

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



Nº 7

Setembro 2002

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2001-2003

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Dra. Jusamara Souza (UFRGS) jusa.ez@terra.com.br
Vice-Presidente:	Dra. Alda de Jesus Oliveira (UFBA) olival@ufba.br
Presidente de Honra:	Dra. Vanda Bellard Freire (UFRJ) jwfreire@connection.com.br
Secretária:	Dra. Margarete Arroyo (UFU) margaret@ufu.br
Tesoureira:	Dra. Maria Isabel Montandon (UnB) misabel@unb.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA) celson@amazon.com.br
Nordeste:	Dra. Cristina Tourinho (UFBA) ana_tourinho@hotmail.com
Sudeste:	Dra. Sônia Teresa da Silva Ribeiro (UFU) sonia@ufu.br
Sul:	Ms. Teresa Mateiro (UDESC) tmateiro@intercorp.com.br
Centro-Oeste:	Ms. Maria Cristina de Carvalho (UnB) criscarvalho@abordo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Dra. Liane Hentschke (UFRGS) hentschk@portoweb.com.br
Editores:	Dra. Maura Penna (UFPB) m_penna@zaz.com.br
	Dra. Regina Márcia Simão Santos (UNIRIO) rmarcia@alternex.com.br
	Dra. Luciana Del Ben (UFRGS) lucianadelben@uol.com.br
	Dra. Cristina Grossi (UnB/UEL) c.grossi@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 7, setembro 2002.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Anual
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual
Fotolitos e impressão: Metrôpole Indústria Gráfica Ltda.
Tiragem: 500 exemplares
Periodicidade: Anual

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial.....	5
Liane Hentschke	
Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa.....	7
Maura Penna	
As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical.....	21
Sonia Regina Albano de Lima	
Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola.....	31
Mônica de Almeida Duarte e Tarso Bonilha Mazzotti	
Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores.....	41
Cláudia Ribeiro Bellochio	
Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música.....	49
Luciana Del Ben e Liane Hentschke	
Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico.....	59
Luciana Pires de Sá Requião	
Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios.....	69
Neide Esperidião	
Do conservatório à universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG....	75
Flávio Terrigno Barbeitas	
Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida.....	83
Beatriz Senoi Ilari	
Autores.....	91
Normas para publicação.....	94

Contents

Editorial	5
Liane Hentschke	
Music teachers at the public elementary and high schools: a significant absence	7
Maura Penna	
The ideological ruptures in the Brazilian cultural process and their consequences in music education	21
Sonia Regina Albano de Lima	
On the negotiation of the meanings of music in the school	31
Mônica de Almeida Duarte and Tarso Bonilha Mazzotti	
School – Music Education Course – Pedagogy Course: sharing spaces and knowledge in teachers’ initial education	41
Cláudia Ribeiro Bellochio	
School music education: an investigation of three music teachers’ conceptions and practices	49
Luciana Del Ben and Liane Hentschke	
Knowledge and abilities in the context of “alternative music schools”: the musician teacher’s teaching activities in the professionalization of the musician	59
Luciana Pires de Sá Requião	
Professional education: reflecting on conservatories’ curriculum and pedagogical practice	69
Neide Esperidião	
From the conservatory to the university: the new higher education curriculum at the Music School of UFMG	75
Flávio Terrigno Barbeitas	
Babies also understand music: musical perception and cognition in the first year of life	83
Beatriz Senoi Ilari	
Authors	91
Notes for contributors	94

Editorial

Este número da Revista da ABEM conta com nove artigos que contemplam algumas das principais temáticas que vêm permeando os debates acerca da Educação Musical no país: educação musical nas escolas, formação de professores, currículos e desenvolvimento musical.

No primeiro desses artigos, Maura Penna apresenta o estado da arte da educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio da Grande João Pessoa - PB. Os dados quantitativos obtidos através de questionários comprovam suspeitas levantadas por outros educadores musicais de que é elevado o número de professores de Educação Artística atuando nas escolas, mas extremamente reduzido o número de professores com Habilitação em Música.

Alguns dos fatores que nos auxiliam a compreender essa situação são abordados nos dois artigos seguintes. No primeiro deles, a partir de uma reflexão histórica, Sonia Regina Albano de Lima analisa as rupturas ideológicas da trajetória cultural brasileira e discute sobre alguns reflexos, na Educação Musical, de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil ao longo do século XX.

Mônica Duarte e Tarso Mazzotti, por sua vez, através de um enfoque filosófico, examinam os processos através dos quais diferentes grupos (professores, alunos, teóricos dos campos da música e da pedagogia musical, entre outros) negociam os sentidos atribuídos à música na escola. Tomando como base a racionalidade retórica de Aristóteles, esses sentidos são concebidos não como verdades absolutas, mas, sobretudo, como produto humano e social, como consenso negociado e estabelecido nos e entre os grupos.

A formação de professores na área de música é o tema dos artigos de Cláudia Bellochio e de Luciana Del Ben e Liane Hentschke. Bellochio descreve um projeto colaborativo/cooperativo de formação entre universidade e escola e entre os cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música da UFSM. O projeto parte da idéia de que é preciso aproximar os futuros professores - especialistas em música ou não - das práticas existentes nas escolas, possibilitando a construção de um trabalho com possibilidades reais, a partir de situações e contextos também reais.

O texto de Del Ben e Hentschke aproxima o leitor das realidades do ensino de música ao apresentar resultados de três estudos de caso conduzidos junto a professoras de música de escolas do ensino fundamental. As concepções e ações das professoras sinalizam caminhos capazes de contribuir com a reflexão acerca da formação docente.

A formação profissional do músico é discutida através da contribuição de Luciana Requião. A autora salienta a defasagem existente entre os espaços institucionais de formação e os diferentes campos de atuação e parte para o exame dos saberes e competências buscados pelos profissionais da música durante seus percursos de formação a partir de uma pesquisa de campo realizada no âmbito das escolas de música alternativas.

Flavio Barbeitas e Neide Esperidião discutem os currículos de formação em música no contexto das reformas educacionais recentes. Barbeitas apresenta o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. Esperidião analisa as concepções curriculares e as práticas pedagógicas presentes nos Conservatórios de Música e aponta para a necessidade urgente de superar o ainda predominante modelo tecnicista de formação face às demandas do mundo do trabalho e das reformas educacionais recentes. No atual momento esses artigos tornam-se bastante relevantes, na medida em que poderão contribuir com a discussão em torno da reforma do currículo dos cursos de formação na área de música.

Encerrando este número, Beatriz Ilari apresenta uma revisão da literatura recente sobre o desenvolvimento musical infantil. A autora descreve características da percepção e da cognição musicais durante o primeiro ano de vida das crianças, focalizando como bebês percebem e processam informações referentes a diferentes parâmetros musicais. Os resultados apresentados sugerem que os bebês não são ouvintes meramente passivos e pouco sofisticados, mas sujeitos ativos de suas próprias experiências musicais.

Esperamos que os trabalhos aqui reunidos possam contribuir para o fortalecimento da Educação Musical tanto como área de conhecimento acadêmico-científica quanto como prática social.

Liane Hentschke

Luciana Del Ben

Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa*

Maura Penna

Resumo: Este trabalho analisa a educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio, tomando como base os dados de pesquisas de campo, realizadas entre 1999 e 2002, junto aos professores responsáveis pelas aulas de Arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa, PB. Os dados da pesquisa apontam que, nesse universo, a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos: é bastante elevado o índice de professores com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de professores com habilitação em música. Discutimos como isso se relaciona à falta de um compromisso claro com a escola regular, o que se reflete tanto na formação do professor quanto na falta de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e suas necessidades próprias.

Abstract. This paper analyses Music Education in elementary and high schools. It is based on field research done between 1999 and 2002 with Art Education teachers at public schools from Grande João Pessoa, PB. Research data show that music is not reaching its place in the basic education, contributing to enlarge the scope and the quality of students' musical experience. The number of teachers graduated in Art Education is quite high, but most of them have no qualification in music. The lack of a clear commitment with the basic education was taken into consideration. This reflects not only on the teachers' education but also on the absence of adequate pedagogical and methodological proposals for the context of those schools and their needs.

Introdução

Em encontros da área de educação musical, são comuns constatações acerca da reduzida presença do ensino de música nas escolas regulares de educação básica¹ – especialmente as escolas públicas. Isso sem dúvida é um fato. Mas muitas vezes, justificando essa situação, ouvimos também que “as escolas não dão espaço para

música”. Assim, o problema parece estar em condições estruturais e conjunturais, fora do alcance de nossa ação e nossa vontade, só nos restando lamentar tal estado de coisas e reivindicar espaço de trabalho para o professor com formação específica na área. Parece estar tudo bastante claro.

* Versões preliminares deste trabalho, restritas ao ensino fundamental, foram apresentadas no *X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical* (outubro de 2001, Uberlândia-MG) e na *Reunião Regional de Especialistas sobre Educação Artística na América Latina e no Caribe*, promovida pela Unesco (outubro de 2001, Uberaba-MG).

¹ Denominamos de “escolas regulares” as escolas de educação básica, voltadas para a formação geral, distintas das “escolas especializadas”, dedicadas especificamente ao ensino de música. De acordo com a LDB (Lei n.º 9.394/96), a educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

No entanto, acreditamos que é preciso questionar aquilo que parece óbvio, procurando ultrapassar as visões correntes e aprofundar a nossa compreensão das múltiplas facetas de um problema. Porque também é fato que poucas vezes baseamos a discussão dos problemas de nossa área em dados sistemáticos, assim como poucas vezes questionamos até que ponto a educação musical tem se comprometido com a música na escola de educação básica – entendendo-se compromisso no sentido de um empenho coletivo em ocupar esse espaço escolar, em buscar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto e suas necessidades próprias.

Assim, para uma análise crítica a respeito da educação musical nas escolas públicas de educação básica, tomamos como base dados coletados em pesquisas de campo (Penna, 2000, 2001a, 2002) sobre a situação do ensino das artes nas escolas públicas (de ensino fundamental e médio) da região metropolitana de João Pessoa, Paraíba – a chamada “Grande João Pessoa”, com cerca de 800 mil habitantes, abarcando também os municípios de Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

Os dados que serão aqui discutidos são, portanto, fruto de pesquisas localizadas, e não se pode generalizar a partir deles, pretendendo traçar um quadro de todo o Brasil. No entanto, são sem dúvida dados significativos, que revelam **uma situação real** e que apresentam aspectos comuns a muitas escolas brasileiras. Talvez, inclusive, sejam dados mais representativos do que acontece nas escolas deste imenso país, com condições tão diferenciadas, do que os dados relativos aos grandes centros, que tantas vezes têm norteado as discussões em nossa área. Nesse sentido, vale lembrar que a rede pública da Grande João Pessoa pode até ser considerada diferenciada e privilegiada, na medida em que a Universidade Federal da Paraíba – UFPB oferece, nessa cidade, cursos de formação de professores através da licenciatura em Educação Artística (que mantém uma habilitação em música), além de oferecer também bacharelado em música, em diversos instrumentos. Comparativamente, vale lembrar que algumas regiões não

dispõem de qualquer curso de formação de professores de música. No estado do Maranhão, por exemplo, até o momento não há nenhum curso superior na área de música, seja bacharelado ou licenciatura², e a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, considerada um centro de excelência, apesar de conceituados bacharelados, não forma professores de música, pois não dispõe de uma licenciatura na área³.

Os dados das escolas públicas da Grande João Pessoa

As pesquisas de campo foram desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes⁴, de 1999 a 2002, através do PROLICEN – Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, contando com alunos da licenciatura em Educação Artística como bolsistas. Foi realizado um mapeamento exaustivo junto a **todas** as escolas das redes públicas da Grande João Pessoa que ofereciam turmas nos níveis selecionados, com coleta de dados junto às direções e aos professores que ministram as aulas de Arte⁵ nessas turmas. Assim, no **ensino fundamental**, a pesquisa foi realizada com turmas de **5ª a 8ª séries**, por serem aquelas em que costuma atuar o professor com formação superior na área específica de arte, abarcando as **152 escolas** públicas estaduais e municipais e **186 professores**, tendo a coleta de dados sido realizada durante os anos letivos de **1999 e 2000** (Penna, 2000 e 2001a). No **ensino médio**, o universo de pesquisa foi constituído pelas **34 escolas** estaduais, pois apenas essa rede pública oferece esse nível de ensino na Grande João Pessoa, e **50 professores** responsáveis pela aula de Arte, que é obrigatória na grade curricular apenas na **1ª série**, tendo a coleta sido realizada em **2001** (Penna, 2002). Vale salientar que a grande diferença no número de escolas nos dois níveis de ensino se deve à ação da seletividade e exclusão no sistema escolar brasileiro, que se interliga ao fato de que não existe obrigatoriedade de oferecimento público e gratuito do ensino médio, ao contrário do que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino fundamental.

2 Conforme comunicação pessoal do Prof. Arão Paranaçu de Santana, membro do corpo docente do curso de Educação Artística da UFMA (através de e-mail, em 23/04/2002). O projeto de criação do curso de música – licenciatura e bacharelado – está sendo encaminhado.

3 Na Unicamp, o Curso de Educação Artística (bacharelado e licenciatura) restringe-se às Artes Plásticas. O curso de Dança oferece as opções de licenciatura e bacharelado, enquanto os cursos de Artes Cênicas, Música Erudita e Música Popular são constituídos apenas por bacharelado (cf. Unicamp, 2001, p. 122-131).

4 Sob a nossa coordenação, a equipe contou com a participação do Prof. Vanildo Marinho e, no período de 1999 a 2000, da Prof.^a Livia Marques Carvalho. Agradecemos especialmente ao Prof. Vanildo Marinho, responsável pelo tratamento estatístico dos dados, sua valiosa colaboração em todas as etapas das pesquisas.

5 No caso da referência à matéria escolar, grafamos “Arte” e “Educação Artística” com iniciais maiúsculas.

O instrumento de coleta de dados foi o “formulário”⁶ – ou seja, questionário aplicado e “preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”, como definem Lakatos e Marconi (1988, p. 187-188) –, sendo os dados tratados estatisticamente, com o uso do programa SPSS (para Windows). Dessa forma, foi traçado um rico panorama sobre a situação do ensino de arte (abrangendo o ensino de música) nas escolas públicas, com dados sobre as condições de trabalho, a formação dos professores, o planejamento de aulas e as práticas pedagógicas, o modo como as escolas e os professores estão lidando com as novas propostas curriculares, etc. Neste artigo, apresentamos apenas alguns dados relativos aos professores de Arte, que se mostram pertinentes à discussão proposta.

Tabela 1 – Formação dos Professores (ensino fundamental)

Cursos	Número de professores	Percentual
Educação Artística – concluída	154	82,8%
Educação Artística – em curso	6	3,2%
Graduação em outra área	22	11,8%
Formação em nível médio	4	2,2%
Total	186	100,0%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

Conforme os dados da tabela 1, nas 152 escolas públicas de ensino fundamental pesquisadas, é significativo o índice de 86% dos professores de Arte, em turmas de 5ª a 8ª séries, com formação específica: 82,8% dos professores cursaram e mais 3,2% estão cursando uma licenciatura de Educação Artística. Desses 160 professores com formação específica, 98,1% cursaram ou cursam essa licenciatura na UFPB: apenas 3 se formaram em outra instituição (cf. Penna, 2000; 2001a).

Tabela 2 – Formação dos Professores (ensino médio)

Cursos	Número de professores	Percentual
Educação Artística – concluída	38	76,0%
Educação Artística – em curso	4	8%
Graduação em outra área	8	16%
Total	50	100,0%

(Fonte: Penna, 2002)

Por sua vez, nas 34 escolas com turmas de ensino médio, verificamos que 76% dos professores eram graduados na área, todos pela licenciatura em Educação Artística da UFPB, e mais 8% estão realizando este curso, totalizando 84% dos professores com formação específica.

Nos dois níveis de ensino, portanto, os dados permitiram refutar a visão bastante corrente de que é muito comum professores de outras áreas lecionarem Arte/Educação Artística. Vale salientar que não foram encontrados professores graduados em outros cursos de artes, apesar de a UFPB oferecer bacharelado em música e de a Universidade Federal de Pernambuco, relativamente próxima (em Recife), manter uma licenciatura específica em música.

6 Os formulários destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio foram distintos, embora abordassem os mesmos temas básicos, além de questões específicas de cada nível de ensino.

A licenciatura em Educação Artística da UFPB – responsável pela formação da quase totalidade dos professores de Arte da rede pública – oferece três habilitações específicas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música⁷. O contingente dos alunos do curso, entretanto, não se distribui igualmente nessas habilitações, havendo uma procura significativamente maior nas Artes Plásticas e bastante reduzida em Música, como pode ser constatado pelos concluintes dos últimos 10 anos⁸: 253 alunos na habilitação de Artes Plásticas; 124 em Artes Cênicas; apenas 50 em Música – o que corresponde a 11,7% do total.

Essa tendência reflete-se também nos dados acerca da formação dos professores de Arte da rede pública. Sendo possível mais de uma habilitação, temos o seguinte quadro, relativo às habilitações dos 160 professores com formação em Educação Artística que atuam no ensino fundamental:

ENSINO FUNDAMENTAL

Número de professores	Habilitação ⁹
102	Artes Plásticas (sendo 3 formados em outras instituições)
29	Artes Cênicas
4	Música (concluída, em todos os casos)
20	Artes Plásticas + Artes Cênicas
2	Artes Plásticas + Música (em um caso, habilitação em música ainda em curso)
2	Artes Cênicas + Música (em um caso, habilitação em música ainda em curso)
1	Artes Plásticas + Artes Cênicas + Música (com todas as habilitações concluídas).

Encontramos, portanto, dentre os 186 professores entrevistados responsáveis pelas aulas de Arte nas 5^a a 8^a séries do ensino fundamental,

apenas 9 com habilitação em música: 4,8% do total (cf. Penna 2000; 2001a).

No ensino médio, por sua vez, o percentual de professores com habilitação em música é um pouco maior, como pode ser constatado pelas habilitações dos 42 professores com formação em Educação Artística:

ENSINO MÉDIO

Número de professores	Habilitação
24	Artes Plásticas
8	Artes Cênicas
2	Música (como primeira e única habilitação)
5	Artes Plásticas + Artes Cênicas
1	Artes Cênicas + Música (como 2 ^a habilitação)
2	Artes Plásticas + Artes Cênicas + Música (como 2 ^a ou 3 ^a habilitação)

Dessa forma, entre os 50 professores entrevistados responsáveis pelas aulas de Arte na 1^a série do ensino médio, 5 professores têm habilitação em música – concluída, em todos os casos –, o que corresponde a 10% do total, percentual ainda pequeno (cf. Penna, 2002).

Essa diferenciação na formação do professor de Arte reflete a própria característica da área, que na verdade é múltipla. Há já trinta anos, a legislação educacional estabelece um espaço para as artes na educação básica. A Lei n.º 5.692, de 1971, em seu artigo 7º, determinava como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Grau”, e desse modo ganharam espaço na educação escolar as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e música – sendo que as artes plásticas até hoje predominam nas escolas. A implantação da Educação Artística foi marcada pela proposta polivalente, que concebia uma abordagem integrada das linguagens artísti-

7 Embora a Resolução n.º 23/73 do Conselho Federal de Educação, que disciplina a organização do curso de licenciatura em Educação Artística, preveja a habilitação em Desenho, esta não é oferecida pela UFPB.

8 Formaturas do 2º semestre de 1991 ao 1º semestre de 2001, conforme dados fornecidos pela coordenação do curso de Educação Artística da UFPB, em abril de 2002.

9 Especificamos as habilitações concluídas e em curso apenas no caso de música.

cas, e era prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor, quanto para o 1º e 2º graus¹⁰.

A nova LDB – Lei n.º 9.394, de 1996 – mantém a obrigatoriedade, ao estabelecer que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º). E continua a permitir a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, carecendo de uma definição mais precisa. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental – os chamados PCN –, elaborados pelo Ministério da Educação, configuram uma orientação oficial para a prática pedagógica na área de Arte (Brasil, 1997; 1998). Nesses Parâmetros, a indefinição e a multiplicidade persistem, pois são propostas para a área quatro modalidades artísticas – artes visuais, música, teatro e dança –, ao mesmo tempo em que se delega a cada escola as decisões a respeito de **quais** linguagens artísticas, **quando** e **como** serão abordadas na prática escolar (cf. Penna, 2001b).

No ensino médio, por sua vez, a autonomia das escolas – inclusive na definição de sua proposta curricular¹¹ – é um princípio geral, estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n.º 03/98 – CNE) e explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 1999). O seu currículo abarca uma base nacional comum e uma parte diversificada, sendo Arte incluída na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que integra a base comum. A proposta para Arte dos PCNEM é

bem mais sucinta e genérica que a dos PCN para o ensino fundamental, englobando artes visuais, música, teatro, dança e artes audiovisuais. Assim, os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem **potencialmente** um espaço para música dentro do conteúdo curricular “Arte”, dependendo a sua efetivação das decisões pedagógicas de cada escola.

Nesse quadro, o professor de Arte costuma ter bastante liberdade para planejar suas aulas, pois poucas redes de ensino têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos para a área de arte ou para as linguagens específicas. Quando tais propostas existem, são frouxamente aplicadas e/ou vigoram por pouco tempo, como mostra Mafioletti (2001) em seu estudo sobre as propostas de educação musical no Rio Grande do Sul. No caso de nossas pesquisas de campo, solicitamos a proposta curricular para Educação Artística ou para Arte às cinco secretarias de educação envolvidas – do Estado da Paraíba e dos municípios de João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux – e nenhuma nos foi apresentada, em nenhum dos níveis de ensino investigados.

Com essa liberdade, então, o professor de Arte poderia, a princípio, desenvolver mais adequadamente os conteúdos de sua habilitação. No entanto, como vemos nas tabelas 3 e 4, é bastante corrente a prática polivalente nas escolas públicas da Grande João Pessoa. No ensino fundamental, encontramos 45,7% dos professores trabalhando apenas uma linguagem artística em sala de aula, enquanto os demais abordam de 2 a 4 linguagens artísticas¹².

Tabela 3 – Número de professores do ensino fundamental em relação ao número de áreas artísticas que trabalha em sala de aula

Número de áreas artísticas que o professor trabalha	Número de professores	Percentual
1	85	45,7%
2	43	23,1%
3	34	18,3%
4	24	12,9%
Total	186	100,0%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

10 Conforme Resolução n.º 23/73–CFE e Parecer n.º 540/77–CFE, respectivamente. A postura do CFE – Conselho Federal de Educação, em seu Parecer no 540/77, era bastante clara: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético.” E adiante: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, (...) é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, **preferencialmente polivalente** no 1º grau.”

11 Seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei n.º 9.394/96, art. 12).

12 As questões sobre as linguagens artísticas trabalhadas em sala de aula ofereciam as seguintes opções: artes plásticas/visuais; música; dança; desenho (desenho geométrico para o ensino médio); teatro; outras (a especificar).

Já no ensino médio, apenas 26% dos professores declaram trabalhar apenas uma linguagem artística em sala de aula; 18% trabalham com duas, e os demais com 3 a 5 linguagens:

Tabela 4 – Número de professores do ensino médio em relação ao número de áreas artísticas que trabalha em sala de aula

Número de áreas artísticas que o professor trabalha	Número de professores	Percentual
1	13	26,0%
2	9	23,1%
3	11	22,0%
4	15	30,0%
5	2	4,0%
Total	50	100,0%

(Fonte: Penna, 2002)

Com respeito à atuação polivalente, é interessante notar que, em questão aberta acerca do motivo de trabalhar com determinada – ou determinadas linguagens artísticas –, os professores não citam maiores exigências nesse sentido (cf. tab. 5 e 6). No ensino fundamental, 17,7% dos professores apresentam espontaneamente, como uma das razões para a escolha das linguagens artísticas trabalhadas em aula, a intenção de “dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas”, e 15,6% mencionam atender ao “interesse dos alunos”:

Tabela 5 – Número de professores do ensino fundamental em relação às razões apresentadas para trabalhar com determinada linguagem artística¹

Razões para trabalhar com a linguagem artística	Número de professores	Percentual ²
É a área de formação	73	39,2
<i>Para dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas</i>	33	17,7%
<i>Interesse dos alunos</i>	29	15,6%
Falta de condições de trabalhar em outra área	23	12,4%
É a área de interesse	21	11,3%
Outra	29	15,6%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 186 professores do ensino fundamental.

No ensino médio, aparece também a justificativa relativa à visão ampla da arte, mencionada por 26% dos professores:

Tabela 6 – Número de professores do ensino médio em relação às razões apresentadas para trabalhar com determinada linguagem artística¹

Razões para trabalhar com a linguagem artística	Número de professores	Percentual ²
<i>Para dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas</i>	13	26,0%
Mais viável (diante das condições de trabalho)	10	20,0
É a área de formação/habilitação	9	18,0
Conforme interesse/opção dos alunos	7	14,0%
Por identificar-se/gostar/dominar essa(s) linguagem(ns)	6	12,0%
Mais adequado para controlar a turma	3	6,0%
Conforme indicações da Secretaria de Educação	2	4,0%
Pelas indicações dos PCN/PCNEM	2	4,0%
Outros	5	10,0%
Não informou	2	4,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Tabela 7 – Número de professores do ensino fundamental em relação às linguagens artísticas que trabalham em sala de aula¹

Linguagens artísticas	Número de professores	Percentual
Artes Plásticas/Visuais	170	91,4%
Desenho	124	66,7%
Teatro	93	50,0%
Música	60	32,3%
Dança	36	19,4%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

1 Os professores puderam citar mais de uma opção, alternativas apresentadas.

2 Em relação aos 186 professores do ensino fundamental.

13 Acreditamos que pode também influir para essa visão e essa prática o fato de as provas de muitos concursos públicos para professores de Educação Artística/Arte abordarem questões de todas as áreas artísticas, como ocorreu em 1997 no concurso para a rede municipal de Santa Rita.

Evidenciando essa tendência à atuação polivalente, no ensino médio, onde foram encontrados 5 professores com habilitação em música, 28 professores – 56% do total (!) – declararam trabalhar essa linguagem artística em sala de aula:

Tabela 8 – Número de professores do ensino médio em relação às linguagens artísticas que trabalham em sala de aula¹

Linguagens artísticas	Número de professores	Percentual ²
Artes Plásticas/Visuais	48	96,0%
Teatro	28	56,0%
Música	28	56,0%
Desenho Geométrico	15	30,0%
Dança	15	30,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Os professores puderam citar mais de uma opção, alternativas apresentadas.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Já que grande parte dos professores que declaram abordar música em suas aulas de Arte não tem formação específica na área, certamente esse trabalho pode ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado. Acreditamos, inclusive, que muitas das referências a respeito podem se limitar a algum tipo de abordagem de conteúdos apenas relacionados à música, como é o caso de atividades de interpretação de texto, com letras de canções – prática sem cunho propriamente musical, bastante corrente no ensino médio.

No entanto, antes de qualquer outra consideração a respeito, é preciso observar outros tipos de envolvimento com a música, indicados pelos professores e apresentados nas próximas tabelas. Com respeito a experiências artísticas atuais ou anteriores, 18,8% dos professores do ensino fundamental indicaram a participação em coral; 2,2% mencionaram tocar violão; 8,1% relataram outras atividades musicais. Ou seja, o índice de indicações de experiências artísticas no campo da música é bem maior que o de professores com habilitação na área.

Tabela 9 – Número de professores do ensino fundamental em relação à sua experiência artística¹

Experiência artística	Número de professores	Percentual ²
Artes plásticas	44	23,7%
Coral	35	18,8%
Tocar violão	4	2,2%
Outra atividade musical	15	8,1%
Grupo de teatro	54	29,0%
Artesanato	22	11,8%
Teatro de bonecos	8	4,3%
Grupo de dança ou folclórico	15	8,1%
Outra atividade	12	6,5%
Sem experiência	55	29,6%

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 186 professores do ensino fundamental.

Também no ensino médio, onde significativamente metade dos professores não relata experiências artísticas fora do curso de graduação, as indicações de experiências musicais ultrapassam o número de professores habilitados, havendo 13 citações a respeito – 8 delas relativas a coral:

Tabela 10 – Número de professores do ensino médio em relação à sua experiência artística¹

Experiência artística	Número de professores	Percentual ²
Teatro	13	26,0%
Coral	8	16,0%
Outra atividade musical	5	10,0%
Dança	5	10,0%
Desenho e pintura	5	10,0%
Artesanato	2	4,0%
Outras atividades	4	8,0%
Sem experiência	25	50%
Não informou	2	4,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Questão aberta; os professores puderam citar mais de uma opção.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Quanto à vivência como espectador de arte, pediu-se ao professor de ensino fundamental que indicasse a constância com que costumava freqüentar diferentes eventos artísticos:

Tabela 11 – Número de professores do ensino fundamental em relação à constância com que freqüentam eventos artísticos

Eventos artísticos	Com freqüência	Às vezes	Nunca
Teatro	52	105	29
Exposições de pintura, fotografia, etc.	80	82	24
Shows de música popular	58	68	60
Cinema	47	95	44
Concertos de música clássica (erudita)	22	58	106
Espectáculos de dança	54	82	50

(Fonte: Penna, 2000 e 2001a)

No campo da música, é expressiva a freqüentação a shows de música popular – 126 indicações, se somarmos “com freqüência” e “às vezes”. Mas essa presença da música popular na vida dos professores do ensino fundamental contrasta fortemente com a freqüentação a concertos de música erudita, que receberam o maior número de indicações “nunca” (por 106 professores) e o menor índice de “com freqüência” (22 menções), numa oposição que reflete a histórica dicotomia entre esses dois campos de produção musical.

Por sua vez, indagados sobre os eventos artísticos que costumam freqüentar, 58% dos professores do ensino médio mencionam “shows de música popular”, que aparece em terceiro lugar:

Tabela 12 – Número de professores do ensino médio em relação aos eventos artísticos que costumam freqüentar¹

Eventos artísticos	Número de professores	Percentual ²
Exposições de pintura, fotografia. etc.	41	82,0%
Teatro	37	74,0%
Shows de música popular	29	58,0%
Cinema	28	56,0%
Espectáculos de dança	25	50,0%
Concertos de música clássica (erudita)	19	38,0%
Nenhum	4	8,0%

(Fonte: Penna, 2002)

1 Os professores puderam citar mais de uma opção dentre as alternativas apresentadas.

2 Em relação aos 50 professores do ensino médio.

Observe-se que, embora tenham sido encontrados apenas 5 professores com habilitação em música atuando no ensino médio, no campo da vivência há um número comparativamente maior de experiências musicais diversas (cf. tab. 10) e de freqüência a eventos da área.

Alguns questionamentos

Sem pretender esgotar a análise desses dados, queremos levantar algumas reflexões a respeito. Se a música – em suas diversificadas manifestações, incluindo as da indústria cultural – está presente na vida cotidiana de praticamente todo cidadão brasileiro, por que sua presença na escola é tão reduzida? Essa não é apenas uma realidade do universo pesquisado, mas, antes, bastante corrente, como apontam diversos estudiosos da área (cf. Hentschke e Oliveira, 2000).

O fato de muitos professores das redes públicas da Grande João Pessoa relatarem experiências musicais, em espaços diversificados, além de marcante envolvimento com a música popular, contrasta com o reduzido número de professores com habilitação na área. Isso indica que o ensino formal de música – seja no curso de Educação Artística ou em outros – não está sendo capaz de canalizar esse interesse ou de estabelecer relações com essas experiências de vida. Cabe, então, questionar a distância entre a música que faz parte da vida cotidiana e a concepção de música que norteia os cursos superiores, assim como as metodologias de ensino correntes nesses cursos.

Vale lembrar, como já mencionado, que em várias localidades brasileiras não há cursos de formação do professor de música. Nesse sentido, a rede pública da Grande João Pessoa é privilegiada, inclusive em relação ao próprio estado da Paraíba, pois encontramos uma situação distinta nas outras cidades: fora da capital, é bastante rara a presença do professor com formação superior na área de arte. E na licenciatura em Educação Artística da UFPB, principal centro formador dos professores de Arte das redes públicas pesquisadas, o número de concluintes com habilitação em música é bem menor do que nas outras habilitações. Mesmo assim, são bastante expressivos os dados relativos aos professores com essa habilitação: apenas 9 no ensino fundamental e 5 atuando no ensino médio – valendo ressaltar que 80% dos professores que lecionam nesse nível trabalham também no ensino fundamental (Penna, 2002), sendo provável, portanto, que haja alguma sobreposição nesses dados, quando uma mesma pessoa foi informante nas duas pesquisas.

Já que uma licenciatura, por definição, forma professores para a educação básica, cabe indagar onde se encontram os demais formandos em música. Embora não disponhamos de um levantamento sistemático a respeito, sabemos que vários de nossos ex-alunos (mais de 14, em todo caso) atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas, que são instituições mais valorizadas socialmente e que podem possibilitar uma melhor remuneração. Mas isso nem sempre

acontece, pois muitas vezes o corpo docente das escolas de música pertencentes a redes públicas está sujeito ao mesmo plano de carreira e salários dos professores de educação básica. No entanto, é preciso considerar que as escolas especializadas, de qualquer tipo, configuram um espaço de atuação que mantém o valor da prática musical em si, tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante. Assim, as escolas especializadas “confirmam” uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo certamente mais “atraentes e protetoras” do que o espaço de trabalho da escola regular, com seus inúmeros desafios.

Esse mesmo quadro foi encontrado pelo projeto Música na Escola, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nos anos de 1997 e 1998. Visando incentivar o ensino de música nas escolas estaduais de Belo Horizonte, esse projeto optou por trabalhar com os professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, entre outros motivos, devido ao número extremamente reduzido de professores com formação em música atuando nas escolas em turmas de 5ª a 8ª séries¹⁴. E isso aconteceu no estado de Minas Gerais, onde há cursos superiores de música e um grande número de escolas especializadas – os conservatórios –, inclusive da rede pública.

Parece haver, portanto, uma preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica – ou seja, em detrimento do ensino de música no espaço curricular de Educação Artística ou de Arte, que tem, a princípio, um maior alcance social. Nessa afirmação não há nenhuma crítica pessoal às escolhas de cada um, mas um questionamento ao descompromisso da área com a educação básica e com a escola regular.

Todo esse quadro coloca em cheque a visão corrente de que a reduzida presença da música na escola é decorrente da falta de espaço ou de reconhecimento do seu valor. Embora seja certo que a educação musical ainda precisa ser valorizada socialmente de modo mais amplo, cabe inda-

gar até que ponto teríamos profissionais com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para ocupar os possíveis espaços na escola. Então, acreditamos que toda a questão também é válida em uma colocação inversa, ou seja: até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e a sua clientela.

Algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das dificuldades das escolas regulares – turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, etc. –, optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumento¹⁵. Sem dúvida, as condições salariais e de trabalho influem nessa situação. No entanto, é preciso considerar que a desvalorização do magistério é uma questão geral e ampla, e os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical. Além disso, como discute Almeida (2001, p. 34), “nem sempre as melhores condições de trabalho resultam em um ensino de melhor qualidade”, sendo as queixas a respeito, por vezes, “uma desculpa para o imobilismo”. Nesse quadro, está em jogo, também, a discussão sobre o que é possível – e significativo – fazer nesse contexto escolar, sendo que o campo das atividades pedagógicas em música é tão vasto – envolvendo produção, apreciação e reflexão – que certamente existem alternativas viáveis.

Outra visão corrente é que a reduzida presença da música na escola seria uma decorrência da Lei n.º 5.692/71, por implantar a Educação Artística. Mas essa visão esquece, primeiramente, que a Educação Artística, na verdade, “institucionalizou” práticas baseadas na experimentação sonora e na integração das linguagens artísticas que já vinham sendo desenvolvidas na década de 1960, tornando oficial uma tendência já existente, como mostra Fuks (1998, p. 84-85). Esquece ainda que a Lei n.º 5.692

14 Conforme exposição do Prof. Carlos Kater, no VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em 1998. A respeito do projeto “Música na Escola”, ver Kater et al. (1999).

15 Depoimentos nesse sentido tiveram lugar no debate que se seguiu à apresentação de uma versão preliminar deste trabalho, no X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, em 2001.

foi a primeira a estabelecer o dever do Estado com a educação pública e gratuita por oito anos – ou seja, por todo o ensino fundamental, antigo 1º grau. Nessa medida, essa lei representou um significativo avanço na luta pelo direito à educação, tendo como conseqüência uma efetiva expansão da escolarização. Dessa forma, tiveram acesso à escola grupos sociais antes totalmente excluídos – com necessidades próprias e bagagens culturais diversas, distantes dos padrões dominantes, norteadores da educação escolar. Assim, classes populares sentaram-se nos bancos escolares, colocando em cheque práticas pedagógicas anteriormente adequadas a uma escola mais elitizada – como as escolas da época de Getúlio Vargas, nas quais o canto orfeônico teve lugar, ou as próprias escolas especializadas em música. Uma educação fundamental com maior alcance popular exige, portanto, uma “nova” postura pedagógica para o ensino de música, distinta dos padrões tradicionais, ainda vigentes.

Nesse quadro, até que ponto a educação musical tem encarado o desafio da educação básica e se comprometido com a música nas escolas regulares? Acreditamos que o objetivo do ensino de música na escola é ampliar o alcance e a qualidade da experiência musical do aluno, e para tal é necessário tomar a vivência do aluno como ponto de partida para o trabalho pedagógico, reconhecendo como significativa a diversidade de manifestações musicais – sejam produções eruditas, populares ou da mídia.

