpretativa, representada pela tradição interpretativa; a dimensão prático-específica, compartilhada pela tradição da prática musical. “A obra musical é a execução de padrões musicais organizados por uma ação artística, um *design* sonoro, que revela costumes e tradições de uma prática, e seus respectivos comprometimentos ideológicos.” (Elliott, 1995, p. 199, tradução minha).

MÚSICA (a prática humana), Música (as manifestações contextuais de MÚSICA) e música (as obras de arte) são dimensões de uma mesma ativi-

dade, do que depreende-se que o fazer musical deve ser o centro de toda a EM. Esse fazer não é simplesmente um ato mecânico, mas um “pensar em ação” (*thinking-in-action*). Anteriormente, a centralidade da educação do sentimento e da sensibilidade estética valorizava demais o conhecimento verbal sobre música, tendo uma atitude passiva de contemplação e de descrição da música. Transformava-se, segundo a NFEM, em uma “antieducação musical”, pois afastava os alunos da própria experiência do fazer musical, que constitui o conhecimento procedural em música. O conceito de conhecimento procedural é emprestado de Ryle (1963) e consiste no conhecimento manifesto em ação (*knowing how*). Ele surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento além daqueles expressos por conceitos verbais (*knowing that*).

Portanto, é possível para as pessoas realizar inteligentemente alguns tipos de operações quando ainda não estão em condições de considerar as proposições que indicarão como elas deveriam agir. Algumas *performances* não são controladas por qualquer conhecimento interior dos princípios que as regem. (Ryle, 1963, p. 31, tradução minha).

Não existe um “fantasma dentro da máquina”, uma mente que trabalha oculta, teorizando, antes de realizarmos qualquer atividade cotidiana. “A suposição absurda feita pela lenda intelectualista é a de que, se a *performance* de alguma coisa leva o nome de inteligente, é devido à operação interna anterior planejando o que fazer” (Ryle, 1963, p. 30, tradução minha). Essa posição é contrária à idéia de que a execução musical é um ato corporal, mecânico e reprodutivo.

Nas atividades cotidianas, não há dois momentos separados, em que primeiro planejamos segundo regras e depois executamos a atividade. A mente não é um lugar separado do corpo, secreto, onde acontece a teoria. Teorizar é apenas uma das atividades da mente. Ser inteligente é controlar e avaliar constantemente as ações praticadas, aprendendo com elas. Embora se saiba executar atividades inteligentemente, muitas vezes não se consegue teorizar sobre elas (falar sobre elas, descrevê-las). Depois que se aprendem as regras, elas passam a ser uma “segunda natureza”. Aqui se inclui a música, pois a prática musical não precisa passar pela teoria.

A dualidade corpo *versus* mente (que conce-

⁵ De modo geral, essas considerações têm inspiração na idéia de estilo de Meyer (1956, 1967), que sugere a interação entre compositores, intérpretes e ouvintes competentes na formação do estilo como o universo em que se dá o sentido do discurso musical. Essa interação dá o equilíbrio entre novidade e familiaridade, o qual torna o estilo atrativo. O termo “estilo” pode ser substituído e seu sentido ampliado para práticas ou culturas musicais, mas a noção de significado musical em relação dinâmica com um contexto permanece.

be primeiro o pensamento em forma de linguagem verbal e depois a ação) é uma falácia a ser superada. A premissa aqui é de que a mente é o corpo e não se pode separá-los. O conhecimento procedural é o *knowing-in-action*, um tipo de conhecimento que não se limita à linguagem verbal, sendo mais abrangente e mais rico que esta. O conhecimento procedural é mais que uma habilidade técnica, artesanal ou simplesmente mecânica, embora delas necessite para se constituir. Ele envolve um conjunto complexo de conhecimentos que participam da consciência. Não existem etapas sucessivas de pensamento e de ação, ambos acontecem ao mesmo tempo, sendo impossível separá-los em sua unidade. A música é uma atividade procedural, pois é um conhecimento manifesto em ação. Decisões são tomadas e problemas musicais são encontrados e resolvidos durante o fazer musical (*thinking and doing in action*).

