

Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos

Walênia Marília Silva¹

Introdução

Existe um conhecimento tácito em relação às diferenças entre escolas alternativas e escolas formais de música, mas a descrição de elementos específicos pertinentes a cada uma destas vertentes não tem sido amplamente abordados, principalmente em relação às escolas alternativas.

O termo "escola alternativa" significa escolas ou academias de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino. Envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino.

De modo geral são escolas que apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música, sem oferecer, contudo, a concessão de diplomas.

O presente artigo teve sua origem nas conclusões provenientes de um estudo² etnográfico realizado em uma escola alternativa de música em Porto Alegre, cujo pro-

¹Walênia Marília Silva é mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como professora assistente no Departamento de Teoria Geral da Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

² Este trabalho é parcialmente baseado em dados coletados para a confecção da dissertação de mestrado da autora, intitulada "Motivações, Expectativas e Realizações na Aprendizagem Musical: Uma Etnografia Sobre Alunos de uma Escola Alternativa de Música"; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, maio/1995.

pósito foi interpretar as representações sobre música elaboradas pelos alunos no ambiente de aprendizagem musical, abordando justificativas sobre a escolha da escola, instrumento, repertório e objetivo profissional.

A questão geradora da dissertação foi verificar os motivos pelos quais os alunos optaram por uma aprendizagem musical em um contexto alternativo. Embora a característica principal do estudo tenha sido a abordagem dos alunos *na* escola, tratarei aqui de fatos vinculados ao contexto alternativo, traçando pontos entre as considerações descritas pelos alunos durante as entrevistas, as observações realizadas por mim dentro da escola abordada, e as referências provenientes de minha prática docente.

O contexto alternativo

A busca por orientação relativa à aprendizagem musical é um fenômeno que tem ocorrido ao longo da história. Em geral, dentre as opções existentes, encontram-se os conservatórios de música estaduais ou municipais, cursos de extensão ligados às Universidades de Música, escolas/academias/ conservatórios alternativos e professores particulares.

Ao procurar por informações sobre cursos de música em Porto Alegre constatei a existência de dezesseis (16) escolas alternativas. Este número, durante a realização da pesquisa (outubro de 1993 a setembro de 1994), aumentou para vinte e um (21), indicando que a busca pelo ensino alternativo e a fundação de novas escolas tem crescido gradativamente.

Dentre os motivos que contribuíram para o estabelecimento e procura por essas escolas destaco a facilidade de acesso à aprendizagem; a propaganda feita pelas próprias escolas; o incentivo à compra e venda de instrumentos musicais eletrônicos; a entrada no mercado de trabalho de músicos formados em nível de 3º grau e de músicos praticantes e a quase inexistência de um ensino musical em nível de 1º e 2º grau nas escolas regulares, sejam estas públicas ou particulares.

O acesso à aprendizagem

O contato com o universo alternativo em busca de informações sobre as condições de ingresso, cursos oferecidos, sistemas de aulas, e a abordagem de ensino utilizada revelou-me um ponto comum: as escolas atendiam àqueles que buscavam aprender um instrumento musical ou determinado estilo, mediante o acesso direto e imediato, ou seja, sem a exigência de pré-requisitos ou conhecimento musical anterior.

Tanto no Centro de Estudos Musicais³ quanto nas outras escolas não havia prova de admissão ou qualquer outro requisito para ingressar na mesma. Sendo assim, o acesso à música torna-se permitido a qualquer interessado. Esse aspecto pode ser visto como uma estratégia em favor das escolas alternativas, pois tratam-se de estabelecimentos voltados para o ensino, mas que possuem um caráter comercial.