Vale lembrar que esse é o direcionamento assumido na proposta para música dos PCN para Arte, especialmente nas 5ª a 8ª séries¹⁶. Como analisamos em trabalho anterior (Penna, 1999), a proposta para Música dos PCN exige como base uma concepção de música bastante aberta, capaz de considerar a diversidade de manifestações musicais, trazendo o desafio de superar a histórica dicotomia entre música erudita e popular. Os

PCNEM, por sua vez, não apresentam uma proposta para Arte com o mesmo grau de elaboração e detalhamento que os Parâmetros para o ensino fundamental. Mesmo assim, também é possível perceber, nas parcas orientações para música, uma concepção ampla, que acolhe a “heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens” (Brasil, 1999, p. 176). Dessa forma, os Parâmetros para o ensino fundamental e médio trazem como conseqüência a necessidade de se repensar os cursos de formação do professor, buscando baseá-los em uma concepção de música mais abrangente, de modo a sustentar uma nova postura pedagógica, comprometida com a ampliação da experiência musical do aluno.

Por outro lado, deve-se considerar a grande carência de professores com formação específica em música nas escolas de educação básica, como revelam os dados relativos às redes públicas da Grande João Pessoa. Faz-se necessário, portanto, intensificar a presença da música na escola, de múltiplas formas. Nessa direção, há estudos e pesquisas que buscam alternativas eficazes para esse contexto escolar, como por exemplo Bellochio (1999; 2000) e Figueiredo (2001), que apontam possibilidades para ampliar a presença da música nas escolas, por intermédio dos professores das séries iniciais do ensino fundamental¹⁷, através da inclusão da música nos cursos superiores de Pedagogia e/ou do trabalho conjunto do professor com formação específica e dos professores das séries iniciais.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio.

16 Para uma análise das propostas para música dos PCN e sua viabilidade, ver Penna (2001c).

17 Na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), o chamado professor generalista, raramente são contemplados, de forma consistente, conteúdos de qualquer uma das linguagens artísticas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. p.11-38.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v.6: Arte
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei n.º 9.394/96 e DCNEM.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria, RS, ano 3, v. 2, n. 2, p. 73-77, jun./dez. 1999.*
- _____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 26-37.
- FUKS, Rosa. Educador musical: leigo ou especialista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília, DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 79-87.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KATER, Carlos et al. Música na escola: implantação da música nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais (1997–1998). In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Recife, PE. *Anais...* [S.l.]: ABEM, [1999]. p. 114-122.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1988.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. *Propostas de educação musical no Rio Grande do Sul (1977, 1978, 1981 e 1993)*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001. Trabalho acadêmico.
- PENNA, Maura. (Coord.) *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2000. Relatório de pesquisa.
- _____. *A situação do ensino de arte: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa – 2ª etapa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2001a. Relatório de pesquisa.
- _____. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002. Relatório de pesquisa.
- PENNA, Maura. Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Santa Maria, RS, ano 3, v. 2, n. 2, p. 83-87, jun.-dez. 1999.*
- _____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. p. 31-55.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001c. p. 113-134.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Coordenadoria dos Vestibulares da Unicamp. *Revista do Vestibulando: Unicamp 2002*. Campinas, 2001.

As rupturas ideológicas do processo cultural brasileiro e seus reflexos na educação musical

Sonia Regina Albano de Lima

Resumo: Uma reflexão histórica do processo cultural brasileiro reflete a necessidade de se pensar a cultura e a educação musical do país enquanto processos de conhecimento indispensáveis ao desenvolvimento humano, libertos da noção utilitarista e mercantilista que povoa o pensamento político dos países latino-americanos. A falta de uma reflexão epistemológica e filosófica do sentido da educação na formação do indivíduo tem motivado boa parte dos desacertos culturais e sociais do país e pode ser apontada como motivo propulsor da crise política. O artigo resume os capítulos I e V da tese de doutorado da autora e foi tema da mesa composta no 2º Seminário Latinoamericano de Educación Musical – La Música y la Educación en la Mirada de Latinoamérica. “Interculturalidad y Educación Musical”, realizado em 2001, em Buenos Aires.

Abstract. A historical approach of the Brazilian cultural process shows the need of thinking about the culture and the music education practices of the country as processes of knowledge which are essential to the human development, and not linked to the utilitarian and commercial ideas that guide the political thinking of the Latin American countries. In the individuals' education, the absence of an epistemological and philosophical analysis of the meaning of education has motivated a good deal of cultural and social mistakes of the country; it can be said that this problem has been one of the main reasons for the political crisis. This article is a summary of Chapters I and V of the author's PhD thesis and also the subject of the panel *Interculturalidad y Educación Musical*, during the “2º Seminario Latinoamericano de Educación Musical – La Música y la Educación en la Mirada de Latinoamérica”, held on Buenos Aires, 2001.

1 Fatos históricos relevantes

A falta de uma reflexão epistemológica e filosófica do *sentido da educação* na formação do indivíduo tem motivado boa parte dos desacertos culturais e sociais do país e pode ser apontada como motivo propulsor da crise política na educação brasileira e, conseqüentemente, no ensino musical.

Impõe-se como necessária uma reflexão histórica do processo cultural brasileiro que pensa a educação e o ensino musical como processos indispensáveis ao aprimoramento sociocul-

tural do homem contemporâneo, afasta a política utilitarista e mercantilista dos países latino-americanos, aponta os erros do passado e propicia novos caminhos.

Sob essa perspectiva observamos que compreender os fenômenos culturais de um povo, na maioria das vezes, é entender os seus diversos inter-relacionamentos com os movimentos históricos universais e proceder à análise global das variadas dimensões da atividade humana de forma integrada. Nessa medida, as dimensões econômi-

ca, social, política e cultural devem ser apreciadas de modo interativo, de forma a se integrarem reciprocamente. Sob essa perspectiva, parte da cultura brasileira não deixa de ser um reflexo dos movimentos históricos universais, principalmente se consideramos que os países da América Latina apresentam uma economia dependente em relação aos centros capitalistas mais desenvolvidos. A ensaísta Vivian Schelling comenta o assunto:

[as sociedades latino-americanas enquanto entidades definidas e sua incorporação à economia mundial] não podem ser estudadas sem levar em consideração que estão sujeitas a uma 'dupla determinação', 'interna' e 'externa'. Elas são o produto simultâneo das condições naturais e humanas específicas, dentro de suas próprias fronteiras, e do impacto 'externo' do capitalismo em desenvolvimento nas áreas 'centrais'. [...] O desenvolvimento e o subdesenvolvimento são produtos da expansão do sistema produtivo mundial, isto é, ambos surgem da reprodução de um modo de produção e da ação das classes, que através de suas relações, geram estruturas sociais específicas, e consolidam a relação de subordinação e dependência em termos de uma convergência de interesses entre as classes dominantes nas áreas desenvolvidas e subdesenvolvidas. [...] a análise da estrutura social deve determinar as formas que assumem as estruturas de dominação, visto que é através delas que a dinâmica das relações de classes se torna inteligível (Schelling, 1990, p. 43-44).

A autora relata que as transformações históricas significativas das sociedades latino-americanas não são fruto de uma evolução gradual da tradição para a modernidade, mas rupturas estruturais profundas, uma vez que afetam o desenvolvimento da estrutura produtiva do país e condicionam os graus de autonomia possível para a sociedade dependente em relação ao centro.

Octavio Ianni admite que a nação latino-americana caracteriza-se por uma instabilidade política crônica e reiterada. Uma instabilidade com alterações bruscas de diretrizes econômicas, sociais e culturais. Essa instabilidade congênita permeia o público e o privado durante todo o tempo, trilhando o curso dos interesses de grupos oligárquicos. Essas oligarquias controlam o poder econômico, político, militar, religioso e cultural, e desatendem os interesses sociais dos setores populares, priorizando as necessidades dos setores dominantes (Ianni, 1993, p. 16-17).

Na História do Brasil diversos países dominantes no mercado mundial, durante períodos específicos da expansão do sistema produtivo mundial, foram o centro de onde emanaram os elemen-

tos externos, incorporados à estrutura interna da sociedade brasileira. Para estudar o seu desenvolvimento cultural é necessário compreender cada um desses períodos de dominação de uma maneira interativa, captando as enormes dificuldades que os acercaram para assimilar esses modelos culturais impostos pelos países dominantes, levando em conta a imaturidade cultural comum atribuída aos países periféricos.

Nessa proporção, é importante verificar o quanto a Crise de 1929 contribuiu para acentuar a fragilidade da economia brasileira e latino-americana em geral. Ainda que inicialmente ela tenha propiciado a industrialização desses países, com o passar dos anos foi um dos motivos propulsores do endividamento da comunidade latino-americana.

A situação agravou-se mais em função desses países, por um longo período, adotarem o populismo como modelo político. Esse regime provocou o gradual desequilíbrio econômico, financeiro e político dos países periféricos e permitiu a formação de regimes autoritários, que se consolidaram graças ao aval de largas parcelas da classe média, receosas de perder os privilégios adquiridos anteriormente. Nele, as camadas dominantes foram incapazes de criar um instrumental político que promovesse o desenvolvimento econômico das nações e também atendesse aos interesses comuns das diversas classes sociais e dos trabalhadores. No Brasil, esse modelo político foi expressivo entre os anos de 1935 e 1964. Nele a burguesia industrial brasileira consolidou seu crescimento, apoiada por um país presidido por Getúlio Vargas, político de formação positivista (Arruda, 1995, p. 425-432).

O populismo e a industrialização acelerada foram os fatores que mais diretamente provocaram o endividamento externo da nação. Em 1962 o Brasil dava mostras de uma profunda recessão, e ainda que a Ditadura Militar inicialmente tenha conferido ao país um certo avanço econômico, ela não impediu o retardamento dos programas sociais.

Para o político Jacob Goronder (1990, p. 15-19), o populismo criou a ilusão de um Estado atuante como árbitro de interesse entre as diversas classes sociais, sem se vincular organicamente a nenhuma delas. Foi o modelo ideal encontrado pelo Estado para instaurar a nação burguesa com o consentimento da classe operária¹.

1 Arsênio E. Corrêa (1997, p. 162-163) relata em que proporções o positivismo influenciou o movimento político brasileiro, principalmente entre os militares. Ele admite que o procedimento positivista, aliado aos procedimentos militares, e, ainda, culminando com a Revolução de 30, inviabilizaram o liberalismo no país, trancando a evolução política e implantando todo o aparato estatal que hoje se tenta remover, a fim de administrar a coisa pública.

Se, a princípio, o populismo viabilizou a industrialização nacionalista, esta, por sua vez, minou as bases pelas quais o país deveria prosperar. A classe operária fortalecida pelo protecionismo estatal reivindicava direitos que conflitavam com as metas inicialmente estabelecidas pelo próprio regime. Nesse momento, ainda que todas as camadas sociais participassem do Estado, nenhuma delas conseguiu hegemonia. O governo totalmente endividado viu-se impossibilitado de atender tanto aos interesses das massas populares quanto aos da burguesia reinante, e adotou uma obtusa neutralidade, decretando sua própria extinção.

Os reflexos dessa política populista estenderam-se para a Educação. No período pós-guerra, o ritmo de crescimento da educação brasileira ficou bem acima dos demais países latino-americanos, entretanto não alcançou resultados qualitativos favoráveis. O salto da industrialização dos anos 50 expandiu os mercados para as profissões universitárias, contudo, nas universidades presenciava-se a carência de vagas, o arcaísmo da hierarquia docente baseada nos princípios da cátedra vitalícia, o baixo nível do professorado e a pobreza do aparelhamento pedagógico. A classe média sentia a defasagem do ensino superior brasileiro frente aos avanços da estrutura produtiva, do processo de urbanização e da expansão de novos setores (Fernandes, 1974, p. 108-114).

A Crise de 29, aliada à industrialização acelerada e ao populismo, foram os fatores políticos que mais diretamente interferiram na descontinuidade ideológica do processo cultural brasileiro enquanto trajetória.

2 A trajetória ideológica do processo cultural brasileiro

O processo cultural de um povo consubstancia-se na sua própria trajetória e tem como objeto de análise a contínua transformação de algo dinâmico que se constitui no diálogo permanente entre continuidade e ruptura, inovação e tradição. Darcy Ribeiro define cultura como a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação (Ribeiro, 1993, p. 127).

Regis de Moraes, por sua vez, atribui à cultura três sistemas componentes: sistema adaptativo

(adequação à natureza e necessidade de sobrevivência), sistema associativo (a forma de relacionamento social mais ou menos formalizado) e sistema ideológico (estabelece as idéias e os sentimentos para compreender as experiências coletivas, justificar ou questionar a ordem social). Para ele, a história de toda a cultura está intimamente ligada à história da interdependência entre esses três componentes. Assim, o estudo de uma cultura qualquer, ainda que se preocupe mais intensamente em avaliar suas produções espirituais, não pode ignorar as vicissitudes político-econômicas e as formas de relações sociais em grande medida condicionadas por aquelas (Moraes, 1989, p. 123-124).

A sociedade e a cultura brasileira originaram-se sob forte influência de uma tradição cultural européia, que no convívio direto e sistemático com os núcleos indígenas que habitavam o país, mais os africanos vindos durante o período escravocrata, criaram uma nova etnia. Desde a época do descobrimento, foi atribuído à nação o papel de sustentáculo econômico das sociedades européias. A colonização portuguesa explorou por um longo período os recursos naturais do país, adequando-os às necessidades do mercado internacional da época. Essa noção utilitarista, mercantilista, depreciativa e improvisada norteou e ainda norteia parte da realidade nacional do país e foi um dos motivos da heterogeneidade da cultura brasileira. De um lado, uma cultura transplantada desordenadamente das tradições européias, de outro, uma cultura local, menosprezada pela metrópole e pela própria população.

Como bem expressou Darcy Ribeiro, a imitação do estrangeiro não teria sido um mal em si, não fosse a rejeição do povo por tudo que era nacional e popular, uma vez que estava impregnado de uma subalternidade da terra tropical e da inferioridade dos povos de cor. No Período Colonial e no Império, o povo brasileiro não foi capaz de compreender a sociedade em que vivia e por esse motivo não encontrou no modelo europeu as condições necessárias para um desenvolvimento sociocultural autônomo. A criatividade intelectual e artística do período, com raras exceções, não passou de um transplante de idéias e valores europeus que aproveitou, apenas em parte, as culturas indígena e africana já existentes.

Uma alteração sutil desse comportamento cultural emergiu a partir de 1898, quando a elite intelectual privilegiou mais de perto a cultura espontânea e informal do país. Essa nova mentalidade propagou-se graças à influência dos ideais modernistas espalhados pela Europa, ainda que

acompanhada de um certo estetismo cultural. Se na Europa os movimentos de vanguarda tiveram uma conotação amargurada, refletindo uma sociedade sofrida em razão das mudanças, no Brasil esses mesmos movimentos buscaram em grande parte o novo, o moderno, o superficial, o pitoresco.

Não poderia ser diferente: afinal, como inovar em um país sem tradições, tão comprometido com os interesses econômicos das oligarquias? Nelson Werneck Sodré afirma que o Modernismo Brasileiro trouxe um considerável avanço cultural ao privilegiar mais diretamente a cultura local. Ele liquidou o formalismo tradicional, buscou a simplicidade de estilo, as formas populares, mas de forma alguma reergueu ou valorizou o nosso patrimônio cultural. Foi um movimento estetizante muito preocupado com as aparências. Só depois da Revolução de 1930 a nação passou a conviver com uma vanguarda mais ousada que rompeu obstáculos, desprezou preconceitos e desobrigou-se de uma sacralidade de valores preestabelecidos. Para o autor, esse momento foi uma verdadeira revolução cultural que, infelizmente, foi interrompida pelo surgimento de novos fatores político-econômicos (Sodré, 1994, p. 58-60).

Gilberto de Mello Kujawski escreve que a passividade cultural brasileira é fruto de um ecletismo filosófico que durou mais de meio século no país. Mesmo os republicanos, ainda que bastante influenciados pelos ideais modernistas apreendidos no exterior, tentaram criar um modelo de estado inadequado à nossa realidade:

[A] República Brasileira de 1889 incidiu em embaraçosa contradição ao não poder conciliar o progressismo impetuoso dos republicanos com o que havia de mais retrógrado no positivismo comtiano: o autoritarismo e a proposta da república ditatorial. Ao progresso iluminista e às tendências liberais, o positivismo contrapunha uma sociedade medievalmente imobilista, regida pelo princípio de Ordem. [...] Nossa modernidade não passa de fachada vaidosa, destinada a deslumbrar os nativos latino-americanos com os efeitos superficiais da modernização, gerados por impulso imitativo, e não por obra de verdadeiro espírito criador, para os quais nos faltam não os dotes, mas algo prévio: os pressupostos históricos e as conquistas culturais (Kujawski, 1988, p. 195).

Regis de Moraes relata que

o positivismo foi uma doutrina filosófica fácil, isto é, de fácil assimilação pelos desdotados de tradição filosófica; por outro lado, compo do com o ecletismo o que se chama de razão afirmativa, coadunava-se muito bem com os interesses da classe dominante e francamente facilitava a reprodução de sua hegemonia (Moraes, 1989, p. 102).

Para o autor, esse movimento filosófico influenciou os mais diversos setores da vida cultural brasileira, inclusive a educação. O descaso com a

instrução básica, privilegiando mais de perto o ingresso aos cursos superiores, é um reflexo desse pensamento positivista, uma vez que sempre o Estado destinou ao ensino básico o simples papel de preparar as elites para o ingresso nos cursos superiores, quando sua verdadeira função deveria ser a de formar o aluno durante todo o processo educativo.

Gilberto Kujawski afirma que até o final da Segunda Guerra Mundial a apatia cultural brasileira conviveu muito bem com a política. Logo depois, o processo de industrialização acelerada criou uma instabilidade política geral, e a nação confrontou-se com o seu desequilíbrio cultural, presente na falta de preparo intelectual e científico, para fazer frente aos problemas sociais, políticos, econômicos e tecnológicos oriundos de uma expansão industrial desordenada e sem bases de auto-sustentação. Para o autor, essa mentalidade cultural foi a única culpada por um país em constante crise. Nem a Crise de 1929 influenciou tão diretamente para o nosso subdesenvolvimento:

O brasileiro não sabe o que ele quer ser, por isso adormece em crise e desperta na crise. E por que não sabemos o que queremos ser? Por falta de um modelo segundo o qual podemos talhar nosso perfil coletivo? Penso que nossa perplexidade provém do oposto, ou seja, do conflito entre modelos contraditórios disso que se chama ser brasileiro, ou ser Brasil. [...] A crise brasileira não será superada pondo-se em ordem a economia, a política ou a moral. Pelo contrário, economia, política e moral pública estarão em ordem, desde que o Brasil se encontre e se assuma num modelo definido de ser (Kujawski, 1988, p. 204-205).

Maria Lúcia Alexandrino Segall (1991), discorrendo sobre a evolução cultural do Brasil entre os anos 20 e 70, confirmou vários argumentos aqui apresentados. A autora observa que na década de 20 houve um grande empenho da classe intelectual brasileira em realizar uma revolução estética da arte. A intelectualidade buscou a valorização dos padrões culturais de uma sociedade tipicamente brasileira, ela estava disposta a apreender e expressar as raízes e as diversas características da sociedade brasileira, rejeitando os modelos estrangeiros instaurados anteriormente. A explosão cultural não foi propriamente uma democratização da prática cultural, mas uma apreensão e uma valorização aristocrática do popular, que desprezou o academicismo estético-cultural reinante. Os artistas modernistas buscavam uma aproximação bem maior com os segmentos sociais não oligárquicos, passando a promover, sempre que possível, eventos abertos ao público. Nesse clima nasceu a Semana de Arte Moderna de 1922 (Segall, 1991, p. 75-86).

Já a década de 30, inversamente, com as mudanças políticas ocorridas no país, propulsionou um outro tipo de processo cultural. A produção artística passa a expressar a formação social brasileira, visando transformá-la. Os intelectuais não eram mais os contempladores do popular, mas buscavam prover instrumentos para a conscientização e a prática política das camadas menos favorecidas. Se antes as elites dominantes protegiam seus intelectuais, agora viam neles os perigosos agentes da subversão comunista, alvos de uma possível repressão policial. Mesmo assim, a classe pensante não conseguiu se mesclar à comunidade dos marginalizados, formando uma elite à parte. Maria Lúcia Alexandrino Segall escreve:

os primeiros anos da década de 30 foram marcados por uma série de transições: do esteticismo para o sociologismo; da descoberta do Brasil popular pelas oligarquias para uma tentativa de compreensão da realidade brasileira por intelectuais engajados na prática política: do ingênuo esforço de 'abrir a cultura ao povo' para o também frustrado fazer dele agente das transformações sociais (Segall, 1991, p. 78).

Depois de 1930, para dar continuidade ao processo de industrialização e acabar com as lutas de classe, a classe política dominante apoiou a implantação do Estado Novo. Em última análise, esse novo regime não passou de um processo de modernização autoritária aliado à manutenção das relações sociais e das bases de dominação imperantes. Para Maria L. A. Segall, o Estado Novo conseguiu encampar o nacionalismo cultural dos anos 20 e debelar a crítica de cunho esquerdista do início dos anos 30, diluindo-os no oficialismo cartorialista, na proteção estatal à cultura brasileira, o que, de certa forma, apesar de resguardar nossos bens culturais, esterilizou a criatividade:

A cultura oficial, agora, patrocinava e valorizava os nomes e as obras que haviam tentado exaltar e entender a realidade brasileira. [...] O vigor dos experimentos estéticos dos anos 20 e o sociologismo radical dos primeiros anos da década de 30 foram cristalizados, institucionalizados e disciplinados pelos 'braços vigorosos' e 'olhos vigilantes' do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda).

O Estado Novo, em função de suas características autoritárias e estatizantes, burocratizou a cultura brasileira. Todas as instituições relacionadas ao universo cultural foram vítimas do paternalismo e do empreguismo inerentes ao período (Segall, 1991, p. 77).

A narrativa é complementada com a pesquisa de Maria de Fátima G. Tacuchian, que revela a existência de um intenso movimento de intercâmbio musical, no período de 1940 até 1972, entre os países americanos, exigindo apreciável alocação de recursos financeiros e englobando-o às áreas

de educação e criação musical, preservação do patrimônio musical, edição de partituras e de obras musicológicas. Na verdade, essa cooperação intelectual, pensada desde os anos 30, foi pano de fundo aos países americanos, muito empenhados em proteger seus territórios contra a prática colonialista dos países europeus e em promover o desenvolvimento econômico em termos continentais.

O projeto desenvolveu-se sob diferentes enfoques e em várias áreas: artes, ciência, educação, rádio, imprensa e cinema. A proposta de intercâmbio visava, antes de tudo, garantir a posição política e econômica dos Estados Unidos no hemisfério independentemente dos resultados da guerra na Europa, mas, para isso, era de fundamental importância dar início a medidas que propiciassem a prosperidade econômica da América do Sul e Central, embora mantidas num contexto de cooperação e dependência econômica.

Embora esse movimento tenha estimulado a divulgação da música latino-americana nos Estados Unidos, em última análise, era um projeto político-ideológico que se apropriava da cultura como mecanismo de propaganda e estratégia de guerra. A eficácia desse discurso só foi possível graças à convergência de interesses entre os países envolvidos. No caso do Brasil, o governo estava interessado em viabilizar seu projeto de nacionalização, utilizando, entre os mecanismos mais eficientes, a educação e a cultura. A construção da identidade nacional era fundamental para enfrentar o problema da presença de núcleos de colonização estrangeira no país, fato que ensejou esse intercâmbio musical (Tacuchian, 1997, p. 293-299).

As informações da pesquisadora Maria de Fátima G. Tacuchian reforçam as afirmativas de M. Segall, ao declarar que no final da Segunda Guerra Mundial muitos dos investimentos estatais foram transferidos para o setor privado, diminuindo sensivelmente a atuação estatal. Parte da burguesia dominante começou a patrocinar a cultura. Momentaneamente, as elites brasileiras que haviam cultuado o nacionalismo cultural e econômico desde os anos 20, agora voltavam, numa espécie de restauração, a endeusar os modelos de desenvolvimento econômico e as formas culturais do capitalismo. As esquerdas, por sua vez, abandonaram o internacionalismo que sempre as caracterizara e se voltaram para a defesa do nacionalismo econômico de cunho estatizante e para a promoção de uma cultura popular, cuja concepção, na realidade, estava eivada de um profundo radicalismo.

Nas décadas de 40 e 50, a classe dominante não admitiu mais a intervenção estatal utilizando o capital estrangeiro para obter o progresso econômico. Em contrapartida, as esquerdas minoritárias seguiram um modelo nacionalista radical que não aceitava os investimentos estrangeiros, forçando um capitalismo nacional de base estatizante e de caráter social. O confronto trouxe como consequência: a marginalização do homem do campo, o atrelar da burguesia ao capital estrangeiro e o surgimento de novas classes médias com a disseminação do consumismo e a infiltração de comportamentos e ideologias próprias dos países norte-americanos.

Instaura-se novamente a polaridade e a dicotomização da cultura brasileira. De um lado, a classe dominante mais afeita a aceitar uma proposta cultural importada, de outro, a valorização da cultura espontânea ou informal, agora nas mãos dos intelectuais de esquerda. Ao mesmo tempo em que esses intelectuais pretendiam uma reformulação cultural, sofriam as influências de uma educação calcada em modelos culturais europeus e norte-americanos:

[P]rocuravam fazer cultura popular, embora distanciados da realidade do povo que idealizavam. Caíram, inevitavelmente, no populismo. Mais do que isso, incidiram no paternalismo, isto é, o papel do intelectual como o pedagogo que deve esclarecer a classe operária e as camadas populares num sentido revolucionário. O intelectual seria, assim, a consciência lúcida dos setores populares. [...] A cultura e a estética do populismo glorificavam uma abstração sociológica chamada 'povo': uma entidade ideal, um dos pólos de uma visão maniqueísta da história. O povo bom versus o burguês corrupto, corruptor, decadente e ridículo (Segall, 1991, p. 82).

Na década de 60, com a implantação da Ditadura Militar, a arte passa a ter uma função eminentemente política – representa um serviço social. Dessa forma, conseguiu um alto nível de mobilização das camadas mais jovens de artistas e intelectuais, a ponto de seus efeitos serem sentidos até hoje. Os movimentos das vanguardas brasileiras que se instauraram acreditavam que o país estaria ultrapassando o subdesenvolvimento para ingressar numa nova era de país desenvolvido.

A pesquisadora Heloísa Buarque de Hollanda argumenta que as atividades artísticas desenvolvidas nos anos 60 representaram para o país um momento extraordinário, visto que a juventude acreditava e se empenhava, com o maior entusiasmo, numa forma peculiar de engajamento cultural, diretamente relacionada com as formas de militância política: “A relação direta e imediata estabelecida entre arte e sociedade era tomada

como uma palavra de ordem e definia uma concepção de arte como serviço e superinvestida do ponto de vista de sua eficácia mais imediata” (Hollanda, 1992, p. 15).

O tempo demonstrou a ingenuidade desse comportamento. Do movimento cívico-militar de 1964 até o Ato Institucional nº 5, a ênfase da arte no processo cultural foi a denúncia e não a conscientização cultural. Marco Antônio Guerra vê a atividade artística dessa fase como uma verdadeira militância política (Guerra, 1993, p. 19). Heloísa Buarque de Hollanda assim se manifesta sobre esse momento histórico:

Ao contrário do que dizem alguns setores da crítica, quando rejeitam a postura das vanguardas como alienada e elitista, hoje posso perceber, ainda que criticando suas contradições fundamentais, a importância do papel que as vanguardas desempenham no sentido da colocação de questões fundamentais para a produção cultural e, em contrapartida, a atualização da crise de uma linguagem. É importante ainda lembrar que o lugar privilegiado que as vanguardas ocupam por mais de uma década na cultura brasileira vai progressivamente perdendo prestígio na medida em que a ideologia desenvolvimentista vai sendo questionada, a partir do entendimento de seu papel e de sua integração ao projeto político-econômico pós-64. Assim sendo, a descrença na significação da linguagem desenvolvimentista coloca em debate o problema das relações de dependência, acirrado pelo projeto econômico vigente. E é no aprofundamento dessa questão que se empenha a crítica realizada pelo tropicalismo e seus desdobramentos (Hollanda, 1992, p. 52).

Nos anos 70, o processo cultural começa a sentir os efeitos da Ditadura Militar. Surge a chamada cultura de resistência frente à censura imposta pelo estado autoritário que adotou uma política visando unicamente integrar o país à produção capitalista internacional. Sob a égide de ideais ainda positivistas, o governo militar esperava obter a coesão social incentivando o consumo desenfreado, instaurando o mito do milagre econômico e fazendo uso de uma política de financiamento à arte. No período houve uma alta capitalização do mercado cultural, voltada principalmente para as obras consideradas como divulgadoras do caráter nacional oficial (Guerra, 1993, p. 21).

M. Segall revela que a repressão do novo regime atingiu indiscriminadamente todos os produtos culturais que primavam pela negatividade radical que medrava no Brasil. Sobrou espaço somente para o produto massificado e alienante da indústria cultural. Apesar desse caráter repressivo, o sistema burocrático imposto não pôde ser definido como totalitário, uma vez que não possuía uma ideologia totalizante, mas caracterizava-se por algo mais difuso: uma mentalidade. Foram preser-

vados e difundidos princípios gerais e conceitos que não podiam ser frontalmente contrariados, estabelecendo-se uma resistência cultural sutil e disfarçada, que viu na metáfora uma grande proteção. O regime até certo ponto conseguiu atraparilhar os esforços culturais, deixando-os, por vezes, numa espécie de marasmo, mas não soube impor sua visão de mundo, mesmo por ser esta uma mistura de conservadorismo social e moral com o raciocínio tecnocrático de eficiência e modernização, ideário calcado, basicamente, num pragmatismo trivial e vulgar. Preocupado exclusivamente em integrar o país à produção capitalista internacional, o Governo Militar foi capaz de paralisar por tempo significativo a produção cultural da nação, usando meios repressivos de controle.

A narrativa revelou o estreito comprometimento do processo cultural brasileiro com a política interna. De certa maneira, a dependência econômica da nação frente aos países centrais é uma das responsáveis pela contínua dicotomização e fragmentação ideológica do processo cultural brasileiro, pela implantação de uma polaridade cultural flutuante e de uma tal superficialidade que não consegue pensar sua trajetória. A educação, integrando esse processo, sentiu de perto esses reflexos e, conseqüentemente, também o ensino musical e artístico.

3 Reflexos na educação musical

No que diz respeito à educação musical, assistimos na década de 70 a uma política educativa muito empenhada em valorizar os Cursos Superiores de Música, reflexo do que já vinha ocorrendo na educação em geral. Depois de promulgadas a Lei n.º 5.692/71 e a Resolução do CFE n.º 23/73, o ensino musical de formação básica foi perdendo importância, situação que se agravou intensamente em virtude do despreparo dos professores que atuavam na área ².

Rosa Fuks, em artigo publicado, declara que a Lei n.º 5.692/71 oficializou mudanças que já vinham ocorrendo no ensino das artes. O ensino artístico, atraído pela nova estética advinda do pensamento utópico/libertário do pós-guerra, via na criatividade o novo modelo estético:

Os professores de música, seduzidos pela nova maneira de ensinar que incentivava a liberdade de expressão, aderiram maciçamente ao novo discurso pedagógico-musical. Vale refletir sobre a adesão. Os professores, em sua grande maioria, eram egressos dos Cursos Rápidos, e a pró-criatividade se prestava muito bem a camuflar a falta de conhecimentos específicos da sua formação; livrava-os, finalmente, da situação incômoda na qual se encontravam, a de desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos (Fuks, 1991, p. 27).

A educação musical, que anteriormente atendeu aos anseios de uma política interna nacionalista, agora se preocupa em privilegiar mais diretamente as formas do pensar artístico, com a visível intenção de abastecer o mercado de trabalho. As duas propostas, comprometidas com a política interna, contribuíram em muito para a implantação de um ensino musical dualístico que, em níveis distintos de aprendizagem, teve, de um lado, o técnico e, de outro, o teórico.

A pesquisadora Helena Rosa Trope (1991) veicula a importância de se refletir sobre uma proposta pedagógica desvinculada da determinação de políticas educacionais ou planos curriculares:

Sem invalidar toda a herança conceitual e prática que recebemos de outras culturas, novamente reforçamos hoje a necessidade urgente de conduzir o pensar filosófico sobre os temas educacionais para o país e aqui e agora brasileiros. Determinadas questões precisam ser respondidas antes da determinação de políticas educacionais ou planos curriculares, na maioria das vezes indistintos para todo o país que, culturalmente, configurase em muitos países. [...] Essa atitude precisa, porém, se fazer a partir da própria ação pedagógica para que a função dessa reflexão não se torne algo pertinente apenas ao campo das idéias, mas seja pertinente também ao campo da ação, evitando a dicotomia teoria prática, buscando a *praxis*. Dessa forma, será finita, crítica, dialética e inovadora (Trope, 1991, p. 47-48).

A pedagoga Acácia Zeneida Kuenzer considera importante que o sistema nacional de educação da nação estabeleça estruturas de ensino que permitam a necessária articulação entre os diferentes níveis de aprendizagem. Para ela, todos os indivíduos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais, situação que inviabiliza a separação e o isolamento dos diversos campos de conhecimento (Kuenzer, 1994, p. 113-128).

2 No artigo: FUKS, Rosa. Prática Musical da Escola Normal: uma história não escrita. *Cadernos de Estudo n. 2/3. Educação Musical*, p. 27-33, 1991, fica comprovado o despreparo musical dos professores de música na Escola Normal e o estreito comprometimento do ensino musical com a política interna. No artigo: FUKS, Rosa. Feminino, Música, Educação: Uma análise deste triângulo no Arquivo do SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p. 29-37, a autora retrata o papel político-ideológico que o canto orfeônico desempenhou no contexto nacionalista da era Vargas e a extrema sintonia das nossas instituições escolares com esse pensamento político. Segundo a autora, nessa época a preocupação prioritária do governo não foi o ensino musical, mas, sim, desenvolver o civismo e a disciplina, metas prioritárias da política vigente.

Tais afirmativas assumem maior importância se reconhecermos a interdependência entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente em geral. Os novos paradigmas para a educação devem resgatar a visão de contexto, a fim de não separar o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos. Essa proposta traz a percepção de mundo holística, global e sistêmica e compreende o perfeito entrosamento dos indivíduos nos processos cíclicos da natureza. A pedagoga Maria Cândida Moraes vê na educação do passado o motivo principal da crise da educação atual:

A crise atual é também decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento. A física quântica oferece a visão de totalidade, esclarece a multidimensionalidade do processo educativo, mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social. Enfatiza a consciência da inter-relação e a interdependência essencial entre todos os fenômenos da natureza, o que implica a concepção da realidade a ser transformada, a formulação de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais compatíveis com esses princípios. A visão da totalidade envolve o reconhecimento da conexidade dos problemas educacionais, que não podem ser vistos isoladamente, e oferece também uma construção teórica de como ocorre a participação do sujeito na construção do conhecimento, compreendendo-o como algo que está sempre em processo de construção, uma abstração de um fluxo total e único (Moraes, 1989, p. 23).

Se o conhecimento se processa de forma integralizada, não há motivo para se adotar uma linha de ensino musical dualística³. Se o mundo atual não mais separa a função intelectual da função técnica, é importante para a educação musical um ensino que privilegie a inter-relação do trabalho intelectual musical com o trabalho instrumental, evitando-se os riscos de uma dicotomia nos vários níveis de aprendizagem musical e entre o fazer e o pensar musical.

A inserção do aprendizado musical em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) e o estudo sistemático da linguagem musical, onde o pensar e o fazer musical adquirem a mesma importância, resolvem boa parte dos problemas da área, mas não todos.

O aprendizado musical aponta para a necessidade de se desenvolver um pensamento que vê

no processo histórico a fonte para as correções das imperfeições até então expostas. Não se trata de adotar um pensamento puramente historicista, mas de refletir sobre a historicidade ocorrente do processo educativo-musical para que, a partir dessa análise, se processem para o futuro as devidas retificações.

As transformações políticas, econômicas, culturais e sociais ocorridas nos últimos tempos, a globalização econômica e o desenvolvimento tecnológico interferiram profundamente em todos os níveis e processos de conhecimento da atualidade e, também, na educação musical. A cultura brasileira, em permanente estado de mutação e mobilidade, vem sofrendo inúmeras articulações. É importante estabelecer os meios de compreensão dos modos como essas dimensões sociais se determinam mutuamente e sobredeterminam o econômico. Nas palavras de Lucia Santaella:

Não se trata aqui, de impor a visão da dimensão cultural como independente dos condicionamentos econômicos, pois que isso seria incorrer no idealismo de se conceber o econômico como corpo material, regido pela política, e a cultura como expressão do espiritual, ou como expressão das questões da alma coletiva que não se maculam nas intempéries do corpo. [...] a superação do servilismo cultural não se engendra na ilusão da supressão de contatos e influências externas, mas no defrontamento consciente dessas influências (Santaella, 1990, p. 34-58).

A dicotomia permanente encontrada nos diversos níveis de aprendizado musical, o desnivelamento e a fragmentação desse aprendizado nos diversos níveis de escolaridade não foram motivados apenas pela subordinação econômica do país e sua fragilidade social, mas, principalmente, pela falta de uma reflexão epistemológica específica, que se preocupa em estudar os reais problemas desse campo de saber, estudar a maneira como eles se colocam ou se omitem frente à educação como um todo e como eles se resolvem ou desaparecem diante dos fenômenos históricos.

