

ASSOCIAÇÃO  
BRASILEIRA  
DE  
EDUCAÇÃO  
MUSICAL

REVISTA DA



Nº 2 ANO 2 JUNHO/1995

REVISTA DA



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

## **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM**

Diretoria 1993-1995

Alda de Jesus Oliveira, Presidente

Liane Hentschke, 1º Secretária

Diana Santiago, 2º Secretária

Ana Cristina Gama Tourinho, Tesoureira

Conselho Editorial

Raimundo Martins, Editor (UFRGS)

Rosa Fuks (CBM)

Ilza Nogueira (UFPb)

Irene Tourinho (USP)

Esther Beyer (UFRGS)

## SUMÁRIO

EDITORIAL.....	05
RICARDO MAZZINI BORDINI Da possibilidade de que a música seja um vício.....	07
FERNANDO CERQUEIRA A Experiência estética do compositor .....	14
CRISTINA CAPPARELLI GERLING Bases para uma metodologia de percepção musical e estrutura- ção no 3º Grau.....	21
ROSA FUKS Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical.....	27
IRENE TOURINHO "Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado .....	35
ESTHER BEYER Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influên- cia sobre a educação musical.....	53
OSCAR DOURADO Por um modelo novo.....	68
DIANA SANTIAGO As "oficinas de piano em grupo" da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995) .....	74
ILZA NOGUEIRA O discurso analítico: uma prática essencial e acidental na formação do músico.....	82
RAIMUNDO MARTINS A função da análise no processo de aprendizagem em música .....	96
ALDA OLIVEIRA Relatório da Associação Brasileira de Educação Musical Gestão das Primeiras Diretorias - 1991/1995 .....	104



## EDITORIAL

*A edição do segundo número da Revista da ABEM ratifica o compromisso da associação com os pesquisadores e militantes da educação musical no país. Apesar das dificuldades e das resistências continuamos avançando, continuamos incentivando a criação, a investigação e acima de tudo a produção de literatura especializada, contribuindo para o desenvolvimento científico da área e, ao mesmo tempo, servindo como suporte teórico, como referência e como convite à uma reflexão sistemática.*

*A Revista da ABEM é um espaço aberto à discussão. É um forum que caracteriza uma opção deliberada pelo conhecimento, de preferência o conhecimento construído através da pesquisa, da observação sistemática, de experimentos, da experiência como fruto do estudo e da reflexão metódicas. Como espaço aberto à discussão a revista não busca o consenso. Pelo contrário, incentiva o conflito de idéias, as dúvidas, expectativas e aspirações que venham fundamentadas nos princípios de tolerância acadêmica e de obsessão pelo conhecimento.*

*Raimundo Martins  
Editor*



## DA POSSIBILIDADE DE QUE A MÚSICA SEJA UM VÍCIO

Ricardo Mazzini Bordini\*

Buscando compreender a música, várias abordagens têm sido exploradas. As que ora empreendemos, procuram o lado escuro da música, um pouco como Nietzsche, que não querendo crer em Deus, foi talvez quem mais o procurou. Antes, porém, pedimos perdão, caríssimos educadores musicais, se nos desviamos dos altruísticos ensinamentos recebidos, e enveredamos com outros olhos pelos caminhos onde "as artes são vistas como criando mundos de sonhos dentro dos quais nós podemos escapar da 'realidade' " (SWANWICK, 1988, P.37).

A propriedade das artes em geral e da música em particular de poder criar mundos imaginários nos quais podemos nos refugiar, pode ser aceita *a priori*. O que pretendemos ressaltar é o "escapar da realidade", e para isso, veremos inicialmente, a origem e as acepções dos vocábulos música e vício, aos quais, à medida que os formos revelando, adicionaremos o que nos parecer pertinente.

*MUSA, em grego Mûsa, talvez derive de men-dh, 'fixar o espírito sobre uma idéia, uma arte'; e, neste caso, estaria o vocábulo relacionado com o verbo manthánein, aprender. À mesma família etimológica de Musa pertencem música (o que concerne às Musas) e museu (templo das Musas, local onde elas residem ou onde alguém se adentra nas artes), (BRANDÃO, 1988, p. 202).*

\* Mestre em Composição, UFBA; Mestrando em Regência, UFBA; Professor Assistente do Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical da UFBA.

De acordo com Sloboda, as nossas respostas à música são aprendidas e não simplesmente condicionadas, sendo o adestramento uma tarefa que exige esforço auto-consciente (SLOBODA, 1985, p.2-196). Mas por que razão uma pessoa treinaria 8 ou 10 horas por dia, por muitos dias? Evidentemente que não só por prazer. Parece haver aí um comportamento obsessivo: a busca da perfeição (bela desculpa). À despeito de qualquer resposta, o fato é que, enquanto treina, esquece viciosamente seus sofrimentos, conforme se verá adiante.

*As Musas têm e mantêm o domínio do ser enquanto poderes que são provenientes de Memória. Enquanto filhas de Memória é que as Musas fazem revelações (alethéa) ou impõem o esquecimento (lesmosyne), (HESÍODO, 1991, p.31).*

*Para Hesíodo, ... é suficiente que um cantor, um servidor das Musas celebre as façanhas dos homens do passado ou os deuses felizes, para que se esqueçam as inquietações e ninguém mais se lembre de seus sofrimentos, (BRANDÃO, 1988, p.203).*

Esta última citação, nos deixa bem próximos de nosso objetivo. Muitos de nós certamente já ouvimos alguma pessoa relatando sensações maravilhosas, ou mesmo, já experimentamos algum deleite ao ouvir alguma música. Parece que ela é capaz de provocar nos indivíduos, uma espécie de torpor prazeroso, semelhante aos relatados por usuários de drogas, que parece ser o motivo pelo qual alguns indivíduos as buscam<sup>1</sup>. O esquecimento dos sofrimentos, entretanto, provocado por agentes de natureza artificial ou efêmera, compele o indivíduo a buscar incessantemente a repetição das sensações experimentadas, e neste afã, torna-se inofensivo, a menos que não obtenha o objeto que lhe proporciona tais sensações.

Não é à toa que as artes sempre foram subvencionadas pelo poder: ora a igreja, ora a nobreza, ora o estado, ou a universidade. E não só subvencionadas, mas também postas à serviço da estabilidade que o exercício do poder deseja.

---

<sup>1</sup> Com "torpor prazeroso" queremos dizer, um estado de alteração da consciência. Segundo A. Weil, que estudou o uso de drogas, "os seres humanos nascem com um impulso no sentido de alterar seu estado de consciência e transcender a sua forma egocêntrica de ver a vida". In : Linda L. Davidóff, *Introdução à Psicologia*, Auriphebo B. Simões e M. da Graça Lustosa trads., (São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1983), p.257.

A música sendo um sistema, e como tal, provida de equilíbrio, pode garantir, por via do esquecimento, a continuidade de quem a sustenta. É o caso talvez, da escala pentatônica em algumas culturas. Esta escala é extremamente estável: não contém semitons, e só se pode formar com ela um acorde perfeito maior, um menor, e um menor com sétima (KOSTKA, 1987, p.18). Não é diferente o caráter da música usada em rituais ou cerimoniais religiosos ou espirituais, nos quais ela tem o papel de tornar o indivíduo receptivo à mensagem doutrinária. Agindo nas estruturas cognitivas das pessoas, possivelmente este senso de estabilidade lhes é inferido por corrupção, como veremos mais adiante ao tratar do mito de Hidra.

Mesmo hodiernamente, os sistemas musicais são estáveis, e se não o são na aparência, já que alguns buscam a ruptura ou a desordem desse sistemas, o são no material empregado - o uso da matemática como princípio estrutural, oferece, inevitavelmente, um sistema completamente homogêneo que pode ser percebido pelo inconsciente - veja-se, por exemplo, os processos estocásticos.

Ainda não falamos em vício sem ver mais detalhadamente do que trata esta matéria.

*Vício sm. 'defeito grave que torna uma pessoa ou coisa inadequadas para certos fins ou funções', 'costume prejudicial e condenável', XIII. Do lat. vitium -ii // viço sm. "vigor, exuberância de vida" XIII. Forma divergente popular de vício, do lat. vitium - ii. Até o séc. XV, os vocs. vício e viço eram usados, indiferentemente, nas duas exceções 'vigor, gozo, deleite' e 'defeito de caráter, pecado': a partir daí, viço assumiu a 1ª acepção e vício, a 2ª // (CUNHA, 1982, p.821).*

Vemos pois que, tornando a pessoa inadequada para certos fins, se de fato for um vício, a música pode ser um meio apassivador maquiavélico, desejável para quem detém o poder. Quanto à acepção de ser o vício um costume prejudicial e condenável, é bastante conhecida a associação de músicos com drogas, bebidas alcoólicas, desregramento, pobreza, doenças, loucura, etc. A este respeito, pesquisas recentes nos informam de que as ondas cerebrais de uma pessoa em estado de criatividade, estão logo acima das do estado de paixão, e logo abaixo do estado de loucura.

Antes de acertar o nosso objetivo, vejamos o que a filosofia tem a nos dizer.

Vício (*gr.* xaxía; *lat.* Vitium; *ingl.* Vice; *franc.* Vice; *al.* Laster).  
1. O contrário da virtude, nos vários significados deste termo. Com referência ao conceito aristotélico-estóico da virtude como hábito racional da conduta, o V. é um hábito (ou uma disposição) irracional. Exatamente são V., neste caso, os extremos opostos dos quais a virtude é a mediação. Neste sentido a palavra V. não se aplica senão às virtudes éticas. Com referência às virtudes dianoéticas ou intelectivas, V. significa simplesmente a falta que, segundo Aristóteles, é vergonhosa somente como participação falha nas coisas excelentes de que participam todos os outros, ou quase todos, ou pelo menos os que são semelhantes a nós, isto é, da nossa cidade ou idade, ou família, ou classe social (*Ret.*, II, 6, 1383b 19; 138a 22), (ABBAGNANO, 1982, p. 963).

Os músicos são geralmente marginais, ou seja, não participam das "coisas excelentes" de que participam os outros, por carregarem basicamente dois estigmas: ou foram e são vistos como possuidores de dons incomuns, próprios de seres superiores (daí a tendência ao misantropismo?); ou foram e são vistos como miseráveis subalternos, ou lunáticos pouco adaptados ao *modus vivendi* de sua sociedade.

Se o vício é um hábito irracional, a música bem que poderia ser um, já que a matéria de que trata a música não é exclusivamente racional, além de ser, em muitos casos, inexplicável, e os indivíduos que a praticam não sabem porque o fazem ou tem razões pouco convincentes para fazê-lo. Na música, quais seriam os extremos opostos dos quais alguma virtude fosse a mediação? Uma resposta poderia ser: de um lado a paixão, de outro a loucura, e mediando esses opostos, a criatividade.

Será oportuno abordar aqui o conceito de *métron*, ou seja, o limite permissível dos gregos. O herói, no nosso caso o músico, exaltado pela sua *areté* (excelência), e *timé* (honra), e sempre tentado a ultrapassar o *métron*, cometendo uma *hybris*, uma violência, um excesso, e recebe então, como castigo, *Áte*, a cegueira da razão (que poderia ser, no caso do nosso herói, a loucura). Assim, podemos notar como o excesso de viço leva ao vício, tomando como referência a associação desses termos vista anteriormente.

E já que enveredamos pelo caminho do mito, "que atrai em torno de si toda a parte do irracional no pensamento humano, sendo, por sua própria natureza, aparentado à arte, em todas as suas criações" (BRANDÃO, 1988, p.14), vejamos alguns pontos do mito de Hidra.

Hidra, em grego (*Hydra*), da mesma raiz que (*hydor*), água. O sânscrito tem *udra-*, "animal aquático", o alemão, *Otter*, "Víbora, lontra". A origem de tudo é o indo-europeu *ued*, "estar úmido". Consoante Paul Diel, a Hidra simboliza os vícios múltiplos, "tanto sob forma de aspiração imaginativamente exaltada, como de ambição banalmente ativa. Vivendo no pântano, a Hidra é mais especificamente caracterizada como símbolo dos vícios banais. Enquanto o monstro vive, enquanto a vaidade não é dominada, as cabeças, configuração dos vícios, renascem, mesmo que, por uma vitória passageira, se consiga cortar uma ou outra. "O sangue da Hidra é um veneno e nele o herói mergulhou suas flexas. Quando a peçonha se mistura às águas dos rios, os peixes não podem ser consumidos, o que confirma a interpretação simbólica: tudo quanto tem contato com os vícios, ou deles procede, se corrompe e corrompe, (BRANDÃO, 1988, p.243-44).