Nesse sentido o aluno também dispõe da oportunidade de escolha e, conseqüentemente, sua permanência ou não no curso ocorre conforme suas expectativas pessoais sejam atendidas. Como exemplo, cito o que me foi relatado por João, 20 anos, um dos alunos de violão:

“Seguinte, é por causa que eu já frequentei outras escolas, entendeu, não gostei, então eu tenho um colega que tá fazendo o curso de bateria aqui, e ele disse que é muito boa a escola, então eu resolvi tentá por aqui também.” (Aluno entrevistado em 03/03/94)

As escolas que lidam essencialmente com alunos acima de 15 anos convivem com um problema maior de evasão, pois, devido às atividades profissionais ou escolares os alunos não dispõem de tempo suficiente para envolverem-se diariamente com a prática ou estudo musical. Além disso, o contato com os elementos gráficos da música revelam dificuldades individuais de coordenação motora na realização de exercícios rítmicos ou na execução de determinado repertório, um elemento a mais para ser trabalhado pelo aluno em casa.

A propaganda e a tecnologia relativa à música

As escolas alternativas têm feito uso dos meios de comunicação e de “marketing”, com propagandas em rádio, folhetos, cartazes, outdoors, anúncios em jornal e apresentações musicais públicas de divulgação do seu trabalho.

³ A escola selecionada recebeu, no estudo, o nome de Centro de Estudos Musicais - C.E.M. -, cujo número de alunos era de aproximadamente trezentos (300). Dentre os alunos realizei trinta e duas (32) entrevistas individuais, documentadas em fitas de áudio. Além das entrevistas constam cem (100) relatórios relativos às aulas observadas.

O C.E.M. possuía um material publicitário com vários tipos de folhetos de divulgação, onde constavam promoções de matrícula, cursos oferecidos na escola e estilos musicais abordados, enfatizando as diferenciações de seu programa em relação a "métodos tradicionais de ensino", mais especificamente, em *como* distinguía-se do ensino acadêmico, um forte atrativo na conquista de alunos.

Considero ser a propaganda um recurso eficaz, pois, de maneira concisa e objetiva revela o que a escola tem a oferecer. Nos folhetos que recebi de outras escolas prevaleciam informações simplificadas, como por exemplo, endereço, data de início das aulas e instrumentos oferecidos.

As características dos alunos com os quais convivi eram diversificadas. Assisti a aulas de Teoria com estudantes, advogados, rapazes que estavam prestando Serviço Militar, técnicos em eletrônica, eletricitistas, desenhistas, universitários, vendedores, um mestrando em engenharia e inclusive músicos profissionais. Esta observação caracteriza a variedade da faixa de idade, nível social e cultural da clientela(s) participante(s) em escolas alternativas.

Minha escolha para realizar o estudo foi o C.E.M. por proporcionar estilos musicais variados, aulas separadas de Instrumento e Teoria, e por possuir um número significativo de alunos. Os estilos musicais desenvolvidos ali eram "Blues", "Jazz Progressivo", "Rock and Roll", MPB, "Reggae", "Funk", "Hard Rock", "Heavy Metal" e erudito, oferecidos conforme a opção do aluno.

O propiciar estilos variados presume a existência de uma organização de procedimentos de ensino e seleção de conteúdos voltados para a prática musical a ser desenvolvida. Esta organização deveria ter como base critérios distintos de uma concepção acadêmica. No entanto, a prática efetuada nas aulas de Teoria revelou-me que a abordagem da simbologia musical era apresentada de modo idêntico ao que vivenciei em escolas formais de música.

Ocorreram menções de compositores como Bach e Mozart para justificar aspectos relativos à tonalidade, e a ênfase na leitura musical tradicional foi apresentada com o objetivo de agilizar ou facilitar a execução de partituras utilizadas nas aulas de instrumento. O que se pode concluir é que, apesar de lidarem com um repertório voltado para estilos musicais diversos, a prática didática ainda apóia-se em valores provenientes da literatura musical abordada em instituições formais de música, principalmente quanto a exemplos teóricos. Em que momento ou de que forma poderia ocorrer um rompimento com concepções tradicionais?

Considero que a formação pela qual passa o professor de música pode acentuar ou não a permanência e repetição de vínculos com posturas tradicionais. Parte do problema poderia ser resolvido com incentivos à estudos e leituras sobre abordagens ou

estratégias de ensino musical, de modo a ampliar a capacidade do profissional quanto a procedimentos diversificados frente a determinado conteúdo, estilo ou repertório musical.