Para a educação musical falta um estudo sistemático que veja a música como uma das formas de conhecimento humano e se preocupe em conhecer sua organização, seu funcionamento e as relações que ela – música – mantém com as demais áreas. Conforme ensina H. Japiassu:

[H]oje em dia, o conhecimento passou a ser considerado como um processo e não como um dado adquirido uma

3 No artigo FUKS, Rosa. Teoria e Prática: aparente dicotomia no discurso na Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 27-34, jun. 1995, a autora analisa o quanto de nocivo há nessa proposta de trabalho. Ela escreve: "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 executam 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".

vez por todas. [...] Devemos falar hoje de *conhecimento-processo* e não mais de *conhecimento-estado*. Se nosso conhecimento se apresenta *em devir*, só conhecemos realmente quando passamos de um conhecimento menor a um conhecimento maior. A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este *devir* e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definido. [...] compete à epistemologia fornecer à história das ciências o princípio de um *juízo*, pois é ela que lhe ensina a última linguagem falada por tal ciência, permitindo-lhe, assim, recuar no tempo até o momento em que esta linguagem deixa de ser inteligível. É a epistemologia que nos permite discernir a história dos conhecimentos científicos que já

estão *superados* e a dos que permanecem *atuais* (ou sancionados), porque atuantes e colocando em marcha o processo científico (Japiassu, 1934, p. 27-33).

Dessa forma, interessa à educação musical tomar conhecimento do seu processo, para que fatos anteriores, prejudiciais a ela, sejam sanados, revertidos e substituídos por experiências mais acertadas, que reflitam a maturidade do homem diante das diversas formas de obtenção deste conhecimento específico.

Referências bibliográficas

- ARRUDA, José Jobson de A. *História moderna e contemporânea*. 27. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CORRÊA, Arsenio Eduardo. *A ingerência militar na República e o positivismo*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1997.
- FERNANDES, Florestan. Existe uma crise da Democracia no Brasil? In: *Mudanças Sociais no Brasil*. São Paulo: Difel, 1974.
- FUKS, Rosa. Prática musical da Escola Normal: uma história não escrita. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 2/3, p. 26-34, fev./ ago. 1991.
- _____. Feminino, música, educação: uma análise deste triângulo no arquivo do SEMA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p. 29-37.
- _____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 27-34, jun. 1995.
- GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- GUERRA, Marco Antônio. *Carlos Queiroz Telles: história e dramaturgia em cena (década de 70)*. São Paulo: Annablume, 1993.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem: cpc, vanguarda e desbunde: 1960–1970*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- IANNI, Octavio. *O labirinto latino Americano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et al. *Trabalho e Educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A crise do século XX*. São Paulo: Ática, 1988.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MORAIS, Regis de. *Cultura brasileira e educação*. Campinas: Papyrus, 1989.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: Livro I – Teoria do Brasil*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SANTAELLA, Lúcia. *(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- SHELLING, Vivian. *A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire*. Tradução portuguesa: Federico Carotti. Campinas: Unicamp, 1990.
- SEGALL, Maria Lúcia Alexandrino. *O museu Lasar Segall na década de 70*. São Paulo: EDUSP, 1991.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de história da cultura brasileira*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- TACUCHIAN, Maria de Fátima Granja. A música como mecanismo de propaganda nas relações entre Brasil e Estados Unidos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiás. *Anais...* Goiás: ANPPOM, 1997, p. 293-299.
- TROPE, Helena Rosa. Reflexões sobre valores e educação musical. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*, Belo Horizonte, n.2/3, p. 47-53, fev./ago. 1991

Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola

Mônica de Almeida Duarte
Tarso Bonilha Mazzotti

Resumo: Este estudo, de natureza teórica, tem como objeto a racionalidade retórica como base para a discussão dos sentidos da música na escola de ensino regular ou vocacional. A recuperação da retórica permite tratar o problema como uma negociação, logo uma pragmática, a qual põe o que tem valor nos e para os diversos grupos sociais. Para demonstrar essa idéia, buscamos dialogar com alguns especialistas contemporâneos em Aristóteles, contrapondo-os à semiologia de Nattiez. Ao reconhecer que toda e qualquer atividade humana tem por referente o próprio do humano, é no humano, em sua história de negociações de sentido, que encontramos a razão de ser da música. No caso da escola, esta estabelece uma finalidade educativa, logo os critérios adotados para afirmar que tal ou qual prática ou produto musical são adequados, sempre marcados pela finalidade atribuída, provavelmente levarão aos princípios e finalidades da música na formação dos sujeitos.

Abstract. The object of this theoretical study is the rhetorical rationality as a basis for discussing the meanings of music in the regular school and in the music schools. The rhetoric allows us to address the problem as a negotiation, and thus as a pragmatic, which states what is of value in and for the various social groups. To demonstrate this idea, we established a dialogue with some contemporary experts on Aristotle, discussing their ideas together with the semiology of Nattiez. Recognising that all human activity has as its referent that which pertains to the human being, it is on the human and in its history of meaning negotiations that we found the ultimate reason for the music existence. Considering the school context, music has an educational purpose. What will probably lead to the principles and purposes of music in the individuals' education are the adopted criteria which state that this or that musical experience or product are adequate, being always marked by the attributed purpose.

Levando em consideração o fato de que os professores de música constituem um grupo social ou reflexivo (no sentido dado por Wagner, 1998 e Mazzotti, 2002) que busca manter a coesão por meio de representações sociais¹ que lhes dão certa identidade, entendemos que eles estabelecem

uma “disciplina”, um *corpus* de conhecimentos e valores apoiados nestas representações: de música, de músico, da função e papel da música na escola (vocacional, de ensino regular), de escola (vocacional e regular). A inferência de que determinadas práticas² e determinados objetos musi-

1 Entende-se por representação social uma forma de conhecimento construída pelo grupo social ou reflexivo. A representação social direciona as escolhas e ações dos sujeitos. Ver Duarte, 1997, 1998, 2001b; Duarte e Alves-Mazzotti, 2001.

2 As práticas entendidas como as práticas musicais e as práticas pedagógicas. Estas últimas, mais que os métodos, dizem respeito à relação entre o professor e o objeto de conhecimento, ou seja, estão apoiadas em determinado modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem pelos que ensinam (Ferreiro, cit. por Duarte, 2001a).

cais³ são “adequados ao uso escolar” ocorre a partir da experiência dos professores e abarca uma quase-lógica das significações e das ações. Os significados que permitem as inferências são socialmente constituídos, expressam predicados dos objetos que os sujeitos estabelecem nas relações sociais imediatas e mediatizadas. Os professores, ao atribuírem a qualidade “apropriado ao uso escolar” a determinadas práticas e objetos musicais, partem de critérios para afirmar o que é ser “educado musicalmente” e o que é “musical”.

Propor, recusar e redefinir critérios são movimentos que têm caminhado junto com a nossa própria definição enquanto indivíduos e enquanto coletividade. (...) Com a entrada do indivíduo na história das concepções sobre arte, entra também a experiência social e cultural de cada um, tanto como força explicativa como de compreensão artística (Tourinho, 1995, p. 5-6).

Essa predicação (“apropriado ao uso escolar”) resulta do processo de negociação, conversação ou argumentação que determina quais aspectos devem ser considerados pertinentes à qualidade “musical”. Esse movimento de negociação é amplo e é estabelecido entre teóricos dos campos da música e da pedagogia musical, professores, alunos e suas interações com outros âmbitos sociais dentro de uma dinâmica de configuração da identidade grupal e de negociação entre grupos da distância que os afasta ou aproxima.

Os critérios utilizados pelos sujeitos expressam os acordos estabelecidos entre eles e, desse modo, orientam as classificações escolares. São acordos sobre a classificação dos educandos entre musicais e não musicais, indicando o que é preciso para que venham a sê-lo⁴. Acordos sobre as práticas pedagógicas e sobre os objetos musicais a partir da resposta a “o que faz com que” (Meyer, 1991) esses, e não outros, sejam adequados ao uso escolar pelo professor. Ou seja, as escolhas dos professores são orientadas por suas teorias sobre “música na escola”.

Quanto à posição dos alunos de receptores ativos deste material selecionado pelos professores, temos que o uso que os auditórios fazem do objeto “pode dizer” o que ele, auditório, “é”, e esse uso está condicionado às teorias que fundamentam e configuram o próprio auditório como um gru-

po social, que lhe dão uma “identidade”. O objeto é para aquele que o pode reconhecer. A verdade dos objetos está condicionada, portanto, aos acordos que se estabelecem dentro dos auditórios, grupos sociais ou grupos reflexivos (Wagner, 1998; Mazzotti, 2002).

A sistematização de um saber é uma tarefa do orador/professor tendo por objetivo tornar cognoscível algo que se desconhecia. Os saberes são sistematizados com vistas à exposição a outros e de tal maneira que os conduza de um estado de menor saber a outro de maior saber. O silogismo⁵ tem essa estrutura expositiva e ele, em suas diversas formas, expressa o que é próprio do educativo e o que cada teoria sobre algo pretende: conhecer o que se desconhece (Mazzotti, 2001). Em outras palavras, e para o caso da música especificamente, a educação é um “campo de provas” das teorias musicais. Essas teorias orientam o trabalho de tornar-se, ou tornar alguém, musical, de apresentar as qualidades “musicais” de atos ou eventos. Essas teorias pretendem ser, também, a exposição do caminho pelo qual alguém se torna musical por meio das mesmas: tanto expõem os meios pelos quais se alcança o saber que elas tematizam quanto sistematizam em que se desenvolvem esses meios.

A busca por uma base epistemológica que fundamentasse esse problema fez-nos chegar às racionalidades (ou métodos) propostas por Aristóteles ao longo de sua obra. No método dialético, o acordo é apresentado como condição para a verdade. Na filosofia prática, ou ciência política, Aristóteles emprega o método dialético através do procedimento diaporético, o percurso que se deve seguir para obter o conhecimento prático (inerente a essa filosofia). Consiste esse procedimento em se empregar silogismos dialéticos para discutir as opiniões, colocando-as à prova à luz dos *éndoxxa*, ou seja, das premissas conhecidas e partilhadas no grupo. Estes, os *éndoxxa*, devem ser “deixados intactos” como o “pano de fundo” de toda a discussão sobre a *práxis* pedagógica dos professores, pois definem as opiniões e atitudes que contrastam ou não com eles. As primeiras são as opiniões e atitudes refutadas pelo grupo, as segundas são as opiniões e atitudes aceitas. Sendo as-

3 Um fato sonoro construído, organizado ou entendido como tal por um determinado grupo social.

4 O conjunto de qualidades consideradas próprias do “ser musical” orienta e prescreve o que deve ser realizado para tornar o educando um “ser musical”.

5 Silogismo é definido por Aristóteles como “um discurso, um raciocínio, uma argumentação na qual, postas algumas ‘premissas’ (ao menos duas, denominadas respectivamente ‘maior’ e ‘menor’), alguma coisa de diverso delas (denominada ‘conclusão’) resulta necessariamente, somente pelo fato de existirem” (Berti, 1998, p. 5).

sim, as teorias que orientam as escolhas e condutas dos professores são *éndoxxa*. Um exemplo de *éndoxxa* que orienta a categorização dos alunos pelos professores e interfere diretamente no processo de negociação dos sentidos da música: morase em favela, *logo* gosta-se de *pagode* ou *funk*; se aprecia “Zezé di Camargo e Luciano”, *logo* não tem “bom gosto musical”. Pode-se desenvolver, a partir daí, um processo de exclusão ou mesmo de substituição imediata de uma situação considerada pelos professores como imprópria por outra tida como mais “educativa”. A referência aos *éndoxxa* também deve explicar o motivo pelo qual determinadas práticas e objetos musicais são aceitos ou refutados pelos grupos de professores como “adequados” ao uso escolar, uma vez que opiniões e escolhas aceitas ou refutadas configuram os grupos reflexivos ou auditórios (Wagner, 1998; Mazzotti, 2002).

Portanto, o conceito de *éndoxxa* coincide com o de representação social (Mazzotti, 2002). Uma vez que essas representações, teorias ou *éndoxxa*⁶ são constituídos de forma dinâmica ao longo da história, as opiniões e escolhas dos sujeitos em seus grupos não são unívocas e são estabelecidas num processo de negociação dinâmica entre grupos. E, se para Mazzotti (2001), é através da teoria retórica que se chega ao que é próprio das negociações dos atores sociais, voltamo-nos para Aristóteles visando estudar o seu método retórico, ou a sua racionalidade retórica.

Uma vez que os professores expressam, em seus discursos sobre a música na escola, suas teorias sobre o tema, os objetos musicais selecionados por eles como sendo “adequados para uso escolar” devem condensar a analogia entre as teorias construídas pelos sujeitos sobre “música” e sobre o “papel da música na escola” e o discurso musical⁷ propriamente dito. A analogia entre a representação da função da música na escola e da função da própria escola e o discurso musical se dá por meio do *corpus* considerado adequado para conduzir o aluno do “estado não musical” ao estado de “musicalmente educado” dentro do que cada auditório, grupo social ou reflexivo estipula como tal.

A partir desse enfoque filosófico para as práticas pedagógicas em música, deparamo-nos com dois problemas teóricos bem distintos mas que se interpenetram na prática: o problema ontológico da música e o do discurso sobre a música.

O problema ontológico da música

O primeiro problema passa por aqueles que são próprios da estética e que se referem aos critérios pelos quais seleciona-se um objeto como sendo uma “boa obra musical”, independentemente do espaço e do tempo, pois seria “boa obra musical” em si e por si, que é o sentido próprio de absoluto, o qual, por sua vez, poderia ser entendido como “universal”. Tal tipo de problema não tem saída, pois supõe algo fixo.

Ao se buscar estabelecer algo próprio da música, algo que determine e que estabeleça limites no espaço e no tempo do que se denomina música, lança-se mão da fixação de alguma estrutura própria que tem por referente a própria música, a qualidade de ser musical. Assim, o discurso sobre a música se põe imediatamente como retórico. Argumenta-se a partir do estabelecimento de um fato (premissa) de que há música e que esta tem um “ser” identificável, ainda que este ser seja algo difícil de apreender por meio do discurso. Os teóricos (oradores) partem do pressuposto que a “música é” mas têm divergências quanto às qualidades (predicados, categorias) dela. Não põem em dúvida o existente “música”, mas argumentam a respeito de seus predicados. Dessa maneira, a “música” se põe como um ente, um existente, que se faz por si. Estamos frente a um argumento que requer a admissão de algo pela afirmação não demonstrada ou mostrada, o que se chama “petição de princípio”. Tocam uma ária e sabemos que é música. No entanto, seja quantas forem as execuções, elas nada mais indicam do que sons que dizem ser musicais em um dado registro de musicalidade. Para o canto dos borôros, por exemplo, dirão que talvez seja música, mas o fazem por complacência. Podem dizer que é “primitiva”. Ou seja, todo pensamento que fixa algo acaba por cair numa aporia.

A questão, portanto, é: a música é em si e por si? Em um sentido é, caso contrário nem poderia ser objeto de conversa, pois não teria qualquer limite. Em outro sentido não, pois ela é uma atividade humana e um produto humano, logo marcado pelo que não é música.

À questão “quando se pode dizer que determinados arranjos sonoros são musicais” deve-se seguir: “para quem?” Parece-nos que é esta a ques-

6 No sentido que estamos construindo neste trabalho, o conceito de representações sociais, teorias e *éndoxxa* é coincidente.

7 O discurso musical é o aspecto pelo qual o objeto musical se manifesta psicologicamente e materialmente e torna-se acessível aos sentidos. Ou seja, diz respeito à realidade material do objeto musical: produção sonora, partitura, entre outras.

tão que faz toda a problematologia da música: quem pergunta e quem responde, e a tensão entre estes dois lugares/funções bem definidos/as.

É sabido que a definição de música está aliada a práticas culturais nas formas definidas por diversas articulações, sendo que algumas dessas articulações não são necessariamente as mesmas feitas pela maioria de nós, ocidentais. E é esse produto das articulações que dão sentido às práticas que consideramos musicais, que precisamos identificar em outros contextos para que possamos dizer: “aqui há música” ou “isto é música”.

Examinando os limites entre música e outras formas simbólicas dentro de um *continuum* dado, é revelado que o conceito ‘música’ é deslocado entre uma cultura e outra. Isto fica particularmente claro nas sociedades para as quais a palavra ‘música’ não existe. Os Persas fazem a distinção entre *musiqi*, a ciência ou arte da música, e *musik*, o som ou performance musical. Lorraine Sakata, no entanto, demonstrou que denominar algo como *musiqi* depende do contexto e da avaliação particular da cultura sobre o que é musical: as canções dos textos religiosos são *musiqi*, mas as fórmulas para oração não são. Pode-se estender este tipo de investigação para outros níveis: historicamente, a *mousikê* dos antigos gregos designa *grosso modo* aquilo que nós chamaríamos de ‘poesia lírica’. A história da palavra ‘música’ em diversas linguagens precisa ser escrita, assim como dos seus usos entre os indivíduos: o que é música para meu barbeiro ou para Glenn Gould? (Nattiez, 1990, p. 54).

Buscar compreender o que leva os professores a definirem determinados objetos e práticas como sendo musicais, num primeiro momento, e como adequados para a escola, num segundo momento, levando em conta o que eles entendem por ser musical e por adequado para o uso escolar (predicações e interpretações dadas por este grupo para aqueles objetos) está contido nessa recomendação apresentada por Nattiez (1990). Ou seja, diz respeito à história das interpretações e predicações dos objetos e práticas sociais como sendo musicais.

Já o problema da semântica, mencionado pelo autor, parece estar parcialmente contemplado através do estudo da abordagem das representações sociais, especialmente pela deflagração de um dos seus processos⁸, a ancoragem, uma vez que ancorar é denominar, tirar do anonimato (cf. Duarte, 1997, 1998, 2001b; Duarte e Alves-Mazzotti, 2001).

Na literatura voltada para a etnomusicologia, acumulada pelo menos nessas últimas cinco décadas, não se tem um termo para designar música como um fenômeno geral (Nattiez, 1990); isto é, há palavras que designam cada atividade musical, cada ator social que canta, dança ou toca um instrumento, cada tipo de canção (secular e religiosa). Assim, a racionalização sobre o que é e o que não é música, dentro da ótica ocidental, seria obsoleta para estudar a questão da presença ou não da música em diversas sociedades, as articulações construídas por cada grupo social específico. Não há um único conceito intercultural, universal, que defina o que seja música.

Se a música é considerada algo que é em si e por si (absoluto no sentido próprio), então ela é independente de qualquer contexto. Nesse caso, ela “é” simplesmente, e não necessariamente existe. Se é em si e por si, então encontra-se no mundo das idéias; é a música das esferas, aquela que não soa, é abstrata, ideal, é em potência, não em ato. Mas, caso afirmemos que a música não é em si e nem por si, não é algo absoluto, estaremos negando aquela idéia anterior e afirmando o que “não é música”, o que requer alguma justificativa. E é, exatamente, a justificativa a cada tipo de organização que se caracteriza como pertencendo à racionalidade retórica.

Qualquer justificativa é, no fundo, uma auto-apresentação dos sujeitos deste ou daquele modo, na sua busca por aprovação, ou mesmo reprovação (como os grupos de grafiteiros, fenômeno atual que contesta a atualidade). Buscar aprovação e reprovação sempre conota levar o outro em conta (*pathos*), inclui os argumentos (*logos*) usados para esses fins (*ethos*). Então, a música (organização sonora = *logos*, argumentos construídos para um determinado fim) é em si por ser/estar presente, de formas distintas, em cada tempo e lugar.

Assim, o que se deve buscar para a construção das teorias da música são os *éndoxxa* que em cada momento histórico serão algo que se põe como tal. Este algo pode não coincidir com o de outras épocas, lugares, pois denominamos “música” algo que compreendemos como tal em um acordo social quanto a essa denominação, como já afirmamos anteriormente.

8 São dois os processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, torna-se concreto o conceito abstrato, reproduz-se o conceito numa imagem. Nesse processo ocorre a seleção e descontextualização de elementos pertinentes ao objeto a partir de critérios culturais e normativos; a formação de um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de idéias (metáforas para Mazzotti, 2002) e a naturalização dos elementos do núcleo figurativo em elementos da “realidade” e não mais do pensamento. A ancoragem é a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente. Nesse processo, o objeto é descrito, nomeado e adquire características de acordo com as convenções sociais do grupo a que pertencem os sujeitos (Duarte, 1994, 1997, 1998, Duarte e Alves-Mazzotti, 2001).

Nessa epistemologia retórica, percebe-se a negociação dos diferentes significados, socialmente e culturalmente estabelecidos. A negociação se dá em várias instâncias, pois a diferença dos significados pode estar entre o agente da *poiésis* (orador, compositor, professor) e o da *estésis*⁹ (auditório num sentido amplo), e entre os diferentes auditórios entre si. Um auditório é, por definição, particular, diferente de outros auditórios. Primeiro pela competência, depois pelas crenças e finalmente pelas emoções. Em outras palavras, sempre há um ponto de vista, com tudo o que esse termo comporta de relativo, limitado, parcial (Reboul, 1998).

Se a retórica trata das negociações entre os diversos auditórios, grupos sociais ou reflexivos, então ela se ocupa daquilo que é mas que podia ter sido diferente (Meyer, 1998). A música está nos grupos no instante em que ocorrem os acordos que se faz na relação entre e intra auditórios, grupos sociais ou reflexivos. Ela está na tensão entre música e não-música: “resta, ao lado daquilo que é, mas que poderia, pode ou poderá não ser, tudo aquilo que não é mas que poderia ser” (Meyer, 1998, p. 32). Desabsolutiza-se, assim, a música por tudo que ela pode/poderia/poderá ser diferente pela própria dinâmica das negociações. Ao falar da música (da organização sonora para um determinado fim), fala-se do que ela é (ciência e lógica), mas pode ser diferente (retórica). Justifica-se, aqui, a racionalidade retórica. Falar do que seja algo, estabelecendo seus predicados, é campo da retórica, por ser esta a negociação dos significados, logo dos predicados ou categorias que se considera próprias ao objeto. Negociam-se os predicados para evitar ou superar as petições de princípios e estabelecer os limites das práticas relacionadas a este algo que passa para a condição de objeto social.

No caso da música não está em questão a “verdade” de seus enunciados, nem sua aplicação para resolver algum problema conceitual, mas sua “capacidade” de *ex motionare* (pôr em movimento, atingir) os ouvintes, ou auditórios, os grupos sociais ou reflexivos para os quais está voltada. É por essa razão que ela sempre foi tema da Poética (no sentido dado por Aristóteles): entre as técnicas ou artes de mover o outro está a citarística (nome da música no livro Poética). Sendo uma técnica de

mover o outro, é uma arte social. Ela é, então, uma arte que parte de um pressuposto prático: é possível sensibilizar e mover as paixões humanas lançando mão de técnicas específicas¹⁰. Daí seu parentesco estreito com a retórica, ou seja, a poética e a retórica são irmãs gêmeas pelo que pretendem fazer e pelo pressuposto do qual partem: é possível modificar as atitudes, crenças e valores dos outros. A “obsessão ontológica” contrapõe retórica e poética, uma vez que a primeira surge quando aquilo que é poderia ser diferente, e a segunda quando aquilo que não é poderia ter sido... Mas a ontologia se põe sempre como necessária para a conversação que deseja estabelecer (logo fincar limites) o que pode ser “ensinado”, o que pode ser mostrado para o outro de maneira a mais completa possível.

O fantasma da ontologia não pode ser posto de lado, é preciso enfrentar a obsessão ontológica. Ainda que seja um ar rarefeito, pois podemos embarcar em uma ontologia ingênua ou outra qualquer por não enfrentar o fantasma. Toda conversação envolve o estabelecimento de o que algo é para aquela conversa, caso contrário não podemos sequer conversar. Na negociação, entre professores e alunos, dos diferentes sentidos dados aos objetos musicais, a racionalidade retórica está presente. A negociação de sentidos existe intra e entre grupos de professores e alunos e é necessária para a constituição da prática pedagógica dos professores.

O problema do discurso sobre música

Para Aristóteles, havia quatro racionalidades, métodos ou técnicas discursivas: a Poética, que tratava das tragédias dos poetas; a Retórica, que tratava dos discursos dos oradores na Assembléia ou no Tribunal; a Dialética, apresentada nos Tópicos, que tratava das argumentações dos polemistas e a Demonstração, apresentada nos Analíticos, que tratava dos discursos matemáticos. Dessas técnicas, três visam à verdade: a Retórica, a Dialética e a Demonstração (Wolff, 1993).

No entanto, a discussão sobre a aproximação do conhecimento com a Verdade, tal como em Platão e Hegel (Guimarães, 1984), inexistente em Aristóteles, pois neste ela é entendida como o con-

9 A *poiésis* diz respeito ao processo criador do objeto musical. A *estésis* diz respeito ao “trabalho” dos receptores que, confrontados a um objeto musical, asseguram uma ou mais significações a ele (Duarte, 2001a).

10 A teoria da música, assim como da literatura, falava a língua da retórica até o romantismo (Todorov, 1996). A retórica era utilizada para falar sobre e procurar mostrar o próprio de cada arte/técnica hoje dita expressiva. Parece, no entanto, que a Poética de Aristóteles também era usada, mas de maneira menos extensa.

senso estabelecido nos grupos. No caso da música, o sentido é atribuído pelos homens, que negociam esses sentidos entre si. A Música, assim como A Verdade, não tem sentido *per se*; ambas são produtos humanos. O ensino de música é um acordo sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais. Não há verdade a ser alcançada, mas um consenso.

A produção do verdadeiro só é possível no e pelo acordo do outro (o interlocutor), definido apenas pelo fato de serem todos os outros um outro – um outro como os outros, sem outra qualificação. (...) todo homem, qualquer que seja, pode ser um locutor qualificado para *enunciar* um discurso da verdade e um auditor qualificado para *julgar* a verdade de um discurso, o que é a dupla condição do próprio regime democrático (Wolff, 1993, p. 44).

Para Aristóteles, então, “o verossímil é sempre uma premissa geralmente admitida” (Wolff, 1993, p. 56). A teoria do *eikos* desenvolvida anteriormente a Aristóteles, nos quadros da retórica judiciária¹¹, dá conta do que é verossímil, tratando do que “cada um, dada a experiência que tem de sua própria conduta, pode conjecturar sobre a conduta humana nas circunstâncias dadas. [Aristóteles] alargará o quadro do *eikos*, o que lhe permite cobrir o conjunto do campo da argumentação retórica” (Wolff, 1993, p. 56).

Mesmo assim, no entanto, o *eikos* conserva as duas características que lhe foram dadas pela retórica antiga: ser um enunciado que concerne a um domínio que não é governado pela necessidade ou nada absolutamente previsível mas na qual se observa, todavia, regularidades (como é a conduta humana); ser um enunciado que se apóia na experiência para os quais se endereça a fim de que eles infiram espontaneamente, das circunstâncias dadas, a ocorrência de um ser ou de um evento ignorado.

Na Retórica, o *eikos* é compreendido como “uma proposição que trata do domínio contingente da ação ou da conduta humana (...), exprime um estado de coisas ou um evento reconhecido freqüentemente não por ele mesmo (...) mas nas condições ou nas circunstâncias dadas” (Wolff, 1993, p.56). Ou seja, a regularidade é para quem a percebe como tal.

É o que explica o uso do *eikos* na *Poética*, na qual o *eikos* (...) designa a idéia que o autor da tragédia deve ter sobre o *espectador* para chegar geralmente em tal ou qual circunstância. Vê-se muito bem, também, na

Poética, como o *eikos* concerne, como na *Retórica*, a dois tipos de regularidades contingentes, aquela das condutas humanas e aquela dos eventos deste mundo onde vivem os homens. Nestas duas técnicas discursivas, que são a retórica e a poética, o autor deve agenciar discursivamente as condutas humanas no curso do mundo, de sorte que elas apareçam conforme a experiência que tem o destinatário (a multidão reunida de espectadores ou a de ‘juizes’) em um caso para que seja transformado e no outro caso para que seja persuadido. (...) O *eikos* é o enunciado daquilo em que o auditório pode razoavelmente chegar considerando uma parte de seu conhecimento das circunstâncias do evento e, de outro lado, sua experiência sobre os homens e o mundo. Donde o fato de que a premissa de uma dedução que enuncia um *eikos* é necessariamente endoxal (...): ela não é científica, apenas expressa a opinião do maior número de pessoas (Wolff, 1993, p. 57).

Podemos encontrar em Raynor (1986, cit. por Duarte, 2001b) uma discussão que nos permite identificar o uso do *eikos* pela *Poética* no caso da Música. Para o autor, um dos deveres essenciais do compositor era estar cômico dos desejos do seu auditório. A mesma preocupação (a da adesão do auditório) se encontra nos discursos dos professores quando falam das práticas e objetos musicais adequados ao ensino ou à escola.

O que é próprio para a escola inscreve-se em alguma doutrina sobre a escolarização. No caso da escola de ensino regular, por exemplo, todas as disciplinas escolares se põem no interior de alguma doutrina sobre seu papel na formação dos educandos e, por aquela doutrina, elas têm maior ou menor valor educativo. No caso da música, no Brasil, o seu valor educativo precisa ser demonstrado, pois as doutrinas sobre a escola que permeiam as decisões a respeito dos currículos não a consideram “útil”, uma vez que o critério usual é o da utilidade imediata ou futura de alguma disciplina escolar (“para que serve...?”). É provável que os professores de música precisem valorizar a música no contexto dos debates sobre a pertinência da disciplina na escola regular, pois esta é a condição de seu ensino. Provavelmente, os professores procuram justificar a disciplina de maneira a ombreá-la com as mais relevantes segundo os critérios usuais no âmbito da escola (professores, alunos e pais).

Portanto, o caráter comunicativo é fundamental dentro desta discussão, pois trata da negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, aqui a dos discursos sobre a música e seu lugar na escola e sobre a pertinência do discurso musical em relação ao auditório a que está endereçado.

11 “O *eikos* consiste em apoiar, para imputar um ato a qualquer um ou para o desculpar sobre o que teria feito, na mesma circunstância, *aqueles aos quais se endereça*” (Wolff, 1993, p. 55).

A comunicação no discurso musical

Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) falam da necessidade do orador de adaptar-se ao auditório para o qual se dirige e do “trabalho” do auditório na reconstrução e adesão à mensagem. O auditório não recebe a mensagem de forma passiva, sendo dele o “papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (p. 27).

O orador personifica-se no professor que, ao selecionar objetos musicais para as suas práticas pedagógicas, torna-se co-produtor desses objetos musicais, voltado para um determinado auditório (alunos). Nesse processo de produção, poiético, o professor lança mão, “[de] tudo o que (...) sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina. (...) é impossível excluir, voluntariamente, a vontade” (Ostrower, 1987, p. 56).

A intenção de atingir, afetar o auditório está presente em várias proporções nas diversas formas de produção (incluindo a considerada artística por determinado grupo) e parece estabelecer a própria ação criadora:

criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais (Ostrower, 1987, p. 165).

Chegamos a considerar a pertinência do conceito de um “auditório universal” como o grupo de referência do agente poiético/orador como ponto de chegada do trabalho de produção de objetos musicais. Da forma como foi apresentado por Perelman (1996), este conceito (auditório universal) é criticado (Carrilho, 1994). Talvez a confusão se encontre em ter universal como infinito, indeterminado, para além do tempo e do espaço. De fato, universal significa apenas voltado para o um. O auditório universal é “ideal”, algo que o orador/criador constrói para si mesmo. Cada auditório é, de fato, universal, embora cada qual seja particular em relação ao auditório em si e por si, da teoria. Dizendo melhor, o auditório em si e por si é este sobre o qual falamos sem nos preocuparmos com a sua materialidade, é o da teoria. O auditório universal é um ideal regulador para o orador/poeta/músico/professor e para seus críticos, não é um existente. Quando existente, só pode ser o todos (grupo social) em cada um que partilha determinadas crenças, valores e atitudes, como no caso dos “grupos reflexivos” da abordagem das representações sociais.

Quem, no entanto, haveria de definir o certo ou o errado? Nem mesmo o artista poderia explicar para si o porque de suas ações e decisões, ou talvez defini-lo em conceitos (é claro que não há necessidade de fazê-lo, pois na obra o artista se define inteiramente). Propondo, optando, prosseguindo, ele parece impulsionado por alguma força interior a induzi-lo e a guiá-lo, como se dentro dele existisse uma bússola. (...) A resolução refletirá em tudo seu equilíbrio interno pois a bússola não era senão ele mesmo (Ostrower, 1987, p. 71-72).

Pelas palavras de Ostrower, no processo poiético estamos todo o tempo dialogando com aqueles, vivos e mortos, que constituem o nosso grupo reflexivo. Ou seja, a referência para a nossa ação são todos aqueles de quem queremos nos aproximar ou de quem queremos nos distanciar. Propomos que o “auditório universal” coincide com o grupo reflexivo materializado nas escolhas cotidianas que dão a direção/motivação das ações.

Assim, consideramos o processo poiético como uma comunicação do autor/orador consigo mesmo, um diálogo com todo o mundo que ele é. Isso não implica considerar que há uma determinação direta do “social” sobre o indivíduo, mas significa que somos indivíduos e únicos porque somos sociais. Não somos falados pela língua como queria o estruturalismo de Lacan, mas falamos a língua produzindo todas as mudanças segundo as regras da comunicação. A questão da nossa eficácia é objeto para a retórica estudar.

O processo poiético é aquele que produz algo (de *poiésis* em grego). Logo, ele é a intenção sendo efetivada. Para os gregos, todo fazer é poiético. E todo fazer pode ser visto e avaliado segundo (a) a efetividade (eficácia e eficiência) e (b) a qualidade das inferências realizadas (os argumentos utilizados para explicar o que se fez, o que se fará, etc., que são sempre expressos em discursos que podem ser verdadeiros ou falsos, bem como improváveis, inverossímeis etc.). Francês (cit. por Nattiez, 1990), em seus experimentos, buscou demonstrar que mesmo poiéticas explícitas, como o uso do sujeito e do contra-sujeito numa fuga, não são necessariamente identificadas pelos ouvintes. Essa colocação parece-nos óbvia. Se o compositor teve a intenção de compor uma fuga, ele teve a intenção de fazer dialogar o tema e o contratema (pois escolheu compor uma fuga). Se o ouvinte não percebeu este diálogo é porque ele não pertence ao grupo que tem a competência (não damos aqui um sentido de valor, mas um sentido de configuração grupal) para perceber, não sabe que existe tema e contratema nas fugas, não sabe o que é fuga, etc... Mas o compositor escreveu com uma intenção, atingir quem sabe o

que é fuga, ele se volta para o grupo de compositores que compõem fugas. A discussão sobre a comunicação apresentada em Nattiez (1990) não aborda algo que qualquer retórico sabe: o orador depende do auditório.

Na afirmação de que a projeção de configurações que ocorre no processo estético não coincide com o processo poético (Nattiez, 1990, p. 17), constata-se aquilo que já vínhamos buscando expor: os grupos de “receptores”, os auditórios, são múltiplos, e fazem movimentos de interseção, formando diversas possibilidades de reconstrução daquilo que resulta o processo poético. Mas ao afirmar que a sua teoria não é uma negação da comunicação, mas que esta é vista como uma possibilidade dentre as várias resultantes da troca que existe nos processos simbólicos, Nattiez (1990) não se contrapõe à visão de Meyer: a retórica é a negociação da distância entre os sujeitos, ela acontece por meio da linguagem, pouco importando se é racional ou emotiva: “a distância pode ser reduzida, aumentada ou mantida consoante o caso” (1998, p. 27). Então, o fato de não haver coincidência de pontos de vista, ou mesmo se a comunicação não foi estabelecida (se o agente do processo estético não reconheceu as figuras apresentadas no/pelo processo poético), não quer dizer que o processo todo não possa ser analisado pela retórica, ao contrário, faz parte de sua dinâmica.

A dinâmica entre os processos estético e poético, a qual Nattiez (1990) denomina “mito da comunicação”, para Aristóteles, é a relação constante em qualquer relação retórica: a relação entre os sujeitos e que supõe um locutor (orador, agente da poética) e um interlocutor (auditório, agente da estética). Essa relação foi encontrada mais tarde em muitos outros autores, mas Aristóteles tem uma grande vantagem em relação aos outros filósofos: ele apresentou um *organon*, um conjunto de instrumentos para o pensar que pode ser retomado. Por outro lado, sem analisar a obra de Aristóteles, não compreendemos a polêmica que percorre toda a história das disputas em torno de problemas sérios para a filosofia em geral. No que concerne à Pedagogia da Música, em particular, a racionalidade retórica proposta por Aristóteles, por envolver uma epistemologia mais aberta e conversacional, permite compreender, com mais clareza, a dinâmica presente nas relações entre professores e alunos.

Conclusão

A partir da perspectiva desenvolvida neste trabalho, a do ensino de música como um acordo

sobre o que é propriamente musical para determinados grupos sociais, um consenso, torna-se relevante a explicitação dos critérios em que a crítica da qualidade e valor dos objetos sociais considerados musicais e da qualidade e valor das atividades pedagógicas propostas para lidar com eles está sendo feita. Assim, tornam-se mais claras as razões que justificam as práticas pedagógicas em música desenvolvidas nos diversos grupos reflexivos de professores de música.