Sob forma de aspiração imaginativamente exaltada, ou de ambição banalmente ativa, podemos encarar o trabalho de alguns compositores, que já foi, ao que parece, bastante explorado nos *Faustos* de Goethe e Thomas Mann. A ambição de alguns intérpretes de dominar seus ouvintes, também não escapa à este domínio.

Se bem reparamos, muitas vezes somos assaltados por uma música, geralmente detestável, tocando em nossa cabeça, e por mais esforço que façamos, ela não sai. Ora, o aparelho auditivo, embora sendo um dos mais complexos dos órgãos dos sentidos, é também dos menos desenvolvidos nos seres humanos, já que possui poucas representações no córtex cerebral (TELFORD e SAWREY, 1980, p.90-3). Destarte, é possível que esteja associado às estruturas mais primitivas da cognição. Resulta daí, que a música pode corromper subliminarmente, simplesmente expondo-se o indivíduo à ela.

Também a preocupação de associar a música à ginástica, preconizada por Platão para a educação dos jovens (que perdura até os nossos tempos) tem uma razão que a muitos passa despercebida e que de certo modo explica o preconceito de que música é coisa para mulheres. Ponderando sobre a disposição de espírito dos que praticam só a música, diz que,

*portanto, se uma pessoa permitir à música que o encanto com seus sons e que lhe derrame na alma, através dos ouvidos, como de um funil, as harmonias doces, moles e lamentosas...*

*e se passar a vida inteira a trautear canções de coração jubiloso - uma pessoa assim, primeiro de tudo, se tinha alguma irascibilidade, amoleceu como quem amolese o ferro, e, de inútil e duro, o torna proveitoso; porém, se perseverou nessa atitude, e não a deixou, mas ficou fascinado, em breve funde e se dissolve, até aniquilar o seu espírito e ser arrancado da alma por excisão, como um nervo, fazendo dele um "amolecido lanceiro." (PLATÃO, In Pereira, 1949, p. 150).*

Claro que papais e mães não iriam querer que seus filhos homens ficassem "amolecidos" (por analogia com a docilidade, a qual era considerada um atributo feminino até pouco tempo) se se dedicassem exclusivamente à música.

Antes de concluirmos, acrescentaremos ainda outra teoria que, de maneira similar aos mecanismos pelos quais os vícios são adquiridos,

*estabelece que a música é uma atividade cognitiva útil porque ela nos ensina a geometria do tempo: ou seja, como o tempo pode ser parcelado e medido, comprimido e expandido. Ao ouvir música, nós exercitamos as partes de nossa mente que são sensitivas à proporção. Padrões de interconexão são formados - K-lines ou mental spiders - que tendem a persistir e proliferar se nós derivamos prazer estético do exercício (ROADS, 1981, 5(3):17).*

Este trabalho, composto unicamente de matéria especulativa, não pretendeu ser sacriégio ao tratar a música com coisa espúria, mas sugerir que, investigando-se os mecanismos da dependência<sup>2</sup>, se possa entender um pouco mais da sua (da música) e da nossa (dos humanos) essência.

---

<sup>2</sup> Queremos sugerir aqui que a liberação (ou inibição) de neurotransmissores provocada por algumas drogas psicotrópicas pode também ser provocada pela música, investigação esta que, por demasiado técnica e extensa, está fora do escopo deste trabalho.

## Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Alfredo Bosi trad., São Paulo : Mestre Jou, 1982.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*, 3vls., 4ª. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1988.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª. ed., Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1982.
- DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à Psicologia*. Auriphebo B. Simões e M. da Graça Lustosa trads. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- HESÍODO. *Teogonia: A origem dos Deuses*. Estudo e tradução de Jaa Torrano, edição revisada e acrescida do original grego. São Paulo : Iluminuras, 1991.
- KOSTKA, Stefan. *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*. [s.1.]: [s.e.], 1987.
- PLATÃO. *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira, 6ª. ed., Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.
- ROADS, Curtis. "Report on the IRCAN Conference: The Composer and the Computer." In : *Computer Music Journal*, 5(3) (Fall, 1981): 7-27.
- SLOBODA, John A. *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford : Claredon Press, 1985.
- SWANWICK, Keith. *Music, Mind, and Education*. London : Routledge, 1988.
- TELFORD, Charles W. e SAWREY, James M. *Psicologia: Uma Introdução aos Princípios Fundamentais do Comportamento*, Octavio Mendes Cajado trad., 5ª. ed. , São Paulo : Cultrix, 1980.

## A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO COMPOSITOR

Fernando Cerqueira\*

Considerações a respeito de educação musical focalizando um tema como o da "experiência estética", forçosamente empurrarão o debate para o enquadramento numa dessas categorias que catalisam diferenciadamente, para não dizer que dicotomizam, o ato humano de fazer música: refiro-me tanto àquele modo mais próprio que reúne a atividade de criar música, envolvendo todas as variáveis metodológicas e culturais do *compor*, quanto àquelas tarefas do *interpretar* que condessam todo o leque social e profissional de "leitores" ou recriadores do objeto, seja este um simples esboço de música, qual improvisado suspenso num esquema aberto à espera de dadivosas complementações do executante, seja uma já pretensamente definitiva e autoritária estrutura que, na sua fechada individuação conteudística e formal como *obra*, apenas concede estreitas frestas de liberdade condicional aos seus atribulados intérpretes. Já as categorias intermediárias ou meta-categorias de *espectador* (ouvinte comum) e de *teórico/crítico* (ouvinte especializado), podem aqui ser colocadas equidistantes respectivamente do criador e do intérprete, enquanto fruidoras, em graus diversos, destas polares fontes de energia acumuladas no papel do *compositor* e do *executante*. E o *educador* musical aparece, enfim, como o acionador privilegiado, se assim o desejar e souber, de todas essas linhas de força.

Entretanto, embora sem esquecer os aspectos criativos envolvidos nestas outras atividades, a nossa reflexão deverá atender ao

\* Mestre em Letras, UFBA; Professor do Curso de Mestrado em Música da UFBA.

enfoque particular da criação artística que resulta na geração de obras musicais, visando uma breve elaboração sobre a experiência estética relacionada ao ato de compor, isto é, de algumas razões, inerentes ao papel do compositor, que o tornam um produtor ou ao menos um emulador *obligato* de "juízos estéticos". É preciso, então, como primeiro passo, verificar as condições, primordialmente insolúveis, da *criatividade* humana, manifesta de modo especial na arte, contingências genéricas que não eximem o compositor de também ser definido e situado como qualquer artista, ou seja, como *o criador entre o estético e o artístico*.

A aparente identidade entre *estético* e *artístico* é motivo suficiente de confusões e equívocos. O modo, porém, como os termos de fundem, determina o grau de envolvimento dos artistas e de suas obras com a autoconsciência do fazer artístico, dentro e fora dos seus campos específicos.

A estética, no significado tradicional de "filosofia do belo", mantém, ainda hoje, conotações que vinculam a palavra a um conceito naturalista de arte, no sentido clássico da *mimese*. O esforço dos filósofos da arte, a partir de Hegel (1770-1831), é não só garantir a tarefa especulativa, abstrata, mas também engajar a estética na realidade concreta da arte, no seu fazer e na sua história. Esta ancoragem no homem temporal e espacial, consciente de si mesmo, aos poucos empreendida pela filosofia, recuperou modernamente para a estética, vertente poética da reflexão filosófica, a sua verdadeira identidade, que Pareyson (1989, p.17-8) solidamente justifica:

*A estética é filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, quer natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes.*

Este sentido da reflexão estética, genérico mas apoiado no particular da natureza e do homem, conduz à dupla e necessária distinção conceitual que ao aproximar o *estético* do *filosófico*, traça-lhe a conveniente discriminação do *artístico*. No primeiro aspecto, Pareyson (p.19) reitera:

*Precisamente porque a estética é filosofia, por isso mesmo ela é reflexão sobre a experiência, isto é, tem um caráter especulativo e concreto a um só tempo.*

No outro aspecto, o domínio próprio da arte se pode delimitar, ainda segundo o mesmo filósofo, pelo uso das "definições mais conhecidas da arte, recorrentes na história do pensamento", que reúnem as concepções fundamentais, apesar da redução, prevaletentes ao longo das épocas - *a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir* (PAREYSON, 1989, p.29).

Excluindo-se mutuamente ou se aliando estrategicamente, cada concepção deixa sua marca na história das artes: desde a Antiguidade, a vertente clássica acentua a técnica (*tekné*), o "aspecto executivo, fabril, manual", mesclando os ofícios do artesão e do artista, buscando a beleza em critérios de maior *adequação* a modelos externos; enquanto o veio romântico, especialmente ao responder à tentativa de resgate público dos cânones antigos pelo classicismo, internou o belo na intimidade do sentimento do indivíduo, de quem o objeto artístico se torna *expressão*; já a força cognoscitiva da arte, de algum modo presente, como a expressiva e a executiva, em toda obra, tende a interpretar a artisticidade como *conhecimento, visão, contemplação* de uma sensível, metafísica ou espiritual realidade (PAREYSON, 1989, p.29-31). Vemos nisso a base daqueles estilos que, elaborando a arte ou como emblema ou como alegoria, destacam precisamente a natureza simbólica de qualquer criação artística.

Consideremos, enfim, que uma das principais tarefas da modernidade, a partir do final do séc. XIX, foi desencadear novamente o ciclo dessas concepções, unindo, porém, os três elos até então rompidos pelas grandes doutrinas e estilos de época. União traumática e paródica, no primeiro momento modernista, buscando agora se resolver em convívências ou cumplicidades do "pós-modernismo". Seja como for, a arte desistiu de apenas reproduzir, conhecer ou expressar o mundo, para lançar-se a inventá-lo e, ao realizar tal invenção, inventar-se a si mesma, num processo tautológico e autofágico, pela excessiva, embora necessária, internalização de cada setor dentro de sua própria "linguagem".

A investigação dessa característica produtiva e (auto) inventiva da arte, que tem despertado o interesse dos pensadores do século XX, encontra especialmente na teoria ou *estética da formatividade*, proposta por L. Pareyson (na obra citada e em obra anterior, de 1954),

argumentos, como os que citamos acima, esclarecedores dos mais importantes aspectos da atividade artística, para, além, de ver a arte como atividade distinta das demais, livrar o fazer artístico da órbita mais pura e universalista da estética tradicional, deixando, antes de tudo, o ato criador ser atraído pela gravidade da sua matéria específica, proporcionando, assim, o *modo de formar* próprio de cada arte.

A disposição desse panorama comum, que além de explicar o contínuo desenvolvimento de trocas entre os diversos campos, e conferir ao fazer artístico unidade como manifestação da essência humana fundada na sua relativa existência, permite-nos realizar de novo um tranquilo salto para o campo musical, especificamente para a atividade de compor. A composição de obras musicais, como não poderia escapar, passa por todas aquelas condições fundamentais que definem a criação artística e condicionam a ação social e profissional do artista como a resultante da sua global "experiência estética".

Responsável, por um paradoxal dever de ofício, tanto pelo processo de continuidade genética daquilo que, apesar das profundas mutações e rupturas ocorridas ao longo das épocas, ainda entendemos como *arte musical*, quanto pela garantia da presença e do interesse dessa inquietude dinâmica e transformadora que deve ser mostrada em cada obra produzida, o compositor musical, atividade prazerosa, é também uma força opressora que aprisiona *o compositor entre a tradição e a renovação*.