Instrumentistas, citados pelos alunos, como Ingwie Malmsteen, João Bosco, Joe Satriani, Oswaldinho do Acordeon, Paco de Lucia, Pepeu Gomes, Ramones, Sepultura, Tom Jobim, e outros ligados à chamada Música Popular oferecem, com suas obras e interpretações, um repertório com elementos musicais suficientes para estruturar procedimentos didáticos variados. Se a intenção for um enfoque melódico ou harmônico, o procedimento do professor deverá encontrar-se voltado aos objetivos que deseja atingir e não apenas aos “clichês” perpetuados por exemplos da Música Erudita Ocidental.

A existência de uma variedade ampla de estilos pertencentes ao cotidiano dos alunos estimula e promove relações afetivas e a percepção de diferentes concepções quanto ao que ouvem. Não envolver esse dado seria ignorar ligações entre afetividade e cognição, eliminando fatores propícios à aprendizagem⁴ e reduzindo a satisfação de tocar, um aspecto estudado por Sloboda (s.d.):

“Parece que nossa sociedade, particularmente nosso sistema de educação formal, está mais preocupado em produzir ansiedade e dúvidas do que amor pela música. O que pode ser necessário para remediar isto é a reabilitação da noção de que, na esfera da música (se não for em todos os lugares), experiências emocionais profundas e a alegria sensorial são tão importantes e válidas quanto o trabalhar arduamente e as realizações técnicas” (Sloboda, s.d. p.10).

Os próprios alunos mencionaram classificações dentro dos estilos musicais que lhes interessavam. Surgiram detalhes definidos sobre cada um deles, e também considerações referentes aos obstáculos ou facilidades de se tocar determinado estilo musical. O grau de dificuldade do repertório a ser executado resultou em uma hierarquização dentre os estilos, abrangendo opiniões sobre música instrumental e relações entre música e letra.

⁴ O termo aprendizagem abrange a compreensão dos elementos musicais, sua retenção, e transferência para contextos diversos.

De acordo com Cutietta (1993), "nós percebemos música conforme parâmetros pré-concebidos que filtram e interpretam tudo o que ouvimos. Em suma, 'a percepção apoia-se no centro da experiência' musical" (Cutietta, 1993. p.50). Dentro do ato de perceber encontra-se o processo de categorização, o qual, em termos musicais, envolve a rejeição ou aceitação instantânea durante a audição de uma determinada obra musical, e conseqüentemente o interesse em aprendê-la.

Em uma das aulas de Teoria, enquanto o professor explicava os padrões harmônicos do Blues, um dos alunos, interessado na Música Sertaneja Brasileira o interrompeu e perguntou: "o que é que o Blues tem a ver com a *nossa música*?", no sentido de que para ele o mais importante seria estudar aspectos referentes ao seu estilo favorito. Esse exemplo mostra que, mesmo lidando com a flexibilidade de abordar estilos variados, nem sempre o enfoque escolhido resulta em um interesse imediato para todos os alunos.

Dentre as escolas mencionadas havia espaço para abordagens distintas. Algumas lidavam apenas com o repertório erudito. Outras, cuja clientela girava em torno de crianças de 4 a 12 anos de idade, seguiam, por exemplo, o Método Suzuki. Outras eram organizadas por músicos práticos, sem formação acadêmica, e que trabalhavam em Bandas ou Conjuntos de Baile em Porto Alegre e região. Somada a tal diversificação, encontram-se presentes os recursos didáticos e tecnológicos existentes no mercado musical atual.

A evolução dos meios de comunicação trouxe um aparato de áudio e vídeo que permite acolher em casa shows de intérpretes e compositores que refletem gostos pessoais e mesmo um suposto "status" cultural. Com a invenção do Compact Disc a Música Erudita, por exemplo, ocupou uma fatia do mercado fonográfico com regravações "raras", coleções sobre compositores, cronologias e outras séries absorvidas por públicos específicos.

A Música Popular, ao fazer uso da tecnologia, produziu "clips" que resultaram em canais de televisão exclusivos para suas exibições, como a MTV (Music Television) e a CMT (Country Music Television). Aliado aos "videoclips", houve um aumento na produção de vídeos de bandas, de intérpretes famosos e de aulas sobre instrumentos musicais, os quais não se restringem a uma classe única de música.