O funcionamento do sistema de categorias e critérios estabelecido pelos professores em suas práticas pedagógicas é visto aqui como influenciado por seus grupos sociais de referência ou grupos reflexivos. As práticas pedagógicas desenvolvidas dependem do significado ou sentido que lhes são atribuídos dentro de uma estrutura social particular (os *éndoxa*). Os professores podem ser complacentes com os objetos musicais aceitos pelos alunos, mas qualificam-no, inclusive como sendo ou não música, a partir dos *éndoxa* que caracterizam o seu grupo de referência. Além dos métodos e técnicas de ensino, as estratégias de legitimação do grupo social dos professores nos processos de constituição da sua identidade grupal e de negociação do que o afasta ou aproxima dos demais grupos, como o dos alunos, precisam ser pensadas e evidenciadas nas pesquisas do campo da Pedagogia da Música. O pesquisador precisa, para tanto, considerar seriamente as “razões” que justificam as práticas dos professores, não as atribuir a algum processo oculto, inconsciente.

O “ator social” (grupo, classe e membros de grupos, classes) constitui suas crenças, valores e atitudes por meio de processos argumentativos que o convencem de alguma idéia. Sendo assim, aquelas “razões” são públicas. Por certo, um membro específico de um grupo vai apresentar variações daquelas crenças, mas argumenta como se não as apresentasse ou para justificar suas discrepâncias. Há, portanto, uma “identidade” entre a causa das ações dos atores sociais e as razões que eles se dão para agirem de determinada forma ou fazer determinadas escolhas. Alguém se identifica com algo e dá razões para isto. Ou seja, há uma causa/razão permeando cada escolha e cada ação dos professores, envolvidos em qualquer tipo de atividade. As crenças e as ações são manifestações de razões, causa e sentido se confundem. Os professores de música, como participantes de grupos sociais ou reflexivos, apresentam as “razões” de suas ações, crenças e valores através do seu discurso sobre música e do discurso musical presente em suas práticas e nos objetos musicais que eles escolhem.

Uma maneira diferente dessa seria dizer que as razões dos professores (as que eles apresentam) são ficções, são irracionais, são inconscientes. Em ambos os casos o pesquisador está afirmando que há um determinado conjunto de “razões” que orientam e coordenam as crenças, valores e atitudes, logo “causam” a ação. Para a primeira forma, aquelas razões são razoáveis, devem ser levadas a sério, o pesquisador precisa compreendê-las no âmbito mesmo do discurso dos professores. Para a outra, elas não são razoáveis, têm origem (a) no inconsciente movido por pulsões, logo tomam os professores e eles nada sabem sobre; (b) são idéias recebidas, produzidas por outra classe social, logo os professores apresentam razões que não são efetivamente deles (a noção de ideologia, por exemplo); (c) não são razoáveis por serem uma mistura de forças ocultas (como as pulsões) somadas ao domínio de idéias produzidas de maneira manipuladora por outra classe.

Para nós, a “causa” das ações, crenças e valores deve ser buscada no próprio processo argumentativo dos professores, verificando o lugar social dos mesmos, o que eles consideram valioso, porque assim consideram, uma vez que Aristóteles sustenta que o homem é o único que fala e que mimetiza por meio da fala e de outros meios (o que é fundamental nas técnicas, especialmente na poética).

Para a posição que afirma o irracionalismo essencial do homem, busca-se apreender as razões ocultas, ou as causas ocultas. Mas estas seriam ocultas apenas para as pessoas tomadas pelas crenças e não para o pesquisador que as “desvenda” através de uma hermenêutica romântica e idealizada.

É provável que toda e qualquer produção de objeto musical, incluindo aquele voltado para o ambiente escolar, tenha um alvo, um auditório “ideal” para o qual ele possa ter sentido. Assim, o orador/professor/compositor/produtor¹² deve lançar mão do que é conhecimento comum (senso comum) do auditório/aluno/ouvintes ao qual se dirige. É necessário explicitar tal conhecimento comum, mesmo que este conhecimento aconteça pelo estudo ou análise semiológica dos objetos musicais que são aceitos pelo auditório/alunos/ouvintes/grupo social ou reflexivo. Conhecendo-se os objetos aceitos por um auditório pode-se saber muito sobre ele. A análise de um objeto musical não explicita apenas o que o compositor/produtor/professor/ora-

dor pensa, mas o que os auditórios que o aceitam consideram relevante. Logo, compositor/produtor/professor/orador tem um certo auditório-referência, produz para ele. O trabalho de construção/adaptação de objetos musicais para serem utilizados pela escola também passa por esse processo e problematiza a prática profissional dos professores em questões tais como: o auditório “idealizado” pelos professores na constituição de suas práticas e materiais coincide com seus alunos? Os objetos musicais aceitos pelos alunos são reconhecidos pelos professores? Esses objetos são encarados como descartáveis ou substituíveis por aqueles considerados pelos professores como os que “verdadeiramente” educam musicalmente?

Postulamos que a música e outras poéticas (processo de produção e produtos) podem ser pensadas em seu estar sendo, em seu fazer-se, não sendo em si e por si. Toda e qualquer música o é para um dado contexto cultural, social, seja qual nome que se dê ao conjunto de pessoas que partilham de convicções (como na teoria do *eikos*, pertencendo a um *éndoxxa*). Fora disso, fica-se na aporia da listagem das categorias que seriam próprias em um dado momento e que excluem todas as demais por não serem próprias.

A música é humana e expressa as condições humanas. Nesse caso, qual o referente da música? O que dá sentido ao musical? Aqui se encontra o centro da disputa: para Aristóteles, o significado requer que seja de algo que expresse um acordo entre o auditório (alunos) e o orador (professor).

Ao reconhecer que toda e qualquer atividade humana tem por referente o próprio do humano (falar, simular, mimetizar as coisas e ações), é no humano, em sua história de negociações de sentido, que encontramos a razão de ser da música.

Reconhecemos, portanto, que é a retórica um método para pensar e para expor algo a outro, mesmo que este outro seja, inicialmente, nós mesmos em nosso diálogo interno. Assim, temos sempre diálogo. Dialogamos conosco mesmos tendo por oponentes os outros que conhecemos (os mortos e vivos de um saber) e, nesse processo, é preciso utilizar o mesmo método que lançamos mão quando de um diálogo dialético. O mesmo se dá na atividade poética, pois se somos artistas e não nos interessamos pelo conhecimento da arte, ficamos aquém do que podemos realizar. Se conhe-

12 Utilizamos o termo produtor para ampliarmos o sentido dado à palavra compositor para todo e qualquer processo de produção de um objeto musical.

ceмос, estamos aptos a participar do debate que configura e delimita os grupos sociais ou reflexivos.

O discurso de legitimação deve nos fornecer quais os critérios adotados para afirmar que tal ou qual produto musical é melhor, preferível, pior, sempre marcado pela finalidade atribuída. No caso da escola, esta impõe (no sentido de estabelecer) uma finalidade educativa, logo aqueles critérios provavelmente dirão muito sobre o que se pensa sobre a qualidade musical dos atores envolvidos na dinâmica escolar e das práticas e objetos musicais na formação dessa qualidade.

Os professores são oradores. Eles buscam atrair e prender a atenção de seus alunos, ilustrar os conceitos, conferir clareza e coerência ao pro-

cesso de ensino. Buscando conhecer aqueles que serão seus auditórios, seus gostos e os objetos sociais que eles definem como musicais, estão no âmago da atividade retórica, voltada para a adesão. Os professores, ao perceberem-se como oradores que negociam os sentidos da música com seus diversos auditórios, evitam ou superam as petições de princípios, ou seja, aquilo que não está demonstrado e estabelecem os limites das suas práticas. Sabemos que o ensino traz em si um aspecto assimétrico, mesmo quando há diálogo e cooperação. No entanto, o professor que não dissimula a sua retórica acaba por ensinar os procedimentos retóricos para que os alunos tornem-se, se possível, iguais ao mestre. A racionalidade retórica dos discursos tem pleno sentido aqui, pois explicita a dinâmica presente nas relações entre professores e alunos.

Referências bibliográficas

- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- CARRILHO, Manuel Maria. *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa, 1994.
- DUARTE, Mônica de A. A teoria das representações sociais: uma perspectiva para o ensino da música. *Raízes e Rumos*. Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro, ano 4, n. 8, p. 18-21, 1997.
- _____. Aplicação da teoria das representações sociais ao ensino da música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 11., 1998, Campinas. *Anais...* Campinas: Instituto de Artes da Unicamp, 1998, p. 210-213.
- _____. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO*, Rio de Janeiro, n. 4, p.75-94, 2001a.
- _____. A tripartição ethos, pathos, logos da retórica de Aristóteles e a teoria tripartite de Nattiez: buscando uma analogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001b, p. 391-398.
- _____. Contribuições da retórica para o estudo da representação de "música" por alunos e professores de escolas de ensino fundamental. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, CLA/UNIRIO, p.128-141, 2001c.
- DUARTE, Mônica; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A representação de "menino de rua" por crianças e adolescentes de classe média. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 391-410.
- GUIMARÃES, Carole Gubernikoff. *Sentido e música*. 1984. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: MAGNONI JR, Lourenço (Org.). *Escola pública brasileira: problemas e perspectivas*. Bauru: UNESP-CEETEPS, 2001.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In: CHANTAL, Ouellet (Ed.). *Représentations sociales: nouvelles constructions*. Montréal: Université du Québec à Montréal, 2002.
- MEYER, Michel. *A problematologia: Filosofia, ciência e linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- _____. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70, 1998.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. De la sémiologie à la musique. *Cahiers du département d'études littéraires de l'université du Québec à Montreal*, n. 10, 1987.
- _____. *Music and discourse. Toward a semiology of music*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1990
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TODOROV, T. *Teorias do símbolo*. Campinas: Papirus, 1996.
- TOURINHO, Irene. Cultura e educação musical na escola regular. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 1995, p.1-12.
- WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Cristina (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.
- WOLFF, Francis. *Trois techniques de vérité dans la Grèce classique: Aristotele et l'argumentation*. Paris: CNRS, Hermes 15, Argumentation et Rhétorique I, 1993. p. 41-71.

Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores¹

Cláudia Ribeiro Bellochio

Resumo: Este trabalho está relacionado com experiências profissionais em construção no exercício da docência em educação musical na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música. O objetivo do texto é apresentar e refletir sobre um projeto compartilhado entre esses cursos e a escola. Tomo como questão de pesquisa a indagação: quais as decorrências de um trabalho de educação musical realizado de modo compartilhado entre escola, alunos de Licenciatura em Música e de Pedagogia? Como recorte, apresento trajetórias de um projeto em desenvolvimento, que realiza a integração mencionada na escola fundamental através do trabalho realizado entre acadêmicas, professoras já atuantes e eu. O texto está organizado em três momentos: a) a formação inicial de professores: os cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria; b) a concepção metodológica guia; c) um projeto em desenvolvimento na escola.

Abstract. This article is related with teaching experiences developed during teachers' initial education in the context of higher education courses of Pedagogy and Music Education. The objective is to present and to reflect on a shared project, which has been developed among the courses and the school. The main research question is: Which are the consequences that arise from a music education study held by the school and higher education students on both Music Education and Pedagogy courses? The paper presents some results of the project which has been developed at the elementary school through the work carried out with higher education students, in-service teachers and myself. The text is divided in three parts: a) teacher's initial education in higher education courses of Music Education and Pedagogy in the Federal University of Santa Maria (UFSM); b) the underlining ideas of the methodology; c) a developing project at the school.

1 A formação inicial de professores: os cursos de Licenciatura em Música e de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria

Muitas pesquisas têm sido realizadas no Brasil, e internacionalmente, sobre a formação de professores e suas práticas educativas nos mais diversos espaços de atuação profissional. Vários são os enfoques e as visões abordadas, constitu-

indo, até mesmo, segundo Marcelo (1998) e Ramalho (2002), uma dispersão semântica através da utilização de múltiplas formas de se referir ao tema. Marcelo (1998) comenta que:

¹ As idéias iniciais deste texto foram apresentadas em sessão de comunicação no X Encontro Nacional da ABEM em Uberlândia, MG, no ano de 2001.

A pesquisa sobre formação de professores tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos quinze anos. Pouco a pouco, tem-se constatado um incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar (...). Se há um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores, referimo-nos certamente às pesquisas que se têm desenvolvido em torno do amplo descritor 'aprender a ensinar' (Marcelo, 1998, p. 51).

Especificamente com relação à educação musical, no Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores têm-se vinculado às questões que envolvem a educação básica, direcionando a investigação, nesse espaço, a partir de dois pólos:

1) a formação e ação de professores especialistas em ensino de Música (Marques, 1999; Beineke, 2000; Del Ben 2001);

2) a formação e ação de professores não especialistas em música, mas atuantes nos anos iniciais da escolarização² (Torres, 1998; Del Ben et al, 1999; Coelho de Souza, 1999; Souza, 1997; Bellochio; 1999 a-b; 2000 a-b, 2001; Figueiredo; 2001).

Outra linha que desponta é a formação pedagógica do professor de instrumento, geralmente egresso de um curso de bacharelado em Música (Louro, 2000).

No âmbito desses estudos, tento pensar e realizar práticas educativas em Educação Musical, na formação inicial de professores, as quais aproximem o aluno em formação de práticas educativas reais existentes no dia-a-dia da escola básica – ensino fundamental. Com isso, na UFSM, atuando como professora nos cursos de graduação em Licenciatura em Música e em Pedagogia, tenho buscado implementar alguns projetos para a concretização de trabalhos compartilhados entre esses cursos e destes com a escola fundamental, sobretudo na docência em anos iniciais de escolarização, período que envolve a atuação profissional tanto do pedagogo professor dos anos iniciais de escolarização como do licenciado em música.

Essa prática educacional deriva da necessidade de se pensar a formação inicial como importante etapa de "ser professor". Na vida profissional do professor, sabemos que a formação inicial, embora não seja um determinante exclusivo de sua ati-

vidade prática, possui importância em suas propostas e ações educativas referentes ao exercício profissional. Entretanto, é importante destacar que "(...) a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o determinante" (Imbernón, 2001, p. 44).

Como reconheciam Cole e Knowles, é amplamente aceito que a formação formal de professores exerce influência importante mas secundária sobre o pensamento e a prática dos professores, sendo essa última muito influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores (Marcelo, 1998, p. 56).

Essas interpretações têm contribuído para chamar a atenção ao fato de que as propostas de formação inicial não podem ser reduzidas a teorizações acadêmicas que passam longe da vida dos alunos, futuros profissionais.

Em outras palavras, a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de 'reflexão sobre o próprio trabalho'. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos, programas de formação continuada (Giovani, 1998, p. 47).

Nóvoa (1992) também dá ênfase a esses aspectos. Para ele, "a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação com o saber e o conhecimento que se encontra no cerne da identidade profissional" (p. 25).

Dessa forma, atuar na formação profissional de professores tem implicado em desafios teóricos e práticos que, associados ao movimento complexo da educação existente no *locus* de trabalho primeiro do professor – a escola³, impulsionam trabalhos mais compartilhados.

Particularmente, ao longo de meu exercício profissional na formação superior pude perceber um distanciamento entre os cursos universitários, no caso as Licenciaturas em Música e em Pedagogia. De certa forma, é como se um funcionasse independentemente do outro, ainda que seja notório que a prática profissional posterior implicará a necessidade de aproximação de saberes e realizações, no espaço da sala de aula, entre os profissionais dos cursos referidos. Buscando romper com esse

2 Particularmente, tenho-me preocupado com a formação e as práticas educacionais em música desenvolvidas por professores nos cursos de Pedagogia, sobre os quais tenho intensificado pesquisas: Bellochio (1998, 1999, 2000, 2001).

3 Com isso não se quer defender a idéia de que não existam outras possibilidades e espaços de atuação do professor.

distanciamento (racionalismo), empreendo ações na formação inicial que aproximem a formação de pedagogos e licenciandos em Música ou, referidos de outra forma, professores unidocentes⁴ não especialistas em Música⁵ e professores especialistas.

Lembro que, na UFSM, o curso de Pedagogia mantém em sua estrutura curricular uma disciplina de Metodologia do Ensino da Música. Já no curso de Música – Licenciatura, criado em 1996, existem diversas disciplinas, tais como Educação Musical na Infância, Educação Musical na Adolescência, Pesquisa em Educação Musical, Filosofia da Educação Musical, Canto na Educação Musical, Didática, Didática Musical, Metodologia do Ensino da Música no 1º e 2º graus, Prática de Ensino⁶, dentre outras.

Nesses cursos, tenho buscado integrar alguns conhecimentos e ações sobre as especificidades de cada um. De modo mais estreito, nas disciplinas de Canto na Educação Musical, Didática Musical e Metodologia do Ensino da Música no 1º e 2º graus discutimos sobre a formação e as possibilidades/responsabilidades desses futuros profissionais professores frente aos desafios da educação musical e às práticas educacionais concretas, em realização na escola. Desse modo, as formações do profissional pedagogo⁷ e do professor especialista potencializam problematizações e resoluções frente aos desafios postos no cotidiano escolar. De posse do problema concreto, as buscas para a transformação são realizadas de modo compartilhado, nas quais é observada a contribuição de saberes do curso de Licenciatura em Música e do curso de Pedagogia. Dessa forma, as ações compartilhadas também produzem saberes.

No entanto, as relações estabelecidas não estão destituídas de conflitos e posturas diferentes. Essas impulsionam a construção profissional mais solidária. Certamente que a realização de um trabalho compartilhado, entre cursos e com a escola, requer um processo de organização do trabalho educacional que transcende a racionalismos. Assim, o planejamento das atividades tem sido sustentado pelos princípios da investigação-ação educacional, ponto que passo a discorrer como con-

cepções metodológicas.

2 A concepção metodológica guia

No projeto realizado de modo compartilhado entre a Universidade (cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Música) e a escola, temos nos guiado pela concepção da investigação-ação educacional. Carr; Kemmis (1988) salientam que existem dois focos essenciais para a investigação-ação: “melhorar” e “envolver”. No campo da formação acadêmica e no campo educacional, é uma concepção que possibilita aos professores, em formação inicial e já atuantes, melhorarem suas formas de ação educacional. Também possibilita que as práticas educativas em realização sejam melhor compreendidas e que ocorra a expansão crítica das situações que as envolvem e as concretizam. O envolvimento dos sujeitos entre si, na busca pela superação de um dado problema, está vinculado, incondicionalmente, à melhoria das práticas que constituem o trabalho escolar.

Esse mesmo processo, que envolve melhoras e transformações, incide sobre minhas próprias ações formadoras no ensino superior. Ao discutir, planejar, observar e replanejar em conjunto com os alunos e professores atuantes na escola, as ações educacionais formadoras também se transformam, trazendo, para o campo da formação, a realidade concreta em produção num determinado espaço educacional. Nesse sentido, a investigação-ação educacional propicia que todos os envolvidos diretamente na sua produção possam transformar-se. Kemmis; Mctaggart (1988, p. 10), entendem que “a investigação-ação proporciona um meio para trabalhar que vincula teoria e prática a um todo único: idéias em ação”.

A relação dos termos “investigação” e “ação” sugere, “como característica geral do enfoque: submissão à prova da prática, das idéias, como meio de melhorar e de alcançar um aumento de conhecimento acerca dos planos de estudo, do ensino e da aprendizagem” (*ibid.*).

Em relação específica ao trabalho de pesquisa acoplada à transformação das práticas edu-

4 Refiro-me a unidocente como sendo um professor que desenvolve suas atividades nos anos iniciais de escolarização.

5 No Brasil, alguns trabalhos produzidos sobre a formação musical de professores não especialistas em música estão expressos em: Bellochio (1999; 2000; 2001); Torres; Souza (1999); Coelho de Souza; Mello (1999); Maffioletti (1998, 2000); Mateiro et al (1998); Joly (1998); Torres (1998); Coelho de Souza (1994), Figueiredo (2001).

6 As quatro últimas disciplinas estão lotadas no Departamento de Metodologia de Ensino, onde trabalho. Atualmente, o currículo dos cursos está em processo de reformulação.

7 Estamos tomando por pedagogo o sujeito em formação ou formado no curso superior de Pedagogia cuja identidade é formar professores para a docência nos anos iniciais de escolarização.

cacionais que tenho construído, o conceito acima tem-me auxiliado a projetar, realizar, analisar, identificar mecanismos de trabalho, refletir e reconstruir compreensões acerca da prática educativa em Educação Musical. Ressalvo, contudo, que não se trata de tomar a investigação-ação educacional como uma realização meramente extensionista e assistencialista. Para além, requer objetivos claros e rigor na trajetória de implementação.

Diante da investigação-ação como possibilidade de realização científica de pesquisa, destaco que essa concepção:

(...) não é o que habitualmente os professores fazem (...) é mais sistemática e colaboradora;

não é simples resolução de problemas (...) implica a colocação de problemas;

não é investigação acerca de outras pessoas (...) é realizada por determinadas pessoas acerca de seu próprio trabalho, com o fim de melhorar o que fazem, incluindo o modo como trabalham com e para outros;

não é método científico aplicado ao ensino (...) Adota uma visão de ciência social distinta daquela em que se baseiam as ciências naturais (...) é um processo sistemático que segue uma evolução sistemática, e troca tanto o investigador como as situações nas quais esse atua (Kemmis; McTaggart, 1988, p. 29-30).

Como pontos centrais, os autores acima destacam que a investigação-ação:

- Propõe-se a melhorar a educação mediante sua troca;
- é participativa;
- é colaboradora;
- cria comunidades autocríticas de pessoas;
- é um processo sistemático de aprendizagem em que as pessoas atuam conscientemente;
- induz as pessoas a teorizar sobre suas práticas;
- concebe de modo amplo e flexível aquilo que se pode constituir como prova;
- exige a manutenção de um diário pessoal no qual registremos nossos progressos e nossas reflexões;
- é um processo político;
- implica que as pessoas realizem análises críticas das situações;
- é um processo que começa modestamente, com pequenos ciclos de planejamento, começa com pequenos grupos de colaboradores;
- permite-nos criar uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada criticamente de nossa prática (Kemmis; McTaggart, 1988, p. 30-34).

A investigação-ação é desenvolvida a partir de uma epistemologia da prática. Mudamos a concepção da prática em relação à teoria e vice-versa, num processo em que ambas são revistas à luz do trabalho educativo em realização, concreto e localizado.

Dessa forma, é preciso que o processo de investigar em ação seja compreendido pelo compromisso político de envolver sujeitos em formação inicial e os que já atuam para transformar e melhorar a educação, no caso, a educação musical. Isso implica no trabalho consciente e participativo de todos os envolvidos na investigação, ainda que respeite os limites de ação de cada componente. O avanço não é linear, às vezes o processo retrocede para logo ser impulsionado novamente.

No projeto em desenvolvimento, a seguir exposto, temos nos organizado formalmente pela espiral auto-reflexiva (Carr; Kemmis, 1988), ou seja, pelos momentos de planejamento, ação, observação e replanejamento das práticas em educação musical levadas a cabo⁸.

Com o processo de investigação-ação, os acadêmicos e eu, conjuntamente com os professores já atuantes na escola, temos reconstruído pensamentos e ações de Educação Musical principalmente pelo fato de estarmos estabelecendo contatos diretos com o espaço escolar, conhecendo *in loco* as concepções já existentes na escola e nas práticas educativas daqueles profissionais que já atuam. Isso faz com que, enquanto grupo, trabalhe com possibilidades reais em educação musical a partir de uma situação concretamente determinada no espaço escolar.

3 Um projeto em desenvolvimento

“O canto e o (des)encanto: construindo alternativas na educação musical escolar”:

O nome do projeto busca refletir sobre o ensino de Música na escola através do sentido das palavras “canto e (des)encanto”. Surgiu da necessidade de pensarmos a educação musical como produtora de saberes que nem sempre encantam; de pensarmos sobre os cantos escolares – seus encantos e desencantos – e sua reflexão teórica e prática na área de educação musical.

Trata-se de um projeto de investigação-ação educacional desenvolvido desde o ano de 2000 em uma escola municipal de Santa Maria – Escola Padre Nóbrega. Como objetivos centrais de ação,

8 Ver Bellochio (2000; 2001).

propomos: a) envolver acadêmicos dos cursos de Pedagogia⁹ e de Licenciatura em Música de diferentes níveis de formação e professores já atuantes na construção do trabalho musical escolar (valorizando saberes da prática pedagógica); b) antecipar a relação de futuros professores com o contexto escolar; c) planejar e propor ações concretas de educação musical, que passem pela utilização e reflexão crítica de repertório de canções infantis, integrando atividades de execução, composição e apreciação musical; d) desenvolver um projeto de investigação sobre as ações realizadas, o qual vise: planejar, agir, observar, refletir e replanejar com base nos resultados do trabalho.

Dando continuidade ao trabalho iniciado no ano de 2000, em 2001 o projeto foi viabilizado por meio de encontros semanais, em sala de aula, com duas turmas de 1ª e duas turmas de 2ª série. Nessas, atuaram, conjuntamente, uma dupla de acadêmicas (de Licenciatura em Música e de Pedagogia) e a professora titular da turma. As acadêmicas eram de diferentes níveis de formação, algumas estavam no segundo semestre do curso, outras já em fase final do mesmo. Para as alunas do curso de Licenciatura em Música o desafio constituiu-se pelo enfrentamento de situações de sala de aula, já para as acadêmicas do curso de Pedagogia foi a organização do conhecimento musical a ser trabalhado nas turmas.

Uma vez por semana, na universidade, realizamos reuniões de estudos, planejamentos, reflexões e replanejamentos das atividades de educação musical em realização na escola. O horizonte maior de trabalho, nos anos de 2000 e 2001, bem como na implementação, em 2002, tem-se pautado na realização de atividades musicais no cotidiano escolar, principalmente relacionadas às possibilidades de utilização da voz e do corpo. Assim, é sempre na busca pela organização desse trabalho, considerando as questões socioculturais da escola, que são tematizadas as reuniões do grupo.

A perspectiva de realização do trabalho de investigação e de ação de práticas educacionais em educação musical abrange saberes e sujeitos da universidade e da escola. Dessa forma, a ação organizadora do trabalho não é simples, pois se caracteriza pela busca de realização de um trabalho colaborativo, em que as diferenças dos sujeitos constituintes do grupo devem ser discutidas e contempladas na reorganização dos processos da

investigação-ação educacional. Kemmis; McTaggart (1998) destacam que, para o funcionamento do grupo colaborativo, é necessário centrar-se num “interesse compartilhado”. Como já exposto em momento anterior, o processo de realização do trabalho colaborativo, abarcando pessoas de diferentes níveis de formação e ação profissional, é carregado de contradições e divergências. Comentando Quivy e Campenhoudt, Galvão (1996) destaca que:

A cooperação é uma relação de troca caracterizada por uma certa duração, mas também pela desigualdade entre as partes. O que se troca entre os atores são recursos e trunfos que cada um possui e de que os outros precisam. Dada as desigualdades de meios e de posições de cada um numa relação de cooperação, as regras que regulam a troca fazem-se quase sempre com vantagens para quem dispõe de melhores trunfos, podendo gerar conflitos (Galvão, 1996, p.72).

Dessa forma, não se pode pensar que um processo de trabalho colaborativo não implique divergências e conflitos. Com outras palavras, questiona-se: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (Freire, 1998, p. 75). Para o mesmo autor “o conflito é o parceiro da consciência” (Freire e Shor; 1997, p. 208).

Um dos pontos significativos da implementação desse projeto é que, até então, a escola sede não possuía nenhum envolvimento sistemático com educação musical. As concepções das professoras, que atuavam na escola, com a docência, nos anos iniciais de escolarização, beiravam idéias de que música é para entretenimento dos alunos e que “seria muito bom ter alguém de fora, que saiba cantar melhor, para trabalhar ‘cantinhos novos’ com os alunos” (professora Clara).

Essas idéias sobre as funções da educação musical no espaço escolar, já inicialmente, constituíram-se um grande desafio para reflexão do grupo. Faço esclarecer que o grupo reunia-se em dois espaços: a) na universidade (acadêmicas e coordenadora); b) na escola (professoras, acadêmicas e coordenadora).

Não tencionamos trabalhar à margem das professoras, mas trabalhar junto com elas, respeitando-as como profissionais da educação possuidoras de conhecimentos inerentes ao exercício profissional, dentre eles os conhecimentos práticos do “ser professor”.

9 Pedagogia: Caroline Spanavello, Patrícia Lucion Roso, Ana Paula Santos, Ana Michele Maciel; Licenciatura em Música: Gadiela Ribeiro, Helena Marques Pimenta, Nídia Lorise Engel.

(...) dar voz às professoras e ouvir seus argumentos, suas concepções, suas dúvidas, incertezas, conflitos permitiram [permitem] uma aproximação ente os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias fossem [sejam] vistas de forma dicotomizada e polarizada. Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo o seu potencial como profissionais ativas e reflexivas (Beineke, 2001, p. 94).

Por outro lado, também não poderíamos almentar a concepção reducionista sobre educação musical escolar referida pela maior parte das professoras. Entendemos então, frente aos nossos princípios metodológicos, que deveríamos trabalhar para a educação musical e não apenas falar sobre ela. Isso implicou a organização de um trabalho de investigação-ação, em educação musical, mais próximo das professoras já atuantes e das possibilidades de efetivarem-se ações conjuntas no espaço da sala de aula. As professoras da escola passaram, efetivamente, a realizar a educação musical, conjuntamente com as acadêmicas, no espaço da sala de aula.

Reconheço que, em 2001, ainda tivemos mais dois fatores positivos, associados à implantação do projeto, significando um ganho para a educação musical escolar: a) a realização de reuniões pedagógicas, na escola, discutindo a educação musical; b) a inserção de estagiários do curso de Licenciatura em Música nas turmas de 3ª a 6ª séries do ensino fundamental.

Com relação às reuniões pedagógicas, durante todo o ano de 2001, realizamos uma vez por mês uma reunião geral com os professores da escola, em horário agendado pela coordenação pedagógica. Nessas reuniões, discutimos várias questões relacionadas com o trabalho de educação musical em realização. Dentre essas, destaco: os objetivos do projeto no contexto da sala de aula e da escola; a educação musical e os desafios do professor unidocente; o cotidiano dos trabalhos em implementação via projeto no espaço escolar. Esses momentos constituíram-se importantes na produção reflexiva de saberes, superando visões equivocadas sobre a área, nos limites do tempo e de compreensão do próprio grupo da escola em questão. Entendo a relevância das reuniões, pois percebo o quanto o grupo de professores e acadêmicos problematizam suas práticas e buscam soluções conjuntas para os problemas postos no dia-a-dia da escola.

Com relação às atividades de estágio, em 2001 conseguimos inserir, além das atividades do projeto “Canto e (des)encanto”, atividades de estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Música. Assim, a escola desenvolveu, de modo participativo, atividades musicais nas 1ª e 2ª séries (projeto), bem como nas 3ª, 4ª, 5ª e 6ª (estágio).

Um ponto a destacar é que, para alguns dos estagiários, o estágio constitui-se na primeira atividade de docência realizada na formação profissional; para outros, o estágio foi a continuidade de trabalhos, na escola, já iniciados via projeto. Nitidamente, o que percebi foi que os primeiros tiveram dificuldades práticas relativas ao exercício da docência. Dificuldades de organizar o conhecimento educacional na área de música, de adequação de conteúdos musicais aos objetivos propostos no projeto de estágio, de organizar o tempo da aula em função do trabalho a ser realizado, dentre outros. Esses alunos também apresentaram maiores dificuldades em comunicar-se com a escola enquanto uma instituição burocraticamente organizada.

Preliminarmente, podemos compreender esses fatores pela possibilidade que o grupo já participante do projeto teve de organizar suas práticas educativas em colaboração nos momentos anteriores, ano de 2000. Dessa forma, as tensões existiam, mas eram criticamente refletidas e propostas soluções para a sua superação. Para o grupo sem experiência de sala de aula, o conflito gerou ansiedades pessoais que, muitas vezes, levavam ao “desacreditar-se” da competência de estar formando-se professor.

Aprender a ensinar significa implicar-se num processo de desenvolvimento contínuo, gerador de tensões, de medos e incertezas, de dificuldades e de dilemas até então desconhecidos dos recém-chegados ao ensino. Sendo parte do processo de crescimento profissional, aos estagiários abrem-se caminhos complexos em que a pessoa e o profissional em crescimento se misturam indissociavelmente na descoberta do que é ser professor (Sanchez; Silva, 1998, p. 81).

Entendemos, assim, que o contato com a atividade de docência é fundamental para o aluno em formação inicial. A antecipação, com a situação escolar como um todo, para além do espaço da sala de aula, possibilita que a tarefa educacional seja entendida em sua complexidade. O aluno em formação inicial, na universidade, deve estar em contato estreito com a realidade escolar, buscando uma aproximação entre as teorias e as práticas educacionais, superando visões de “formação como receituário” ou de “práticas educativas como ativismos”.

4 Algumas considerações

Acreditamos que o trabalho de investigação-ação educacional, compartilhado entre escola, Licenciatura em Música e Pedagogia, via projeto, tem ganhos positivos como: a inserção direta de acadêmicos na escola; a elaboração e realização de trabalhos musicais com crianças e adolescentes; a interação entre alunos de diferentes cursos em trabalhos de investigação-ação educacional colaborativa e crítica; a transformação das concepções de educação musical presentes na escola, entre outros.

Concluindo, percebo que é evidente que se necessita de uma ampla compreensão, reflexão e transformação nas concepções e ações desenvolvidas “sobre” e “para” o ensino de Música na escola. Permanecer arraigado a conteúdos fechados, aos espaços internos de cursos que podem sofrer aproximações, como o curso de Pedagogia e de Licenciatura em Música, a áreas isoladas e a currículos alheios à situação escolar, pode levar ao estreitamento do que pode ser construído em educação musical, que partiria da ação competente, reflexiva e crítica de professores.

Neste momento, retomo a questão inicial: quais as decorrências de um trabalho de educação musical realizado de maneira compartilhada entre escola e alunos de Licenciatura em Música e de Pedagogia? Considero que o trabalho colaborativo e de aprendizagem está sendo construído pelo percurso dialógico, o qual permite a escuta e discussão das diversas e diferentes vozes que compõem o grupo. O fato de o trabalho estar centrado no “interesse compartilhado” (Kemmis; McTaggart, 1988) e em questões de educação musical na escola facilita trocas, muito embora as posturas pessoais sejam marcadas por diferentes percursos construídos com relação à temática. Contudo, a troca entre saberes da escola, da Pedagogia e da Licenciatura em Música tem contribuído para uma nova relação sobre as visões decorrentes desses espaços de formação. Como expressou uma acadêmica do curso de Música,

sobre a trajetória de 2001:

Procurei cuidar para não impor-me como alguém ‘mais entendido’ na área da música, e pude sentir da mesma forma a colega da Pedagogia. Procuramos dialogar compartilhando e respeitando as capacidades de uma e de outra (...) O projeto conjunto – Pedagogia e Música – realizado na Escola Padre Nóbrega vem dando qualidade a outros trabalhos de Educação Musical que tenho feito. Portanto, posso perceber, já, um resultado mais abrangente de transformação, além da referida escola (...) E podemos concluir: a educação musical não pode caminhar isolada da Pedagogia e esta da Educação Musical (Helena, 04/10/2001).

Paralelamente, enfatizo a formação profissional inicial de professores sendo realizada conjuntamente com práticas educativas reais, considerando a inter-relação entre os saberes acadêmicos (da formação inicial) e os saberes cotidianos (das vivências diárias dos professores). Desse modo, acredito que se trata da dinamização de espaços de formação profissional que não dicotomizem pesquisa educativa de prática educacional, universidade e escola, Pedagogia e Licenciatura em Música. Ilustrando, destaco a fala de uma aluna da Pedagogia:

Este trabalho está proporcionando uma ‘antecipação’ do que possivelmente serão nossas futuras práticas profissionais, pois estamos tendo a oportunidade de vivenciar as atividades cotidianas de um ambiente escolar. Além disso, estamos nos conscientizando de que nossas práticas não são, nem podem ser, eventos isolados; que devemos buscar formas e alternativas de trabalharmos as exigências legais e as demandas dos alunos, e para tanto, devemos manter um trabalho de troca e compartilhamento de idéias e conhecimentos, na interação com outros profissionais (Caroline, 08/10/2001).

Assim, devemos pensar e agir *para* a ação educativa e não apenas *falar sobre* ela. Certamente, um trabalho de investigação-ação educacional, em educação musical, construído por ações compartilhadas entre universidade e escola, não se encerra em um texto, tampouco se trata de um projeto de simples realização. É preciso dar continuidade às práticas educacionais colaborativas entre escola e universidade, entre Pedagogia e Licenciatura em Música.