O modo como a obra resolve esse dilema pode revelar o grau de *originalidade* da criação musical e determinar o tipo de contribuição do compositor para a sua época, residente numa visão de mundo e de arte nem sempre claramente manifesta em cada obra, mas acumulada no conjunto do seu trabalho. Sobre isto, a obra de qualquer artista estará continuamente a interrogá-lo, pelo aplauso complacente ou o silêncio perplexo de um espectador anônimo, raramente apto para receber na complexidade do objeto produzido o verdadeiro ato que o criou. Principalmente nos nossos dias, quando a liberdade de criar formas, conquistada pelo artista, vai de encontro ao direito de livre arbítrio dos seus receptores. Não existe escapatória também para o compositor: haverá sempre um ouvinte a julgá-lo, do outro lado da obra, justa ou injustamente, por mais tardia que se complete essa escuta. Torna-se, então o compositor refém do seu público? É certo que ele depende dessa platéia genérica, formada por perceptores que, em sua maioria, buscam menos emitir "juízos estéticos" sobre o convencional ou sobre a originalidade e o novo, do que aguardar que a

obra confirme as escolhas que suas mentes fizeram a priori e que "repõem rapidamente no bom caminho da ortodoxia do gosto os possíveis desviantes" (LEENHARD, cit. in: DUFRENNE, 1982, p. 75), um certo prazer auditivo fundado em cânones consensuais que mesclam vários gostos mais recentes com outros resíduos centenários no amálgama da *tradição*, de cujas normas somente alguns desvios não violentos, variantes suaves, serão completamente aceitáveis. Com as devidas adaptações, esta pressão sobre o compositor e sua obra é sutilmente cumpliciada pelo executante, que dele exige sempre o atendimento de um padrão de performance que complete satisfatoriamente a expectativa do público.

Por que, então, continua o compositor a perseguir a originalidade? Por que essa compulsão de entregar-se com sua obra gratuitamente e compartilhar freqüentemente a sua criação com seus prováveis algozes? Certamente ele nada mais faz do que cumprir a sua tarefa histórica, o destino inexorável de qualquer artista, que é também nutrir lentamente a sua própria tradição, confinada no arriscado exercício do ato criador, cuja natureza irremediável se pode entender na mais simples definição, como a que Dufrenne (1982, p. 15) apresenta:

*criar é produzir um objeto que não vem evidentemente do nada, mas que, apesar de tudo, é novo.*

Finalmente, se, por um lado, assistimos as agruras do labor composicional marcarem agudamente o cotidiano dos seus mais experientes profissionais, o que podemos esperar da produção incipiente dos que, nos bancos das escolas de música, tentam inaugurar a sua identidade de compositor? A grande ameaça, se existe, não virá ainda de fora, do repúdio das platéias, mas do interior da própria cultura musical, na estaticidade dos programas escolares, que, no papel de guardiães e transmissores do saber musical histórico, tendem a atrair o aluno de composição para a agradável reprodução de modelos, quando na verdade cumprem a missão doutrinária de sitiar o estudante de composição entre a academia e a música.

Este cerco, o Curso de Composição da UFBa (Escola de Música) vem continuamente buscando romper, desde que foi criado em 1962, desenvolvendo princípios metodológicos que mantêm o espírito de renovação lançado aqui pelo mestre Widmer. Mas, a pressão "acadêmica" estará sempre ativa na rotina de qualquer escola de arte e a saída desse bloqueio cotidiano não se efetuará como tarefa apenas do pro-

fessor, sem a disposição criativa dos estudantes. Nos cursos de composição, até entre os já acostumados a uma abordagem musical contemporânea, alguns problemas persistem, de modo recorrente e quase sempre sutil: a crescente burocratização do ensino musical e o incremento da distância ou da compartimentalização entre a aprendizagem teórica e a sua finalidade criativa; o que surpreende, principalmente quando se sabe que a maioria dos professores de teoria e análise das escolas de música são compositores.

Constata-se que continuam se repetindo, atualizados, os mesmos equívocos dos conservatórios, que se podem sintetizar em duas atitudes basicamente dependentes. A primeira posição muito comum é achar que as relações teóricas, modelos analíticos e técnicas que serviram de base às idéias musicais de obras do passado, se prestariam facilmente para serem aplicados à composição contemporânea, numa forçada tentativa de transportar as razões de um sistema musical, relacionadas com o seu sistema de visão de mundo, para a forma de outro, ainda mais de diferentes épocas. Como se a música nova somente pudesse ser criada e explicada por analogias com os bons exemplos do passado, sem que se garanta ao fazer musical atual sua própria autonomia estética ou mesmo o seu especial sabor quase de estilo de época. A segunda atitude problemática, mais "romântica" se considerarmos a anterior mais "clássica", é uma contrapartida do preconceito que gerou a primeira, ou melhor, acontece quando a reprodução formalista de modelos convencionais nem sempre satisfaz à idéia ou ao modo de sentir do compositor, sendo substituída pela expectativa da "inspiração", estruturando-se por processos espontaneístas, ou de *nota-puxa-nota*.

O que criticamos nestas duas atitudes não é a franca utilização de elementos também do passado, para fins criativos, procedimento de que constantemente me sirvo, como compositor e professor, de um modo muitas vezes até "barroco", pela mesclagem de elementos heterogêneos. Muito menos criticamos o aluno talentoso que sempre logrará, no seu trabalho solitário, produzir a obra que conseguir imaginar, com os meios de que dispuser, independente da vontade do mestre, ou do grau de consciência que puder alcançar. O que criticamos é a ocupação completa do espaço da informação e da vivência criativa, individual ou em classe, pela ênfase nos valores históricos, sem uma suficiente e adequada ancoragem no presente, este referencial da realidade, único ponto de apoio lúcido para o indivíduo ciente de si mesmo e do seu mundo.

Metodologicamente, destacamos a intensificação do debate sobre todos os aspectos da criação musical hodierna e da sua percepção, confrontada a procedimentos anteriores, como um modo de penetração imprescindível na totalidade da obra, visando o seu processo objetivo, das relações estruturais, e subjetivo, da relação entre intenção e significação, revelando os liames diretos ou contraditórios - e até a sua impossibilidade de revelação - do percurso que vai do ato criador ao objeto criado.

Acreditamos que somente a *experiência estética* fundada numa *consciência processual* atualizada, pode, no campo da composição musical como no da criação artística em geral, diminuir a distância entre o aprendiz e o mestre, entre ambos e o seu tempo.

### **Referências Bibliográficas**

- DUFRENNE, M. *A estética e a ciência da arte*. Trad. Alberto Bravo. Amadora, Bertrand, 1982. 2v [O original francês é de 1976]
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez, 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989. [O original italiano é de 1966].

# BASES PARA UMA METODOLOGIA DE PERCEPÇÃO MUSICAL E ESTRUTURAÇÃO NO 3º GRAU

Cristina Capparelli Gerling

## Percepção

O processo de aprendizagem inicia-se pela percepção sensorial de um estímulo e desenvolve-se em estágios que compreendem o reconhecimento, a armazenagem e a comparação da informação recebida. O processo continua com a interpretação e codificação do estímulo. O caminho percorrido entre a percepção do estímulo e seu reconhecimento é no entanto, muito complexo. Os processos associados à percepção auditiva são ainda mais complexos e não existem estudos tão desenvolvidos sobre este assunto quanto os da percepção visual<sup>1</sup>. O ouvido transforma o estímulo sonoro em estímulo neural num processo de transferência mecânica. Quando o som alcança a membrana basilar da cóclea, partes desta são estimuladas por frequências diferenciadas. Um dos aspectos mais importantes associados com a percepção auditiva, é o da percepção das alturas. A altura é o atributo subjetivo do som que mais se relaciona com a frequência, um fenômeno acústico, portanto físico. A altura tem sido

\* Pianista. Doctor of Musical Arts em piano, Boston University, USA; Professora Adjunto do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Professora Orientadora do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado da UFRGS.

<sup>1</sup> Existem avanços no entendimento da percepção auditiva, veja os artigos de Diana Deutsch em MUSIC PERCEPTION, publicados a partir de 1982.

um dos assuntos mais estudados na teoria da audição, mas continuam existindo lacunas no entendimento de como a frequência é representada ou codificada no sistema nervoso. Não temos ainda uma explicação totalmente satisfatória de como o sistema nervoso detecta diferenças mínimas em altura, nem como este sistema nos permite ouvir simultaneamente sons diferentes. Recentemente alguns músicos e psicólogos têm conseguido esclarecer alguns dos pontos obscuros do processamento cognitivo em música, ou seja, têm buscado entender, através de pesquisas experimentais fatores tais como atenção, memória, a audição propriamente dita e a reação a estímulos au-ditivos, processos de agrupamento e de compreensão musical (SLOBODA, 1985). Acredito ser o papel do educador musical assegurar os meios pelos quais a percepção do estímulo sensorial possa vir a ser reconhecida, armazenada, codificada e interpretada, deixando de ser mero estímulo e passando a ter significado musical.

## **Estruturação**

Claude Palisca afirma (GROVE, 1980, XVIII, p. 741) que "teoria é agora entendida principalmente como o estudo da estrutura da música. Isto pode ser dividido em melodia, ritmo, contraponto, harmonia e forma, mas estes elementos são difíceis de serem distinguidos uns dos outros e separados dos seus contextos. Num aspecto mais fundamental teoria inclui considerações sobre sistema tonal, escalas, sistemas de afinação, intervalo, consonância, dissonância, proporções de durações e a acústica dos sistemas de alturas. Um corpo teórico existe também sobre outros aspectos da música, tais como composição, performance, orquestração, ornamentação, improvisação e produção eletrônica dos sons". Esta definição oferecida por Palisca dá uma amostra da abrangência e complexidade do campo de estudo. Já no segundo século Aristides Quintilianus, (GROVE, 1980, XVIII, p. 741) ao estabelecer um plano de conhecimento musical, incluiu de um lado os estudos teóricos e de outro a prática da composição e da execução. Estabeleceu neste plano uma separação entre saber sobre música e saber executar e escrever música. Uma revisão da história da teoria foge do escopo deste trabalho mas saber sobre música - ter um conhecimento teórico ou factual e saber música - ter a habilidade de tocar um instrumento, cantar ou compor, tem sido mantido numa separação

em graus variados, de acordo com a vigência pedagógica, mas de maneira geral deletéria. Mais recentemente o intérprete especializa-se em executar músicas escritas por outros. Quanto ao conhecimento da estrutura da música que executa, ou seja, o que Palisca chama de estrutura, o intérprete nem sempre valoriza este tipo de conhecimento. Esta é a situação vigente na escola de música, onde se prepara não só o futuro executante, mas também o regente, o pesquisador, o professor ou todas as combinações decorrentes das atividades de um músico profissional.

Graças a Freud, Piaget e muitos outros, sabemos que os seres humanos desenvolvem-se como indivíduos em mudança, num mundo em mudança, através de uma interação contínua e dinâmica. A minha pergunta como professora de música no terceiro grau é: Como facilitar da maneira mais eficiente a realização de processos constantes de adaptação em cada um dos meus alunos? Como assegurar que as necessidades de cada aluno sejam supridas e o processo de aprendizagem possa ser desencadeado com um mínimo de lacunas ou dificuldades? Ao considerar que estas perguntas surgem em uma escola de música oficial, tenho que situá-las no contexto de uma instituição que prevê entre outros itens o estabelecimento de objetivos gerais, a normalização de conteúdos, o estabelecimento de um vocabulário técnico instrumental e critérios definidos de avaliação. É possível fazer a minha indagação inicial conviver com moldes e formatos menos flexíveis?

Conforme pude detectar num trabalho lido na reunião da ANPPOM em 1992<sup>2</sup>, os alunos buscam o preparo, a competência e a autonomia para que possam sobreviver às incertezas e às exigências do mercado de trabalho. Na 3ª Jornada de Pesquisa em 1993<sup>3</sup>, mostrei de maneira sucinta o esboço de um programa no qual procuro integrar a audição, visão, leitura, compreensão, reflexão e apreciação estética. Procurei mostrar também que um grande número de alunos estão despreparados, entram no terceiro grau apresentando graves falhas e lacunas na sua educação musical. Os alunos que entram no Curso de Graduação em Música via de regra não têm uma leitura musical fluente e isto é um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais. Cabe aos

---

2 Gerling, Cristina C. "A Interrelação dos processos percepto-auditivos e sua função no desenvolvimento da compreensão musical." Reunião da ANPPOM em Salvador, 1992.