Considero que a oportunidade de *ouvir* e *ver* músicas e intérpretes favoritos, aliada ao "fácil" acesso à compra de um instrumento musical, como guitarras e teclados eletrônicos, colaborou no retorno à prática musical realizada dentro de casa. Este retorno trouxe a necessidade de buscar aulas de música em escolas que viabilizassem a realização musical pretendida.

Quando digo “fácil” acesso à compra de instrumentos musicais, sustento a afirmação com dados das entrevistas. Dentre os alunos consultados, apenas três não tinham o instrumento que aprendiam na escola. Um dos alunos de piano estudava em seu piano elétrico da marca Roland, de quatro mil dólares. Dois adolescentes compraram seus instrumentos com o próprio dinheiro, fruto de seu trabalho.

A conjugação destas possibilidades (ouvir-ver-comprar-tocar) impulsiona a propagação de escolas alternativas, as quais passaram a ser também fruto da mídia destinada aos mais variados estilos musicais, sem restringir-se a períodos históricos, cantores, instrumentistas, grupos musicais, compositores ou nacionalidades. Torna-se viável e necessário oferecer a possibilidade de aprendizagem musical como uma tentativa de completar o ciclo de consumo de música e de instrumentos musicais⁵.

O Instrumento Musical

A gama de instrumentos oferecidos era um fator de diferenciação entre as escolas. Algumas trabalhavam apenas com cordas, outras com instrumentos afins, como teclado, piano e órgãos. A variedade de instrumentos envolve um número maior ou menor de professores e traz, como consequência, a quantidade de alunos que a escola é capaz de atender. O C.E.M., por exemplo, oferecia piano, teclado, guitarra, violão, contrabaixo, bateria, trompete, acordeon e o curso de técnica vocal.

Conforme os depoimentos, a motivação principal na busca da aprendizagem era tocar um instrumento. Os alunos recorriam à escola com esta intenção. Tal concepção reflete o senso comum de música como habilidade em tocar, e não como uma forma de conhecimento.

Nas escolas alternativas que trabalhavam com crianças de até 7 anos a perspectiva era diferente, ou seja, incentivava-se a musicalização antes do instrumento, mas mesmo assim, talvez tal incentivo fosse decorrente da dificuldade motora inerente à aprendizagem, e não de uma convicção de música como uma modalidade de conhecimento necessária à formação do indivíduo.

⁵ Os cursos de órgão e teclado oferecidos por empresas como Yamaha e Minami, onde são desenvolvidos o treinamento de vendas e de aulas direcionadas para o instrumental comercializado, são exemplos deste fato.

No entanto, a primordialização do instrumento por parte dos alunos, de acordo com os depoimentos coletados, acabava caindo por terra, em função das dificuldades de motricidade e leitura tradicional ligadas à aprendizagem musical. É uma postura que, conforme constatei, modifica-se à medida em que o aluno passava a perceber seus próprios limites e intenções no fazer musical. Desta forma, dependendo das concepções do professor, a disposição frente ao estudo da teoria musical e técnica do instrumento adquiria uma importância maior no estudo individual. Esta visão colocava a performance instrumental não mais como imediata, mas sim como um objetivo a ser atingido a longo prazo.

Verifiquei que, quanto maior a intenção em tornar-se um profissional em música, maior também era o tempo dedicado ao estudo do instrumento, a qualidade do instrumento adquirido, e a escolha de acessórios e publicações sobre música. O mesmo foi percebido em relação aos alunos com mais de trinta e cinco anos e cuja intenção em relação à música era de caráter amador.

Os alunos de instrumentos de cordas⁶ constituíram um grupo específico, demonstrando características comuns quanto à dedicação e envolvimento com o instrumento musical. Os guitarristas com intenções profissionais ou os que já tocavam em bandas investiam mais na qualidade de seus instrumentos, compra de pedais, amplificadores, e outros.

Embora a intenção predominante fosse o tornar-se um músico profissional, e viver principalmente do tocar em público, a dificuldade de se manter financeiramente resultou em mudanças na perspectiva de alguns entrevistados, levando-os a considerar também a possibilidade da prática docente.