Referências bibliográficas

- BEINEKE, Viviane. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria: ABEMI, 2001, p. 64-77.
- _____. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria, Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001, p. 13-25.
- _____. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000a.
- _____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000b. 1 disquete.
- _____. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria, v.2, n.2, p. 73-77, 1999.
- _____. Educação musical escolar no ensino fundamental. In: MARTINAZZO, C.J. (Org.). *Educação e conhecimento: da exclusão social à cidadania*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999, p. 63-71.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia. Estudos adicionais: música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1994, p. 245.
- COELHO DE SOUZA, Cássia Virgínia; MELLO, Cilene Leite de. *Arte Educação I: a experiência da música no curso de licenciatura plena em Pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso*. [s.l.] : [s.e.], 1999. Texto digitado. (Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional da Associação de Educação Musical, 1999, Curitiba).
- DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- DEL BEN, Luciana et al. As epistemologias da música de professores de 1ª a 3ª séries de uma escola pública de ensino fundamental em Porto Alegre - RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1998, Curitiba, Paraná. *Anais*. Curitiba, ABEM, p. 76-77.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luís F. de. Professores generalistas e a educação musical In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria – Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001, p. 26-37.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALVÃO, Cecília. Estágio pedagógico – cooperação na formação. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 71-87, 1996.
- GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: *O professor e o ensino: novos olhares*. CADERNOS CEDES, n.44. Campinas, Unicamp, p. 46-58, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, p. 158-162, out. 1998.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- LOURO, Ana Lúcia Marques; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1998, Curitiba, Paraná. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 63-64.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 1998, Recife, Pernambuco. *Anais...* Recife: ABEM, 1998, p. 77-87.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalizando estudantes de Pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIÃO SUL. 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...*(disponível em CD-ROM), 2000.
- MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- MATEIRO, Tereza da A. Novo et al. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis – SC. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, p. 68-72, out. 1998.
- RAMALHO, Betânia Leite. *Por um novo estilo de formação para a docência na educação básica: o desafio da profissionalização*. Palestra proferida no PPGE em Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2002.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão; SILVA, Maria da Conceição Brito da. Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 2. 1998.
- SOUZA, Jusamara. A música na educação básica. *Teorias e fazeres: caminhos da educação popular*, Gravataí, v. 1, p. 64-65, 1998.
- SOUZA, Jusamara et al. *O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepções e exemplos práticos*. 1997. Relatório (Projeto de pesquisa CNPq) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Educação musical no curso de graduação em Pedagogia Univates (RS). *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, n. 2, p. 135-138, 1998.
- TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: análise de uma experiência. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, n. 2, p. 78-82, 1999.

Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música

Luciana Del Ben

Liane Hentschke

Resumo: Este trabalho discute dados provenientes de pesquisa que investigou como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental. Utilizando como referencial teórico a fenomenologia social de Schutz, realizamos três estudos de caso qualitativos com três professoras de música da rede privada de ensino de Porto Alegre, RS. Os resultados sugerem que as práticas pedagógico-musicais das professoras configuram formas que não aquelas expressas em suas concepções e ações. As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como as inconsistências e contradições subjacentes às mesmas, porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse fundamentalmente prático. Seu principal propósito é ensinar música a determinados grupos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam suas práticas pedagógico-musicais. Esses resultados sinalizam caminhos para repensarmos a formação dos professores de música e a elaboração de políticas curriculares.

Abstract: This paper discusses data from a research that investigated how Brazilian music teachers' conceptions and practices of music education constitute their music teaching practices at primary schools. Taking the social phenomenology of Schutz as our theoretical framework, we carried out qualitative case studies of three music teachers working at private schools of Porto Alegre, RS, Brazil. The results revealed some inconsistencies and contradictions underlying teachers' conceptions and practices that block the realisation of their work as intended by them. The teachers did not seem to be aware of these inconsistencies and contradictions because, in their daily work, they have an eminently practical interest. Their main purpose is, firstly and mostly, to teach music to certain groups of students in specific contexts, and not to question the principles that ground their pedagogical practices. These results provide insights that can contribute for rethinking music teachers' education and educational policies.

Introdução

Ao revisar a literatura recente de educação musical, é possível identificar uma tendência que procura conhecer e compreender as práticas educativo-musicais a partir da perspectiva dos próprios atores envolvidos, investigando o que pensam e fazem aqueles engajados nos diversos processos de ensino e aprendizagem ou transmissão e apropriação musicais (ver, por exemplo, Bozzetto, 1998/1999; Del Ben, Hentschke e Souza, 1999; Gomes, 1998/1999; Hentschke, Souza e Oliveira,

1999; Prass, 1998/1999; Stein, 1998/1999; Arroyo, 2000; 2001; Souza, 2000).

Entretanto, ainda são escassos os dados sistematizados sobre as práticas de educação musical concebidas e concretizadas por professores de música atuantes em escolas de ensino fundamental. Pouco sabemos sobre o que pensam esses professores acerca da educação musical, sobre o que realizam em sala de aula ou sobre as

possíveis dificuldades e desafios por eles enfrentados no cotidiano escolar. O conhecimento mais aprofundado de como esses professores desenvolvem suas práticas educativo-musicais em contextos escolares poderá subsidiar a elaboração de projetos de intervenção e de políticas curriculares e de formação inicial e continuada que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades tanto das escolas quanto dos professores. Políticas educacionais, projetos de intervenção, estudos e pesquisas poderão ter mais sentido e relevância se tomarem como base dados concretos sobre o ensino de música nas escolas.

Procurando ampliar e aprofundar o conhecimento das realidades do ensino de música em escolas de ensino fundamental, apresentamos parte de uma pesquisa realizada entre os anos de 1997 e 2001, junto a três professoras de música atuantes em escolas privadas da rede de ensino de Porto Alegre – RS¹. A referida pesquisa teve o objetivo de investigar como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental.

A perspectiva teórica escolhida para orientar a investigação foi a fenomenologia social de Alfred Schutz (1973; 1976; 1979). As abordagens fenomenológicas enfatizam os aspectos subjetivos do comportamento das pessoas. Os fenomenólogos buscam penetrar no mundo conceitual dos sujeitos para que seja possível compreender como e que tipo de significado as pessoas atribuem aos acontecimentos e interações de suas vidas cotidianas; em outras palavras, procuram investigar como as próprias pessoas constroem e reconstróem seu mundo cotidiano (Bogdan e Biklen, 1994). Preservar o ponto de vista subjetivo “é a única, porém suficiente, garantia de que o mundo da realidade social não será substituído por um mundo fictício, inexistente, construído pelo observador” (Schutz, 1979, p. 266).

A fenomenologia social de Schutz focaliza os fenômenos sociais, procurando examinar como os atores percebem e atribuem significado ao mundo social. Configura, assim, uma abordagem fenomenológica da ação no mundo social, cujo objetivo consiste em compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos, reconstruindo o modo como essa realidade é vivenciada e

interpretada pelas pessoas em sua vida cotidiana no mundo social.

A idéia de procurar compreender o ensino de música a partir das concepções e ações dos professores de música toma como base conceitos da fenomenologia social. Segundo Schutz (1976),

Eu não posso compreender algo social [como a prática social da educação musical escolar] sem reduzi-lo à atividade humana que o criou e, além disso, sem referir essa atividade humana aos motivos a partir dos quais ela se origina (Schutz, 1976, p. 10).

Segundo a fenomenologia social, assumimos o mundo cotidiano como um mundo intersubjetivo; um mundo que existia muito antes de nosso nascimento e que nos é dado para nossa experiência e interpretação de uma forma organizada, não somente como um mundo físico e natural, mas também como um mundo sociocultural (Schutz, 1979). Segundo Schutz (1979),

Toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele, as nossas próprias experiências e aquelas que nos são transmitidas por nossos pais e professores, as quais, na forma de ‘conhecimento à mão’, funcionam como um código de referência (Schutz, 1979, p. 72).

O “código de referência” de cada ator, portanto, deriva não somente de sua própria experiência e interpretação do mundo, mas também das muitas e diversas experiências e interpretações vividas por seus semelhantes, sejam eles seus predecessores e/ou contemporâneos, e a ele transmitidas. É nesse sentido que Schutz (1973) afirma que somente uma parte muito pequena do conhecimento de cada ator se origina a partir de sua própria experiência; a maior parte deste conhecimento é derivada do âmbito social.

Ao admitir a intersubjetividade do mundo, Schutz assume a existência de culturas e realidades sociais anteriores e independentes das subjetividades individuais dos atores (Waters, 1994). Como observa Wagner (1979),

(...) cada indivíduo constrói o seu próprio ‘mundo’. Mas o faz com o auxílio de materiais e métodos que lhe são oferecidos por outros: o mundo da vida é um mundo social que, por sua vez, é preestruturado para o indivíduo (Wagner, 1979, p. 17).

Tomando como base os pressupostos acima, é possível dizer que cada professor constrói uma forma pessoal de conceber e concretizar o

1 A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES. Foi realizada por Luciana Del Ben, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Liane Hentschke, junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, resultando na tese de doutorado intitulada “Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso”.

ensino de música nas escolas. Entretanto, essa forma pessoal não é construída num vazio social. As concepções e ações dos professores também derivam da experiência e interpretação de outras pessoas; daquilo que vem sendo construído e que lhes foi transmitido acerca do ensino de música.

Nesse sentido, investigar a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental a partir das concepções e ações de professores de música abre caminhos não para “extrair (...) explicações e leis universais” sobre concepções e ações de professores de música; mas, sobretudo, para buscar “entender como funcionam, na prática cotidiana, os elementos da cultura sobre a educação [musical escolar]” (ver Gimeno Sacristán, 1999, p. 101-102).

Metodologia da pesquisa

Segundo Schutz (1973), cada pessoa se relaciona com o mundo social de uma forma particular, de acordo com sua própria situação biográfica. Essa perspectiva levou-nos a realizar três estudos de caso qualitativos com três professoras de música atuantes em diferentes escolas privadas de Porto Alegre – RS, configurando o método de estudos multicaseos (Bresler e Stake, 1992). Em cada um dos casos, os dados foram coletados através da observação naturalista de uma seqüência de aulas ministradas pela professora e de entrevistas semi-estruturadas com a mesma. Paralelamente, foram coletados documentos escritos.

A observação focalizou as práticas em sala de aula da professora, incluindo suas abordagens pedagógicas, atividades, conteúdos e repertório desenvolvidos, estratégias de ensino, formas de organização das aulas e avaliação. As entrevistas semi-estruturadas objetivaram investigar: a) a formação e a atuação profissional de cada professora; b) concepções de educação musical em termos de valores, metas, objetivos, conteúdos, atividades, repertório e avaliação; c) concepções relacionadas ao planejamento do ensino; e d) suas percepções acerca da relação da escola com a aula de música. A análise de documentos produzidos tanto pela professora de música quanto pela escola revelou informações sobre o contexto de atuação de cada professora e sobre a presença da música na escola. Além disso, gerou novos dados referentes às concepções de cada professora em termos de metas, objetivos, conteúdos, atividades, repertório e estratégias de ensino, complementando as informações obtidas através das entrevistas semi-estruturadas e das observações.

Os dados foram analisados a partir de um sistema de categorias construído a partir de temas que emergiram dos próprios dados bem como de conceitos da fenomenologia social de Schutz. O fio condutor da análise consistiu em compreender e reconstruir como cada professora de música interpreta o ensino de música nas escolas e o vivencia através de suas ações em sala de aula.

Segundo Bresler e Stake (1992), nos estudos multicaseos não há procedimentos formalizados quanto ao modo de abordar a relação entre os casos. Geralmente, procura-se preservar o caráter único de cada um dos casos investigados e, posteriormente, realizar uma análise transversal, que perpassa todos os casos. Essa transversalização gera conclusões referentes ao cruzamento dos casos, buscando compreender o conjunto como um todo.

Num primeiro momento, cada uma das professoras de música foi concebida como uma unidade, com todas suas particularidades. Após analisar cada estudo individualmente, realizamos uma análise transversal dos três casos. Buscamos identificar aspectos tanto comuns quanto específicos a cada unidade investigada, aspectos estes considerados relevantes para melhor compreender o ensino de música em escolas de ensino fundamental. Nessa transversalização, retomamos conceitos sociofenomenológicos e traçamos um diálogo entre as concepções e ações das professoras e a literatura da educação e da educação musical.

A seguir, apresentamos somente os resultados da análise transversal dos três estudos de caso. As professoras serão identificadas pelos nomes fictícios de Flora, Beatriz e Rita.

Em busca de práticas pedagógico-musicais significativas e da valorização da música como disciplina curricular

As professoras Flora, Beatriz e Rita procuram conceber e concretizar práticas pedagógico-musicais que sejam significativas para seus alunos e para a escola. Para elas, o ensino de música nas escolas deve ser construído a partir do próprio fazer musical e da “realidade” dos alunos, contemplando seus interesses, preferências, desejos e saberes. Ao mesmo tempo, buscam acrescentar algo a esse repertório de interesses, preferências, desejos e saberes, seja “ampliando o conceito do que pode ser música”², como propõe Flora; trabalhando com músicas que “têm valor”, como “músicas mais críticas e revolucionárias”, como busca

2 As palavras e trechos entre aspas são citações literais das falas das professoras.

Beatriz; ou, no caso de Rita, contrapondo os saberes não-sistematizados dos alunos às convenções e ao conhecimento formalizado. Além disso, estão em busca de formas de avaliação capazes de contemplar o desenvolvimento individual dos alunos, que não configurem somente uma simples classificação dos mesmos.

As professoras não estão preocupadas somente com o desenvolvimento de habilidades musicais, pois o aluno é visto como uma pessoa que deve ser respeitada e desenvolvida em toda sua integridade e complexidade, e não apenas como um aprendiz de música. Comprometidas com o projeto educativo das escolas, simultaneamente às especificidades da música, elas procuram desenvolver habilidades, hábitos, atitudes e valores considerados necessários para que os alunos sejam capazes de atuar no mundo paralelo e posterior à escola. Buscam ainda auxiliar ou reforçar a aquisição de conhecimento nas demais áreas curriculares, procurando fazer com que os alunos percebam as relações da música com outras formas de conhecimento ou com os conteúdos trabalhados em outras aulas.

Flora, Beatriz e Rita também estão comprometidas com a valorização da música como disciplina dos currículos escolares. Esforçam-se para mostrar aos demais participantes da comunidade escolar que a música não é mais uma “coisa isolada” na escola, que ela também é “uma forma de conhecimento”, que ela também pode levar o aluno a pensar. As aulas de música não têm como função somente preparar “musiquinhas” para as apresentações dos alunos, para as festividades e comemorações escolares. A música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade.

Em busca da valorização da área, as professoras enfrentam dificuldades e superam obstáculos, como a falta de um espaço físico adequado e de recursos materiais para a realização das aulas de música, como é o caso de Flora e Beatriz. Enfrentam ainda a solidão profissional, pois se sentem isoladas em relação aos demais professores da escola, seus coordenadores pedagógicos e/ou diretores. Estes, por não serem portadores de conhecimentos musicais sistematizados, não acompanham o trabalho das professoras, seja através de reuniões e encontros ou da observação das aulas de música. Não dominam a área e também não parecem dispostos a aprender ou partilhar com

as professoras de música experiências e saberes comuns a todo o corpo docente.

Mesmo se sentindo isoladas, as professoras procuram integrar aquilo que fazem em sala de aula com o que está sendo vivenciado pelos alunos em outras aulas ou disciplinas. Ao mesmo tempo, se empenham para transformar as concepções de educação musical tanto da escola quanto dos pais, procurando mostrar possibilidades que ultrapassem a visão de que a aula de música tem como objetivo somente preparar os alunos para apresentações, festividades e comemorações.

Flora, Beatriz e Rita revelam ainda que procuram refletir sobre suas práticas pedagógico-musicais, visando tornarem-se cada vez mais conscientes daquilo que pensam e fazem e encontrar os caminhos considerados mais apropriados para ensinar música. Buscam a ampliação de seus conhecimentos através de cursos de formação continuada e de “novas literaturas”. Além disso, se mostram dispostas a confrontar suas concepções e ações, trocando idéias e partilhando experiências com outros profissionais, sejam eles professores de música ou das demais disciplinas curriculares, professores regentes de séries iniciais, coordenadores pedagógicos, diretores das escolas ou pesquisadores da educação musical.

Contradições entre o que é expresso nas concepções e ações e os pressupostos implícitos nas práticas pedagógico-musicais das professoras

As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções e ações. Assim, suas práticas pedagógico-musicais acabam configurando formas que não aquelas expressas nessas mesmas concepções e ações. Elas não parecem conscientes de certas inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir que acabam constituindo entraves para a valorização tanto do seu próprio trabalho quanto da disciplina de música.

O trabalho das professoras é centrado na idéia de que para aprender música é preciso vivenciar música. Entretanto, como para as professoras a vivência musical envolve, além do corpo e do intelecto, sensibilidade, sentimentos, emoções e afetos, ela acaba se tornando algo pessoal, particular àquele que vivencia. Parece ser algo construído somente a partir de bases individuais e subjetivas. Diante disso, as professoras encontram dificuldade em definir e/ou avaliar o que pode ser aprendido através do fazer ou da vivência musical.

As aprendizagens e a avaliação das mesmas passam a ser concebidas como algo “subjetivo”, tornando-se inacessíveis às professoras.

As professoras parecem não reconhecer a dimensão coletiva e compartilhada que também permeia as vivências e aprendizagens musicais dos alunos. Assim, não definem um conjunto de saberes relevantes que potencialize os alunos a se desenvolverem musicalmente e continuarem tendo acesso à música, tanto na própria escola quanto na vida paralela e posterior a ela.

Por conceberem a “subjatividade” como algo inerente à vivência, à aprendizagem e à avaliação musicais, no momento de justificar o ensino de música nas escolas as professoras recorrem àquilo que a música compartilha com outras disciplinas curriculares. Para a professora Rita, por exemplo, a presença da música nos currículos escolares se justifica como uma forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma outra linguagem, propiciando-lhes uma formação mais abrangente. O valor da música, entretanto, não está relacionado ao que a professora define como seus aspectos específicos, como a “produção” musical dos alunos, os “símbolos, sinais, escrita, leitura, execução, forma” ou a elementos como “letra, melodia, ritmo, pulso, andamento”, entre outros. Na visão de Rita, a importância de se desenvolver a linguagem musical deve-se ao fato de que “a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança, da pessoa”. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da “transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura”.

Beatriz, de modo semelhante, não faz referência às especificidades da música quando justifica o ensino musical nas escolas, embora em suas aulas a prática musical seja uma constante. Para ela, a importância da música nos currículos escolares se deve ao fato de que, através de seu conteúdo verbal, “a música pode interagir com aquilo que você precisa ouvir ou que você quer ouvir”. Além disso, é importante por ser capaz de trabalhar os alunos “em termos de personalidade, em termos de sentimentos, em termos físicos [e] psíquicos”. A música funciona também como um meio que auxilia o aluno a desenvolver um maior conhecimento de si próprio, libertar-se de medos e preconceitos, enfrentar desafios, superar problemas e dificuldades.

A professora Flora, por sua vez, justifica a importância do ensino musical nas escolas afirmando que a música pode ampliar os conteúdos

curriculares, além de ser “uma forma de resgatar valores culturais, artísticos e de proporcionar o contato com o aluno com esse tipo de linguagem, que é uma linguagem não-verbal”. Flora refere-se à “habilidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal” de uma maneira geral, mas especifica que, no caso da música, essa expressão ocorre “através do som, do ritmo”. Entretanto, para a professora, o aspecto mais relevante da educação musical escolar é a possibilidade de a música “interagir, de se relacionar com as outras áreas do conhecimento”, “auxiliando muito a formação e o desenvolvimento do aluno”.

As professoras definem a música como um domínio especializado que, como tal, possui valor em si mesmo. Assim, o ensino de música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e desenvolvimento desse domínio, que, por ser especializado, poderá contribuir para o seu desenvolvimento global. As justificativas das professoras, entretanto, sugerem que o entendimento e desenvolvimento da música como domínio único não parece algo relevante em si mesmo.

Não se trata de questionar a capacidade da música de contribuir com o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade, corpo e intelecto ou com a aquisição de conhecimento em outras áreas curriculares. Mas os argumentos apresentados pelas professoras sugerem que a música não parece se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares. A música pode ser algo benéfico aos alunos e não algo necessário ou fundamental à formação dos mesmos (ver Jorgensen, 1994).

As justificativas das professoras parecem fundamentar-se na ideia de que a educação musical escolar deveria servir a algum fim que não ela própria. Dito de outra forma, as atividades educativo-musicais deveriam conduzir ao desenvolvimento de algo diferente da própria música; deveriam ser meio e não fim (Sparshott, 1980, p. 58). As professoras parecem não reconhecer como algo valioso o desenvolvimento da capacidade de compreender e vivenciar música como uma dentre as várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida de seus alunos, tanto na escola quanto fora dela, seja tocando um instrumento ou cantando, por exemplo, seja assistindo a apresentações musicais, comprando e ouvindo CDs, discos, fitas, ouvindo música no rádio, na Internet, na televisão ou nos filmes (Mellers e Martin, 1988; Martin, 1995).

Uma segunda idéia que pode estar fundamentando as justificativas das professoras refere-se ao caráter “subjetivo” das vivências e aprendizagens musicais que ocorrem em sala de aula. Se elas não podem ser compartilhadas e, conseqüentemente, avaliadas, não parece ser possível justificar o ensino de música como uma forma de propiciar algo que não pode ser compartilhado nem avaliado.

Se não é possível definir um conjunto de saberes a ser desenvolvido pelos alunos, avaliar as aprendizagens dos mesmos e fornecer argumentos capazes de mostrar as contribuições específicas da música no currículo escolar, o trabalho concebido e concretizado pelas professoras tem sua relevância comprometida e a música, como disciplina curricular, acaba sendo desvalorizada e isolada dentro da própria escola. Nesse sentido, o isolamento da área de música também pode estar relacionado à escassez de argumentos, por parte das próprias professoras, capazes de mostrar aos demais participantes da escola a relevância da disciplina e daquilo que acontece em sala de aula. Partindo das palavras de Beatriz, as professoras parecem não conseguir “explicitar na teoria a necessidade da prática”. Com isso, as aulas de música não conseguem alcançar a importância, o *status* e os propósitos buscados pelas professoras.

Níveis de reflexibilidade das professoras

As professoras parecem não perceber os pressupostos implícitos em suas concepções e ações, bem como inconsistências e contradições nos seus modos de pensar e agir porque, em seu trabalho cotidiano, possuem um interesse prático (ver Schutz, 1979). Seu principal interesse é, sobretudo, ensinar música a determinados grupos de alunos em contextos específicos, e não questionar os princípios que fundamentam e orientam suas práticas pedagógico-musicais.

Em função dessa postura pragmática, as professoras recorrem àquilo que lhes parece suficiente para fundamentar e orientar suas práticas pedagógico-musicais. Em seu dia-a-dia, apoiam-se em um ou outro princípio disponível em seus estoques de conhecimento, conforme exigem as diferentes situações de seu trabalho. Esses princípios não resultam, necessariamente, de um processo de racionalização e, menos ainda, de conceituação científica, pois emergem na experiência cotidiana do mundo. Por isso, nem sempre serão lógicos, claros e consistentes (Schutz, 1979).

Alguns dos princípios que fundamentam e ori-

entam o trabalho das professoras constituem crenças pessoais que, por serem crenças, não precisam de evidência. Outros são fruto de suas interações com a bagagem cultural consolidada acerca da educação musical. Nesse último caso, muitas vezes, fundamentam-se somente na autoridade ou aceitação das idéias de outras pessoas (ver Gimeno Sacristán, 1999, p. 109). A concepção de que a música, em particular, e as artes, em geral, envolvem sentimentos, emoções, afetos e sensibilidade, constituindo-se, assim, em atividades essencialmente subjetivas é advogada por vários estudiosos (ver Swanwick, 1988). O mesmo ocorre com a noção de que a música é benéfica para a alma, a mente e o corpo (Sparshott, 1980). Entretanto, aqueles que sustentam tais noções nem sempre apresentam argumentos que as justifiquem ou as relacionem a especificidades da música (*ibid.*).

Essas e outras noções, por constituírem parte da bagagem cultural consolidada acerca da educação musical, muitas vezes são assumidas como verdades pelas professoras. Esquemas práticos e de pensamento vão sendo reproduzidos e se cristalizando ao longo do tempo, sem que seus fundamentos sejam questionados. Ao interagirem com essa bagagem já estabelecida e tida como verdadeira, as professoras acabam por reproduzir e incorporar, em suas ações e concepções, certas práticas e/ou esquemas sociais de pensamento de forma inconsciente e não-reflexiva, pois não questionam seus fundamentos e sua validade.

Na experiência cotidiana, o mundo da vida é vivenciado como algo que nos é dado em suas formas históricas e culturais. Por serem consideradas como algo dado, essas formas são assumidas como inquestionáveis e não-problemáticas. De modo análogo, a bagagem cultural acerca da atividade educativo-musical, em suas práticas e pensamentos compartilhados, parece ser assumida como “um código de referência” (Schutz, 1979, p. 72), a partir do qual as professoras vivenciam e interpretam seu trabalho diário. Como em seu dia-a-dia as professoras possuem uma postura pragmática, voltada para a concepção e concretização do ensino de música nas escolas, elas não são levadas a questionar, problematizar ou refletir sobre esse código de referência. Acabam, assim, se apropriando de esquemas práticos e de pensamento, ou nutrindo suas ações e concepções a partir desses esquemas, sem questionar a consistência ou validade dos mesmos. Desde que as inconsistências e contradições dos princípios que fundamentam e orientam o trabalho das professoras não venham à tona na mesma situação, elas poderão

permanecer “tranqüilamente inconscientes” delas (ver Wagner, 1979, p. 17).

Isso não significa que as professoras não reflitam sobre suas concepções e ações. Elas certamente o fazem. Seus depoimentos sugerem que elas procuram analisar retrospectivamente suas próprias concepções e ações; procuram tornar-se observadoras de si próprias, buscando as razões de suas concepções e ações, os “motivos por que” (Schutz, 1976; 1979) de sua prática pedagógico-musical. Entretanto, o fazem com base em seus próprios quadros de referência, sem questionar os postulados que os constituem. Se não forem problematizados, eles permanecerão como verdades inquestionáveis e as professoras poderão ter dificuldade em perceber as inconsistências e contradições subjacentes à sua prática pedagógico-musical.

A reflexão a partir dos próprios quadros de referência configura um primeiro nível de reflexão, aquele centrado no sujeito individual. É um tipo de reflexão importante e necessário, pois fundamenta e orienta as concepções e ações das professoras em seu trabalho cotidiano. Entretanto, ao se limitar a seus próprios recursos e às suas próprias invenções, essa reflexão corre o risco de se esgotar ou caminhar mais lentamente se um segundo nível de reflexão – aquele da flexibilidade com o conhecimento científico – “não lhe oferecer outros materiais” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 129).

Buscar a ampliação do primeiro nível de reflexão, confrontando-o com os conhecimentos científicos, não significa que estes últimos sejam superiores aos conhecimentos produzidos pelo professor e, por isso, capazes de solucionar suas inconsistências e contradições. Significa somente que os conhecimentos científicos, já sistematizados, podem gerar modificações nas formas de pensar e agir das professoras, pois representam, segundo Gimeno Sacristán (1999), “(...) uma forma de ver a realidade, de entender realidades possíveis, que altera as maneiras pessoais e compartilhadas de enfrentar, de diagnosticar e de decidir frente à realidade” (*ibid.*, p. 130).

As professoras parecem ter dificuldade em sair do primeiro nível de reflexão para que, assim, possam ampliar seus estoques de conhecimento e transformar suas práticas pedagógico-musicais. Elas se sentem sozinhas dentro e fora das escolas, pois não têm com quem trocar idéias ou partilhar experiências. Elas também enfrentam obstáculos para dar continuidade à sua formação, seja pela falta de apoio da escola ou pela escassez de oferta de cursos. A reflexão com os conhecimen-

tos científicos também é dificultada pelo pouco acesso das professoras à literatura de educação musical. Além de ser pouco acessível, essa literatura nem sempre é relevante, já que, segundo depoimentos das professoras, não faz referência às realidades do ensino de música nas escolas.

Flora, Beatriz e Rita estão dispostas a aprender, a trocar e confrontar idéias, partilhar experiências e ampliar seus estoques de conhecimento para que, assim, possam estar sempre aperfeiçoando seu trabalho, tornando-o mais significativo tanto para os alunos quanto para a escola. No entanto, não encontram meios para fazê-lo. Assim, ficam fechadas em seus próprios quadros de referência e não parecem perceber as inconsistências e contradições de suas concepções e ações bem como os pressupostos subjacentes às mesmas. Seus esforços individuais se enfraquecem na medida em que não refletem sobre os fundamentos e as conseqüências de seus modos de pensar e agir.

Considerações finais

Embora o mundo cotidiano da prática de ensino de música seja vivido pelas professoras como algo inquestionável, em função da importância da prática, ele é, ao mesmo tempo, o local privilegiado para que ocorra o questionamento. O ensino de música nas escolas, como uma prática humana e social, é constituído pelas ações de seus participantes. Dessa forma, a transformação da prática pedagógico-musical em escolas de ensino fundamental só poderá acontecer através das ações concretas e cotidianas de seus participantes. Essa transformação, necessariamente, envolve os professores, com suas próprias concepções e ações, seus quadros de referência, suas crenças e experiências pessoais e até mesmo suas inconsistências, contradições ou verdades inquestionáveis.

Isso remete à necessidade de aproximação e parceria entre, por um lado, pesquisadores e formadores de professores e, por outro, professores de música que já atuam nas escolas, sugerindo caminhos para a formação continuada de professores de música. A idéia de parceria reforça a concepção de que os conhecimentos científicos, por si só, não são capazes de transformar as práticas já existentes. Eles podem potencializar a reflexão dos professores sobre suas próprias concepções e ações, colaborando para que a prática já existente possa ser redimensionada e transformada pelos próprios professores. Para isso, é preciso compreender as experiências e os saberes de que são portadores os professores e reconhecer o ca-

ráter reflexivo de seu trabalho para, então, auxiliá-los a ampliar a reflexão sobre suas próprias concepções e ações. À medida que se apropriarem de novos conhecimentos, os professores poderão conscientizar-se, problematizar e refletir sobre os fundamentos e implicações de suas concepções e ações de educação musical. Ampliando a compreensão daquilo que pensam e fazem, poderão, eles próprios, reconstruir suas práticas de ensino.

Como as práticas pedagógico-musicais serão redimensionadas e reconstruídas somente pelos sujeitos das ações educativo-musicais, as reformas e políticas educacionais e/ou curriculares não deveriam ignorar os professores, que são os protagonistas dos processos de ensino. Propostas e diretrizes poderão tornar-se pouco relevantes se não forem capazes de contemplar as características, necessidades e desafios que constituem as realidades do ensino de música nas escolas. Se construídas “de cima para baixo”, excluindo aqueles que diretamente constroem e reconstróem as práticas escolares, correm o risco de não serem implementadas ou de funcionarem somente como um controlador externo daquilo que acontece nas salas de aula. Nesse caso, os professores não estarão buscando a melhoria do ensino de música a partir do que demanda a “realidade” que vivenciam e interpretam, mas cumprindo recomendações ou exigências externas a essa mesma “realidade”.

Vale lembrar que a prática pedagógico-musical escolar é parte de um projeto coletivo. Sua transformação, portanto, é uma construção também coletiva, que depende do envolvimento e engajamento dos demais membros da comunidade escolar, entre eles, membros do corpo administrativo, coordenadores pedagógicos e professores regentes de séries iniciais. Isso sugere a necessidade de desenvolver projetos de formação continuada no interior das escolas, a partir das práticas cotidianas de ensino, onde os vários participantes da comunidade escolar sejam chamados a refletir sobre as funções, finalidades e propósitos do ensino de música (ver Souza e Klüsener, 1999). É possível que essa reflexão conjunta contribua para superar o problema do isolamento dos professores de música dentro das escolas.

Tomar as práticas pedagógico-musicais existentes como ponto de partida para sua transformação parece ser uma forma de revelar necessidades dos próprios professores de música. Os resultados desta pesquisa parecem estar sugerindo ao menos uma dessas necessidades: a reflexão, por parte dos professores, sobre a natureza da música. Não é suficiente definir a música como uma disciplina específica ou como um domínio especializa-

do se não se tem clareza quanto àquilo que torna esse domínio ou disciplina algo único. Essa falta de clareza reflete-se diretamente na dificuldade, por parte das professoras, de definir o que pode ser aprendido e avaliado em música. Se não identificarem as singularidades da música e o que pode ser aprendido e, conseqüentemente, avaliado, as professoras não conseguirão construir argumentos capazes de mostrar as contribuições específicas da área, justificando sua presença nos currículos escolares. A epistemologia da música, assim, parece ser um conteúdo essencial a ser desenvolvido desde o início da formação dos professores (ver Swanwick, 1992). Uma maior consciência acerca da estrutura epistemológica da música também poderia contribuir para a transformação das práticas pedagógico-musicais escolares, pois isso possibilitaria a identificação e superação de algumas inconsistências e contradições subjacentes às concepções e ações dos professores de música.

Além disso, o exame, o questionamento e a reflexão dos professores e futuros professores de música sobre a consistência, a coerência e as implicações de suas concepções e ações de educação musical parecem ser condição fundamental para que a música possa ser valorizada como disciplina escolar. Essa reflexão poderá revelar pressupostos que, implicitamente, contribuem para que a música continue relegada a uma posição inferior nos currículos escolares. Entre eles, destacamos as noções de que a música é algo essencialmente “subjetivo” e de que não é possível avaliar as aprendizagens dos alunos. Se esses pressupostos forem repensados, talvez a música possa ser reconhecida e respeitada como área capaz de desenvolver propósitos e conteúdos valorosos aos alunos, e os professores possam construir argumentos capazes de revelar as contribuições específicas das aulas de música para o desenvolvimento dos alunos, justificando sua presença nos currículos escolares. Isso poderia contribuir para que os professores conquistassem melhores condições para a realização das aulas de música junto à comunidade escolar.

Ao procurar investigar como as concepções e ações das professoras configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental, julgamos ter sido possível aprofundar o conhecimento e a compreensão de algumas das dimensões envolvidas nessa prática, bem como sinalizar alguns problemas e entraves e possíveis caminhos para superá-los. Como um dos textos disponíveis sobre educação musical escolar, o presente trabalho poderá fertilizar práticas pedagógico-musicais escolares, potencializando professores e futuros professores para melhor compreendê-las e transformá-las.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.
- _____. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Lda., 1994.
- BOZZETTO, Adriana. O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 49-66, 1998/1999.
- BRESLER, Liora; STAKE, Robert. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, Richard. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 75-90.
- DEL BEN, Luciana, HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. As epistemologias da música de professoras de 1ª a 3ª séries de uma escola pública fundamental de Porto Alegre – RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 76-77.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e atuação de músicos nas ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 35-48, 1998/1999.
- HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; OLIVEIRA, Alda de. Relação da escola com a aula de música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre – RS e Salvador – BA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 1999, p. 63.
- JORGENSEN, Estelle R. Justifying music instruction in American public schools: an historical perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Urbana, Illinois, n. 120, p. 17-31, 1994.
- MARTIN, Peter J. *Sounds and society: themes in the sociology of music*. Manchester/New York: Manchester University Press, 1995.
- MELLERS, Wilfrid; MARTIN, Peter. Foreword. In: GREEN, L. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology, Education*. Manchester/New York: Manchester University Press, 1988. p. vi–ix.
- PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 5-18, 1998/1999.
- SCHUTZ, Alfred. *Collected papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1973.
- _____. *Collected papers II*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1976.
- _____. *Fenomenologia e relações sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- STEIN, Marília. Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano X, n.14/15, p. 19-34, 1998/1999.
- SOUZA, Jusamara Vieira; KLÜSENER, Renita. (Orgs.). *Projetos na escola: registros de uma experiência em formação continuada*. Porto Alegre: NIU&E-PROEXT-UFRGS, 1999.
- SOUZA, Jusamara. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- SPARSHOTT, F. E. Education in music: conceptual aspects. In: SADIE, Stanley. (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan, 1980. vol. 6, p. 54-58.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. Open peer commentary. Musical knowledge: the saga of music in the National curriculum. *Psychology of Music*, v. 20, p. 162-179, 1992.
- WAGNER, Helmut. R. Introdução. In: SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Organização e Introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 3-50.
- WATERS, Malcolm. *Modern sociological theory*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 1994.

Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico¹

Luciana Pires de Sá Requião

Resumo: Este artigo visa a compreensão dos saberes e competências desenvolvidos na atividade docente do músico-professor, no âmbito das escolas de música alternativas, considerando a formação profissional do músico. Através das perspectivas da escola de música alternativa, do estudante de música e do músico-professor, identificamos que os saberes desenvolvidos por este profissional em sua atividade docente vêm atender a uma demanda por profissionalização no âmbito da música popular. Relacionados ao mundo do trabalho, esses saberes são fruto da experiência do músico-professor em sua atividade artístico-musical, caracterizando-se por uma particularidade quanto ao como se ensina, o que se ensina e quem ensina. As escolas de música alternativas foram identificadas como uma instância de formação que vem suprir uma lacuna deixada por Instituições de Ensino Superior, em face da atual noção de competência profissional e dos perfis profissionais requisitados pelo mundo do trabalho.

Abstract. This work aims to understand the knowledge and abilities developed by the “musician-teacher” in his/her teaching activities in the context of “alternative music schools”, considering the professional background of the musician. Considering the perspectives of both the “alternative schools”, the music students and the musician-teachers, we notice that the knowledge developed by the professional in his/her teaching activity attends a demand for professionalization in the realm of popular music. Related to the labour world, the knowledge is a result of the musician-teacher’s experience in his/her artistic-musical activity, distinguished by the teaching style, what is taught, and who teaches. The “alternative music schools” were identified as a special place for professional development, which fulfill a gap left by Higher Education Institutions, due to the current notion of the professional competence and the professional profiles requested by the labour world

1 Marco situacional

A questão da formação profissional vem sendo debatida por autores que consideram a necessidade de uma reformulação na estrutura de cursos superiores. Schön e Tardif são alguns dos autores que apontam para essa necessidade. O primeiro afirma que “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar” (Schön,

2000, p.19), enquanto que o segundo comenta que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (Tardif, 2000, p.11).