A NFEM sustenta que a verdadeira EM humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada. Do confronto entre os significados culturais e ideológicos de culturas musicais não familiares, surge a oportunidade de conhecer a diferença e de descobrir que o que parece natural e comum pode não ser. Entende-se por que a dimensão contextual é tão valorizada pela NFEM: como atividade, ela é produção cultural específica, reveladora de uma identidade cultural.

Pois uma prática musical é um pequeno sistema social ou um minimundo. MÚSICA, acima de tudo, é um universo de minimundos (por exemplo, mundo do jazz, mundo da música coral), cada um dos quais é organizado ao redor de respectivos saberes, crenças, valores, objetivos e padrões em direção à produção de um certo tipo de obras musicais para um grupo particular de ouvintes. Além disso, cada cultura musical é ligada em uma relação de mão dupla com seu contexto culturalmente circundante com os quais essas crenças e valores e tudo o que constitui a cultura musical são constantemente praticados, refinados e modificados com relação a mais amplas preocupações culturais. (Elliott, 1995, p. 198, tradução minha).

A visão multicultural em arte-educação assume ser necessário considerar a maneira como dife-

rentes grupos culturais entendem a arte e a incluem dentro de seus contextos.⁶ Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nessa discussão multicultural, tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo tipo de opressão. Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. “Procurar a igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante.” (Barbosa, 1998, p. 80). Um argumento próprio do discurso multicultural em arte-educação é o de que deve haver ênfase no fazer criativo da criança, em suas interações com as diversas práticas artísticas e na democratização e socialização do acesso à educação em arte.

Os significados em arte são aprendidos no processo de leitura,⁷ que se baseia em um modelo semiológico de comunicação de uma mensagem artística, muito embora esta possua semântica mais indeterminada. Nesse deslocamento do estético para o semiótico, a experiência com arte passa a ser “interessada” (nas condições de sua produção e de seus fins) e esse “interesse” tenta deslocar seus critérios valorativos. Isso dá à educação em arte uma tendência cognitivista, cuja principal missão é ensinar ao estudante os diversos códigos das linguagens artísticas para que ele possa desfrutá-las. Existe, portanto, uma forma correta de experienciar a arte, necessária para o deleite estético, possível apenas para os iniciados. Pressupõe-se que a escola seja capaz de recriar o conhecimento de uma prática artística específica, vivida de forma rica e ativa pelo estudante.

A atribuição de sentidos e significados em arte é, desse ponto de vista, uma questão de “frequência”, ou seja, de “familiarização com as linguagens artísticas. Em lugar de pressupô-las, buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio-cultural.” (Penna, 1995, p. 51). Existe o pressuposto de que a escola deve ampliar o conhecimento do estudante a partir de suas vivências. Esse “ampliar”, no entanto, tem a característica de refinamento dos “esquemas perceptivos”, capaz de tornar o estudante interessado e crítico.

⁶ Embora arte-educação e EM nem sempre tenham interesses convergentes, parece que essas duas áreas compartilham algumas idéias. Aqui apenas sugiro que o debate sobre o multiculturalismo está inserido em uma perspectiva mais ampla, que concerne a ambas as áreas.

⁷ A palavra “leitura” aplica-se melhor às artes plásticas, quando eminentemente ligada à interpretação e à atribuição de significado em uma representação visual. Contudo, em música, a palavra leitura refere-se à decodificação de um registro notacional (uma partitura, uma cifra ou outra representação gráfica, por exemplo). Isso pode gerar uma interpretação restrita do termo, mais do que já acontece com respeito às artes visuais. De fato, pode-se fazer uma leitura musical – no sentido de decifração do código – sem se fazer música.