Esta concepção foi semelhante ao que ocorre em escolas formais de música em nível de graduação, onde alunos do bacharelado geralmente desfrutam de um "status" diferenciado em relação aos alunos de licenciatura. No caso específico do C.E.M., os professores que "tocavam na noite" e também davam aulas tornavam-se modelos para seus alunos.

Aspectos da atuação profissional em música

Uma das razões para o aumento do número de escolas alternativas consiste na entrada no mercado de trabalho de alunos formados em escolas alternativas ou formais de música e da atuação de músicos práticos. Considero que a condição para ser profes-

⁶ Violão, guitarra e contrabaixo.

sor do C.E.M. era o fato de tocar bem o instrumento, tocar estilos musicais variados, e também participar de grupos profissionais ou amadores, pois somente dois dentre trinta professores possuía graduação em música.

No C.E.M. havia apenas três professoras, as quais davam aulas de acordeon, teclado/piano e violão respectivamente. Os instrumentos mais procurados, guitarra e bateria eram dados por professores homens, assim como a maioria das aulas de violão. Esta relação entre gênero e instrumento foi detectada em várias das escolas consultadas, prevalecendo a referência piano/teclado, professora e repertório erudito. Em contrapartida havia a relação violão/guitarra, professor e repertório variado.

Cabe lembrar aqui o predomínio do número de alunas nos cursos de licenciatura em música. Um outro ponto observado, conforme a afirmativa acima, é que, nas escolas estabelecidas por professoras com formação universitária, o trabalho desenvolvido era voltado para crianças. Nas escolas em que prevaleciam adolescentes e adultos, os professores, na maioria, tinham uma experiência musical proveniente de sua prática em conjuntos e bandas, ou seja, músicos práticos.

Conversando com um destes profissionais práticos, ele me esclareceu que atendia alunos com interesse em tocar repertórios variados, vinculados a qualquer estilo musical que o aluno desejasse aprender. Nesse aspecto, a formação geralmente desenvolvida em cursos universitários de música nem sempre cobre a extensão das possibilidades presentes no mercado de trabalho.

Desta forma, o que se torna evidente é a flexibilidade na qual músicos práticos, como ele, têm em transitar por repertórios diversificados e também em tocar instrumentos afins, como violão, guitarra e contrabaixo. Seu sistema de aulas era baseado em ouvir gravações trazidas por seus alunos, transcrevê-las ou cifrá-las, e ensiná-los a tocar.

Em termos de Educação Musical tal procedimento se caracterizaria mais como uma imitação, visto que o aluno não participa ativamente da decodificação dos elementos musicais, no sentido de decifrá-los ou descobri-los. De acordo com Green (1988) pode ser colocado um outro parâmetro:

“Quando ouvimos música nos relacionamos com ela como se esta fosse um objeto alienado, separado de nós e com propriedades que afetam nosso conhecimento consciente sobre ela (...). Enquanto que, se entendermos as estruturas dentro das quais trabalhamos através de delineações musicais, moldamos os significados inerentes à música através de nosso conhecimento de estilo e nossa capacidade de controlar os materiais musicais.” (Green, 1988. p.123)

A mesma analogia pode ser traçada em relação às escolas formais de música, visto que o aspecto da aquisição do significado musical nem sempre apresenta prioridade ou é atingido no ensino musical. Em outras palavras, a ruptura com a "imitação musical" ainda encontra-se distante de ser realizada, tanto em contextos alternativos quanto formais.

Tal imitação, no meu ponto de vista, permanece em função da prioridade que o ensino do instrumento adquiriu (ou que lhe foi delegado). Uma prioridade compartilhada hoje em dia com o estilo musical preferido e com a utilização da tecnologia das gravações, vídeos e instrumentos musicais eletrônicos, tanto por parte dos alunos quanto pela própria escola.