Schön aponta para o que considera como uma *crise de confiança* no conhecimento profissional e na educação profissional:

¹ Este artigo apresenta parte das questões e reflexões presentes na dissertação de mestrado da autora, de mesmo título, defendida em março de 2002 na UNIRIO, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Márcia Simão Santos.

Nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas profissionais com conhecimento útil, têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil. Os professores reclamam que os psicólogos cognitivos têm pouco a ensinar em termos de utilidade prática. [...] Quem está encarregado de elaborar políticas públicas e os próprios políticos expressam dúvidas semelhantes sobre a utilidade da ciência política. [...] Ao mesmo tempo, os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação (Schön, 2000, p. 20).

Tardif também aponta para essa questão afirmando que

A crise do profissionalismo é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas. [...] Essa crise da perícia profissional provoca um impacto profundo na formação profissional. Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais. [...] A crise do profissionalismo aponta também para a crise do poder profissional, [...] 'poder' tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência (Tardif, 2000, p. 8-9).

A própria noção de competência vem sendo questionada e atualizada. Ramos realizou um estudo que trata da ressignificação do conceito de qualificação e do conceito de competência, no contexto da relação entre educação e trabalho. A autora comenta que o termo *qualificação* vem sendo questionado e substituído pelo de *competência*, face às modificações sofridas no modo de se encarar o trabalho e a formação profissional daquele que vai atuar no "mundo do trabalho". Segundo Ramos, as

dimensões da qualificação são agora fortemente questionadas: o sistema de classificação, carreira e salários baseados em diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações. Isto porque a qualificação repousa sobre os repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de uma maneira estática; o diploma e a profissão, cuja possessão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados (Ramos, 2001, p.61-62).

Com a competência, tomam lugar o saber-fazer proveniente da experiência, os registros provenientes da história individual ou coletiva dos trabalhadores, ao lado de saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. [...] Por essa ótica, a emergência

da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência (Ramos, 2001, p. 66).

O debate em torno da formação profissional vem sendo influenciado por esses princípios. Meghnagi (2000) destaca que

o enfoque tradicional da formação profissional até o momento direciona-se para a construção de perfis específicos; parece essencial raciocinar sobre conteúdos de conhecimento e habilidades necessárias a uma qualificação mais ampla; uma competência [...] não se fundamenta sob rígidas definições de saberes ou de habilidades que lhe são conectados, mas se configura de uma extrema flexibilidade na sua construção, êxito de um potencial e ampla variedade de percursos profissionais.

Sguissardi comenta que "a competência deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento" (Sguissardi, 1997, p. 59). Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm a difícil tarefa de conciliar um ensino capaz de "adaptar-se à modernidade e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, proporcionar ensino para as nossas profissões técnicas e outras, proporcionar um ensino metaprofissional e metatécnico" (Morin, 1999, p. 10).

Na área da música também vem-se discutindo a questão da formação profissional. Ferreira apresenta em sua dissertação de mestrado reflexões a respeito do perfil profissional que se está formando através dos cursos de graduação em música. A partir de um estudo com alunos da Escola de Música da UFMG, observa "a distância abismal que existe entre esses conteúdos e a realidade cotidiana dos alunos" (Ferreira, 2000, p. 39) e que os alunos "aparentemente conseguem ser formados por um modelo e se profissionalizar em outro" (Ferreira, 2000, p. 39). Kleber reitera afirmando que "o músico se depara com a problemática de como articular sua prática profissional com a vida cotidiana, se valendo do que vivenciou na Universidade" (Kleber, 2000, p. 6). Dessa forma, percebemos que as inquietações de Schön e Tardif são as mesmas de profissionais da música.

Esses impasses estão presentes também no depoimento de Vitor Neto, presidente do Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro²:

2 Entrevista concedida à autora em outubro de 2000.

acho legal você cursar uma universidade [...] também é um mercado de trabalho que poderia ser ocupado. Agora, que a universidade tinha de ser muito mais aberta sem dúvida nenhuma... na parte de computação, de harmonia. Acho que tem que preparar o cara pra ser músico. Você ter um curso de saxofone, que foi o que eu fiz, e estudar música erudita... Vai tocar aonde?! Ser solista de orquestra? Quantos concertos para saxofone existem?! Por que você não é formado como músico de naipe? Aí tem muito mais trabalho no mercado do que você ser um solista!

Ainda a respeito da formação do músico, Vitor Neto comenta:

por exemplo, você estuda contrabaixo. Acho que o caminho é procurar um contrabaixista que esteja tocando e que dê aula. Porque esse cara é o que vai te jogar no mercado. Esse é um dos caminhos interessantes, estudar com quem sabe fazer. Se você pegar um contrabaixista que só é formado pela universidade e colocar num estúdio ele não vai saber como é que é tocar num estúdio. Você pode até fazer a universidade mas tem que ter uma pessoa da prática. Esse cara devia estar dentro da universidade também, aí seria muito melhor.

O músico Adriano Giffoni complementa este pensamento:

eu acho importante que a universidade tenha essa abertura, de incluir outras coisas no seu ambiente. Eu conheço casos de vários músicos que se formam na universidade e chegam perdidos no mercado de trabalho, sem informação. Então eu acho importante essa visão da formação do músico³.

Neto observa ainda que o músico na atualidade precisa de uma formação versátil: "hoje você não pode mais ser o saxofonista. Você tem que fazer um curso de como operar mesa de som [...] tem que produzir... dar aulas. Acho que hoje você não pode mais ser só o músico instrumentista, tem que fazer muita coisa". Sekeff reforça este comentário:

um instrumentista, um pianista por exemplo, deve ser agora capaz de exercer também o papel de acompanhador, camerista, revisor, co-repetidor, professor, comentarista, crítico musical, pesquisador, restaurador, animador cultural, músico de orquestra, copista, em função da especificidade e... de uma educação mais ampla (Sekeff, 1997, p. 201).

A gama de possibilidades de atuações profissionais para o músico pode ser percebida na pesquisa "Vocações Musicais e Trajetórias Sociais de Estudantes de Música: o caso do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO" (Travassos, 1999). Considerando os campos de atuação profissional de alunos

do Instituto Villa-Lobos (IVL)⁴, as funções mais exercidas por eles são, nesta ordem: professor, regente de coro, instrumentista, cantor, preparador vocal, operador técnico de áudio, produtor, editor de partituras (transcrição e digitalização eletrônica) e compositor de trilhas musicais. As instituições nas quais atuam com maior frequência são: escolas de música, teatro, estúdio de ensaio, estúdio de gravação, bares e casas noturnas, clubes, igrejas e televisão. As aulas particulares são igualmente recorrentes. O repertório envolvido nesses ambientes de trabalho abrange os seguintes gêneros⁵: erudito, popular, choro, samba de raiz, clássico, *rock*, sacro, mpb, *blues*, evangélico, barroco, ópera, balé, concerto, música de mídia, pagode, *fusion*, *funk*, *jazz*, *godspel*, modernos russos, música instrumental, bossa nova, *soul music*, pop latino, músicas próprias, folclore e renascentista.

Assim, entendemos que o músico profissional, além de encontrar no mundo do trabalho uma grande diversidade de campos de atuação, irá se deparar com diversos contextos musicais onde o repertório será um fator determinante na avaliação de suas competências. Isso quer dizer que a competência de um músico poderá ser avaliada de formas distintas, dependendo do contexto onde ele vai atuar. Por exemplo, para um músico que atue em uma orquestra sinfônica, é fundamental que tenha uma leitura musical fluente. Entretanto, para o chorão, o conhecimento e boa percepção dos clichês harmônicos idiomáticos do choro é pré-requisito, e uma leitura fluente não seria condição para uma execução competente.

Essa questão se reflete na educação musical. No caso do ensino musical, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem. Na aprendizagem de um instrumento, por exemplo, dependendo do repertório adotado pelo professor, podemos ter situações de aprendizagem diversas e até mesmo antagônicas. O que é considerado "certo" em determinado contexto musical pode ser considerado "errado" ou inadequado em outro: seja a postura de um violonista ao tocar seu instrumento, a embocadura de um flautista, a emissão sonora de um cantor, a articulação de um fraseado.

Assim como Ferreira, Kleber afirma que em cursos de música universitários ainda se perpetua

3 Entrevista concedida à autora em novembro de 2000.

4 Dos cursos de Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Canto, Bacharelado em Composição, Bacharelado em Regência e da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Segundo dados obtidos em questionário aplicado a 157 alunos dentre os 398 inscritos no primeiro semestre de 1999.

5 Conforme preenchimento ao item do questionário *tipo de repertório*.

um repertório distante da realidade do aluno: “Como pano de fundo desta questão está a manutenção de valores culturais hegemônicos, neste caso, valores da cultura ocidental européia” (Kleber, 2000, p. 4). Dessa forma, percebemos a tensão em torno da legitimidade dos saberes, da seleção cultural, do debate sobre os critérios que as instituições utilizam para contemplar determinados repertórios e excluir outros. Esse debate tem sido travado por autores como Sacristán (1999) e Lopes (1999).

Considerando os conteúdos como uma “seleção de formas ou saberes culturais” (Coll et al., 2000, p. 13), perguntamos como se dá esse processo de seleção nas instituições oficiais. Lopes afirma que “o processo de seleção cultural da escola parte essencialmente dos segmentos de cultura valorizados socialmente como saber ou conhecimento” (Lopes, 1999, p. 93). Para Sacristán, “o significado dos ‘conteúdos’ da escolarização ultrapassa a aceção mais restrita, referente à seleção de matérias ou de disciplinas” (Sacristán, 1999, p. 148). Ele afirma:

a escola que conhecemos, com sua estrutura, seus funcionamentos, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são fruto maduro, nutrido por uma filosofia concreta da educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgamas de idéias diversas, interesses variados e práticas multiformes (Sacristán, 1999, p. 148).

Segundo Moreira e Silva,

o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder (Moreira e Silva, 2000, p. 29).

Santomé também reconhece que

quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular sua possibilidade de reação (Santomé, 2001, p. 161).

É o que Santomé chama de *culturas negadas*⁶. Ferreira destaca que a seleção dos conteúdos a serem contemplados em currículos “não é de natureza neutra, nem se justifica apenas como uma opção de escolha de conhecimentos: na verdade estaria comprometida com uma determinada visão de mundo, de sociedade, de ensino, e no caso em estudo, de música e de músicos” (Ferreira, 2000, p. 37). Lembra ainda que “o ensino musical [...] ainda se utiliza, na maioria das escolas em nível de graduação, de procedimentos de reconhecimento e reprodução, tendo como base a música ‘erudita’, de tradição européia, privilegiando-se a produção do séc. XVIII ao séc. XIX” (Ferreira, 2000, p. 41). Dessa forma, a música popular estaria sendo negada ou então “estereotipada e deformada, para anular sua possibilidade de reação”, como afirmou Santomé⁷.

Em função do quadro que se apresenta, torna-se necessária a compreensão sobre o papel da universidade na vida profissional do músico.

Segundo a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 43 II, a educação superior tem por finalidade: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. O Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, estabelece que a educação profissional se compreende em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Em seu artigo 10º indica que o “Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas”.

Na prática vigente, a estrutura dos cursos superiores em música no Brasil está institucionalizada em Bacharelado em Canto, Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Composição, Bacharelado em Regência e Licenciatura Plena, e ainda não se difere muito do que foi instituído pelo Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931, em seu artigo 252: “o Curso Superior [visa formar] instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e *virtuosos*” (Fávero, 2000, p. 149).

6 É importante frisar que no caso do Brasil as culturas “negadas” não são necessariamente culturas minoritárias.

7 A UNIRIO, a partir de 2000, instituiu o Bacharelado em Música Brasileira. Segundo meu ponto de vista, isso não resolve a questão da inserção da música popular nos cursos de música universitários. Ao contrário disso, o Bacharelado em Música Brasileira acabou por separar esse repertório dos cursos de canto, instrumentos, composição e regência, confinando-o em um curso próprio e exclusivo.

Hentschke e Oliveira comentam:

A maioria dos cursos de graduação em Música oferecidos pelas universidades brasileiras estão voltados para a formação de profissionais no campo da música erudita, com exceção de alguns poucos cursos que possuem ênfase no campo da música popular. Isto deve-se, principalmente, à exigência imposta aos cursos de graduação – obedecer ao currículo mínimo, estipulado pelo Ministério da Educação em 1969. No entanto, sabe-se que existe uma defasagem significativa entre o que foi previsto no currículo mínimo em 1969 (e ainda em vigor), e o mercado de trabalho nos dias de hoje. Os egressos dos cursos de Bacharelado em Música, dependendo da ênfase escolhida, são profissionais capacitados para atuar como músico solista, de orquestra, como regentes de coro e orquestra, como compositores (Hentschke e Oliveira, 2000, p. 56).

As questões levantadas até aqui constituem o marco situacional que nos levou a procurar reconhecer e compreender quais os saberes e as competências que os profissionais da música procuram em seu percurso de formação. Nosso interesse foi o de buscar por essa compreensão em uma instância de formação que não as IES. Assim, partimos para uma pesquisa de campo em uma escola de música alternativa⁸ através de entrevistas com seu fundador e com a totalidade de seus professores. Essa opção se deve ao meu próprio percurso de formação profissional, onde essas escolas exerceram papel fundamental. Dessa forma, toma-se as escolas de música alternativas como uma das instâncias de formação profissional do músico.

2 A escola de música alternativa e o músico-professor: um estudo de caso

A escola eleita foi a *Rio Música Iniciação e Profissionalização Musical Ltda.*, uma escola de música alternativa situada no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro. A escolha dessa escola como objeto de pesquisa se deveu à minha familiaridade com o ambiente onde em determinada época fui aluna, posteriormente professora e coordenadora. Esse fato contribuiu para a pesquisa, pois me proporcionou uma visãoêmica a partir de três perspectivas diferentes – como aluna, profes-

sa e coordenadora – aliada ainda a uma visão ética, em função de minha situação como pesquisadora⁹.

A Rio Música foi fundada em 1995 por Sérgio Benevenuto, músico capixaba que foi um dos primeiros brasileiros a se formar pela Berklee College of Music, escola americana voltada para o ensino da música popular. Segundo Benevenuto, foi esse um dos principais motivos que o tornou, ao voltar ao Brasil, um professor particular muito procurado. Na época ainda não havia, no Brasil, cursos que contemplassem conteúdos como harmonia funcional e improvisação, base do que tinha estudado em Berklee.

A partir do relato de Benevenuto sobre sua trajetória como estudante de música, percebemos como, na época, era difícil para o músico que desejasse trabalhar com a música popular o acesso a informações que lhe facilitasse o estudo¹⁰.

Se eu quisesse aprender um pouco de jazz eu teria de ter a sorte de encontrar alguém, raríssimo, que tivesse o conhecimento, e geralmente aqui no Brasil como também não tinha ensino em torno disso, eram pessoas muito intuitivas. Às vezes aqueles criadores natos que criam uma barbaridade mas não sabem colocar essa questão pro aluno.

Em sua trajetória como estudante, Benevenuto passou por diversas instituições mas não encontrou o que buscava:

Entre na EMES, Escola de Música do Espírito Santo, procurei professores de violão mas só encontrava professores de violão clássico, que eu gostava também mas eu tava sempre no lugar errado, não conseguia obter o tipo de informação que eu buscava. Nessa peregrinação eu vim pro Rio, aí entrei na Escola Nacional de Música, passei pelo Conservatório Brasileiro, fui buscar a Academia Lorenzo Fernandes, o antigo Villa-Lobos que hoje é a UNIRIO. [...] mesmo no campo da música erudita, se eu fizesse o curso todo na música erudita eu não chegava a compreender o início do séc. XIX. Ou então eu estudava a ponto de fazer música até o séc. XVIII... meio caricata porque eu não vivia no séc. XVIII e não respirava aquele ar... Tinham de vez em quando professores que eram contemporâneos, aí vinham e falavam assim: pode tudo. Pega um balde, põe a cabeça e faz búúú... Quer dizer, eu pulava de cara dois séculos.

8 Por *escolas de música alternativas* entendemos escolas nas quais os professores que compõem seu quadro não precisam ser concursados, e a legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico. Silva (1996) retrata outros aspectos, utilizando o termo *escolas alternativas de música* para designar escolas que “estabelecem critérios específicos para seu próprio funcionamento, sem a obrigatoriedade ou existência de um currículo fixo com disciplinas ou repertórios preestabelecidos e sem o reconhecimento institucional conferido pela concessão de diploma” (p. 354). As escolas de música alternativas não têm que atender a regimentos externos e instrumentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os documentos dela decorrentes. Não há controle por parte de nenhuma agência estatal ou religiosa. Já as *instituições oficiais de ensino* estão submetidas às determinações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e têm o reconhecimento legal dos diplomas e certificados por elas conferidos, uma vez atendidas as determinações desse órgão.

9 A visãoêmica seria uma visão de dentro para fora, a visão de quem é *insider*, assim como a visão ética seria aquela realizada de fora para dentro, a visão de quem é *outsider* (termos utilizados por etnomusicólogos para designar aquele que se encontra inserido em determinado grupo ou contexto social – *insider* – e aquele que está fora de determinado grupo ou contexto social – *outsider*).

10 Entrevista concedida à autora em agosto de 2001.

Benevenuto explica que, como não havia cursos voltados para a música popular, as únicas fontes para os estudantes interessados eram os discos, o rádio e as revistas. Foi por esse motivo que, ao saber da existência de uma escola que priorizava o ensino da música popular, não hesitou em buscar por essa nova fonte de saberes. Em 1978 ingressou na Berklee, onde se formou em composição.

Quando você chega lá a primeira impressão é que: existe! Existem programas idealizados e desenhados para que o aluno desenvolva esse lado da intuição na música, a experimentação dentro da música, não é só ser um reproduzidor dos grandes compositores que é legal também. Mas assim, criar, te estimular a isso... e tinha roteiros pra isso. Aí, a primeira impressão que você tem é: cheguei no paraíso! Tudo infra-estruturado, aquela diferença do primeiro mundo para o terceiro mundo.

Ao regressar de Berklee, Benevenuto começou a ser procurado para dar aulas, uma vez que poucas pessoas tinham condições financeiras de cursar uma instituição em outro país: "Eu dava aula na minha casa, e aí começou a encher de gente e eu aluguei uma sala, aí encheu mais de gente, tinha turmas de quinze alunos. E fui formando um grupo até que falei: vamos montar uma escola".

A Rio Música foi elaborada a partir da vivência de Benevenuto como estudante de música, ou melhor, a partir das necessidades que sentia quando estudante:

A idéia de gerar essa didática e a escola foi porquê eu próprio me sentia indo para a escola e não sendo preparado pro que eu via na minha frente acontecendo. Eu estava sendo preparado para outra coisa, outro século, para um outro tempo... mas nada associado a minha realidade. Então a filosofia básica da Rio Música foi essa. Primeiro, para eu me chamar músico profissional minha profissão é a música, eu viver dela dignamente, pagar minhas contas, fazendo música, e que tenha público, que as pessoas gostem, uma coisa orgânica, natural. E eu percebi que as escolas trabalhavam meio de costas para isso. Então uma das primeiras idéias foi aquela de tentar trazer mais músicos em ação e adaptá-los como professores do que trazer aquele professor um pouco viciado no que chamam de 'teoria'. Teoria pra mim nunca foi tão teórico assim, é uma coisa de linguagem interna. Se você ficar no ramo teórico só você não tem efetividade, e quem trabalha no mercado é quem tá fazendo alguma coisa. Qualquer coisa, ou criando, ou tocando... A Rio Música nasceu com essa filosofia: não vamos trabalhar de costas com a realidade. Como é que é a vida, como a indústria participa disso, como é que é o mercado alternativo disso.

A partir das entrevistas realizadas com a totalidade dos professores que atuam na Rio Música, pudemos caracterizar aquele que denomina-

mos como *músico-professor*. O músico-professor foi caracterizado como aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Sua atuação como docente se dá prioritariamente no âmbito de escolas de música alternativas e em aulas particulares, onde desenvolve um trabalho, em especial, através da música popular brasileira. O músico-professor vem atendendo a uma demanda por saberes profissionais, que reconhece sua competência docente através de seu desempenho artístico-musical, comprovado em situações de performance. Como fruto de sua atividade artístico-musical, o músico-professor vem publicando livros com fins de ensino musical, onde a música popular brasileira tem papel de destaque. São livros que procuram sistematizar conhecimentos específicos de algum gênero musical brasileiro ou promover o ensino de algum instrumento musical através de um repertório brasileiro¹¹.

Através do depoimento de Benevenuto percebemos a existência de uma demanda por saberes não presentes em instituições oficiais para o ensino da música, demanda essa que vem sendo absorvida por escolas de música alternativas como a Rio Música. Além da questão do repertório, os estudantes estão buscando por saberes profissionais, que resultem efetivamente em um *saber-fazer*. Quando Benevenuto indica a necessidade de se "transformar grandes músicos em professores", pode estar concordando com Demo quando diz que os estudantes procuram "não qualquer professor ou qualquer aula, mas determinada competência produtiva comprovada, para poder contar com conhecimento atualizado e atualizante" (Demo, 1993, p. 136), e com Schön quando afirma que "podemos dizer que os estudantes são capazes de reconhecer, desde o início, os sinais externos de uma execução competente [...], eles regulam sua busca pelos sinais externos de competência que já sabem reconhecer" (Schön, 2000, p. 75).

3 Saberes e competências representados em enunciados de propagandas, na fala de estudantes e na fala do músico-professor

Em um segundo momento de nossa pesquisa, realizamos um estudo que se valeu de três perspectivas – a das escolas de música alternativas, a

11 O crescimento do número de publicações deste tipo, editadas nos últimos vinte anos, pôde ser percebido através do catálogo das editoras Irmãos Vitale (SP) e Lumiar Editora (RJ).

do estudante de música e a do músico-professor, na busca de se compreender os saberes e as competências que estão em jogo na formação profissional do músico, no âmbito das escolas de música alternativas. A perspectiva das escolas de música alternativas foi percebida através da análise do enunciado de propagandas publicadas em três revistas especializadas de circulação nacional: a revista *Guitar Player* (Trama Editorial Ltda, São Paulo), a revista *Backstage* (H. Sheldon Serviços de Marketing Ltda, Rio de Janeiro) e a revista *Áudio, Música & Tecnologia* (Editora Música & Tecnologia Ltda, Rio de Janeiro), em edições publicadas entre os anos de 1997 e 2001. A perspectiva do estudante de música foi percebida através de um debate, promovido na escola Rio Música, entre estudantes que têm em comum a busca pela profissionalização na área da música ou que já exercem esta atividade profissionalmente, tendo como mediadora esta pesquisadora. E a perspectiva do músico-professor foi aprofundada através de entrevistas com um informante qualificado: o músico-professor Adriano Giffoni.

Na coleta e análise das propagandas de escolas de música alternativas, em revistas especializadas, pudemos detectar estratégias discursivas postas em jogo visando atrair um público consumidor, ou seja, quais os saberes e competências evidenciados e que tipo de ensino é privilegiado. As operações de enunciação¹² indicam que os cursos são “idiomáticos”, voltados para a música popular; que são ministrados pelo músico-professor “especialista”, que tem sua legitimação como professor dada através de sua competência artístico-musical; que sua forma de ensino “prático” se dá através de métodos que vêm acompanhados de CDs ou fitas cassetes, e que têm o atributo de ser desenvolvido “pelos maiores profissionais da música”; e que utiliza outros recursos de ensino que garantem acesso à inovação tecnológica e asseguram um saber prático. Assim, chegamos a três pontos fundamentais que aparecem como norteadores da atividade docente do músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas e da procura de estudantes por ensino musical nesse âmbito: o que se ensina, quem ensina e como se ensina.

Entre as questões debatidas, os estudantes apontaram para diferenças entre o ensino oferecido pela universidade e o ensino oferecido pelas

escolas de música alternativas. A primeira diferença refere-se ao fato do currículo dos cursos de música das universidades não contemplar certos instrumentos, que em geral são empregados com mais frequência no âmbito da música popular: “Eu fui buscar pelo ensino da guitarra [em escolas alternativas] consciente de que eu não ia encontrar isso na universidade”. A segunda refere-se ao tipo de repertório abordado nos dois contextos: “a universidade tem mais aquela coisa da música erudita que não é o que eu quero”. E a terceira à possibilidade de um percurso de formação com maior ou menor autonomia, como expressam os alunos: “Aqui [na escola de música alternativa] respeita-se mais a individualidade do aluno. Lá [na universidade] tem um programa formal que você tem que obedecer”; “Como formação o curso livre é interessante [...] coloca você estudando aquilo que você quer objetivamente”. Dessa forma, percebemos que a busca de estudantes pelo saber musical fora das instituições oficiais se deve ao tipo de conteúdo aí oferecido, intrinsecamente ligado ao repertório, que é determinante para a oferta e seleção dos instrumentos musicais. Deve-se também à possibilidade de uma maior autonomia dos alunos em seu percurso de formação. Os estudantes consideram importante que o professor de música seja ou tenha sido um músico atuante. A experiência do músico é vista como um saber a ser adquirido: “Eu tenho aula com o Rômulo Thompson e ele tem uma experiência de já ter tocado que eu quero vivenciar”.

O músico Adriano Giffoni considera que o ensino oferecido pelo músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas e aulas particulares está suprimindo uma lacuna: “Tem gente que chega com muito conhecimento teórico sobre os modos mas não sabe na hora de improvisar como usar. Então eu senti falta disso nas oportunidades que eu tive de estar nas universidades”. Esse relato vem corroborar com nosso pensamento de que a problemática, que pode ser vista como uma disputa entre teoria e prática, está, na verdade, na forma como conteúdos musicais são ensinados, não necessariamente dissociados da prática mas associados a uma prática que não aquela reconhecida e desejada por estudantes. Não se trata, então, de colocar em oposição o ensino oferecido pela instituição oficial e o ensino oferecido no âmbito das escolas de música alternativas, o primeiro com um ensino mais teórico e o segundo voltado para a prática, mas colocar em questão a seleção do con-

12 Operações de enunciação são “operações que apontam, que localizam objetos, seres, num ato de referenciação interna no movimento narrativo. [...] Certas referências vêm como repertório de textos já dados na cultura, já construídos por processo histórico cultural” (Santos, 1997, p. 63-64). As operações de enunciação podem ser operações de atualização, extração, indicação, totalização e identificação.

teúdo e o perfil profissional que ambas instâncias pretendem formar.

Um dos estudantes, em seu depoimento, observou que através do ensino que obteve na universidade ficou sabendo “todas as regras mas não conseguia utilizar”. Adriano Giffoni também identificou esse fato quando disse que muitos dos estudantes que o procuram possuem conhecimentos teóricos mas não sabem como utilizá-los em sua atividade prática. Assim, percebemos que a aplicabilidade imediata de conhecimentos associada à realidade cotidiana do estudante é um fator fundamental na escolha de um percurso de formação. Benevenuto relatou em seu depoimento: “Eu próprio me sentia indo para a escola e não sendo preparado pro que eu via na minha frente acontecendo. Eu estava sendo preparado para outra coisa, outro século, para um outro tempo, mas nada associado à minha realidade”.

4 Alguns resultados

Através dos depoimentos e demais dados coletados e analisados, concluímos que o conjunto de saberes desenvolvidos pelo músico-professor em sua atividade docente, no âmbito das escolas de música alternativas, privilegia conteúdos procedimentais, tendo como objetivo um saber-fazer. Esse saber-fazer está relacionado à “especialidade” do músico-professor, fruto de sua atividade artístico-musical. Sua atividade docente é dirigida à formação profissional, mesmo que esta não seja o objetivo de seu aluno, e é esse direcionamento que justifica a seleção dos saberes articulados nessa atividade. A noção de competência profissional em que o músico-professor se apóia, e que procura formar, está relacionada à noção de versatilidade. Isso quer dizer que o músico-professor entende que, apesar de sua competência estar voltada a uma especialidade, sua formação deve lhe permitir atuar em diversos contextos.

Os estudantes que buscam pelos saberes articulados pelas escolas de música alternativas em seu percurso de formação profissional entendem que nessa instância irão encontrar um ensino objetivo, direcionado às suas necessidades imediatas. O ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior foi apontado como complementar, uma vez que não garante um saber-fazer relacionado ao seu cotidiano profissional ou ao perfil profissional almejado.

O músico-professor é tido como um professor capacitado, já que sua competência produtiva é comprovada através de sua atuação artística. Segundo a perspectiva do aluno, o saber-fazer comprovado do músico-professor é o que legitima sua atividade docente. É o que Demo chama de “discurso competente”: um discurso “devidamente argumentado, logicamente consistente, fundado em conhecimento de causa, tipicamente reconstrutivo” (Demo, 1995, p. 25).

As escolas de música alternativas, através da atividade docente do músico-professor, foram apontadas como uma instância de formação profissional que vem suprir uma lacuna deixada pelas IES. Entendemos que essa lacuna se refere à não articulação dos saberes contemplados no currículo de seus cursos com o mundo do trabalho, conforme também indicaram os autores Schön (2000) e Tardif (2000). Isso não quer dizer que as escolas de música alternativas dêem conta dessa questão. A insatisfação constatada reside, principalmente, no fato dos saberes presentes nos currículos das IES estarem desarticulados com o cotidiano profissional do músico que busca por determinado perfil profissional, incluindo aí a seleção do repertório.

Tendo em mãos documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, entendemos que as IES têm como uma de suas funções preparar o profissional para o mundo do trabalho, sem que com isso se submeta às regras do mercado de trabalho. As IES devem proporcionar aos estudantes não só a dimensão técnica, onde são desenvolvidos saberes que os habilitem à atuação profissional, como também a dimensão social e política, onde os estudantes desenvolvem sua capacidade de compreensão, argumentação e crítica, tornando-se agentes transformadores capazes de produzir conhecimento.

Paulo Freire diz que “para que uma educação seja válida, toda ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio, da vida concreta daquele que se quer educar” (Freire, 1976, p. 37). A motivação para a realização deste trabalho partiu dessa premissa. Assim, pretendemos contribuir para um diálogo entre o ensino musical oficial e o alternativo, considerando a questão da formação profissional do músico.

Referências bibliográficas

- COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). *Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Inep, 2000.
- FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.47-64.
- KLEBER, Magali Oliveira. *Como os currículos de música vêm a cultura brasileira*. Comunicação apresentada no III Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, UnB, 2000. Trabalho não publicado.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 20 jul. 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000, p.7-37.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN – Editora UFRN, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.159-177.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *O funcionamento enunciativo de um acontecimento musical urbano e a geração de sentido: uma análise sócio-semio-musicológica*. 1997. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. A música na universidade brasileira do final de milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: 1997, p.198-202.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Walênia Marília. Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 1996, p.354-358.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Vocações musicais e trajetórias sociais de estudantes de música: o caso do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO. *Cadernos do III Colóquio de Pós-Graduação da UNIRIO*, Rio de Janeiro, IVL/UNIRIO, 1999.

Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios

Neide Esperidião

Resumo: Este trabalho busca compreender um currículo de música a partir de uma reflexão fundamentada nas teorias curriculares e na contextualização histórica, social, educacional e política do Brasil. A educação musical praticada nos Conservatórios está em descompasso com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Os modelos de construção do conhecimento, as concepções curriculares e as práticas pedagógicas refletem o paradigma da pedagogia tradicional. O currículo é concebido como grade curricular, as disciplinas encontram-se fragmentadas e os conteúdos privilegiam a música de tradição culta/erudita. Portanto, é necessário haver uma nova proposta de currículo para os Conservatórios em consonância com a LDB 9394/96 e a atual realidade.

Abstract. This work seeks to understand a music curriculum based on an analysis of curriculum theories and on the historical, social, educational, and political circumstances of Brazil. The music education that has been practised in the Conservatories does not follow the social, cultural and technological changes. The models of developing knowledge, the curricular conceptions, and the pedagogical practices all reflect the paradigm of the traditional pedagogy. The curriculum is conceived of as a programme, the subjects are fragmented and the contents privilege the traditional art/erudite music. Therefore, a new curriculum proposal to the Conservatories according to the LDB (Educational Law) 9394/96 and the current reality is needed.

A Educação Profissional dos conservatórios: um breve histórico

Nas últimas décadas, assistimos a uma revolução cultural, tecnológica, social e econômica global que vem acarretando profundas transformações no panorama educacional brasileiro, em todos os seus níveis e áreas do conhecimento. A questão curricular tem estado presente na pauta dos educadores como foco central das reformas, debates, reflexões e discussões para implementações no âmbito escolar.

Historicamente, os primórdios da formação profissional em nosso país registram apenas deci-

sões circunstanciais destinadas especialmente a amparar órfãos e à classe menos favorecida, assumindo um caráter assistencialista. Na segunda metade do século XIX foram criadas várias sociedades civis, destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os "Liceus de Artes e Ofícios", como o de São Paulo (1882) e em vários outros Estados. Com a expansão industrial, no início do século XX, surge a necessidade de preparação de mão-de-obra especializada e, ao mesmo tem-

po, mais barata, e o ensino profissionalizante deixa o caráter assistencial, passando a ser uma política de incentivo ao processo de industrialização do país.

No âmbito da educação musical, observamos uma trajetória histórica semelhante do ensino profissionalizante. No Brasil Colonial, inicialmente com os jesuítas, o aprendizado musical destinava-se à classe menos favorecida – índios, com a finalidade da catequese, e negros, para compor os conjuntos musicais nas festividades solenes e religiosas, o que podemos aludir a uma espécie de mão-de-obra barata. O repertório utilizado era essencialmente europeu, prevalecendo a tradição e o gosto da classe dominante. Com a expulsão dos jesuítas, o ensino musical profissionalizante é transferido para os mestres de capela, os quais não eram necessariamente religiosos, organizados em Irmandades e Confrarias e também por iniciativas particulares. Diversos documentos descobertos pelo musicólogo Curt Lange sobre a música das Minas Gerais do Brasil Colonial atestam a alta qualidade do ensino musical, o qual era ministrado nas casas dos mestres de música, que muitas vezes adotavam meninos para esse ofício, de acordo com uma perspectiva assistencialista.

Alguns historiadores afirmam que em Santa Cruz existiu uma escola de música, considerada como um verdadeiro Conservatório, na qual D. João VI estabeleceu escola de primeiras letras, de composição musical, de canto e de muitos outros instrumentos. Todavia, somente no século XIX, em 1841, pela iniciativa de Francisco Manuel da Silva, é criado o primeiro Conservatório no país – o Imperial Conservatório. Segundo Freire (1992), seu currículo original constava das seguintes disciplinas: rudimentos preparatórios e solfejos; canto para o sexo masculino; rudimentos e canto para o sexo feminino; instrumentos de cordas; instrumentos de sopro; harmonia e composição. Ainda segundo a autora, mesmo com as modificações que foram sendo introduzidas no seu currículo até a sua transformação na atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as inovações mantiveram as mesmas concepções humanistas de educação musical, fundamentadas em um paradigma tradicional, com ênfase no tecnicismo, priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX e desconsiderando a totalidade do universo musical.

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante. Ao aluno compete adquirir as habilidades necessá-

as para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, seqüencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. Os modelos dos primeiros Conservatórios europeus ainda se perpetuam nessas instituições. Conforme menciona Béhague (1997), as disciplinas do currículo contemplam predominantemente a música européia, “numa visão elitista e compartimentada do saber”. O autor propõe a construção de um currículo que leve em conta todas as manifestações musicais como parte inerente ao fazer musical, considerando a nossa pluralidade e heterogeneidade culturais. Essa perspectiva é pontuada por Goodson (1995) ao apontar que na elaboração de um currículo de música observamos uma dicotomia entre música popular e música erudita, deixando transparecer um conflito de classes e de prioridades sociopolíticas, as quais influenciam na orientação pedagógica.

As Leis Federais e suas implicações para o ensino de música dos conservatórios

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 trouxe profundas modificações ao perfil e à organização curricular dos Conservatórios, até então à margem do sistema educacional. Essas instituições foram enquadradas como ensino supletivo – Qualificação Profissional IV – correspondendo aos três últimos anos. Esse enquadramento levou grande parte dessas escolas a optarem por manter as séries anteriores como “cursos livres” de música. A partir dessas modificações, os Conservatórios tornaram-se estabelecimentos de ensino técnico para a formação de profissionais, com as seguintes habilitações: técnico em instrumento, canto, instrutor de fanfarra e sonoplastia. O currículo preestabelecido, de acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, é composto de um tronco comum às quatro habilitações afins, constituído pelas seguintes disciplinas: instrumento ou canto, percepção musical, história da música e noções de estruturação musical, canto coral e música popular e folclórica. As disciplinas específicas são assim distribuídas: instrumento complementar, música de câmara, prática orquestral e

estruturação musical para técnico em instrumento; instrumento complementar e estruturação musical para técnico em canto e em fanfarra; e estruturação musical, música popular e folclórica e, ainda, acústica e eletrônica aplicadas à música para técnico em sonoplastia.

Observamos uma concepção curricular tecnicista permeada pelo paradigma da pedagogia tradicional, cujos princípios são mencionados por Moraes (1997):

Este paradigma parte do pressuposto de que o indivíduo desenvolve melhor suas habilidades como sujeito passivo, espectador do mundo, e o currículo é estabelecido antecipadamente, de modo linear, seqüencial, cuja intencionalidade é expressa com base em objetivos e planos rigidamente estruturados, sem levar em conta a ação do sujeito e sua interação com o objeto, sua capacidade de criar, planejar e executar tarefas (Moraes, 1997, p. 146).