3 Gerling, Cristina C. "Percepção Auditiva e Teoria Musical no Departamento de Música da UFRGS - A Implantação de um Programa". III Jornada de Pesquisa em Música, CPG Música, UFRGS, 199

professores de matérias ditas teóricas dar a estes alunos condições de suprir muitas lacunas em um curto espaço de tempo, habilitando-os para uma atuação plena como músicos em futuro próximo. Consciente desta responsabilidade, tenho procurado alicerçar minha atuação em consultas à textos que considero elucidativos. Encontrei em White (1981) os pontos que considero importantes na objetivação de um programa de matérias *teórico-práticas* no curso de graduação.

- I) O professor de música desenvolve *habilidades* e portanto precisa determinar em cada disciplina ou curso:
  - a) Qual é o nível de perícia ou habilidade a ser alcançado?
  - b) Quais são os conceitos teóricos mais importantes/essenciais?
  - c) Qual é a relação entre a aquisição de habilidades e conceitos?
  - d) Qual é o repertório utilizado para atingir estes objetivos?
- II) O professor procura facilitar um processo de estabelecimento de *relacionamentos* com os demais cursos oferecidos no departamento:
  - a) Como complementar ou fundamentar outras disciplinas?
  - b) Como conhecer e discutir as expectativas dos outros professores?
  - c) Como evitar a duplicação desnecessária de conteúdos?
- III) O professor procura *valorizar* o conhecimento ao estabelecer metas:
  - a) Procura desenvolver o pensamento autônomo a cada etapa,
  - b) Procura incrementar valores musicais,
  - c) Encoraja atividades criativas com tarefas gratificantes,
  - d) Procura desenvolver uma atitude de respeito pelo estudo da música e do fazer musical como parte integrante dos valores humanos.

Assim como Rogers (1984) acredito que a distinção ou compartimentalização do estudo de música em assuntos estanques é nefasta ao desenvolvimento do músico. Por esta razão venho buscando estratégias que visam assegurar a integração entre *saber que*: conceitos teóricos estudados em disciplinas tais como harmonia, contraponto, orquestração, análise, e *saber como*: conjunto de habilidades desenvolvidas através do fazer musical. Por esta razão acredito que as propostas de Swanwick (1992) explicitam os benefícios de uma síntese entre estes dois tipos de saber. O desenho de um currículo que incorpore esta proposta pode ser decisivo na formação de músicos compe-

tentes e autônomos, pois entende o estudo da teoria como: "... a forma de organização do conhecimento; estruturas ou fundamentações lógicas para a prática" (HARGREAVES, 1992, p. 17-23).

Em passado ainda recente Teoria foi equacionada com a aquisição de certas informações rudimentares. Ainda que informação, fatos e dados sejam parte de um corpo teórico e sem dúvida essenciais para o entendimento dos processos musicais, é mais importante direcionar a aprendizagem para os questionamentos. O que o aluno pergunta demonstra melhor o seu entendimento, ou a falta deste, sobre o desenvolvimento dos processos musicais. Para isto proponho que no estudo da teoria o texto é a partitua musical. Tudo que for inferido a partir do texto poderá vir a se constituir no corpo teórico por dedução, constatação e avaliação, chegando-se então a possíveis conclusões. Esta proposta é menos confortável já que abandona a segurança da memorização de chavões e das certezas absolutas. Esta proposta prevê um período de especulação, formulação de hipóteses e controvérsias. Por outro lado, oportuniza um processo de auto aprendizagem, de participação ativa, do desenvolvimento de padrões de pensamento e de descoberta. É falso tentar fazer com que o estudo de música seja a busca de uma exatidão, tal qual na aritmética. É mais proveitoso fazer com que os alunos descubram quais são os problemas mais instigantes em cada tópico abordado. Por exemplo, é falso reduzir as variantes da escala menor a três ou quatro fórmulas ou rótulos. A utilização do modo menor enseja mais nuances e sutilezas do que as quatro alternativas apresentadas em compêndios. Em vez de fazer disto uma questão fechada, é mais interessante estudar as manifestações do modo menor em vários autores, períodos e estilos da música, conduzindo a questão até um ponto considerado satisfatório. Qual é este ponto? Quando o aluno distingue pelo ouvido, olho, escrita e execução as várias alternativas usadas ao longo dos últimos séculos? O fechamento da questão é menos importante e pouco provável. A qualidade das perguntas é o termômetro do aprendizado ou seja, a busca de soluções cada vez mais refinada. Seguindo este raciocínio cabe dar aos alunos:

- 1) Ferramentas mínimas na manipulação de problemas que envolvem a aquisição de vocabulário - enquanto vocabulário e não como meta final do estudo.
- 2) Objetivos de longo alcance tais como a habilidade de formular hipóteses, isto é, pensar sobre o que se ouve e ouvir o que se pensa.

A meta principal do estudo de música é propiciar a aquisição da compreensão musical que envolve perceber, organizar e conceituar o que é ouvido, executado e escrito. Através de um paralelo com a linguagem, sabemos que podemos de alguma maneira prever o que vai ser dito dentro de um assunto da nossa competência. O mesmo princípio é operante na música quando o treinamento é apropriado. Na audição de uma nova peça musical, se situamos o conteúdo e estabelecemos uma comparação com peças semelhantes que já conhecemos, podemos estabelecer um período e prever o que vai ser ouvido, como o discurso musical vai se desenrolar. Há uma expectativa que será confirmada ou não. Esta expectativa ou a capacidade de fazer uma previsão do que vai ser ouvido é o encontro entre a percepção e a cognição. O estabelecimento de um programa de estruturação e percepção compreende o desenvolvimento de atividades integradas, anulando, tanto quanto possível, a distinção entre os processos da escrita, audição e execução. As conclusões teóricas sucedem a observação do fenômeno, do dado concreto. No final do século XX está claro para os educadores musicais que somente abordagens multidimensionais e interdisciplinares, que levem em conta histórias e culturas diversas, que desenhem estratégias capazes de absorver a complexidade dos fenômenos musicais, podem ter a chance de preparar os alunos para as exigências e demandas do mercado de trabalho.

### **Referências Bibliográficas:**

- HARGREAVES, D. Teoria e Prática em Educação Musical: Uma Perspectiva Britânica. *Anais do I Encontro Anual da ABEM*, 1992, p.17-23.
- ROAGERS, M. *Teachings Approaches in Music Theory*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.
- SLOBODA, J. *The Musical Mind - The Cognitive Psychology of Music*. Oxford : Clarendon Press, 1985.
- SWANWICK, K. *Music Education and the National Curriculum*. London : Tufnell Press, 1992.
- WHITE, J. *Guidelines for College Teaching of Music Theory*. New York : Scarecrow Press, 1981.

## TEORIA E PRÁTICA: APARENTE DICOTOMIA NO DISCURSO NA EDUCAÇÃO MUSICAL<sup>1</sup>

Rosa Fuks\*

A Educação Musical que se realiza no Brasil pode ser entendida como um complexo onde coexistem várias e diversificadas práticas. Ao se refletir sobre o assunto, no momento que nos é contemporâneo, observa-se que se trata de um todo heterogêneo que para ser entendido necessita de uma visão mais ampla de seu conjunto.

Não se pode deixar de situar no contexto pessoas, de diversas camadas sócio-culturais, que têm expectativas próprias em relação à música. Também se pode esquecer a imensa quantidade de estímulos sonoros a que somos continuamente expostos pelos meios de comunicação e pelo nosso mundo como um todo. Deve-se, também, considerar que grande parte da aprendizagem musical ocorre intramuros escolares, o que nos obriga a incluir, na análise, as influências e interferências que os mecanismos de funcionamento da instituição escolar exercem nessa forma de ensino. Todos estes fatores interagem na relação professor-aluno.

\* Mestre em Educação Musical pelo Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música; Prof<sup>a</sup>. de História da Educação Musical no Curso de Mestrado do Conservatório Brasileiro de Música.

---

<sup>1</sup> As idéias iniciais deste artigo foram expostas, de maneira preliminar, no Fórum de Discussões do projeto "Uma Educação Musical para o Século XXI", realizado na Pró-Arte, Rio de Janeiro, nov/94.

A educação musical, portanto, se faz ouvir por intermédio de seus vários e diversificados discursos musicais. Vale ressaltar que entende-se o discurso musical não unicamente como uma forma de expressão verbal sobre a música mas, principalmente, a própria música como discurso. Ao analisar as práticas discursivas, Foucault (1987) afirma que trata-se de revelá-las em sua complexidade e em sua densidade, mostrando que falar é fazer alguma coisa. Apoiados por esta forma de pensar, podemos considerar a prática pedagógica do professor de música como sendo um discurso - um discurso musical.

Do complexo que chamamos de educação musical onde, como já falamos, coexistem vários discursos destacamos para a análise, dois discursos dominantes: o do professor de música que trabalha no primeiro e segundo graus e o acadêmico. Vale acrescentar que cada um deles não é homogêneo mas, ao contrário, heterogêneo e que parece haver entre os dois algum tipo de acordo não-dito que se manifesta pelos encontros e desencontros existentes entre ambos.

Em relação ao discurso dos professores, é sabido que existem por vezes, práticas pedagógicas conflitantes coexistindo em uma mesma instituição de ensino, sendo inclusive executadas, alternada ou concomitantemente, pelo mesmo professor. Em trabalho recente<sup>2</sup>, analisamos esta questão pedagógico-institucional. O discurso acadêmico, representante da pesquisa universitária, que procura refletir as bases filosóficas, políticas, metodológicas e históricas, também não é homogêneo. Além das inúmeras abordagens e enfoques pelos quais se analisa o ensino musical, existem, também, pontos polêmicos como, por exemplo, o fato de se considerar, ou não, como integrantes da educação musical as práticas metodológico-musicais adotadas por nossas escolas de primeiro e segundo graus. Esta questão - alimentadora de inúmeros debates - foi, fruto de trabalhos<sup>3</sup>, onde não estabelecemos qualquer juízo de valor em relação ao nosso ensino musical, mas, comprovamos, apoiados pela pesquisa, o fato inquestionável de que a escola brasileira sempre produziu práticas de educação musical (MOACYR, 1938; NOGUEIRA, 1938; SILVEIRA, 1954).

2 O Discurso do Silêncio, Enelivros, 1991.

3 O Discurso do Silêncio, Enelivros, 1991; Prática Musical da Escola Normal: uma história não-escrita. In: Cadernos de Educação Musical 2/3 Fev-Ago/91.

Vale enfatizar que este artigo não tenciona estabelecer qualquer dicotomia entre teoria - discurso acadêmico - e prática - discurso pedagógico. Observa-se, contudo, que, habitualmente, estes dois discursos são analisados como opostos. Criou-se uma tal forma de olhar para a educação musical, que desagrega nela o ato de *pensar* do de *fazer*, a *técnica* da *reflexão*. Deve-se procurar entender o sentido da manutenção desta divisão. Divisão que é reforçada pelo aparente isolamento dos dois discursos que estamos analisando. Tudo isto vem mantendo o instituído e garantindo uma certa hierarquização dos agentes da educação musical. Realmente, estabeleceram-se critérios através dos quais refletir sobre a educação musical seria tarefa da academia, enquanto os professores, principalmente os que trabalham nos primeiros níveis, somente executariam práticas. O próprio professor, através de seu discurso, confirma isto.

Sabe-se, porém, que teoria e prática não podem ser separadas. Por baixo de qualquer prática existe sempre uma teoria latente. Podemos exemplificar reportando-nos a certo momento histórico que produziu determinada forma de se ensinar música. Na década de 60 e 70, os professores de música entregaram-se a um fazer pedagógico-musical que, em busca do novo, fundia as diversas linguagens artísticas em um todo. Naquele instante buscava-se uma nova forma de expressão, onde importava menos o que resultaria do trabalho - o produto - e mais o fato de se estar trabalhando - o processo. Esta *prática* estava fundamentada por uma *teoria* - a Arte Educação -, forma de pensar que então dominava o contexto educacional e artístico.

A partir da constatação de que existem inúmeras interseções entre as práticas discursivas dos professores e da academia, este trabalho se voltará para a análise das relações e interrelações existentes intra e inter-grupos.