Simultaneamente, o parecer de um dos alunos demonstra que por trás de um interesse imediato em tocar, o convívio com o ensino musical, leva ou desperta outras expectativas frente a aprendizagem. Sendo assim, a imitação, inicialmente necessária, dá lugar a busca por conhecimentos específicos, envolvendo a percepção, leitura e grafia musical. Segue o depoimento de Sílvio, um dos alunos de violão do C.E.M.:

"Então eu tinha um professor muito bom ali. Eu chegava a trazer 5 músicas prá ele assim, eu só queria que ele cifrasse a música, me desse a batida ali, o jeito que tinha que fazer. Eu não tinha essa preocupação que hoje eu tô querendo ter, de conhecer por quê, de aprender cifrar ela né? Escutar e cifrar. Então hoje eu quero aprender a fazer isso aí né?". (Aluno entrevistado em 04/06/94)

Desta forma, a busca pelo conhecimento dos elementos musicais age como motivação, resultando em uma necessidade de ação sobre os materiais musicais. Esta ação vai além do tocar o instrumento. Conforme Martins (1989a), é necessário organizar os sentimentos para que estes adquiram significado e sejam transformados em música gerando conhecimento em diferentes níveis de compreensão e domínio, capacitando a criação ou expressão de significados musicais:

"O significado surge como resultado da compreensão do processo de transformação que possibilita que o sentimento - matéria-prima processada, elaborada e refinada - seja organizado de maneira coerente, adquirindo assim inteligibilidade.

(...) Surge então a relação intrínseca criação-expressão que, para efeito de registro ou grafia, exige o domínio de um sistema de notação que é também bastante específico. Assim se estabelece a relação música-significado-conhecimento. Em música conhecer é transformar, é dar significado a" (Martins, 1989. p.10).

Aprender o sistema de notação musical tradicional seria um dos meios de se atribuir significado ao fazer musical. Atividades envolvendo a audição, performance e composição⁷, deveriam ser estimuladas e desenvolvidas, com o intuito de ampliar a possibilidade de manipulação dos materiais musicais em várias direções.

O ensino de música referente ao 1º e 2º graus escolares

Apenas três dentre vinte e nove alunos tiveram a oportunidade de vivenciar aulas de música na escola regular durante a infância. Este dado destaca dois aspectos: a influência musical que o indivíduo recebe através do meio social em que vive, e a falta de oportunidade de acesso à educação musical durante o período escolar.

No primeiro aspecto, a exposição a diferentes tipos de estímulos musicais propicia situações informais de aprendizagem, gerando interesses e expectativas diversificadas em relação à música. Estas são absorvidas e posteriormente trazidas para as salas de aula. Um aluno que não tem a chance de participar de aulas de música dentro de seu currículo escolar perde, de certo modo, a oportunidade de vivenciar, trabalhar, conjugar e discutir efetivamente as influências recebidas com um conhecimento musical estruturado.

O segundo aspecto reflete a demora ou a ausência de contato com os materiais musicais, no sentido de que a participação em uma musicalização gradativa não ocorrerá durante o período ótimo de aprendizagem, ou seja, acompanhando, desde o início, a idade escolar. Enfatiza-se assim um certo elitismo, pois somente aqueles que tivessem condições de recorrer a aulas de música em um contexto externo à escola regular desfrutariam do convívio e manipulação dos materiais musicais.

⁷ A audição, performance e composição mencionados aqui seguem a terminologia descrita por Swanwick (1979), abrangendo também suas sub-divisões, como, por exemplo, a improvisação musical.

Tanto em Porto Alegre quanto em Minas Gerais existem escolas estaduais e particulares em nível de 1^o e 2^o graus que incluem aulas de música no currículo. Algumas oferecem, inclusive, aulas coletivas de instrumento ou coro infantil/juvenil, realizadas fora do horário escolar, mas dentro da própria escola.

Entretanto, o que prevalece, em linhas gerais, é a ausência de aulas de música na maioria da rede pública e particular de ensino, gerando, no aluno interessado em aprender, uma espera referente a sua condição financeira ou disponibilidade de tempo para ter acesso à escola alternativa.