Consideramos que *currículo* não é um produto pronto e acabado, mas algo a ser construído, que emerge da ação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, interagindo *sobre* e *na* realidade. O pensamento de Paulo Freire (1970) aponta para uma concepção curricular na qual nada é estabelecido antecipadamente, mas emerge da ação do sujeito no mundo e deste sobre aquele, e ambos se transformam e se reinventam. Nessa direção, é necessário realizar profundas reflexões sobre os currículos e as práticas pedagógicas dos Conservatórios, superando o enfoque tecnicista e o paradigma curricular da pedagogia tradicional e adotando-se novas concepções de educação musical, as quais devem estar em conexão com a realidade em que se inserem. Assim, a formação predominantemente tecnicista deverá ceder lugar a uma formação que considere o sujeito nas suas potencialidades e na sua capacidade de realizar uma ação transformadora na sociedade.

Acredito que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 ofereça possibilidades para a adoção deste novo paradigma emergente, no âmbito dos Conservatórios, na medida em que o objetivo primeiro da educação nacional é a formação dos indivíduos na perspectiva do pleno exercício da cidadania. Em 1999, pela Resolução CNE/CEB n.º 4, fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 16/99, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, as quais estabelecem como princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes:

I – independência e articulação com o ensino médio;

II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;

III – desenvolvimento de competências para a laborabilidade;

IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;

V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;

VI – atualização permanente dos cursos e currículos;

VII – autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Ainda em maio de 2000, o Ministério da Educação editou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico nas diversas áreas, incluindo a área de artes. Reproduziremos aqui alguns trechos:

No caso específico da música, os referenciais apontam para a tendência do mundo contemporâneo que indicam a necessidade de se construir uma formação mais integrada. Nota-se uma exigência cada vez maior do artista músico para compreender a inserção das práticas musicais em projetos integrados, multimídia e multimeios, implicando imagem, cena, coreografia, movimento, dança, etc. Com isso, observamos a presença do músico não só em bandas, corais, orquestras, conjuntos musicais diversos, mas também em produtoras de espetáculos, TVs, firmas de eventos, teatros, empresas de tecnologia musical, empresas circenses, empresas de sonorização para shows, peças teatrais e cinema. [Essas novas interfaces da linguagem musical poderão ampliar o campo de atuação dos profissionais em nível técnico, adequando-se os currículos dos Conservatórios às propostas contidas nestas legislações.]... As competências, habilidades e bases tecnológicas são os componentes diretamente ligados à organização dos currículos da educação profissional. As escolas ou unidades de ensino poderão utilizar critérios vários de composição desses elementos nos desenhos curriculares (RCN, 2000, p. 28-30).

Assim sendo, os Referenciais indicam não só uma ampla reformulação curricular voltada para as concepções atuais, mas também consideram que a linguagem musical deverá estar articulada com as outras formas de linguagens artísticas e com os meios de comunicação. Essas novas interfaces da linguagem musical poderão ampliar o campo de atuação dos profissionais em nível técnico, adequando-se os currículos dos Conservatórios às propostas contidas nessas legislações.

A emergência de um novo paradigma de educação musical para os conservatórios

A música como linguagem contemporânea é uma questão a ser considerada na configuração curricular dos Conservatórios. Conforme o pensamento de Csekö (1994), “a concepção de som musical no século XX, ao alterar tão basilamente o curso da linguagem musical, conseqüentemente deveria ter alterado ou causar profundas modificações na Educação Musical”.

Fonterrada (1991) examina exaustivamente essas questões, propondo uma educação musical fundamentada nas concepções fenomenológicas de linguagem de Merleau-Ponty e Gadamer, transpondo para os domínios da linguagem musical:

Aprender música, portanto, não se constitui no domínio de certas habilidades que relacionam o sujeito com a realidade constituída e lhe dão instrumentos para conhecer essa realidade, conforme é proposto na linha da educação musical tradicional. Não se constitui, tampouco, na ênfase à expressão e no desenvolvimento espontâneo de processos criativos, como quer a linha aqui denominada alternativa

Ao contrário, aprender música trata da constituição do sujeito musical, a partir da aquisição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá determinar a transformação do sujeito, tanto no que se refere à sua percepção e formas de ação e pensamento, quanto em seu aspecto subjetivo. Em conseqüência, também transformará o mundo desse sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados e modificará, também, a própria linguagem musical (Fonterrada, 1991, p. 159).

Com isso, os cursos de formação profissional dos Conservatórios deverão reconfigurar os seus currículos para que haja uma interligação com o mundo do trabalho e as necessidades atuais do mercado profissional do músico. Todavia, essas transformações educacionais somente ocorrerão se os docentes que atuam nessas instituições reformularem suas concepções e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, se os currículos forem construídos e contextualizados nessa direção. As mudanças propostas pela atual legislação em relação aos Conservatórios não deixam de oferecer uma oportunidade para que essas instituições reflitam sobre seu papel e sua função dentro do sistema educacional.

Nesse contexto, a escola se reorganiza em seus currículos, estabelecendo como meta princi-

pal o desenvolvimento de competências e saberes direcionados para a formação do cidadão, ou seja, “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Parecer n.º 16/99).

A contextualização social e histórica do ensino artístico é permeada pela concepção curricular de interdisciplinaridade¹ fundamentada nos Temas Transversais². Essa concepção questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento e a visão compartimentada da realidade (disciplinar), dando lugar à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação. Conforme aponta Ivani Fazenda (1999):

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessário a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las (Fazenda, 1999, p. 33).

Dessa forma, o processo de construção do conhecimento se faz *sobre* a realidade, *na* realidade e *da* realidade. É nesse sentido que os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem dos Conservatórios podem e devem refletir sobre suas práticas educativas, pois, além da formação profissional, estamos também formando o cidadão. Essas escolas, por serem estabelecimentos de ensino artístico, possuem um papel social de democratização da cultura e da arte, podendo estender sua produção a outros espaços da comunidade através de projetos culturais em sistemas de parcerias com escolas da rede pública ou particular, empresas, indústrias, hospitais, bibliotecas, entidades culturais, prefeituras e espaços de lazer da comunidade.

A Fada da Amazônia: um projeto interdisciplinar experienciado

Em 1998 a equipe de docentes do Conservatório Villa-Lobos da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco realizou um projeto interdisciplinar intitulado “A Fada da Amazônia”, em

1 Sobre este assunto, recomenda-se a leitura da obra de Fazenda, Ivani C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao proporem uma educação comprometida com a cidadania, baseados no texto constitucional, prevêm seis temas a serem trabalhados sob uma abordagem interdisciplinar, como eixos condutores dos conteúdos tradicionais, desenvolvidos de forma reflexiva e dialógica: ética, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual e pluralidade cultural.

parceria com escolas de educação básica. Trata-se de um musical cênico envolvendo as áreas de Música, Dança e Artes Cênicas do Conservatório e as disciplinas de Ciências e Estudos Sociais. Como temas transversais foram discutidos as questões do índio na floresta amazônica, o desmatamento, a poluição ambiental, a preservação da flora e fauna da região e a valorização da natureza. Esse projeto fez parte de uma proposta pedagógica mais abrangente: "Educar para a cidadania".

O trabalho no Conservatório foi desenvolvido em três etapas: discussão, em sala de aula, dos temas transversais, elaboração do musical, realizada pelos professores do Conservatório, finalizando com a apresentação do espetáculo no Teatro Municipal de Osasco para um público aproximado de 400 alunos de 1ª a 4ª séries.

Paralelamente, os professores de Ciências e de Estudos Sociais receberam, previamente ao espetáculo, o roteiro e a história do musical, incluindo um vocabulário ecológico, para a realização de um trabalho preparatório em sala de aula. "A Fada da Amazônia" serviu de intermediação para a construção dos saberes e conhecimentos relacionados aos temas transversais e à cidadania.

Dessa experiência, ressaltamos uma possibilidade importante para os Conservatórios e escolas de música: a possível integração no sistema educacional como instituições que podem e devem expandir suas produções para fora de suas dimensões físicas e espaciais, através de parcerias com

escolas de educação básica, transformando o ensino musical em um ensino artístico contextualizado, transformador, atuante e reflexivo sobre, da e na realidade.

Concluindo estas reflexões, em consonância com o pensamento de Moreira (1999), é possível afirmar que estamos em fase de transição para um novo paradigma, o qual reabilita a subjetividade como força mobilizadora da transformação social, reconhecendo muitas formas de conhecimento e gerando uma redefinição de democracia, expandindo-a a todas as esferas da vida e da sociedade. Nessa direção, a renovação das escolas, com base na construção de um novo currículo condizente com o nosso momento histórico, é fundamental para a contemporaneidade da educação. Em relação aos Conservatórios, a necessidade de mudança de paradigma torna-se bem mais acentuada, pois as próprias concepções de som e de linguagem musical sofreram profundas transformações, e novas tecnologias já fazem parte da criação musical.

Portanto, a educação musical que é praticada nessas instituições, para estar em sintonia com a contemporaneidade musical, dependerá da construção de um currículo que contemple as diversidades de linguagens sonoras e suas interfaces, que incorpore as novas tecnologias articulando a prática curricular com o fazer musical e, ao mesmo tempo, com as exigências do mercado de trabalho do músico, contribuindo para a formação musical e geral do indivíduo, consciente de sua ação transformadora nas sociedades do século XXI.

Referências bibliográficas

- BÉHAGUE, G. Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador latino-americano. In: ENCONTRO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1 / ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 6. Salvador, 1998. *Anais...* Salvador: 1998, p. 26-31.
- BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Documentos Básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus*. 1973.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>>.
- BRASIL. Decreto-lei n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, 1997. Seção 1.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 5 out. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial, Brasília, 22 dez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional. *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: área profissional de artes*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – artes*. Brasília: MEC, 1997.

- CSEKÖ, Luis Carlos. Uma educação musical para o século 21: notas para uma conferência. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1994, p.195-213.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FONTEERRADA, M. T. *Educação musical, uma investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. 1992. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG

Flavio Terrigno Barbeitas

Resumo: Este artigo apresenta o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. Essa apresentação é precedida pela discussão de alguns aspectos importantes referentes aos cursos superiores de Música no Brasil e ao modelo de ensino por eles adotado.

Abstract: This article presents the new higher education curriculum at the Music School of UFMG. This presentation is preceded by a discussion of some important issues regarding higher education music courses in Brazil and the teaching model adopted by them.

A intenção deste texto é apresentar o novo currículo do curso de graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, aprovado em junho de 2000 pela Câmara de Graduação da Universidade, entrou em vigor no primeiro semestre de 2001. Uma sucinta contextualização, na qual temas ligados à questão curricular são brevemente analisados, ante-

cede a exposição do currículo propriamente dito. As reduzidas dimensões deste trabalho e o fato de o enfoque principal ser a apresentação da proposta curricular, infelizmente, não permitiram uma discussão crítica aprofundada sobre aspectos importantes relacionados à presença da Música na Universidade brasileira, lacuna que esperamos poder preencher em futuras publicações.

1 A Música e o projeto pedagógico da UFMG

A inserção da *Escola de Música* no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1962, e o abandono da antiga denominação *Conservatório Mineiro de Música*, em 1965, não foram apenas modificações do *status* da instituição. Hoje é possível considerar esses fatos como geradores de um lento e gradual processo de mudança de mentalidade na Escola, processo que viria a alterar substancialmente a própria compreensão do sentido de um curso superior de música na sociedade brasileira. Merece ser destacado nesse processo o questionamento da idéia de “Conservatório” – ou seja, da idéia de uma instituição voltada predominantemente para o culto dos valores passados – com a conseqüente abertura de novas possibilidades de atuação para a Escola. Ressalte-se também a superação da estreita concepção que via a música como uma atividade isolada, sem raízes e compromissos com a realidade e que, dentro desses limites, supunha suficiente propiciar aos alunos um aprendizado centrado única e exclusivamente no domínio de uma técnica específica, negligenciando a formação de uma visão crítica e abrangente das implicações socioculturais de sua prática.

Historicamente – e aqui não nos reportamos exclusivamente ao caso da UFMG – o processo de integração da Música à Universidade em nosso país sempre acendeu resistências as mais diversas e, pode-se dizer, os seus efeitos ainda não foram plenamente assumidos pelas partes envolvidas: nem a Universidade adaptou-se bem às muitas especificidades que a Música tem em relação às demais áreas do conhecimento, nem tampouco a Música integrou-se à Universidade em todos os seus aspectos. Dentre os inúmeros desafios ainda existentes, talvez a questão curricular seja a que mais necessita de uma revisão urgente. Se, de um lado, reformar currículos é uma exigência que está colocada para toda a Universidade brasileira, com o fim do sistema de Currículo Mínimo e sua substituição pelas Diretrizes Curriculares, de outro, no caso específico da área de Música, a questão vai muito além de uma simples adequação formal, pois trata-se de uma imposição da própria realidade que há muito já não cabe no desgastado modelo conservatorial predominante nos cursos superiores em todo o país.

Na UFMG, o desejo da Escola de Música em reformular seu currículo encontrou eco num interessante projeto de mudança na estrutura geral da Graduação da Universidade, apresentado em 1997 com o nome de *Flexibilização Curricular: pré-pro-*

posta da Câmara de Graduação. O projeto, em consonância com o espírito geral das novas diretrizes da Educação Brasileira, propunha, entre outras coisas:

- a concepção do curso como um *percurso* com alternativas de trajetórias;
- a liberdade do aluno na definição do seu percurso;
- a possibilidade de o aluno obter formação complementar em uma outra área do conhecimento que não a sua específica;
- o entendimento do currículo como instrumento propiciador da aquisição do saber, com a conseqüente valorização de habilidades e atitudes formativas não contempladas pelas disciplinas.

Além dessas premissas básicas, a *Flexibilização Curricular* – que posteriormente transformou-se no principal projeto pedagógico da UFMG – admitia e encorajava a possibilidade de surgirem modelos curriculares que refletissem as especificidades de cada área do conhecimento. A intenção era clara e visava possibilitar que a natural diversidade existente numa instituição universitária vigorasse inclusive e principalmente nos currículos dos cursos. No lugar de um cenário uniforme, composto por grades curriculares fechadas e rígidas, recheadas de pré-requisitos e de disciplinas obrigatórias, propunha-se abertura, pluralidade de opções e um real intercâmbio entre todos os cursos de graduação da Universidade. A *Flexibilização Curricular* revelou-se particularmente interessante para a área de Artes que, curiosamente, levava o antigo modelo de rigidez curricular às últimas conseqüências, apresentando em seus cursos o menor percentual de créditos optativos da UFMG.

A reforma curricular da graduação em Música, como será mostrado mais adiante, incorporou as principais propostas da *Flexibilização Curricular* e pretendeu superar dois grandes obstáculos. O primeiro deles era a idéia subjacente na organização de todo currículo rígido de, presunçosamente, enxergar o aluno como uma *tabula rasa* na qual as disciplinas inscrevem o conhecimento considerado necessário para a formação. A instituição, por essa ótica, é entendida como a instância responsável pela transformação do aluno de um ser parcialmente incapaz e ignorante em um profissional. Demonstrou-se que essa concepção encontra-se já há muito tempo superada, dada a sua total inadequação nas duas pontas do processo: nada tão natural quanto reconhecer no aluno um ser

pensante, dotado de capacidade de escolha, antes, durante e depois do seu período universitário. A própria dinâmica social redefiniu o papel da Universidade, identificando-a, fundamentalmente, como etapa de um processo de aquisição do conhecimento sabidamente muito mais longo que a duração de um curso de graduação. Sendo assim, caberia hoje à instituição oferecer nada que se assemelhasse a uma pretenciosa e rígida grade curricular, mas essencialmente um *conjunto de possibilidades de formação*.

O segundo obstáculo era mais especificamente relacionado à área de Música. Tratava-se do modelo conservatorial seguido pela instituição desde o seu surgimento e predominante, como já mencionado acima, nos cursos universitários de música do Brasil. Esse modelo constituiu a base não só do currículo, mas de todo um procedimento pedagógico que sempre privilegiou a formação de intérpretes solistas, numa perpetuação do ideal romântico importado da Europa do século XIX. Várias são as conseqüências dessa prática, dentre as quais podemos citar:

- o fato de a instituição desprezar a maioria para, dentro da lógica do “solismo”, voltar-se apenas para a exceção, ou seja, para os alunos que emergem da média por dominarem de forma extraordinária um instrumento musical;
- a concentração excessiva numa única forma de expressão e num determinado repertório, ignorando outras tantas possibilidades de constituição da linguagem musical.

A superação desse modelo foi a grande aposta da reforma curricular. O novo currículo exigirá da Escola o oferecimento de um conjunto mais diversificado de opções de percurso para os alunos. Era inconcebível, por exemplo, que a música popular, um dado cultural de absoluta relevância no Brasil, permanecesse afastada da Escola de Música. A sua integração orgânica à realidade da

instituição está prevista e deverá ser confirmada por políticas departamentais específicas de captação docente. Além da música popular, a reforma no currículo irá certamente valorizar outras alternativas para os estudantes, como, por exemplo, a relação da música com as modernas tecnologias, a pesquisa e a reflexão teórica em música.

Por fim, vale ainda ressaltar um outro aspecto muito relevante e inerente ao novo formato curricular: a necessidade de tornar o aluno um co-responsável pelo curso, na mesma medida em que se lhe oferece a liberdade na definição da sua trajetória universitária. Esse é um item de crucial importância, pois, entre outras coisas, revigora a convocação do discente para atuar como *parceiro* no processo de produção do saber, finalidade maior da Universidade. Para auxiliá-lo em suas escolhas e apresentar as várias possibilidades do currículo foi instituída a figura do orientador acadêmico, que acompanhará o aluno durante a sua permanência na instituição, principalmente no momento das matrículas.

2 A estrutura do novo currículo

Na UFMG, o curso de Música oferece as modalidades Bacharelado e Licenciatura, sendo que a primeira divide-se em 19 (dezenove) habilitações. O currículo proposto, em sintonia com as *Diretrizes Curriculares da área de Música*, prevê uma carga horária de 2.160 horas para a quase totalidade do curso, com exceção das habilitações **Composição e Regência**, que têm um currículo total de 2.700 horas.

2.1 Bacharelado

Núcleo de créditos obrigatórios

Em cada habilitação do bacharelado existe um núcleo de disciplinas obrigatórias. A tabela abaixo informa o número de créditos necessários para a integralização curricular em cada habilitação com a respectiva divisão entre obrigatórios e optativos:

Tabela 1

HABILITAÇÕES	Créditos obrigatórios		Créditos optativos		Total de créditos
Composição	93	51,6%	87	48,3%	180
Regência	93	51,6%	87	48,3%	180
Canto	54	37,5%	90	62,5%	144
Sopros e Cordas*	72	50,0%	72	50,0%	144
Percussão	60	41,6%	84	58,3%	144
Piano, Violão e Harpa	36	25%	108	75,0%	144

*Inclui as seguintes habilitações: Trombone, Trompete, Trompa, Fagote, Flauta, Oboé, Saxofone, Clarineta, Violoncelo, Violino, Viola e Contrabaixo.

Evidentemente, a dimensão do núcleo de créditos obrigatórios varia de uma habilitação para outra¹. Sendo impossível, devido aos limites deste texto, a inserção de uma tabela com a grade curricular de todo o curso de Música, optamos aqui apenas por listar quais são as disciplinas obrigatórias de cada habilitação, ainda que com isso fique prejudicado o entendimento da organização temporal do currículo.

Composição: Laboratório de Criação I e II, Percepção Musical I a IV, Harmonia I a IV, História e Música A a D, Contraponto I a IV, Análise Musical I a III, Orquestração I a IV, Fundamentos de Composição A a D, Composição (4 períodos).

Regência: Laboratório de Criação I e II, Percepção Musical I a IV, Harmonia I a IV, História e Música A a D, Análise Musical I a III, Orquestração I a IV, Fundamentos de Regência I e II, Técnica Vocal I, Prática de Repertório Coral (4 períodos), Piano Complementar (2 períodos), Leitura de Partitura ao Piano I e II, Regência (8 períodos).

Canto: Laboratório de Criação I e II, Percepção Musical I a IV, Fundamentos de Harmonia I e II, História e Música A a D, Prática de Repertório Coral (4 períodos), Canto (8 períodos).

Sopros e Cordas: Laboratório de Criação I e II, Percepção Musical I a IV, Fundamentos de Harmonia I e II, História e Música A a D, Grandes Grupos Instrumentais (6 períodos), Instrumento (8 períodos).

Percussão: Laboratório de Criação I e II, Percepção Musical I a IV, Fundamentos de Harmonia I e II, História e Música A a D, Grandes Grupos Instrumentais (4 períodos), Instrumento (8 períodos).

Piano, Violão e Harpa: Laboratório de Criação I e II, Percepção Musical I a IV, Fundamentos de Harmonia I e II, História e Música A a D, Instrumento (8 períodos).

A escolha das disciplinas obrigatórias é, sem dúvida, um dos pontos mais polêmicos de qualquer reforma curricular. É inclusive pertinente, sobretudo no caso de se propor a quebra da rigidez, indagar da real necessidade de estabelecer-se a obrigatoriedade de disciplinas. No caso do novo

currículo da UFMG, optou-se por um elenco que garantisse, de um lado, conhecimentos básicos considerados indispensáveis para a formação do músico, e, de outro, a manutenção, por exemplo, de grupos corais e instrumentais valiosos para uma Escola de Música.

Vale a pena aqui esclarecer algumas inovações do novo currículo quanto à organização das disciplinas obrigatórias. Tradicionalmente, como consequência da estrutura semestral dos cursos universitários, o conteúdo de uma disciplina é dado em períodos sucessivos e pressupõe a exigência de pré-requisitos. Esse modelo seriado continua existindo no curso da Escola de Música da UFMG, e é representado pela sucessão numérica que acompanha o nome de algumas disciplinas (ex: *Percepção Musical I, II, III*, etc.). Entretanto, o novo currículo criou também outras formas de organização, de modo a espelhar mais fielmente determinadas realidades que nunca se enquadraram muito bem no modelo seriado. A disciplina *História e Música*, por exemplo (notar a substituição da preposição pelo conectivo), continua dividida em quatro períodos (*História e Música A, B, C e D*), porém não é mais encadeada em pré-requisitos, ou seja, o aluno, embora obrigado a cumprir os quatro períodos, é ele mesmo responsável pela escolha da seqüência a seguir. Essa forma de organização é retratada no currículo pela sucessão alfabética ao lado dos nomes das disciplinas.

Uma outra inovação ocorre com as várias disciplinas relativas aos instrumentos, que antigamente também eram seriadas (ex: *Violão I, II... VIII*). A partir da constatação que o título *Violão I*, por exemplo, não traduzia a mesma realidade para todos os alunos que cursavam a disciplina (dado o fato de serem as aulas de instrumento individuais e terem de se adaptar, em alguma medida, ao nível de cada aluno) e que, apesar da diferenciação numérica, a ementa era a mesma para todos os períodos, optou-se por adotar um único nome para a disciplina (nesse exemplo, *Violão*). Como se trata de um crédito obrigatório presente em todos os períodos das habilitações de instrumento, o aluno deverá repetir oito vezes a matrícula na disciplina. Essa mudança visou, entre outras coisas, acabar com a idéia falseadora de que aos números corresponde necessariamente uma progressividade e reduzir as dificuldades operacionais com o excesso de códigos e nomes.

1 A atuação obrigatória dos alunos de Cordas e Sopros nos Grandes Grupos Instrumentais (Orquestra Sinfônica, Banda Sinfônica e Big Band) é o motivo, por exemplo, dessas habilitações apresentarem maior percentual de créditos obrigatórios que as outras habilitações de instrumento.

Núcleo de créditos optativos

Além das disciplinas obrigatórias, o aluno deverá cursar disciplinas optativas do próprio curso de Música. Todas elas foram reunidas em cinco grupos de acordo com o seu conteúdo:

- Grupo 1 (Estruturação da linguagem musical)
- Grupo 2 (Teoria da Música)
- Grupo 3 (Música de conjunto e práticas interpretativas)
- Grupo 4 (Música e Pedagogia)
- Grupo 5 (Música e Tecnologia)

Para cada habilitação, foi estabelecido um número mínimo de créditos a ser cumprido em cada grupo, sendo que esse número, em nenhum caso, é superior a 10 (dez). A tabela a seguir especifica o número preestabelecido de créditos por grupo nas diferentes habilitações:

Tabela 2

HABILITAÇÕES	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Total de optativos	Total preestabelecido	Total livre
Composição	08	08	10	04	04	87	34	53
Regência	08	08	10	04	04	87	34	53
Canto	10	08	10	04	04	90	36	54
Sopros e Cordas	10	06	06	04	04	72	30	42
Percussão	10	06	08	04	04	84	32	52
Piano, Violão e Harpa	10	10	10	04	04	108	38	70

Na organização dos grupos foram considerados alguns aspectos importantes:

- as obrigatórias para uma habilitação são, quase sempre, optativas para outras;
- disciplinas da pós-graduação podem ser listadas, nos diferentes grupos, como optativas para os alunos da graduação;
- em cada grupo, há espaço para as disciplinas denominadas *Tópicos*. Ex.: *Tópicos em Estruturação da linguagem musical*; *Tópicos em Teoria da Música*, etc. Os *Tópicos* têm ementa, conteúdo e carga horária variáveis e podem abordar temas específicos relacionados, por exemplo, a eventuais pesquisas dos docentes.

Tal como ocorre com determinadas disciplinas obrigatórias, também em algumas optativas aboliu-se a seriação. Foi o caso de *Música de Câmara*, por exemplo, na qual o aluno poderá se matricular até um limite de oito vezes.

Núcleo de créditos livres

O restante dos créditos em cada habilitação (última coluna do quadro acima – *Total livre*) poderá ser cumprido pelos alunos de quatro maneiras diferentes:

a) Disciplinas optativas no curso de Música:

Neste caso, o aluno opta por obter os créditos necessários à integralização curricular continuando a cursar as disciplinas optativas dos grupos listados acima.

b) Formação complementar aberta:

Por este mecanismo, o aluno do curso de música opta por integralizar o seu currículo com disciplinas ou atividades de outras áreas do conhecimento, de acordo com o seu próprio interesse. Tomemos como exemplo um aluno interessado na composição de trilhas sonoras. Ele poderá julgar necessária a aquisição de conhecimentos específicos em Comunicação Social ou Cinema e cursar disciplinas nessas áreas. O pedido de *Formação Complementar* será proposto pelo aluno e por seu orientador acadêmico ao Colegiado de Graduação da Escola de Música e deverá conter um elenco de atividades acadêmicas de outro(s) curso(s) a serem seguidas, acompanhado de uma justificativa na qual devem estar ressaltadas a organicidade da proposta, uma possível correlação das disciplinas com o curso de Música e a importância dessa alternativa para o percurso universitário do aluno. Toda *Formação Complementar* virá mencionada no Diploma e deverá conter um mínimo de 360 horas de atividades.

c) Outras atividades acadêmicas geradoras de créditos:

Trata-se da possibilidade de se conferir créditos a atividades que não se encaixam no formato de disciplinas, mas que, não obstante, possibilitam a aquisição de conhecimento e habilidades. São as seguintes as atividades geradoras de créditos:

- **Iniciação científica:** 1 (um) ano de atividades num mesmo projeto corresponderá a 5 (cinco) créditos para o aluno, havendo um limite de 10 (dez) créditos ao longo do curso.
- **Iniciação à docência:** 1 (um) semestre de atividade em um projeto departamental de monitoria corresponderá a 3 (três) créditos, havendo um limite de 6 (seis) créditos ao longo do curso.
- **Projetos Acadêmicos de Extensão ou Graduação:** independentemente do tempo de duração do projeto, a atividade corresponderá a 3 (três) créditos, havendo um limite de 6 (seis) créditos ao longo do curso.
- **Participação em eventos:** compreende a participação do aluno em congressos, seminários, encontros, festivais, oficinas, etc. Há um limite de 5 (cinco) créditos a serem integralizados durante o curso com essas atividades.
- **Vivência Profissional:** é a participação do aluno em atividades profissionais ligadas à área musical, como, por exemplo, concertos, espetáculos, gravações, trabalho docente, etc. Há um limite de 10 (dez) créditos a serem integralizados durante o curso com essas atividades

A avaliação dessas atividades será coordenada pelo Colegiado de Graduação. Para alguns tipos de atividade é impossível o estabelecimento de critérios *a priori* e será necessária uma análise caso a caso até que se criem parâmetros seguros de avaliação. O que já está definido é que essas atividades serão julgadas apenas com os conceitos *suficiente/insuficiente*.

d) Formação livre:

Por meio deste procedimento, o aluno poderá escolher, com base unicamente em seu interesse individual, disciplinas em qualquer Unidade da UFMG, mesmo que não guardem nenhuma relação entre si nem com o curso de Música. O âmbi-

to dessa escolha, todavia, é limitado a um percentual máximo de 10% do currículo.

As opções acima não são excludentes. O aluno tanto poderá escolher apenas um desses caminhos para completar os seus créditos, quanto poderá também percorrer todos eles, respeitando-se, evidentemente, as possibilidades do seu currículo.

2.2 Licenciatura

A modalidade de licenciatura no novo currículo procura combinar uma formação musical mais ampla e menos focada no domínio apurado de um instrumento com uma preparação didática mais intensa. Como no bacharelado, o currículo da licenciatura em Música incorpora as propostas de flexibilização curricular e permite as mesmas possibilidades de percurso aos alunos. Vale dizer ainda que, ao eliminarem-se as ênfases nos instrumentos, não se propôs uma formação radicalmente diferente da proposta para o bacharelado. Tratou-se apenas de uma adequação do currículo às exigências do mercado de trabalho específico que o licenciado em música encontra na sua vida profissional. Ademais, a possibilidade de uma formação instrumental continua existindo para o licenciando por meio dos créditos optativos. Em linhas gerais, portanto, o currículo da licenciatura em Música apresenta, em relação às habilitações do bacharelado, as seguintes diferenças:

- presença de disciplinas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação;
- ênfase instrumental em violão, teclado e voz – instrumentos mais comumente utilizados no processo de musicalização.

Disciplinas obrigatórias (58% do total de créditos): Laboratório de Criação I e II, Percepção Musical I a IV, Fundamentos de Harmonia I e II, História e Música A a D, Técnica Vocal I e II, Fundamentos de Regência I e II, Violão Complementar I e II, Teclado I e II, Folclore Musical, Oficina Pedagógica I e II, Projeto de Ensino, Metodologia da Iniciação Musical, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática da Licenciatura, Política Educacional, Prática de Ensino de Música.

3 Conclusão

Para muito além de um determinado formato ou de um simples elenco de disciplinas, qualquer organização curricular, como se sabe, pressupõe e projeta uma proposta pedagógica. Esperamos ter demonstrado neste texto de que manei-

ra um modelo aberto e flexível de currículo tanto pode permitir a integração com outras áreas do conhecimento, enriquecendo o debate em torno da Música como manifestação humana primordial, quanto possibilita aos alunos inserir no seu currículo atividades formativas adquiridas fora dos limites da sala de aula.

Há, porém, um ponto do novo currículo que, tendo sido apenas sinalizado neste texto, merece agora, a título de conclusão, uma atenção especial: trata-se da ampliação do campo de estudos musicais. Ao passo que o modelo curricular tradicional privilegiava a ênfase apenas em aspectos técnicos – de um lado a prática instrumental e de outro a estruturação da linguagem – relegando a uma posição secundária e meramente complementar outras subáreas da Música, a proposta da UFMG, através dos grupos temáticos de disciplinas optativas, buscou valorizar também a reflexão teórica sobre a prática musical². A idéia foi recuperar e aprofundar a reflexão crítica com vistas a questionar, em sentido abrangente, a *escuta da música*, lado da balança do saber que, no modelo conservatorial, é sistematicamente desfavorecido diante da exigência absoluta do treinamento ins-

trumental. Por outro lado, os temas *Música e Pedagogia* e *Música e Tecnologia*, além de representarem o arejamento do currículo em torno de questões colocadas pela própria dinâmica sociocultural, sinalizam o reconhecimento de uma realidade inegável do mercado de trabalho, na medida em que boa parte dos egressos dos cursos de Música atuam, de alguma forma, no ensino e, cada vez mais, também como peritos de gravação em estúdios.

Enfim, queremos acreditar que a implementação dessa nova proposta curricular na UFMG possa instaurar novas perspectivas para os cursos universitários de Música no Brasil. Caso se consiga estabelecer um sério e propositivo debate em torno do tema, poderemos assistir, em breve, ao surgimento de currículos criativos e abertos que possibilitem a vigência das especificidades regionais e estimulem as competências características de cada instituição. Longe da falsa homogeneidade imposta pelo Currículo Mínimo e superando modelos desgastados, poderemos, quem sabe, diplomar músicos com uma formação cultural mais ampla e capacitados para uma prática artística em maior diálogo com a cultura e a sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

- AUGUSTIN, Cristina R. R. et al. *Flexibilização curricular na UFMG: pré-proposta da Câmara de Graduação*. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/prograd/flex/todo.html>>.
- OLIVEIRA, Alda et al. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Música*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/musica-DC.rtf>>.
- REIS, Sandra L. F. *Escola de Música da UFMG: um estudo histórico (1925–1970)*. Belo Horizonte: Ed. Luzazul: Ed. Santa Edwiges, 1993.

2 O termo Teoria, em Música, é ainda vítima de uma incompreensão fatal. Confundida pelo senso comum quase que invariavelmente como mero aprendizado da notação musical e com o solfejo, a área ainda não conseguiu se afirmar como a instância de questionamento das práticas musicais e, portanto, como reflexão possibilitadora da própria criação.

Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida

Beatriz Senoi Ilari

Resumo: Este artigo faz uma revisão da literatura experimental sobre a percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida. Dividido em três partes, o artigo descreve os resultados das pesquisas recentes da psicologia experimental na área do desenvolvimento musical infantil. A primeira parte do artigo introduz o leitor ao ambiente sonoro pré-natal e ao aprendizado musical que se inicia por volta do terceiro trimestre da gravidez, quando o ouvido começa a funcionar. A maior quantidade de informação concentra-se na segunda parte do artigo, que descreve várias experiências sobre a percepção e a cognição musical dos bebês, realizadas com bebês de 4 a 11 meses. Essas experiências foram compiladas aqui se adotando como critério as propriedades isoladas da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo, frases musicais e escalas. Há ainda referências a estudos recentes sobre a memória de longo prazo dos bebês. A última parte do artigo refere-se ao uso cotidiano da música com bebês, incluindo-se aí o uso da música em contextos terapêuticos e educacionais.

Abstract. This paper reviews the experimental literature on musical perception and cognition during the first year of child's life. Divided in three parts, it describes the results of recent experimental psychology research in the field of child's musical development. The first part introduces the reader to the prenatal sound atmosphere and to the musical learning, which begins on the third trimester of pregnancy, when hearing begins. The second part, which contains most of the information, describes experiences with infants aged 4-11 months regarding their musical perception and cognition. The criterion adopted for the description follows the isolated musical properties such as pitch, melodic contour, timbre, rhythm, musical phrases and scales. There are also references to recent findings on infants' long-term music memory. The last part of the paper addresses the issue of music in the everyday life of infants, including the use of music in therapeutic and educational settings.

Introdução

Quando nos referimos ao uso de música no primeiro ano de vida, a imagem que surge é quase sempre a de uma mãe embalando seu bebê ao som de uma canção de ninar. Esse fato não causa nenhuma surpresa porque as referências ao uso de música na infância datam desde a Grécia antiga (West, 2000). O próprio Platão descreveu, em sua obra intitulada "Leis", o processo no qual o pranto de um bebê é acalmado e transformado em sono através de uma canção de ninar, acompanhada pelo gesto materno do balanço. No decorrer da história,

diversos filósofos, médicos e educadores discutiram os efeitos sedativos e curativos da música em diversas populações e em diversos contextos, incluindo-se o primeiro ano de vida (West, 2000).

O uso da música nesse importante período do desenvolvimento infantil está normalmente associado à criação de ambientes sonoros que propiciam o sono (Field, 1999; Trehub, Unyk e Trainor, 1993b) ou o entretenimento do bebê (Trehub e Schellenberg, 1995). Para cada uma dessas finali-

dades há um estilo de música: canções de ninar e canções de brincar (Trehub e Schellenberg, 1995). Uma das características mais marcantes dessas canções infantis, sejam elas canções de ninar ou canções de brincar, é a simplicidade. Tais canções empregam intervalos melódicos pequenos, ritmos bastante simples e uma quantidade grande de repetições de frases musicais (Trehub, Unyk e Trainor, 1993a), sendo consideradas apropriadas para os bebês e crianças em geral. Além da finalidade, o que diferencia uma canção de ninar de uma canção de brincar é o andamento. Canções de brincar são geralmente mais rápidas, e apresentam jogos de palavras ou sugestões de movimentos corporais que auxiliam a percepção auditiva e o desenvolvimento da coordenação motora, da sociabilidade, da linguagem e da musicalidade do bebê. Canções de ninar, ao contrário, são geralmente mais lentas porque têm a finalidade de acalmar e estimular o sono (Trehub, Trainor e Unyk, 1993). Curioso é o fato de que existem canções de ninar em praticamente todas as culturas do mundo, e que essas canções têm elementos musicais comuns que são reconhecidos universalmente (Unyk, Trehub, Trainor e Schellenberg, 1992; Trehub, Unyk e Trainor, 1993a).