Evidencia-se, quando representantes dos discursos acadêmico e dos professores se reúnem, determinado sintoma: um certo isolamento dos dois discursos. Isolamento que se torna muito visível em momentos como painéis, congressos, seminários, etc. Nestas ocasiões, comprova-se o afastamento existente entre ambos. Observa-se que o professor de música, atualmente, enfraquecido por questões salariais e de preparação específica nem sempre adequada às mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade, mostra-se fragilizado em sua prática. Aparenta estar atravessando uma crise de identidade profissional. Crise que se manifesta através de seu discurso, em que predomina o silêncio, algumas vezes interrompido por palavras amarguradas. Este

discurso estaria, provavelmente, ocultando o sentido mais profundo do que desejaria estar sendo dito. Apesar de estes professores se mostrarem irritados com o discurso acadêmico, que consideram excessivamente cheio de citações e de "palavras difíceis", comparecem, contraditoriamente, em massa aos locais onde sabidamente tal discurso se fará ouvir. É muito comum em congressos de educação musical, após as conferências e palestras, quase não haver participação da platéia, que é constituída, em sua maioria, por esses professores. Desta maneira, surgem situações bastante incômodas, como, por exemplo, a de no decorrer de toda uma semana de trabalhos de algum congresso, debaterem com os palestrantes, quase que exclusivamente, os componentes das mesas que já se apresentaram ou que ainda irão se apresentar. Embora se evidencie, nestas ocasiões, a separação existente entre os dois grupos, não se pode deixar de considerar a inegável presença dos professores que, assim, parecem querer imprimir uma certa marca ao evento.

A relação existente entre os discursos necessita, urgentemente, ser aprofundada. Questiona-se o intuito dos professores ao comparecerem em grande número aos congressos e, continuamente, expressarem o seu desagrado em críticas geralmente feitas em pequenos grupos, de maneira velada. Ao serem inquiridos a esse respeito, alguns professores afirmaram estarem unicamente preocupados com a prática do ensino musical, enquanto os palestrantes, em sua opinião, somente teorizaram acerca do assunto. O que se pode observar e que ao solicitar, continuamente, "coisas práticas", o professor, talvez, esteja pedindo um espaço para falar do seu fazer pedagógico-musical. Ressalta, também, que a sua auto-imagem pressupõe a relação, culturalmente estabelecida, entre o professor e o domínio da prática. Este discurso aprendeu a ignorar que a prática do professor traz embutida uma teoria.

Trata-se de lidar diretamente com a expectativa do professor, ou melhor, tentar avaliar as relações que, de forma latente, perpassam os dois discursos.

Está, portanto, apresentado o problema. Questiona-se, pois, como ou quem evidenciará a trama que une estes dois grupos? Acreditamos ser possível alcançar tal propósito através do estabelecimento de um compromisso ético e político da pesquisa acadêmica com o seu objetivo - a educação musical. Este percurso será seguido, com certeza, pelo pesquisador em educação musical que, por definição, deve conhecer muito bem os dois discursos. Alguém que se situe no ponto

de interseção dos dois domínios, e se apresente, portanto, como um duplo. Alguém, faz-se necessário, que consiga conjugar as duas dimensões.

Pode recompor esta trama somente a pesquisa - investigação que analise em profundidade o ensino musical dos níveis iniciais do nosso sistema educacional, estabelecendo com eles determinado comprometimento - UM COMPROMETIMENTO SOCIAL. A ênfase aos primeiros níveis compromete a pesquisa com o problema verificado da dicotomia entre os discursos em estudo. Evidencia-se que o pesquisador não estará contaminado pelo olhar de discriminação que delega aos professores do primeiro e segundo graus, um fazer predominantemente prático. Ao contrário, ele procurará refazer o tecido musical, onde teoria e prática se interrelacionam. A fim de viabilizar este propósito, porém, são necessárias duas condições:

- 1 - é preciso que o pesquisador, mesmo que altamente gabaritado, entenda que a investigação deve estar voltada para uma compreensão das práticas musicais desenvolvidas no primeiro e segundo graus. Para que isto, realmente, se efetue, urge que ele procure se engajar no contexto social onde estas práticas se realizam. O entendimento deste fazer musical, entretanto, tem exigências. Não basta ao pesquisador possuir, por mais profundo que seja, um conhecimento unicamente musical. As práticas musicais do primeiro e segundo graus, para se fazerem entender, necessitam ser escutadas/entendidas através da relação existente entre os aspectos musicais e extramusicais que encerram. É justamente nestarelação que se encontra o cerne de seu fazer musical. Seguindo este caminho, o pesquisador chegará à compreensão dos mecanismos de funcionamento da instituição escolar e poderá, enfim, situar com clareza a FUNÇÃO que esta música exerce no contexto institucional.
- 2 - que o ouvido musicalmente desenvolvido do pesquisador consiga escutar/decodificar o que existe de especificamente musical neste contexto. Isto possibilitará a aceitação destas práticas musicais como sendo, realmente, MÚSICA.

Poder entender as duas condições pressupõe que haja todo um processo de experimentação do pesquisador com a comunidade escolar - condição para a compreensão do todo. Compreensão que é um exercício deste "agente duplo".

Estas nos parecem ser as etapas que os pesquisadores interessados no tema poderiam percorrer. Trata-se de tarefa intensa, já que a escola pública brasileira realiza aulas de música há 200 anos e, sintomaticamente, pouquíssimas análises foram escritas a respeito de sua prática. Acreditamos ser a ausência de pesquisas, também, geradora do atual discurso silencioso de grande número de professores de música. Eles trabalham em escolas que, por inúmeras razões sociais e históricas que não cabem ser analisadas no presente artigo, parecem ter sido esquecidas. Pesquisar este fazer musical é, portanto, prioritário.

Até o momento, apontamos caminhos que podem vir a aproximar os discursos acadêmico e dos professores. Torna-se relevante, agora, analisar a relação que estes últimos podem manter com a pesquisa. Isto nos obriga a aprofundar a reflexão a respeito de seu discurso, procurando entendê-lo melhor. Ao analisarmos o discurso do professor, torna-se oportuno procurar entender quais são suas características, como se manifestam e o que estariam expressando?

Para a nossa análise, evidenciam-se três formas de manifestação que reiteradamente o grupo de professores demonstra. Observa-se uma certa passividade do grupo frente a determinadas situações instituídas. Isto, geralmente, ocorre quando os professores se encontram com profissionais de maior titulação, momentos em que se instaura uma relação vertical de transmissão de conhecimentos. Esta transmissão de conhecimentos, ou melhor, a maneira como ocorre, e a intensidade do que se deseja transmitir acaba por provocar nos professores uma outra forma de expressão, desta vez *reativa*, que se manifesta através do silêncio do grupo. Faz-se evidente tal forma de agir, justamente, durante os cursos, encontros, seminários, congressos, etc. Instantes, já analisados neste artigo, onde somente se escuta o som do silêncio dos professores, que constituem, geralmente, a maioria dos participantes destes eventos.

É possível analisar o discurso silencioso dos professores como sendo uma resposta à esta hierarquia vertical do saber institucionalizado, em que o professor que trabalha nos primeiros níveis do nosso sistema educacional ocupa um dos últimos lugares em uma escala de importância profissional já instituída. Em resposta a esta hierarquização do saber, a massa de professores reage transformando-se em massa silenciosa. Segundo Baudrillard, "acredita-se que se estruturam as massas injetando-lhes informação (...). Mas é exatamente o contrário. Em vez de transformar a massa em energia, a informa-

ção sempre produz mais massa. Em vez de informar (...) cria cada vez mais massa inerte impermeável às instituições clássicas do social, e aos próprios conteúdos das informações". (1982, p.25-26).

A situação mais se complexifica quando se observa que o discurso dos professores contém certa *expectativa*. Constata-se uma perseverança na prática discursiva destes professores que aponta para tal expectativa. Qual será a expectativa do professor? Eis uma questão que gostaríamos de poder responder. Sabemos, porém, que este discurso, em sua constância, acaba por reforçar a tradição da instituição escolar e, também, a ajudar a manter aquela relação vertical de transmissão de saber, contra a qual os professores protestam, calando-se.

Diante da tríplice manifestação - passividade, reatividade e expectativa -, como entender a relação dessa massa silenciosa com a pesquisa? Já foi analisado que o pesquisador domina os discursos acadêmico e do professor. A pesquisa, portanto, desvendará níveis de ação deste último que até então não se faziam notar. De tais níveis, dois ressaltam à nossa análise:

- 1 - pesquisar a educação musical evidencia o que existe de produção intelectual, velada, sob a prática do professor;
- 2 - o pesquisador, como duplo, revela uma atividade de investigação já existente na prática do professor. Em suma, o professor ocupa o lugar de agente. Deixa, pois, de ser passivo.

Em conseqüência, a atitude reativa que este profissional demonstra possuir é canalizada para ações. Ele vai reagir produzindo novas práticas, críticas, reflexões, etc. A expectativa do professor, pois, se expressa, agora, através dos instrumentos oferecidos pelo discurso acadêmico.

Há uma grande mudança no contexto da educação musical: o professor não é mais silencioso.

Isto nos permite analisar o problema abordado por este artigo - a aparente oposição entre o discurso acadêmico e o do professor de música do primeiro e segundo graus - como sendo uma outra maneira de se enfocar a aparente dicotomia entre teoria e prática. Dicotomia que não resiste ao olhar do pesquisador cuja análise evidencia o feixe de relações existentes entre os dois discursos, onde teoria e prática se encontram unidas. Resolver, portanto, o isolamento dos discursos é, também, resolver a oposição entre teoria e prática.

Concluindo, podemos afirmar que pesquisar a educação musical é, sem sombra de dúvidas, uma maneira de poder interferir em sua prática a fim de modificá-la. É superar o sintoma mencionado no início

do trabalho fazendo com que o discurso acadêmico e o dos professores se comuniquem através da síntese de uma nova prática discursiva - a do pesquisador.

### **Referências Bibliográficas**

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1987.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro : Enelibros, 1991.
- \_\_\_\_\_. "Prática musical da Escola Normal: uma história não-escrita". In : *Cadernos de Educação Musical* 2/3, Fev-Ago/91.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo : Ed. Nacional, 1938.
- NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga Escola Normal do Brasil*. Nictheroy : Oficinas Graphics do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1938.
- SILVEIRA, Alfredo Balthazar da - *História do Instituto de Educação*. Distrito Federal, Oficinas Gráficas do Departamento de Prédios e Aparelhamentos Escolares da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do D.F., 1954.

## "ATIREI O PAU NO GATO MAS O GATO NÃO MORREU..." DIVERTIMENTO SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Irene Tourinho\*

Não se sabe ao certo se a intenção era matar o gato. A canção, fonte de brincadeiras de infâncias passadas e atuais, diz que a Dona Chica admirou-se com o berro do gato. Mesmo assim, fica a idéia de que o "pau no gato" poderia tê-lo feito morrer. É certo, como sugere a canção, que algumas ações têm intenção explícita mas podem não atingir seu alvo; outras, de intencionalidade duvidosa, às vezes mostram-se bem sucedidas, e, quase todas, ainda, atingem alvos não premeditados.

Não sei bem como, as imagens desta cantiga pareceram-me ironicamente inspiradoras para pensar uma situação presente nos cursos de formação de professores de música que, estranhamente, temos abordado com muita timidez. Brincando seriamente com estas imagens, gatos e pauladas entraram nesta ciranda que, espero, seja convidativa para que outros também participem.

Penso no chamado *estágio supervisionado*, parte integrante dos cursos de licenciatura, como uma dessas práticas que parece ter surgido para acertar o gato, mas... mirou o alvo e perdeu o prumo! O gato é, neste caso, não só a situação escolar na qual o futuro professor

\* Doutora em Educação Musical pela Universidade de Wisconsin/Madison, USA; Profª. colaboradora do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

Agradeço a Malu Vilas Boas pelos comentários e apoio na consulta bibliográfica.

deve se inserir para conhecer e aprender sobre seu funcionamento e possibilidades, como a situação final de sua aprendizagem universitária, responsável pela formação e credenciamento do profissional. Tanto esta pretendida inserção para conhecimento e aprendizagem do "ofício" como a finalização das competências do professorado via estágio, não têm sido seriamente tratadas. De fato, o gato não morreu, nem está berrando.