Essas proposições multiculturais são feitas também pela NFEM, que afirma que é necessário que todo estudante mova-se para fora de seu contexto musical, em direção aos significados musicais que os contextos não familiares podem proporcionar. “Acompanhando um certo risco, desorientação, e eventualmente uma ‘aculturação musical’, surge uma reconstrução pessoal das próprias relações, preferências e suposições.” (Elliott, 1990, p. 161, tradução minha). Esse movimento de abertura em direção ao diferente tem o objetivo de torná-lo menos distante e assim compreendê-lo como próprio. O diferente não se conserva como tal, mas é assimilado e moldado no modelo multidimensional da NFEM.

Considerações finais

A proposta multicultural da NFEM baseia-se em uma concepção de educação musical que pretende ser democrática, na qual a todos é dada a oportunidade de conhecer e conviver com a diferença e que, ao valorizar a música como produção cultural, permite através dela o conhecimento da cultura específica. A atividade musical não somente possibilitaria conhecer uma realidade cultural através da sua prática musical, mas também serviria como instrumento de transformação social. A visão multicultural pretende questionar e deslocar os padrões valorativos dados pela música “séria” de tradição europeia. Esse padrão, ideologicamente comprometido, despreza as práticas musicais que fogem a ele rotulando-as de primitivas, segundo a crítica da NFEM.

Há o deslocamento da importância do significado intrínseco musical, ligado às formas sonoras, para o significado extrínseco, ligado às condições do contexto em que a música é produzida, valorizando toda e qualquer prática musical como manifestação legítima e única de cada cultura. A música, como característica única de humanidade, manifesta em cada cultura seu contexto de valores, tradições, crenças, linguagem, etc. Como é obrigação do multiculturalismo respeitar todas as manifestações artísticas de todos os contextos, tornam-se questionáveis os julgamentos de qualidade musical, já que se deslocam os padrões da música erudita ocidental como critério do que seja “boa música” e se relativizam os critérios de avaliação.

Contudo, esse relativismo na valorização das práticas musicais fica mais facilitado quando se fala de culturas distantes. Mas a situação se modifica quando se trata de práticas urbanas próximas. Quando se trata de culturas distantes e exóticas, parece não haver dificuldade em aceitar-se sua inclusão em currículos multiculturais. O problema se agrava quando se trata de avaliar a inclusão de práticas musi-

cais de “dentro de nossa cultura ocidental” – o *rock*, o *pop*, a MPB, por exemplo. Nesse sentido, não existe, por parte da NFEM, nenhum tipo de problematização dos conflitos ideológicos que possam existir entre as diferentes práticas musicais.

A valorização da pluralidade torna-se mais complexa à medida que as práticas musicais de grupos específicos se multiplicam e que as diferenças começam a ser mais sutis, ainda mais se levando em conta a dinâmica de trocas entre elas.

Uma das dificuldades dessa noção reside em que, enquanto as pessoas de uma cultura entram em contato com outras de outra cultura, cada uma afeta as práticas culturais da outra. E, a menos que um grupo cultural possa de alguma maneira garantir total isolamento, o contato com os outros é tão inevitável quanto a troca que esse contato engendra. (Walker, 2000, p. 36, tradução minha).

Significa, em outras palavras, que este contato nos transforma sempre em algo de “híbridos”, de misturados, em um processo de apropriação de valores dinâmico, que afasta a idéia de que existam culturas musicais separadas e estáveis. As dificuldades aumentam, pois fica claro que já não é tão fácil reconhecer quem é ou onde está o “outro”, e o quanto ele (ainda) é tão diferente. O problema do multiculturalismo não é apenas a interface entre o “de dentro” (*insider*) e o “de fora” (*outsider*) de determinada cultura, mas também a incapacidade para se determinar quem é um e quem é outro. As vanguardas musicais e a mídia surgem como catalisadoras desta dinâmica de apropriações culturais, ao mesmo tempo em que “derrubaram os ideais de refinamento da arte burguesa” (Walker, 2000, p. 33, tradução minha). Ao mesmo tempo, a utilização que as vanguardas musicais do século XX fizeram da música não-ocidental, ao invés de uma abordagem multicultural, apresenta-se como um exemplo do quanto uma cultura dominante pode apropriar-se de elementos de outra cultura, que perde sua identidade.