Apesar do uso da música na infância ser universal, há ainda quem pense no bebê como um ouvinte passivo e pouco sofisticado. Porém, nas últimas décadas, estudiosos da área de percepção e cognição musical na infância revelaram que, antes mesmo de completar 1 ano de idade, os bebês são ouvintes bastante sofisticados (Trehub, 2001; Trehub, Bull e Thorpe, 1984). O objetivo deste artigo é o de revisar a literatura de pesquisa experimental na área de percepção e cognição musical, do período pré-natal ao primeiro ano de vida, bem como discutir os usos da música durante a primeira infância, incluindo-se aí o uso da música em contextos educacionais e terapêuticos.

1 O ambiente sonoro pré-natal e a memória musical pós-natal

O ouvido humano se desenvolve por volta do 22º (vigésimo segundo) dia de gestação, mas passa a ter função somente a partir da 25ª (vigésima quinta) semana de gravidez (Woodward et al., 1992). Contudo, é a partir da 32ª (trigésima segunda) semana de gestação que o feto tem o sistema auditivo completo e escuta relativamente bem, ainda dentro do útero. Através de experimentos realizados usando métodos como a inserção de microfones minúsculos no útero de gestantes em trabalho de parto ou logo após o parto, muitas informa-

ções importantes sobre o ambiente acústico-sonoro do útero humano foram obtidas (para exemplos consulte Lecanuet, 1996). Sabe-se hoje que o útero materno é bastante barulhento e que contém sons constantes de frequências baixas acrescidos aos sons cardiovasculares, intestinais e placentários (Woodward et al., 1992). Esses sons constituem uma espécie de fundo acústico no qual outros sons externos emergem e podem ser reconhecidos, como algumas vogais e contornos melódicos (ou entoação) da fala (Woodward et al., 1992). Com relação à música, há evidências de que alguns sons, como os ataques das notas musicais (i.e., acentos), se perdem no fundo acústico, mas que o balanço entre agudos, médios e graves e o caráter da música sofrem pequenas alterações, não significativas do ponto de vista da estatística experimental (Woodward et al., 1992). Em outras palavras, o ambiente acústico uterino não é silencioso como acreditavam muitos, mas, sim, um universo sonoro rico e único, que proporciona ao bebê uma grande mistura de sons externos e internos.

Curiosamente, os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino; muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem. Com apenas três dias de vida, os bebês reconhecem e preferem a voz materna à voz de outra mulher (DeCasper e Fifer, 1980), reconhecem histórias (DeCasper e Spence, 1986), rimas, parlendas (DeCasper et al, 1994) e canções (Lamont, 2001) ouvidas durante o último trimestre da gravidez. Bebês expostos à música durante a gravidez exibem mudanças em batimentos cardíacos e movimentos corporais quando a mesma música é tocada após o nascimento (Hepper, 1991; Wilkin, 1995). Esses estudos sugerem que o aprendizado musical pode começar quando o bebê ainda está no útero. Porém, há várias questões ainda não respondidas pela pesquisa experimental e que merecem a nossa atenção. Quais os efeitos das experiências musicais pré-natais no desenvolvimento musical infantil? Será que os bebês expostos a muita música durante a gravidez são mais atentos do que os bebês não expostos? É verdade, como diz a imprensa, que as experiências musicais pré-natais auxiliam no desenvolvimento do cérebro? Essas e outras perguntas referentes à experiência musical pré-natal são importantes para várias áreas, tais como a psicologia infantil, a psicologia da música e a educação musical. É possível que essas questões sejam respondidas em breve. É importante notar, porém, que a psicologia experimental já respondeu a várias questões importantes, relativas à percepção e à cognição mu-

sical durante o primeiro ano de vida. Respostas a algumas dessas questões encontram-se na próxima parte deste artigo.

2 A percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida

A maior parte dos estudos experimentais referentes à percepção e à cognição musical no primeiro ano de vida foi conduzida com bebês de 6 a 11 meses (alguns exemplos incluem Trehub, Bull e Thorpe, 1984; Trainor e Trehub, 1993b; Saffran, Loman e Robertson, 2000). Segundo Trehub e Trainor (1993), o participante ideal para experiências seria o recém-nascido, porque esse tem pouca experiência musical e, portanto, uma percepção pouco influenciada pela aculturação. Contudo, do nascimento aos 6 meses de idade, os bebês permanecem em estados sonolentos, tornando difícil o trabalho do pesquisador. Mesmo assim, há um número reduzido de experiências realizadas com bebês de idade inferior a 6 meses, citadas a seguir. Por uma questão de clareza de idéias, os artigos da literatura experimental foram compilados aqui em categorias referentes às propriedades musicais e suas derivadas, tais como altura, contorno melódico, escalas não ocidentais, intervalos e acordes, timbre, forma e ritmo.

2.1 A percepção de alturas musicais e contornos melódicos

Do terceiro trimestre de gravidez ao terceiro mês de vida pós-natal, os bebês preferem ouvir notas e sons graves (Lecanuet et al., 2000), e escutam-nos com maior facilidade do que os sons agudos (Werner e VandenBos, 1993). Porém, com o passar do tempo, isso se reverte de maneira que, por volta dos 6 meses, os bebês tenham maiores facilidades e prefiram ouvir sons agudos. Somente por volta dos dois anos de idade é que a audição dos bebês para sons agudos vai estar semelhante à de um adulto normal (Werner e VandenBos, 1993). Essa preferência por sons agudos foi demonstrada por Olsho (1984) numa experiência realizada com bebês de 5 a 8 meses de idade. Em experiência análoga, Trainor e Zacharias (1998) demonstraram que os bebês preferem música vocal cantada no registro agudo à mesma música cantada em registro grave.

Mais do que notas isoladas, o contorno melódico aparenta ser vital na percepção musical do bebê (Trehub, Bull e Thorpe, 1984; Trehub, Thorpe e Morrongiello, 1985). Isso ocorre porque os bebês processam informação sobre altura musical baseando-se no contorno melódico ou no sobe-e-

desce das notas (Trehub, Bull e Thorpe, 1984). Esses contornos melódicos são importantes para o bebê, pois carregam mensagens afetivas presentes tanto nas canções de ninar (Rock, Trainor e Addison, 1999) quanto em frases da fala materna (Fernald, 1989). Contornos em formato de sino (sobe-e-desce), por exemplo, são normalmente usados para captar a atenção do bebê, e são característicos da fala materna (Fernald, 1985) e das canções de brincar (Chen-Hafteck, 1997). Já os contornos melódicos que apresentam notas sustentadas e depois descendentes estão normalmente associados ao ato de acalmar o bebê, e estão presentes na fala materna (Fernald, 1989) e nas canções de ninar (Chen-Hafteck, 1997). Fica claro, através desses estudos, que os contornos melódicos, presentes tanto em canções infantis quanto na fala, exercem um papel importante na comunicação entre o bebê e seu responsável.

2.2 A percepção das escalas não ocidentais

Uma das questões mais importantes para o pesquisador interessado no desenvolvimento musical dos bebês refere-se ao inatismo e à aculturação. Será que os bebês já nascem com certas predisposições para processar informação musical ou tudo isso não passa de fruto da aculturação? Pensando nessa questão, Lynch et al. (1990) investigaram se bebês e adultos seriam capazes de detectar pequenas desafinações (menores do que meio-tom) em melodias baseadas em escalas maiores e menores ou na escala javanesa chamada *pelog*. Os resultados desse estudo indicaram que os bebês foram capazes de detectar pequenas desafinações em todas as escalas, enquanto que os adultos tiveram maiores facilidades de detectar as desafinações apenas nas escalas maiores e menores. Replicando o mesmo estudo, Lynch e Eilers (1992) compararam a performance de três grupos: bebês de 6 e de 12 meses e adultos, desta vez usando melodias baseadas nas escalas maior, aumentada (i.e., uma escala rara, usada no estilo "free jazz") e *pelog*. Os bebês de 12 meses e os adultos tiveram maiores facilidades para detectar as desafinações nas melodias baseadas na escala maior do que na aumentada ou na *pelog*, enquanto que os bebês de 6 meses demonstraram uma performance semelhante nas três escalas. Esses resultados sugerem a aculturação como fator preponderante no desenvolvimento musical. Contudo, não se pode negar o fato de que os bebês parecem possuir algumas capacidades cognitivas inatas com relação à audição. É possível que, da mesma forma que os bebês nascem com a capacidade de ouvir uma vasta gama de

fonemas, capacidade que se perde com a exposição à língua materna (Eimas, Siqueland, Jusczyk e Vigorito, 1971; Polka e Werker, 1994), os bebês chegam ao mundo com uma capacidade análoga de ouvir notas musicais, capacidade que também pode se perder com a exposição à música de sua própria cultura (consultar Saffran e Griepentrog, 2001).

2.3 A percepção harmônica

A harmonia é um dos elementos musicais mais difíceis para o aprendizado (Costa-Giomi, 1994). Mesmo assim, sabe-se hoje que, antes mesmo de completar um ano de vida, os bebês fazem distinções entre acordes consonantes e dissonantes e preferem escutar acordes consonantes (Trainor e Heinmiller, 1998; Trainor e Trehub, 1993a; Zentner e Kagan, 1998). Schellenberg e Trehub (1997) sugerem que os bebês têm uma certa preferência por harmonias simples em oposição àquelas demasiadamente complexas, o que de certa forma justifica a utilização de músicas com acompanhamentos bastante simples no ensino de bebês. Por ser um assunto complicado, até o presente momento o número de estudos sobre a percepção harmônica dos bebês ainda é bastante reduzido. Com o crescente número de pesquisadores interessados no desenvolvimento musical do bebê, é possível que questões relativas à percepção musical de acordes e progressões sejam respondidas em breve.

2.4 O som de cada instrumento e de cada voz: a percepção do timbre

Há vários estudos sobre a percepção de timbres, sobretudo timbres de vozes humanas, devido ao fato da voz materna ser o timbre favorito dos bebês (DeCasper e Fifer, 1980; Standley e Madsen, 1990), provavelmente por ser ouvido com grande frequência ainda antes do nascimento. Apesar do timbre ser um elemento musical de fácil discriminação para as crianças pequenas (McDonald e Simons, 1989), pouco se sabe sobre a percepção do bebê com relação à diferenciação dos sons dos instrumentos musicais. Num estudo relacionado à percepção tímbrica, Pick et al. (1994) estudaram como os bebês associam imagens e sons. A experiência consistiu em medir a atenção visual dos bebês de 8 meses através do movimento dos olhos quando duas imagens diferentes, em dois monitores de televisão idênticos e sincronizados com uma mesma trilha sonora, eram apresentadas. Os resultados indicaram que, apesar da falta de familiaridade com os instrumentos musicais e seus respectivos timbres, os bebês conseguiram associar

os sons de instrumentos como trombone, viola e violoncelo com as imagens apresentadas. Num outro estudo, Ilari e Polka (2002) demonstraram que os bebês de 8,5 meses conseguem distinguir entre duas versões de uma mesma obra complicada (i.e., Ravel), tocadas por um piano ou por uma orquestra. Contudo, pouco se sabe atualmente sobre o papel da exposição e da educação musical na diferenciação de timbres de instrumentos musicais durante o primeiro ano de vida.

2.5 A segmentação das frases musicais

Antes mesmo de completar um ano de vida, os bebês são sensíveis às frases musicais. Krumhansl e Jusczyk (1990) estudaram a segmentação das frases musicais, medindo a preferência musical dos bebês a trechos de minuetos de Mozart com pausas naturais (inseridas no final das frases musicais) ou pausas artificiais (inseridas no meio das frases musicais). Os bebês demonstraram estar atentos às frases musicais, inclusive preferindo ouvir as frases musicais com pausas naturais àquelas com pausas artificiais. Esses resultados foram replicados num estudo subsequente, no qual Jusczyk e Krumhansl (1993) manipularam os estímulos sonoros de modo a apresentar várias versões dos minuetos de Mozart aos bebês, incluindo-se aí versões tocadas de trás para frente. Os bebês não apenas preferiram ouvir as versões com pausas naturais e de frente para trás, mas demonstraram estar atentos aos contornos melódicos descendentes e aos *rallentandi* das terminações de frases.

2.6 A percepção de eventos temporais: o ritmo e o tempo musical

A percepção de eventos temporais é caracterizada por um agrupamento subjetivo de eventos individuais que facilitam a cognição (Bregman, 1990). Esse agrupamento subjetivo acontece já na infância e foi demonstrado em vários estudos da educação musical, incluindo-se os estudos sobre as representações musicais espontâneas e inventadas pelas crianças (para exemplos consulte Ilari, 2002). No caso específico dos bebês, alguns estudos demonstraram a existência de agrupamentos rítmicos subjetivos. Thorpe, Trehub, Morrongiello e Bull (1988) e Thorpe e Trehub (1989) examinaram as habilidades dos bebês em detectar pequenas mudanças em frases rítmicas de 6 sons. Bebês de 6 a 9 meses foram inicialmente expostos a uma série básica de 6 sons de durações idênticas (AAOOO), onde A representava uma determinada nota musical e O uma outra nota. Uma vez que os bebês estavam habituados à série básica, isto

é, já tinham escutado a série por muitas vezes, outras duas séries semelhantes, mas com pausas inseridas entre os grupos (AAA OOO) ou violando os grupos (AA AOOO), foram apresentadas. Os bebês conseguiram detectar mudanças nos grupos somente quando os mesmos foram violados (AA AOOO), o que indica que os bebês agrupam a série básica da mesma maneira que fazem os adultos (Thorpe e Trehub, 1989; Trehub e Thorpe, 1989). Antes mesmo de completar um ano de idade, os bebês conseguem distinguir células rítmicas contrastantes (Thorpe e Trehub, 1989) e fórmulas de compasso distintas (Bergeson, 2001), habilidades que tendem a melhorar com o desenvolvimento (Morrongiello, 1984).

2.7 A memória musical de longo prazo

Todos os estudos relacionados à discriminação e diferenciação de sons, mencionados anteriormente, ocuparam-se da memória de curto prazo. Estudos sobre a memória musical de longo prazo são raros, sobretudo quando o assunto são bebês. Se estudar a percepção auditiva dos bebês já é uma tarefa laboriosa tanto pela dificuldade de se conseguir participantes cooperativos quanto pelo número reduzido de laboratórios e profissionais especializados, estudar a memória musical de longo prazo do bebê é ainda mais difícil. Contudo, há alguns estudos recentes sobre o assunto. Baseados em um estudo pioneiro dos psicolingüistas Jusczyk e Hohne (1993), que demonstrou que bebês de 8 meses conseguem lembrar de palavras contidas em histórias ouvidas por 10 dias após um período de 2 semanas, Saffran, Loman e Robertson (2000) familiarizaram um grupo de bebês de 7,5 meses com 2 movimentos lentos de sonatas de Mozart, que foram ouvidas diariamente por 2 semanas. Ao visitarem o laboratório, duas semanas depois da familiarização musical, os bebês indicaram uma preferência pelas sonatas conhecidas. Bebês do grupo de controle não demonstraram nenhuma preferência musical, o que levou os psicólogos à conclusão de que os bebês conseguem lembrar uma música familiar por 2 semanas.

Em experiência análoga, Trainor, Wu e Tsang (2001) demonstraram que a memória musical de um bebê de 7 meses pode se estender por até 3 semanas. Contudo, a memória musical desse mesmo bebê parece ser bastante específica e absoluta, isto é, o bebê reconhece uma música ouvida anteriormente somente se a versão idêntica for apresentada (Trainor, Wu e Tsang, 2001). Há também indícios de que a memória musical de longo prazo do bebê pode depender da complexidade da obra musical em questão (Ilari e Polka, 2002). Esses estudos indicam que, ainda no primeiro ano de

vida, os bebês estão aprendendo e registrando a informação musical que lhes é apresentada. Falta saber os efeitos desse aprendizado no decorrer do desenvolvimento infantil. Será que as experiências musicais ocorridas no primeiro ano de vida são lembradas mais tarde pelas crianças? Será que crianças expostas à música durante o primeiro ano de vida têm maiores facilidades para aprender música do que crianças não expostas? Essas questões poderão ser investigadas muito em breve.

3 A música no dia-a-dia do bebê

3.1 Os bebês são exigentes e têm preferências por cantores, estilos e modos de cantar

O hábito de cantar para acalmar ou entreter os bebês existe em várias culturas do mundo (Trehub e Schellenberg, 1995; Trehub, Unyk e Trainor, 1993b). Como foi dito anteriormente, a literatura experimental sugere canções de ninar e canções de brincar como os estilos mais comumente utilizados (Trehub e Schellenberg, 1995). O canto destinado aos bebês também tem características particulares e especiais, como o uso de um registro vocal mais agudo, andamentos mais lentos e uma expressividade mais acentuada do que no caso de canções dirigidas aos adultos (Trainor, 1996). Há vários fatores que influenciam o canto dirigido aos bebês, como os estilos das canções (Unyk, Trehub, Trainor e Schellenberg, 1992), os contextos nos quais as canções estão sendo utilizadas (Rock, Trainor e Addison, 1999) e o sexo do bebê (Trehub, Hill e Kamenetsky, 1997). Outro fator importante é o papel social do responsável, porque pais e mães cantam de maneira diferente aos seus bebês. Trehub et al. (1997) investigaram o canto de pais e mães de bebês de 6 a 9 meses, e encontraram diferenças fundamentais tanto na frequência do ato de cantar quanto na escolha do repertório. Além de as mães cantarem com maior frequência do que os pais, elas cantavam canções infantis simples e estereotipadas, enquanto que os pais tinham tendência a cantar vários estilos, incluindo-se canções destinadas aos adultos, comerciais de televisão e canções inventadas. Contudo, mães e pais participantes do estudo de Trehub et al. (1997) demonstraram uma expressividade acentuada e semelhante quando cantando diretamente para seus bebês. A simples presença do bebê parece influenciar diretamente a expressividade do canto dos pais ou responsáveis, mesmo quando estes estão simulando o canto para um bebê ausente ou imaginário (Trainor, 1996; Trehub, Unyk e Trainor, 1993b). O canto dirigido ao bebê é considerado importante no desenvolvimento infantil porque influencia na comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis.

3.2 Música, bebês e contextos terapêuticos

A importância da música e do canto dirigido ao bebê não se limita à relação bebê-pais/responsáveis. O uso da música e do canto tem beneficiado bebês prematuros e sob risco de vida (Caine, 1991; Moore e Standley, 1996; Standley, 1998; 1999; 2001), gestantes (Winslow, 1986), crianças e adolescentes hospitalizados (Klein e Winkelstein, 1996). Intervenções musicais nas incubadoras dos bebês prematuros têm auxiliado na estabilização dos níveis de saturação de oxigênio (Moore e Standley, 1996), na redução de perda de peso (Caine, 1991), na redução de estresse (Caine, 1991) e na redução de dias de hospitalização (Caine, 1991; Standley, 1999). Ainda nas incubadoras, o uso de canções de ninar tem reforçado o aprendizado do ato de sugar, difícil para muitos bebês prematuros (para maiores detalhes consultar o PAL – Pacifier Activated Lullabies em Standley 1999; 2001). O uso da música auxilia também na redução da cólica infantil, um problema sério que é enfrentado por vários bebês e seus responsáveis (Larson e Ayllon, 1990). Embora estudos sobre o uso da música com bebês de alto risco sejam ainda uma novidade, as evidências de que a música pode servir como uma forma de terapia com essa população se acumulam e se solidificam.

4 Implicações para a Educação Musical

Os estudos descritos acima descrevem o bebê como um ouvinte sofisticado, capaz de discriminar entre propriedades isoladas contrastantes da música tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais. Mais do que isso, durante o primeiro ano de vida os bebês já exibem preferência e memória musical de longo prazo. Como exemplo, sabe-se hoje que a partir dos 6 meses de idade os bebês escutam melhor e preferem ouvir sons agudos a sons graves, ainda mais quando os pais cantam para eles. O educador musical deve, portanto, incentivar os pais a cantar para seus bebês, uma vez que o canto auxilia no desenvolvimento da relação afetiva entre pais e filhos (Papousek, 1996). Mais do que isso, cabe ainda ao educador musical conscientizar os pais da importância que estes têm na educação musical de seus bebês. Os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia-a-dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança.

Por esta razão, os programas de educação musical dirigidos aos bebês devem visar ambos: o ensino dos bebês e o ensino dos pais. Ao educador musical desses programas cabe o preparo das ativi-

dades e o incentivo aos pais, para que estes se sintam confiantes em suas vozes e desenvolvam o hábito de cantar com frequência para seus bebês, acompanhados ou não. O preparo das atividades para esses programas pode incluir o ensino e a aprendizagem de canções de ninar e brincar, rimas, parlendas, jogos musicais, sempre acompanhados de movimentos corporais como o balanço ou a dança, apropriados para bebês e seus responsáveis.

Uma outra sugestão para o educador musical do bebê é a incorporação de atividades que utilizem repertório trazido pelos pais. Dessa forma, os pais aprendem a incorporar o “velho” repertório que já conhecem e apreciam o “novo” repertório aprendido em aula, podendo apreciar ambos quando estão em companhia de seus bebês, dentro e fora da aula. Uma vez que os estudos revisados neste artigo sugerem que os bebês não aparentam ter limitações para ouvir música, vários estilos podem ser incluídos na aula de música do bebê, desde que o volume seja controlado. Isso porque música muito alta pode ser perigosa para os ouvidos de crianças e adultos, já que resulta na perda gradativa da audição (ver Ising et al., 1997). O educador musical deve selecionar o repertório musical de acordo com a finalidade da atividade musical. Quando o objetivo é aprender a cantar, canções simples são possivelmente mais apropriadas, mas se o objetivo for uma escuta passiva ou, por exemplo, alguma atividade que vise ao aprendizado da manutenção do andamento, canções e peças de vários estilos podem ser utilizadas, sempre observando a reação dos bebês e de seus pais.

Conclusão

Nas últimas décadas houve um aumento no número de pesquisas experimentais relacionadas à percepção e à cognição musical durante o primeiro ano de vida. Com técnicas avançadas, os pesquisadores vêm demonstrando que, ao contrário da idéia do bebê vindo ao mundo como uma *tabula rasa*, os bebês são ouvintes sofisticados desde a mais tenra idade. Trehub (2001), que estuda a percepção e a cognição musical dos bebês há mais de 25 anos, sugere que os bebês já vêm ao mundo com certas predisposições para processar sons musicais. Segundo a pesquisadora, essas habilidades, que já estão presentes quando do nascimento do bebê, tendem a se modificar com o decorrer do desenvolvimento infantil, a exposição musical e a aculturação. A pesquisa experimental ainda tem muitas perguntas a responder com relação à percepção e à cognição musical do bebê. Contudo, sabe-se hoje que os bebês estão atentos à música que escutam bem mais do que todos nós julgávamos ser possível. Em outras palavras: os bebês também entendem de música.

Referências bibliográficas

- BERGESON, Tonya. *Infants' perception of duple versus triple meter*. Trabalho apresentado por ocasião da reunião da Society for Music Perception and Cognition (SMPC), em Kingston, Canadá, 2001.
- BREGMAN, Albert. *Auditory scene analysis*. Cambridge: MIT Press, 1990.
- CAINE, Jainei. The effects of music on selected stress behaviors, weight, caloric and formula intake, and length of hospital stay of premature and low birthweight neonates in a NICU. *Journal of Music Therapy*, v. 32, p. 208-227, 1991.
- CHEN-HAFTECK, Lily. Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains. *Early Child Development and Care*, v. 130, p. 85-97, 1997.
- COSTA-GIOMI, Eugenia. Recognition of chord changes by 4- and 5-year-old American and Argentine children. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, p. 68-85, 1994.
- DECASPER, Anthony; FIFER, William. Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices. *Science*, v. 208, p. 1174-1176, 1980.
- DECASPER, Anthony; SPENCE, Melanie. Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, v. 9, p. 135-150, 1986.
- DECASPER, Anthony et al. Fetal reactions to recurrent maternal speech. *Infant Behavior and Development*, v. 17, p. 159-164, 1994.
- EIMAS, Peter; SIQUELAND, Ed; JUSCZYK, Peter; VIGORITO, John. Speech Perception in Infants. *Science*, v. 171, p. 303-306, 1971.
- FERNALD, Anne. Four month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, v. 8, p. 181-195, 1985.
- FERNALD, Anne. Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: is the melody the message? *Child Development*, v. 60, p. 1497-1510, 1989.
- FIELD, Tiffany. Music enhances sleep in infants and young children. *Early Child Development and Care*, v. 150, p. 65-68, 1999.
- HEPPER, Peter. An examination of fetal learning before and after birth. *Irish Journal of Psychology*, v. 12, p. 95-107, 1991.
- ILARI, Beatriz. Invented representations of a song as measures of music cognition. *Update: The applications of research in music education*, v. 20, n. 2, p. 12-16, 2002.
- ILARI, Beatriz; POLKA, Linda. *Memory for music in infancy: the role of style and complexity*. Trabalho a ser apresentado na International Conference on Infant Studies (ICIS), em Toronto, Canadá, 2002.
- ISING, Hans et al. Loud music and hearing risk. *Journal of Audiological Medicine*, v. 6, p. 123-133, 1997.
- JUSCZYK, Peter; HOHNE, Elizabeth. Infants' memory for spoken words. *Science*, v. 277, p. 1984-1986, 1993.
- JUSCZYK, Peter; KRUMHANSL, Carol. Pitch and rhythmic patterns affecting infants' sensitivity to musical phrase structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, n. 19, p. 627-640, 1993.
- KLEIN, Sheila; WINKELSTEIN, Marilyn. Enhancing pediatric health care with music. *Journal of Pediatric Health Care*, v. 10, n. 2, p. 74-81, 1996.
- KRUMHANSL, Carol; JUSCZYK, Peter. Infants' perception of phrase structure in music. *Psychological Science*, v. 1, p. 70-73, 1990.
- LAMONT, Alexandra. *Infants' preferences for familiar and unfamiliar music: a socio-cultural study*. Trabalho apresentado por ocasião da conferência da Society for Music Perception and Cognition (SMPC), em Kingston, Canadá, 2001.
- LARSON, Kyle; AYLLON, T. The effects of contingent music and differential reinforcement on infantile colic. *Behaviour Research & Therapy*, n. 28, p. 119-125, 1990.
- LECANUET, Jean. Prenatal auditory experience. In: DELIEGE, Irene; SLOBODA, John (Eds.). *Musical beginnings – Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 3-36.
- LECANUET, Jean et al. Fetal discrimination of low-pitched musical notes. *Developmental Psychobiology*, v. 36, p. 29-39, 2000.
- LYNCH, Michael; EILERS, Rebecca. A study of perceptual development for musical tuning. *Perception & Psychophysics*, v. 52, p. 599-608, 1992.
- LYNCH, Michael et al. Innateness, experience and music perception. *Psychological Science*, v. 1, p. 272-276, 1990.
- MCDONALD, Don; SIMONS, G. *Musical growth and development – birth to six*. New York: Macmillan, 1989.
- MOORE, Randall; STANDLEY, Jayne. Therapeutic effects of music and mother's voice on premature infants. *Pediatric Nursing*, v. 21, p. 509-514, 1996.
- MORRONGIELLO, Barbara. Auditory temporal pattern perception in 6- and 12-month-old infants. *Developmental Psychology*, v.20, p. 441-448, 1984.
- OLSHO, Lynne. Infant frequency discrimination. *Infant behavior and development*, v. 7, p. 27-35, 1984.
- PAPOUSEK, Mechthild. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIEGE, Irene; SLOBODA, John (Eds.). *Musical beginnings – Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 88-114.
- PICK, Anne et al. Development of perception of the unity of musical events. *Cognitive Development*, v. 9, p. 355-375, 1994.
- POLKA, Linda; WERKER, Janet. Developmental changes in perception of nonnative vowel contrasts. *Journal of Experimental Psychology – Human Perception and Performance*, n. 20, p. 421-435.
- ROCK, Adrienne; TRAINOR, Laurel; ADDISON, Tami. Distinctive messages in infant-directed lullabies and playsongs. *Developmental Psychology*, v. 35, p. 527-534, 1999.
- SAFFRAN, Jenny; LOMAN, Michelle; ROBERTSON, Rachel. Infant memory for musical experiences. *Cognition*, n. 77, B15-B23, 2000.
- SAFFRAN, Jenny; GRIEPPENTROG, George. Absolute pitch in infant auditory learning: Evidence for developmental reorganization. *Developmental Psychology*, v. 37, p. 74-85, 2001.
- SHELLENBERG, Glenn; TREHUB, Sandra. Natural musical intervals: evidence from infant listeners. *Psychological Science*, v. 7, p. 292-296, 1997.

- STANDLEY, Jayne. The effect of music and multimodal stimulation on physiological and developmental responses of premature infants in neonatal intensive care. *Pediatric Nursing*, v. 24, p. 532-538, 1998.
- STANDLEY, Jayne. Music therapy in the NICU: pacifier activated lullabies (PAL) for reinforcement of nonnutritive sucking. *International Journal of Arts Medicine*, v. 6, p. 17-21, 1999.
- STANDLEY, Jayne. *The effect of music-reinforced non-nutritive sucking on feeding rate of premature infants*. Trabalho apresentado no 14th Symposium for Research in Music Behavior, em Fort Worth, Texas, EUA, 2001.
- STANDLEY, Jayne; MADSEN, Clifford. Comparison of infant preferences and responses to auditory stimuli: music, mother and other female voice. *Journal of Music Therapy*, v. 27, p. 54-97, 1990.
- THORPE, Leigh; TREHUB, Sandra. Duration illusion and auditory grouping in infancy. *Developmental Psychology*, v. 25, p. 122-127, 1989.
- THORPE, Leigh; TREHUB, Sandra; MORRONGIELLO, Barbara; BULL, Dale. Perceptual grouping by infants and preschool children. *Developmental Psychology*, v. 24, p. 484-491, 1988.
- TRAINOR, Laurel. Infant preferences for infant-directed versus non-infant directed playsongs and lullabies. *Infant Behavior and Development*, v. 19, p. 83-92, 1996.
- TRAINOR, Laurel; HEINMILLER, Becky. The development of evaluative responses to music: infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behavior and Development*, v. 21, p. 77-88, 1998.
- TRAINOR, Laurel; TREHUB, Sandra. What mediates infants' and adults' superior processing of the major over the augmented triad? *Music Perception*, v. 11, p. 185-196, 1993a.
- TRAINOR, Laurel; TREHUB, Sandra. Musical context effects in infants and adults: key distance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 19, p. 615-626, 1993b.
- TRAINOR, Laurel; WU, Luann; TSANG, Christine. *Infants' long-term memory for music*. Trabalho apresentado por ocasião da reunião da Society for Music Perception and Cognition (SMPC), em Kingston, Canadá, 2001.
- TRAINOR, Laurel; ZACHARIAS, Christine. Infants' prefer higher-pitched singing. *Infant Behavior and Development*, v. 21, p. 799-806, 1998.
- TREHUB, Sandra. Human processing predispositions and musical universals. In: WALLIN, Nils; MERKER, Bjorn; BROWN, Steven: *The origins of music*. Boston: MIT Press, 2001.
- TREHUB, Sandra; BULL, Dale; THORPE, Leigh. Infants' perception of melodies: the role of melodic contour. *Child Development*, v. 55, p. 821-830, 1984.
- TREHUB, Sandra; HILL, David; KAMENETSKY, Stuart. Parents' sung performances for infants. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v. 51, p. 385-396, 1997.
- TREHUB, Sandra; SCHELLENBERG, Glenn. Music: its relevance to infants. In: VASTA, R. (Ed.). *Annals of Child Development*, v. 11, 1995, p. 1-24.
- TREHUB, Sandra; THORPE, Leigh. Infants' perception of rhythm: categorization of auditory sequences by temporal sequence. *Canadian Journal of Psychology*, v. 43, p. 217-229.
- TREHUB, Sandra; THORPE, Leigh; MORRONGIELLO, Barbara. Infants' perception of melodies: changes in a single tone. *Infant Behavior and Development*, v. 8, p. 213-223, 1985.
- TREHUB, Sandra; TRAINOR, Laurel. Listening strategies in infancy: the roots of music and language development. In: MCADAMS, Stephan; BIGAND, Emmanuel (Eds.) *Thinking in sound: the cognitive psychology of human audition*. Oxford: Clarendon Press, 1993. p. 278-320.
- TREHUB, Sandra; TRAINOR, Laurel; UNYK, Anna. Music and speech processing in the first year of life. *Advances in Child Development and Behavior*, v. 24, p. 1-35, 1993.
- TREHUB, Sandra et al. Mothers' and fathers' singing to infants. *Developmental Psychology*, v. 33, p. 500-507, 1997.
- TREHUB, Sandra; UNYK, Anna; TRAINOR, Laurel. Adults identify infant-directed music across cultures. *Infant Behavior & Development*, v. 16, p. 193-211, 1993a.
- TREHUB, Sandra; UNYK, Anna; TRAINOR, Laurel. Maternal singing in cross-cultural perspective. *Infant Behavior and Development*, v. 16, p. 285-295, 1993b.
- UNYK, Anna; TREHUB, Sandra; TRAINOR, Laurel; SCHELLENBERG, Glenn. Lullabies and simplicity: a cross-cultural perspective. *Psychology of Music*, v. 20, p. 15-28, 1992.
- WERNER, Lynne; VANDENBOS, Gregory. Developmental psychoacoustics: what infants and children hear. *Hospital and Community Psychiatry*, v. 44, p. 624-626, 1993.
- WEST, Martin. Music therapy in antiquity. In: HORDEN, Penelope. *Music as medicine*. Brookfield: Ashgate, 2000. p. 51-68.
- WILKIN, Phyllis. A comparison of fetal and newborn responses to music and sound stimuli with and without daily exposure to a specific piece of music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 27, p. 163-169, 1995.
- WINSLOW, Grace. Music therapy in the treatment of anxiety in hospitalized high-risk mothers. *Music Therapy Perspectives*, v. 3, p. 29-33, 1986.
- WOODWARD, Sheila et al. Discoveries in the fetal and neonatal worlds of music. *International Society for Music Education Yearbook*, 1992. p. 58-66.
- ZENTNER, Marcel; KAGAN, Jerome. Infants' perception of consonance and dissonance in music. *Infant Behavior and Development*, v. 21, p. 483-492, 1998.

Autores

BEATRIZ SENOI ILARI

Doutoranda em Educação Musical - Psicologia da Música pela McGill University, Canadá. Mestre em Artes - Habilitação em Performance Musical (Violino) pela Montclair State University, Estados Unidos.
E-mail: bilari@po-box.mcgill.ca

CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Centro de Educação - Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM.
E-mail: claubell@zaz.com.br

FLAVIO TERRIGNO BARBEITAS

Mestre em Música pela UFRJ. Professor Assistente da UFMG. Violonista atuante com apresentações frequentes como solista e camerista. Membro do NELAP – Núcleo de Estudos em Literatura e Artes Performativas (UFMG). Coordenador do Colegiado de Graduação da Escola de Música da UFMG e relator do projeto de reforma curricular do curso de Música.
E-mail: barbeita@musica.ufmg.br

LIANE HENTSCHKE

Doutora em Educação Musical pela University of London. Professora Titular do Departamento de Música da UFRGS. Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Membro do Conselho de Diretores da ISME. Membro do Conselho Executivo da ISME. Presidente do Conselho Editorial da ABEM.
E-mail: hentschk@portoweb.com.br

LUCIANA DEL BEN

Doutora em Música pela UFRGS. Professora Adjunto do Departamento de Música da UFRGS. Membro do Conselho Editorial da ABEM.
E-mail: lucianadelben@uol.com.br

LUCIANA PIRES DE SÁ REQUIÃO

Mestre em Música Brasileira pela UNIRIO. Professora da Rio Música - Inicialização e Profissionalização Musical Ltda. Membro da Diretoria e da Comissão Editorial da Associação de Violão do Rio.
E-mail: lucianarequiao@ig.com.br

MAURA PENNA

Doutora em Linguística pela UFPE. Professora Adjunto III do Departamento de Artes da UFPB, lecionando na Graduação em Educação Artística, no Curso de Especialização em Arte e no Mestrado em Educação. Coordenadora do Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes (UFPB). Membro do Conselho Editorial da ABEM.
E-mail: m_penna@zaz.com.br

MÔNICA DE ALMEIDA DUARTE

Mestre e doutoranda em educação pela UFRJ. Professora Assistente do Departamento de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro (UniRio).
E-mail: monduarte@uol.com.br

NEIDE ESPERIDIÃO

Mestranda em Artes pela UNESP. Diretora e Docente de disciplinas teóricas do Curso Profissionalizante - Faculdade de Música, Conservatório Musical Villa-Lobos, Fundação Instituto Tecnológico de Osasco.
E-mail: neideesperidiao@hotmail.com

SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes / PUC-SP. Pós-Graduada (Lato Sensu) em Música – Práticas Instrumentais e Música de Câmara pela FMCG-SP. Especializada em Interpretação Musical e Música de Câmara com o Prof. Walter Bianchi, pela FMCG-SP. Diretora e Coordenadora Pedagógica da FMCG-SP. Membro dos Grupos de Estudo GEPEM - IA/UNESP e GEPI - PUC-SP.
E-mail: soniaalbano@uol.com.br

TARSO BONILHA MAZZOTTI

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.
E-mail: tarsomazzotti@uol.com.br