A idéia, compreensível e justificável, era - e é - a de que, através do estágio, o professor<sup>1</sup> tenha condições de iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado do ensino (este contexto "gato pardo" porque dificilmente decifrável em todas as suas nuances). Durante o período de estágio, os futuros professores de música deveriam ter oportunidades de experimentar e elaborar formas de transmitir o conhecimento musical, de contribuir para o desenvolvimento das capacidades auditivas, expressivas e criativas dos alunos e de testar idéias sobre ensino e aprendizagem musical. É principalmente, e quase que exclusivamente durante o estágio que o aluno terá (deveria ter) um interlocutor de prontidão - o professor supervisor - para discutir suas propostas e observações, possibilitando a crítica dos meios em que se processa o ensino.

"Atirar o pau no gato" é tentar um alvo difícil, considerando a astúcia do animal. Imaginando a relação, atingir os objetivos dos estágios não é tarefa menos arduosa. Aliás, em matéria de educação, já é saber-comum o fato de que nenhum alvo é fácil. Porém, proporcionar aos alunos uma vivência em sala de aula como parte de sua formação é responder a uma necessidade que, longe de matar toda a abrangência de tal situação, pelo menos faz berrar aos ouvidos de professores e alunos as complexidades e dinâmicas da atividade educacional.

Sabemos que muitos dos graduandos dos cursos de licenciatura, antes do estágio, já estão em sala de aula ou envolvidos com o ensino. Isso não elimina o valor e a utilidade do estágio. Acontece que, da forma como tem sido oferecida a prática de estágio, estamos "vendendo gato por lebre". Nem estamos escolhendo o pau, nem mirando o gato, nem tampouco fazendo ele berrar. Como é isso?

---

<sup>1</sup> Utilizo a denominação genérica no masculino, ciente de que a maioria dos professores de 1º e 2º Grau é do sexo feminino.

Pelo menos três etapas distintas podem ser consideradas quando concebemos um estágio. Cada uma delas apresenta inúmeros detalhes que devem ser avaliados cuidadosamente. A discussão que se segue limita-se aos temas que se mostram mais comuns e inevitáveis. Posteriormente, outros deverão merecer nossa atenção.

### **Escolhendo o pau para acertar o gato...**

A caça aos gatos começa, entre outras coisas, provavelmente com a definição sobre onde deverão ser feitos os estágios. Parece simples, mas as implicações são extraordinariamente complexas. Há o cruzamento da linha teórica do professor supervisor, suas convicções, objetivos, métodos de trabalho e interesses de estudo, com os projetos dos alunos, suas aptidões, habilidades e experiências. Há questões relacionadas com os objetivos e prioridades da instituição universitária que forma os estagiários e da escola e professores das salas de aula onde os estágios se realizarão. Há, ainda, fatores como a disponibilidade de professores e alunos para organizar e acompanhar a prática de ensino. Tudo isso tem parte no processo de definição dos estágios: onde, como, com quem, por quê, para quê, quando e por quanto tempo a prática acontecerá.

Como ponto de partida, sabemos que nossos cursos de graduação formam professores de música sem distinguir o grau (pré-escolar, 1º ou 2º) e a modalidade (voz, instrumento, musicalização) de ensino que optaram por atuar. Mesmo que isso fosse possível e desejável acontecer, a inexistência de uma educação musical contínua e sistemática, desenvolvida desde o início da escolarização, faz com que os alunos de 2º grau sofram vários obstáculos até se definirem pelo estudo de música. Quando alguns alunos resolvem enfrentar estas dificuldades e se decidirem pela área, sofrem, muitas vezes, pela falta de base musical que não receberam no ensino de 1º e 2º graus. Os professores, por sua vez, também sofrem porque devem manter um nível razoável de exigência e de competência musical compatível com um 3º grau de ensino. O custo disso é geralmente alto: insatisfações de ambas as partes e, em várias ocasiões, processo "tapa-buracos" de ensino-aprendizagem.

Esta situação mereceria ser eliminada com uma paulada só. Enquanto o ensino de música, ou melhor, das artes em geral, não for

levado a sério no ensino regular, ficaremos procurando gatos no escuro. No escuro porque, sem a formação básica inicial, nem se forma o gosto pela área nem a possibilidade do estudo de 3º grau. Não é por acaso que a clientela dos cursos de música tem diminuído e, na opinião de muitos, principalmente em qualidade. A desculpa eterna é que o governo teria que primeiro "segurar a gata pelo rabo", ou seja, resolver os problemas de ensino das disciplinas acadêmicas para depois - só depois - cuidar da formação artístico-cultural dos alunos. Felizmente já somos muitos a berrar que esta lógica é mesquinha, não cabendo aqui argumentar novamente sobre este assunto. Já se tem falado, com alguma razão, que os cursos de música de 3º grau tornaram-se aquilo que antes eram os cursos de conservatórios. Mas façamos um *Da capo*: os estágios começam com aquela teia de questões em torno da definição sobre onde serão realizados.

Por convicção ideológica, penso que os estágios deveriam ser realizados em escolas públicas. É aí que se encontra a maioria dos alunos, o menor número de oportunidades educacionais extra-escolares, a maior carência de materiais e equipamentos de apoio para a aprendizagem e menor disponibilidade de acesso a atividades alternativas que contribuiriam para a formação cultural dos alunos. Sabemos que, muitas vezes, para vencer a irracionalidade da burocracia das escolas públicas e conseguir organizar um programa de estágios, temos que nos armar de dose sobre-humana de paciência, enfrentando salas-de-espera e enfileirando-nos diante das exigências de inúmeras assinaturas e carimbos. Com certeza esta situação seria diferente se existisse o interesse mútuo das escolas e das universidades pela formação de seus alunos.

Acontece que estas engrenagens burocráticas, se não mudam por vontade ou necessidade, teriam a chance de mudar por pressão. Estes entraves seriam, para continuar na ciranda, as "gatas-paridas"<sup>2</sup> dos nossos objetivos maiores. Mas é aqui que a "gata-torce-o-rabo"; porque, o que estamos vendo acontecer é, por um lado, uma independência e autonomia - precoce - que permite ao aluno tomar praticamente sozinho as decisões iniciais sobre seu estágio, ausentando o professor desse processo. Com isso, passa-

---

<sup>2</sup> Brincadeira infantil em que crianças ficam sentadas num banco e se esforçam por expulsar uma delas, empurrando-se mutuamente.

se por cima, e por fora, de todas aquelas questões que mencionamos no início desta seção. Por outro lado, presenciamos uma inexistência de alternativas para a realização efetiva do processo de estágio. Minimiza-se também o valor do diálogo - entre professor e estagiários - para refletir sobre filosofia, metodologia e objetivos do ensino de música, e para entender as situações que se apresentam e negociar soluções visíveis para os entraves que surgem.

Sobre a independência precoce do aluno, não duvido que muitos tenham capacidade para escolher onde poderão ser preparados para levar adiante suas opções profissionais. Só que, se entendemos bem, o estágio é (deveria ser) um período de acompanhamento, aprofundamento e troca de experiências educativas que deve servir para o aluno, para seus colegas e professores. Deve servir, principalmente, para a área da educação musical como um todo. Quanto não teríamos aprendido se, ao final de cada ano, questões fundamentais surgidas nos estágios estivessem "às vistas" dos educadores musicais como temas de discussão e de crescimento da área?

A ausência do professor-supervisor das decisões iniciais que o estagiário enfrenta também pode ser explicada através do caráter individualista que impregna a nossa cultura, desde a sua formação. No caso dos profissionais da educação, essa característica cultural também transparece com nitidez. Lüdke (1989), comenta que "o futuro professor recebe muito pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, com outro profissional, em sua prática. Ao contrário do futuro médico, que passa por um longo período de residência, diretamente supervisionada, o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com supervisores responsáveis por sua iniciação" (p.68-9).

Quando o aluno decide sozinho onde e como vai realizar a parte de sua formação pré-regência de classe, seu supervisor vira um mero espectador das cenas que o aluno descreverá em seu "relatório de estágio"- que é normalmente uma exigência dos cursos de licenciatura. Porém, já nos acostumamos com o fato de que estes relatórios são, em geral, um "gato-de-botas", ou seja, confissões dos sucessos e das alegrias que envolveram alunos e estagiários enquanto participavam das atividades musicais na escola. Dificuldades iniciais vencidas e contornadas, a música sai vencedora e todos "vivem felizes para sempre". Por que tanta hipocrisia? A práti-

ca do estágio, assim desenvolvida, só reafirma nossa cultura credencialista e reforça aquela contradição entre necessidade e desperdício, tão característica do nosso sistema social e tão presente o educacional<sup>3</sup>.

O estágio é obrigatório e esta obrigatoriedade não tem sido questionada. Se não se questiona, é porque entende-se que esta prática tem função e validade na formação dos alunos. Entretanto, ao mesmo tempo que a obrigatoriedade abriga o discurso da necessidade, desperdiçam-se os possíveis ganhos que o estágio traria. Desperdiçam-se tempo, energia, dinheiro público, e fontes de conhecimento e compreensão de processos que são objeto contínuo dos estudos dos professores supervisores. A situação fica mais ou menos assim: o aluno finge que realiza o aprendizado, o professor finge que supervisiona, a escola finge que será melhorada e a universidade finge que cumpriu sua parte.

Se a definição e o planejamento dos estágios em escolas públicas significa enfrentar uma série de impedimentos, deixar o aluno "se virar" para *cumprir* o estágio é uma maneira inescrupulosa que o profissional encontra para "se livrar" das suas responsabilidades. É jogar um balde de água fria no gato, sem entender que esta é uma ação inútil: para o gato, para nós, e para a área. Além disso, esse aluno "se virando sozinho", sem uma avaliação prévia e contínua das necessidades e características do contexto em que ele vai estagiar - uma compreensão, mesmo que difusa, daquela realidade - é recurso que também alimenta e mantém o desperdício em relação à contribuição social que a formação universitária deveria oferecer. Este desperdício tem ainda uma outra base de sustentação: a falta de alternativas para a realização dos estágios. Se o "gato-torce-o-rabo" na demagogia de permitir a independência do aluno quanto às decisões preliminares sobre seu estágio, torce mais ainda porque não temos sido capazes de oferecer ao estagiário, conforme comentamos, alternativas para esta prática.

Não haveria antagonismos de objetivos se, para trabalhar a formação dos futuros professores, situações experimentais fossem criadas nas universidades. Realidades diversas podem, às vezes, paradoxalmente, originar indagações que representam parcelas substanciais

---

3 Alguns exemplos de como esta contradição se apresenta nas aulas de música podem ser encontrados em Tourinho, I. "Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares". In: *Em Pauta*. Porto Alegre: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, Ano V., N.º 7, Junho/1993, 67-78.

de compreensão de um todo mais ampliado. A idéia seria abrir espaços para atender grupos de alunos, através de programas e projetos especiais, garantindo uma continuidade mínima de pelo menos um semestre letivo e organizando estas atividades em função da filosofia e dos objetivos dos estágios. A maioria das universidades tem espaço ocioso em horas determinadas do dia. Carências de ensino, tanto dentro da universidade quanto fora dela, também sabemos que existem. Pena que estas alternativas sejam como "gatos-pingados" da vida das instituições. Legalmente, há o apoio para estas iniciativas, já que a Lei de Diretrizes e Bases ainda em vigor (até quando?) prevê que o estágio possa "assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social"<sup>4</sup>.

A resistência para criar grupos experimentais de ensino na universidade aparece sob o argumento da artificialidade da condição de tal alternativa. Contra argumentando, poderíamos dizer que a representatividade social em que pode se revestir uma alternativa desse tipo, possibilitando o início da formação musical de grupos determinados de alunos, dá à idéia um certo poder legitimador. Se à esta razão forem somadas as funções que este trabalho deve ter - sem deixar que o pensamento se perca durante o processo - há chances de que estas práticas possam merecer bons resultados. Além disso, a artificialidade de situação não impede uma avaliação crítica das ações interativas que ela promove. Também não impede uma experimentação que pode projetar certos alargamentos de horizontes sobre o ensino e a aprendizagem musical.