De fato, não há mais como pensar em sociedades e comunidades isoladas e puras em sua cultura. As características da vida contemporânea como a tecnologia, a velocidade cada vez maior da informação através das mídias eletrônicas, os processos de globalização da economia que prescindem das fronteiras nacionais, as constantes migrações, tudo isso remete ao que García Canclini (1998) chama de hibridização das culturas, na qual práticas particulares que existiam de formas isoladas combinam-se para gerar outras estruturas e práticas. Esse processo tem um aspecto positivo de dinâmica reconstrução, ressignificação de mundo e de pessoas, reposicionando tempos e espaços. Nesse

sentido, as identidades culturais são artefatos abertos e flexíveis.

Assim, a abordagem multicultural da NFEM corre dois riscos, ao tornar-se apenas uma mudança metodológica. O primeiro é o de transformar-se em uma multiculturalidade aditiva, com uma “atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos às outras culturas” (Barbosa, 1998, p. 93),⁸ de forma folclórica e turística. O segundo risco é o da rejeição sumária de qualquer manifestação musical que possa representar a chamada cultura dominante. Nesse sentido, ao invés de ouvir e produzir música erudita, como quase sempre tem acontecido na escola, utilizam-se apenas manifestações musicais de contextos multiculturais. Pensar o multiculturalismo nesses termos é apenas substituir uma visão hegemônica por outra.

O multiculturalismo proposto pela NFEM quer ser uma perspectiva inclusiva, que torne a convivência entre os povos possível e pacífica, através da preparação das “crianças para trabalhar

efetivamente e tolerantemente com os outros para resolver problemas comunitários comuns” (Elliott, 1995, p. 293, tradução minha). Seria aceitável incluir a música da mídia também como uma dessas manifestações internas de uma mesma cultura. Até que ponto a música transmitida pelo rádio, de uma maneira intensa, é produto de uma manifestação cultural ou uma imposição da mídia e de seus interesses de mercado? A esse propósito, Eco (2000) aponta para a falta de representação e simbolização das emoções despertadas, que se tornam objeto de uma apreciação acrítica, passiva e epidérmica. Esse tipo de problematização não é, contudo, contemplado pelo multiculturalismo da NFEM. Pelo contrário, acredito ser fundamental em toda discussão sobre multiculturalismo a constante explicitação dos conflitos e das idiosincrasias que se escondem sob, por exemplo, este *slogan* da “valorização de todas as práticas musicais”. A simples adesão a esse *slogan*, aceito como verdade incontestada, não permite desvelar sua complexidade, reduzindo e simplificando a discussão.

Referências

- BARBOSA, Ana. Mae. *Tópicos utópicos*. São Paulo: Com-Arte, 1998.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia do Iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1997.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ELLIOTT, David. Music as culture: toward a multicultural concept of arts education. *Journal of aesthetic education*, v. 24, n. 1, p. 147-166, 1990.
- _____. *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford: University Press, 1995.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.
- HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 51-100.
- MACINTYRE, Alistair. *Tras la virtud*. Tradução de Amelia Valcárcel. Barcelona: Editorial Crítica, 1987.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEYER, Leonard. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- _____. *Music, arts and ideas: patterns and predictions in twenty-century cultures*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora UFPB, 1995. p. 47-53.
- RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. New York: Penguin Books, 1963.
- SEMPRINI, Andre. *Multiculturalismo*. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.
- WALKER, Richard. Multiculturalism and music re-attached to music education. In: *Philosophy of Music Education Review*, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2000.

Recebido em 20/02/2006

Aprovado em 28/03/2006

⁸ A este propósito, a NFEM apresenta uma tipologia de currículos: o assimilacionista, o amalgamacionista, o currículo da “sociedade aberta”, o insular, o modificado e o dinâmico. Aqui interessa apenas notar que essa tipologia segue um *continuum* que vai do menos “tolerante” ao mais “tolerante”.