Acredito que o ensino musical em escolas regulares pode cooperar significativamente na qualidade do trabalho realizado em escolas alternativas. Um aluno que vivenciasse uma musicalização estruturada antes de lidar com o instrumento musical poderia desenvolver expectativas pessoais que não teriam oportunidade de serem efetuadas no ensino regular, como por exemplo, trabalhar um estilo musical específico com maior profundidade.

O inverso, ou seja, a contribuição de escolas alternativas com um provável ensino de música oferecido na rede regular também poderia trazer frutos proveitosos. No entanto, essa possibilidade permanece apenas como uma hipótese, pois para que ocorra um intercâmbio efetivo seria necessário um maior investimento, preocupação e instrumentação adequada na formação do educador musical.

Considerações finais

Uma outra constatação também obtida através das entrevistas foi a de que oito dentre quatorze dos alunos (57 %) haviam tido aulas particulares de música antes de estudar no C.E.M. Este é um dado significativo, pois reflete o interesse pela aprendizagem ou prática musical em grupo. Conforme foi relatado durante o artigo, as escolas alternativas de música ocupam um espaço cada vez maior na sociedade.

Mudanças de posturas frente à música como, por exemplo, o reconhecimento do valor da música popular - seja como arte ou pela crescente influência que exerce na população - implicam em abordagens mais abrangentes quanto a estilos e repertórios por parte dos profissionais que se dispõem a ensiná-la. O ponto observado é o fato de que as escolas alternativas tentam se aproximar dessa dinâmica.

Desta forma, recai sobre o professor a "obrigação" de cobrir o âmbito das opções oferecidas, assim como o desfrutar da possibilidade real de concretizá-las, visto que a escola alternativa se propõe a isso. Este aspecto simultaneamente revela os limites que

um profissional enfrenta diante das possibilidades de atuação musical. O ajustar-se às expectativas de cada aluno é uma tarefa difícil. Existe um limite de ação e de flexibilidade ao qual o profissional consegue adaptar-se. O período destinado à formação musical (em nível acadêmico ou não) deveria fornecer subsídios para a ampliação dessas fronteiras.

Além disso, devemos ter em mente que o conceito de música é mais abrangente do que a relação entre estruturas. A música também "surge de usos específicos do som - em si mesmos limitados - na mediação com processos sociais, institucionais e subjetivos" (Bennett, 1993. p.4), provocando intenções determinantes na formação de músicos amadores ou profissionais e na relação destes com a prática musical.

A atribuição de diferentes funções à música envolve objetivos distintos e específicos a serem alcançados. O que não se pode perder de vista é a criação de *pontes* entre os polos envolvidos, de modo que o indivíduo adquira condições de transitar entre sua expectativa e a possibilidade de concretizá-las.

BIBLIOGRAFIA

- BENNET, Tony et all. *Rock and Popular Music - Politics, Policies, Institutions*. London, Routledge, 1993.
- CUTIETTA, Robert A. The Musical Elements: Who said They're Right? *Music Educators Journal*. Reston, May/1993, 79(9):48-53.
- GREEN, Lucy. *Music on Deaf Ears - Musical meaning, Ideology, Education*. Manchester, Manchester University Press, 1988.
- KINGSBURY, Henry. *Music, Talent and Performance : A Conservatory Cultural System*. Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- MARTINS, Raimundo. Sentir ou Pensar? O Paradoxo da Conhecimento em Música. *Em Pauta*. Porto Alegre, UFRGS, 1989, 1(1):7-11
- _____. A Abordagem Cognitiva em Educação Musical: Pressupostos e Características. *Em Pauta*, Porto Alegre, UFRGS, 1990,1(2):5-14.
- SLOBODA, John A. Talent, Motivation, Background and Success. (a ser publicado) *Music Psychology*. United Kingdom, s.d., 15 p.
- _____. *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*. Oxford, Clarendon Press, 1985. (Oxford Psychology Series, 5).
- SWANWICK, Keith. *A Basis For Music Education*. London, Routledge, 1979.
- _____. *Music, Mind and Education*. London, Routledge, 1988.
- VULLIAMY, Graham. What Counts as School Music? In: __ Explorations in the Politics of School Knowledge. Nafferton, Studies in Education Ltda, 1976. p. 19-34.