O que não se sustentaria, nestas situações alternativas, seria a agressiva instrumentalização da razão, a tal ponto que os estagiários e aquela realidade criada fossem enclausurados num âmbito limitado e pré-determinado de funções, obstruindo a transitividade inerente às situações coletivas de aprendizagem. Seja num contexto pré-existente de sala de aula, seja numa situação criada, o estágio tem como objetivo geral "promover uma base viável para que cada futuro professor possa desenvolver competências de ensino sólidas (bem fundadas) e efetivas"(LEONHARD, 1985, p. 1). Afora estas considerações, seria engraçado, se não fosse real, pensar que a carência de recursos

---

4 *Ordenação em texto único das Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e legislação conexas.* (João B. Villela, et. alii, org.). lei Nº 6494, de 7 de dezembro de 1977, art.2º. Brasília: CFE, INEP e CECCD, 1983, p.76.

financeiros e de equipamentos em que vive a maioria das universidades brasileiras acaba por ser um dado de aproximação entre elas e as escolas públicas. Isso também pode ser bem aproveitado na concepção dessas atividades experimentais.

Lamentavelmente, até agora, tem-se dado preferência pelo estágio "individualizado", ao invés de "supervisionado", situação que ajuda a mitificação de duas imagens perniciosas à profissão: uma é a de que ensinar é fácil e qualquer um, diante de alunos, "acaba" ensinando; a outra coloca o professor como produto de si próprio. Sozinho com sua intuição (este monstro sensível-misterioso que dizem acompanhar todo professor) ele se faz professor. Essas imagens, nas áreas das artes, têm um outro desdobramento que se explicita assim: aquele que é bom artista, será bom professor. A generalização desta crença é uma falácia tão visível quanto aquela que prega: quem sabe faz, quem não sabe ensina.

As inverdades que contém cada uma dessas generalizações tornaram-se instrumentos da desvalorização da profissão de educador; a não ser nos casos em que os professores comodamente aceitam tais crenças e acreditam que para ensinar não é preciso estar sempre buscando aprender. Mas o artista é igualmente desvalorizado já que, como todos sabem, pouquíssimos são aqueles que sobrevivem apenas da sua arte. Ocorreria então que, em grandes períodos de sua vida, este artista deve "deixar de saber" para poder ensinar? Mais ainda, o artista partidário do "quem sabe faz, quem não sabe ensina" decreta para a arte o esvaziamento de uma das funções historicamente mais decantadas desta atividade: a de ser intrinsecamente "educativa". Parte da força simbólica da arte está nesta conjunção de funções e valores sociais e culturais concretamente avaliáveis, com aqueles que se misturam, suplantam e extrapolam esta concretude para se instalarem nas tramas e artifícios do indivíduo enquanto ser que não se distancia de um processo contínuo de vir a ser. Negar esta síntese de funções e valores como característica do produto/atividade artística, percebendo o significado "educativo" dessa concepção, é cegar-se diante de possibilidades da experiência estética amputando da relação indivíduo - arte, condições que também explicam o poder e força dessa atividade.

O ímpeto de defender o profissionalismo do educador - atitude que o estágio deve desenvolver - quase virou uma *cadenza*, obviamente sem pretensões virtuosísticas de quem escreveu. Melhor seria talvez ter seguido na linha '*Gatus' ad Parnassum*, tentando pelo menos não

correr o risco de fazer "gato-sapato" de assunto tão pouco trabalhado ou estudado na área de ensino de música neste país. Desde o início, explicitarei que este trabalho seria um *Divertimento*, respeitando sua condição modesta e despretenciosa, porém, permitindo-me visitar algumas hipóteses e devanear sobre temas que entendo ser parte desta discussão. Até aqui, pensamos em questões que confrontam os professores antes mesmo do início do período de estágios de seus alunos. Voltando a ciranda, falamos da escolha do pau para acertar o gato. Esta escolha, em dimensões variadas, deve se entrecruzar com o projeto maior que é poder mirar o gato na tentativa de acertá-lo.

### **Mirando o gato... em contato com a sala de aula...**

Iniciando o estágio, o aluno tem que *cumprir* o número de horas que a legislação determina. Neste período, haja intuição! Observações orientadas, planejamento, etapas de avaliação, experimentações controladas e documentação passam longe das atividades que acompanham este exercício preparatório para a vida profissional. Não há espaço para troca de saberes e por mais inquisidores que sejam os estagiários, neste período cada qual se esconde em uma sala. Os colegas geralmente desconhecem onde e como seus companheiros estão desenvolvendo sua prática pedagógica e o objetivo é ficar livre de mais este incômodo que a formação universitária guarda para seus pretendentes.

O professor supervisor, por sua vez, quase sempre mantém suas vistas longe dos acontecimentos das salas de aula onde seus alunos estão estagiando. Como diz Lüdke (1989), o resultado disso é que "a visita esporádica do supervisor não chega a caracterizar uma situação regular de aprendizagem" (p.69). Mais grave ainda é que "o exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como, dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, falta de reconhecimento direto do bom trabalho" (p.69). Conseqüências ainda mais amplas, tais como o atrofiamento da área e a des-habilitação do professor também podem ser apontadas. Mendonça (1994) vê o "isolamento do campo" educacional como "fruto de uma ótica estreita e corporativa que busca, de

forma infrutífera, delimitar fronteiras e resguardar esse campo da indesejável *invasão (sic)* e outros campos" (p.67).

O isolamento na profissão ancora o isolamento entre instituições. Neste sentido, parece que a universidade e a escola pública de 1º e 2º graus, no caso da educação musical, mas não apenas nesta área, estão fadadas a viver "como gato e cachorro". Comentando a necessidade de uma formação multicultural para os futuros professores de música, Leglar (1992) afirma que "futuros professores são fortemente influenciados pelas suas experiências de campo e o que eles aprendem nas salas de aula das escolas públicas pode, definitivamente, negar aquilo a que eles é ensinado nas classes de metodologia das universidades" (p.212). Em um trabalho mais abrangente sobre formação de professores de música, Verrastro e Leglar (1992) comentam que diversas investigações já apontaram para a falta de um preparo prévio do professor regente de classe e para a "falta de comunicação entre a escola e a universidade sobre as funções e expectativas" (p.684) do estagiário, do supervisor e do professor da sala.

Considerando o distanciamento e o nevoeiro que encobre as relações entre os atores fundamentais deste processo - professores supervisores, estagiários e, professores regentes - não é de se espantar que nossa visão tenha deixado escapar dados que nos seriam valiosos para discutir e propor sobre esta prática. Mantendo-nos de fora do processo, só conseguimos pensar que o sistema educacional é constituído simplesmente por "gatos pardos" - situações escolares previsíveis e descritíveis à distância, ou, otimisticamente, que o sistema, como os gatos, tem sete vidas - sempre renascerá independentemente da nossa contribuição. Por causa disso, pode ser que além de estar "vendendo gato por lebre", estejamos também "comendo gato por lebre". Pelo menos, é o que algumas investigações já tentaram demonstrar.

A hipótese de estarmos "comendo gato por lebre", pode ser representada pelo aparente consenso a respeito da efetividade da prática do estágio - ter o aluno em sala da aula, ensinando - questão que talvez não se sustentasse à luz de uma avaliação mais sistemática. Verrastro e Leglar (1992), revisando os estudos nesta área, apontam "resultados contraditórios" sobre o efeito desse modelo em relação, por exemplo, à observação - sem a prática de ensino. Segundo eles, tais resultados "levam à conclusão de que um dos componentes centrais do treinamento dos professores de música apoia-se em bases empíricas e teóricas flácidas". Eles afirmam que "o conceito de experi-

ência de campo (prática de ensino)<sup>5</sup> simplesmente evoluiu, inquestionado e não examinado, a partir do antigo modelo de treinamento do aprendiz" (p.684). Na verdade, não é apenas o modelo de aprendizagem mestre/aprendiz que pode ser questionado. A concepção que geralmente se tem sobre este modelo como "um período idílico, antes do início da industrialização" (DARTON, 1986, p.108) é, em si, questionável em relação a algumas profissões e em determinados períodos históricos<sup>6</sup>.

A licenciatura acerca dos estágios diferencia os efeitos dessa prática em diversas categorias, tais como a formação da identidade profissional do professor, interesse pela carreira, influências dos supervisores e/ou dos professores de sala, e desenvolvimento de certos estilos de ensino. Em relação a todas estas categorias, há um corpo de pesquisa considerável que discute os efeitos positivos da prática de ensino. Entretanto, há também evidências de que, por exemplo, esta prática contribuiria para o "desenvolvimento de perspectivas de ensino meramente utilitárias", e para um aumento de "autoritarismo e rigidez", que poderia levar os professores a se tornarem mais "controladores e restritivos" (VERRASTRO e LEGLAR, 1992, p.684).

É espantoso verificar como questões de importância tão fundamental quanto estas tenham escapado ao nosso escrutínio. Pouco sabemos sobre esta prática no Brasil. Podemos estar diante de um "saco-de-gatos", tendo, ao mesmo tempo, que admitir uma escassez de instrumentos que nos ajude a construir, com base sólida, argumentos que possam justificar e criar algumas delimitações possíveis para o aprimoramento desta prática.

Mesmo em meio a este vácuo teórico e de investigações que tratem de programas de estágio dos licenciandos em educação musical, volta e meia nos deparamos com questões que talvez se originem nesta prática. Por exemplo, há um combate explícito a um tipo de comportamento ainda comum entre professores, que é a "cata" incessante de atividades infalíveis para aplicação nas salas de aula. Podemos conjecturar que vícios dessa natureza podem estar intimamente

---

5 N. do A.

6 Neste trabalho, capítulo 2, o autor analisa as condições adversas a que eram submetidos os aprendizes e trabalhadores de gráficas francesas no início do século XVIII. Outra visão contundente de condições também adversas do modelo aprendiz/mestre nos é dada no filme "Adeus, minha concubina" (Produção Inglesa de 1993, do Diretor Chen Kaige) onde são focalizadas estas relações durante montagens da Ópera de Pequim.

ligados à prática de ensino quando esta se dá sem acompanhamento, crítica e avaliação contínuas. Se já entendemos que o ensino "desvinculado", ou seja, "neutro", não existe, a que tipos de acomodações e pressões os futuros professores apreendem e são obrigados a fazer concessões? Que salas de aula e estruturas de currículo estariam mais propensas a fazer emergir este ou aquele comportamento nos professores e alunos?

Olhando sob outra perspectiva, se também já entendemos que a observação é um ato fundamental, necessário e determinante no trabalho do professor de música, como esta competência pode se desenvolver durante os estágios? Qual seria o tempo e formas desejáveis e factíveis para que os estagiários demonstrassem essa habilidade de observação? Indagações como estas colocam os professores supervisores e sua equipe de estagiários frente a imensas responsabilidades. Nem um, nem outro, poderão, sozinhos pretender encontrar caminhos para o "pulo-do-gato".

As definições relativas ao processo de estágio não podem nem devem partir apenas do professor supervisor já que, em muitas ocasiões, ele, na melhor das hipóteses, será um colaborador na interpretação dos significados das atividades que o estagiário desenvolveu. Por outro lado, sem o supervisor, o aluno perde o apoio teórico e experiencial para enfrentar alguns riscos e levar adiante suas propostas. Parece inevitável que, isolados, ambos serão alvos de críticas severas. Conforme comenta Kushner (1994), "não há porque culpar os professores de música pela rigidez do ensino - muitos deles são vítimas de um treinamento de museu"(p.39). Baseada nesta observação de Kushner, não seria leviano supor que, além do isolamento, a falta de conexão entre instituições - escolas e universidades - é um dos fatores que agrava tal situação.

Se, de um lado, a distância entre escola e universidade ocasiona surpresas bastante desagradáveis para o estagiário, aprisionar a prática de ensino a determinadas orientações pedagógicas em nome de um "realismo escolar" é ofuscar possibilidades de transformação e descartar objetivos maiores para a educação musical. Essa idéia é semelhante à de Cohen (1987), que defende uma relação de "interdependência madura" entre supervisores de estágio e seus alunos. Para ela, a "independência" é "uma qualidade amplamente superestimada" e sem condições de gerar os resultados desejados para um ensino musical significativo.

Cohen (1987) propõe uma linha de trabalho voltada para a educação continuada de professores de música, argumentando, primeiro, que a mudança imediata das "duras realidades" das salas de aula não é um projeto factível; e, segundo, que a "reavaliação e reestruturação dos programas universitários" não seria suficiente para "promover o conhecimento e as habilidades dos professores em alguma área específica e encorajar mudanças - uso de novos métodos e estilos de ensino"(p. 106). Que a educação universitária não é suficiente para formar os futuros professores é opinião que Axelsen (1990) também defende, posicionando-se favorável a programas de educação avançada, obrigatórios durante toda a carreira de professores de música.

A proposta de Cohen é descrita em maior detalhe e oferece uma fundamentação mais rica que a de Axelsen. Ambas objetivaram atingir professores com curso universitário concluído, iniciantes ou já no mercado de trabalho. Entretanto, ao explicitar as atividades que compreendem sua proposta, Cohen sugere, ao meu ver, um caminho que também seria possível se quiséssemos repensar os programas de estágio supervisionado em educação musical.

Os três tipos de atividades indicadas por Cohen são: a) compartilhamento dos eventos da última semana; b) planejamento de aulas; c) discussões filosóficas e metodológicas gerais." (p.109). A descrição de cada uma dessas atividades constrói um todo coerente com os objetivos que Cohen formula para sua proposta. Há um acompanhamento contínuo, uma busca pela atitude profissional do professor, troca de experiências (sucessos e fracassos), apoio, sugestões e críticas para os desafios e ousadias que configuram a atividade de ensino.

A "interdependência madura" que Cohen sugere, acontece a partir de, sobre e para uma realidade concreta, sem aprisionar-se a ela. Textos, matérias, gravações e vídeos são recursos intercambiados e avaliados com opções de mudança e de reformulação de atitudes e maneiras de pensar o ensino. A observação torna-se um motivo de reflexão ativa, extrapolando o vivido para alcançar a experiência possível. Ambos, supervisores e estagiários, são observadores e observados na prática de ensino. Nesta condição, ambos se tornam participantes do processo de formação que esta experiência pode proporcionar. Mirar o gato, a partir destas três ações, não garante acertá-lo. Porém, serão mais olhos a tentar acertá-lo, mais cabeças a tentar compreendê-lo e mais ouvidos a tentar entender seus berros.

## Ouvindo o gato berrar...

Não há dúvida que com maior ou menor intensidade, já ouvimos o gato berrar. Às vezes, em meio ao barulho, fica difícil distinguir a fonte ou localizar onde e como o som é produzido. Os berros mais estridentes talvez se façam ouvir dentro das próprias universidades. Não seria exagero transformar a questão feita por Bonamino e Brandão (1994) em denúncia. Elas discutem "porque, tantas vezes, a educação tem sido tratada, pelas comunidades acadêmicas nacional e internacional, como um campo científico de segunda ordem" (p.95).

Como denúncia, observaríamos que, de segunda ordem também tem sido o tratamento dispensado à carreira do professor, à sua atuação no ensino ou à sua necessidade de aperfeiçoamento. Nas universidades, não só as brasileiras, nada disso é mistério (HUGLES, 1993). Em inúmeros departamentos, quanto mais graduado é o professor, menos contato quer com o ensino de graduação. Dar aulas na graduação soa quase como que um desmerecimento do profissional em relação a posições de maior prestígio tais como ser professor nos cursos de pós-graduação, orientar e desenvolver pesquisas. Ensinar, ter a capacidade de motivar o aluno e de orientá-lo para uma disciplina de trabalho e de aprendizagem são atividades poucas vezes reconhecidas como de primeira ordem.

Essa situação chega a ser engraçada porque, quanto mais privilégios e títulos alguns professores conquistam (recebem? conseguem?), justamente por estarem na universidade - instituição que deve também ensinar - mais querem se livrar do ensino. Como ensinar, para alguns, ainda é um valor de realização, o ensino virou, na instituição como um todo, uma espécie de "bicho de estimação". Sob o olhar da instituição, o bicho é tratado assim: garantem-lhe certos cuidados, fazem-no defêrências (nem sempre as prioritárias), utilizam-se dele e trocam com ele alguns afetos (públicos). Mas sabem que ele é bicho e portanto, não lhe dão voz nem funções específicas, não acreditam que ele possa se transformar em outra coisa e nem que possa ter seus próprios sonhos e carências. Como "dono do bicho" o professor que quer, sabe e gosta de ensinar, pode tentar fazê-lo feliz. Mas aqueles que se apresentam como professores mas não querem ver o "bicho", dificilmente poderão imaginar a estima e dedicação que existe nesta relação.

Na verdade, avaliar o educador é tão difícil quanto avaliar a educação. Ainda não conseguimos passar do reconhecimento para o afrontamento desta questão. Avaliar o quantificável: livros, orientações

de teses, dissertações e publicações (com valor mais alto se no estrangeiro) já é rotina em muitas universidades e não representa um "quebra-cabeça" tão trabalhoso. Alves (1982) nota isso e pergunta: "Mas e o ensino, como avaliá-lo? Número de horas/aula dadas?"(p.19). A dificuldade de enfrentar estas questões não deveria, necessariamente, significar a subalternidade do campo e da profissão perante as instituições e a sociedade em geral. Porém, os próprios sistemas de apoio ao educador reforçam, muitas vezes, tal subalternidade.

Dois casos ("causos") - berrantes - merecem ser relatados aqui. Ouvi, recentemente, de um professor titular de uma reconhecida universidade, com experiência de participação em diversas comissões de ensino e pesquisa da própria universidade e de instituições financiadoras dessas atividades, o seguinte testemunho: "Se um professor de física desta universidade solicitar uma bolsa de estudos para aperfeiçoar-se em didática, certamente terá seu pedido, sem demora, recusado". Sem querer fugir à seriedade desse testemunho, mas, ao contrário, pensando no humor e na piada como uma forma séria de protesto social, passo ao segundo caso.

Num show, Jô Soares representava um macaco (que pena que não era um gato...) de zoológico, irritadíssimo por ter que agüentar os visitantes fazendo-lhe piadas, comentários e lançando-lhe bananas. Uma conhecida velhinha era quem mais atiçava a irritação do macaco, até que, repentinamente, o macaco diz: "Ah! Aquela velhinha, de novo!... Ah! Ela vai ver... vai ter comigo!" E sentencia: "Tomara que o filho dela seja professor". A risada aberta e conjunta dos espectadores confirmava não apenas o prazer com aquele ato de "insubordinação" social (referir-se ao professor como foco de ameaça ou vingança) mas também o inesperado da explicitação de um "risco" real à vida futura de muitos dos filhos daqueles que se encontravam na platéia. Isso, sem falar no susto e na união de sentimentos contraditórios de muitos que, como eu, são professores.

Esses dois exemplos são significativos para dimensionar o "berreiro" que está a nossa volta. O "dever acadêmico" é visto "como sendo mais o de publicar do que o de ensinar" e conseqüentemente, o status de "quem ensina de fato", é "desproporcionalmente" mais baixo em relação aos que pesquisam e publicam (HUGHES, 1993, p.64). A falta de credibilidade no sistema educacional - em todos os níveis - vai se fortalecendo e se amparando num mosaico de focos. A origem desses focos pode ser a competência didática de certos professores, as crenças de um pequeno grupo, a atitude de uma privilegiada comis-

são, ou estruturas mais amplas como o programa de uma disciplina ou o currículo de um curso. O estágio supervisionado é um desses focos. Sua importância está na contribuição que pode oferecer para a formação da imagem do profissional, da competência e responsabilidade do educador e para a reflexão e transformação da prática pedagógica.

O estágio supervisionado em educação musical é foco importante para a reafirmação do valor e função da música na formação do indivíduo, questão que infelizmente ainda precisa ser redundantemente justificada. Um estágio de qualidade pode gerar e construir uma relação participativa e crítica do aluno com um dos tipos de produção simbólica de sua cultura. A preparação do professor de música via estágio, reforça e cria modelos de ensino e aprendizagem musical, abrindo espaços para a investigação desses processos. É durante o estágio - se refletido, acompanhado e avaliado - que os futuros professores poderão compreender a "relevância da teoria para o mundo real do ensino" (LEONHARD, 1985, p.2).

Saber como se dá a seleção de escolas para o estágio, quais as filosofias que os orientam, como são estruturados e avaliados, são tópicos que deveriam ser urgentemente pesquisados, se realmente queremos ver com maior clareza esta etapa da formação do professor de música. A opção mais imediata talvez fosse contar com a contribuição daqueles professores que estão atualmente acompanhando estas práticas, no sentido de torná-las públicas - via encontros, artigos, depoimentos - para fundamentar um debate. Esta troca deverá trazer à tona inúmeros elementos, ainda desconhecidos, que afetam o desempenho dos supervisores, estagiários e professores de sala na realização da prática de ensino. Nesta mesma linha, estudos poderiam ser desenvolvidos junto aos alunos que estão em período de estágio ou terminaram recentemente esta experiência. Isso nos daria uma visão de como eles entenderam, organizaram e deram significados àquela prática. Lembranças mais remotas de professores que já estão há algum tempo na carreira também nos ajudaram a compreender como se passou e que modificações já foram possíveis e necessárias para o estágio.

A reunião destas informações pode nos levar a decidir, com maior agilidade, as direções que queremos seguir para fortalecer nossa profissão de educadores musicais e para torná-la, quando frente ao "bicho-gato", uma força tão forte e reconhecida quanto o couro do próprio bicho. Se estas ações forem perseguidas, nosso

díálogo com o gato será um pouco mais realista que o de Alice, já que não vivemos no País das Maravilhas (citado em Garcia, 1994, p.62):

- *Podia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?*
- *Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - disse o Gato.*
- *Não me importa muito onde... - disse Alice.*
- *Nesse caso não importa por onde você vá - disse o Gato.*
- *... contanto que eu chegue a algum lugar - acrescentou Alice como explicação.*
- *É claro que isso acontecerá - disse o Gato - desde que você ande durante algum tempo.*

### Referências Bibliográficas

- ALVES, R. "O preparo do educador", In : *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1982, p.18-28.
- AXELSEN, D. "A re-classification of music teachers". In : *International Journal of Music Education*, N.16, 1990, p.32-34.
- BONAMINO, A. e BRANDÃO, Z. "Posfácio". In : *A Crise dos Paradigmas e a Educação* (Zaia Brandão, org.). São Paulo : Cortez Editora, 1994, p. 88-102.
- COHEN, V.W. "Applied idealism: a proposed model of in-service teacher training". In : *International Music Education (ISME Yearbook)*, V. XIV. 1987, p.105-114.
- DARTON, R. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1986.
- GARCIA, P.B. "Paradigmas em crise e a educação", In : *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo : Cortez, 1994.
- HUGHES, R. *Cultura da reclamação: o desgaste americano*. São Paulo : Companhia das Letras, 1993.
- KUSHNER, S. "Against better judgement: how a centrally prescribed music curriculum works against teacher development". In : *International Journal of Music Education*, nº 23, 1994, p. 34-45.
- LEGLAR, M. "Towards sharing world musics: some research-based perspectives for teacher education". In : *Music education: sharing*

- musics of the world*. (Heath Less, ed.) Seoul: Korea, Proceedings of the 20<sup>th</sup> World Conference of The International Society for Music Education, 1992, p. 207-215.
- LEONHARD, C. "Adress presented to the Symposium on Teacher Education". *Music Educators National Conference (DIME)*, V.9, nº1, 1985, p.1-11.
- LÜDKE, M. "O educador: um profissional?" In : *Rumo a uma nova didática*, (Vera Candau, org.), Petrópolis : Vozes, 1989, p. 64-73.
- MENDONÇA, A.W.P.C. "A história da educação face à crise dos paradigmas". In : *A crise dos paradigmas e a educação* (Zaia Brandão, org.). São Paulo : Cortez Editora, 1994, p. 67-74.
- VERRASTRO, R. e LEGLAR, M. "Music teacher education". In : *Handbook of research on music teaching and learning*. (Richard Cowel, ed.), New York : Schirmer Books, 1992, p.676-696.