

ISSN 1518-2630

número especial

20
anos

revista da
abem

associação brasileira de educação musical



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

v.20 | n.28 | 2012

revista da
abem

associação brasileira de educação musical

NÚMERO ESPECIAL **20** ANOS



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

revista da
abem

Revista da Abem | v.20 | n.28 | Londrina | 2012 | ISSN 1518-2630

Revista da Abem, v.20, n.28, 2012

A REVISTA DA ABEM publica artigos inéditos em Educação Musical, em especial resultantes de pesquisas de caráter teórico, revisões de pesquisa e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas. No sistema *Webqualis* (CAPES), a Revista da ABEM está avaliada como qualis A2.

Revista da ABEM, v.20, n. 28, 2012.
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000
Semestral
ISSN 1518-2630
1. Música: periódicos

Indexada em / Indexed in:

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal;

EDUBASE - Faculdade de Educação/UNICAMP - Campinas/SP - Brasil

GEODADOS - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

CLASE - Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México, UNAM)

BMB - Bibliografia Musical Brasileira (Academia Brasileira de Música - ABM)

Versões on-line / On line versions:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>

Copidesque e revisão / *Copy desk and proofreading*: Trema Assessoria Editorial

Projeto gráfico / *Graphic design*: Visualitá

Impressão / *Printing*: Gráfica Calábria

E-mail: revistaabem@hotmail.com

Aceita-se permuta

Tiragem: 500 exemplares – Periodicidade: Semestral

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

Apoio



ABEM
EX-PRESIDENTES

1991/93 e 1993/95

Alda de Jesus Oliveira



1995/96

Raimundo Martins

1996/97 (*interinamente*)
1997/99 e 1999/2001

Vanda Bellard Freire



2001/03 e 2003/05

Jusamara Souza

2005/07 e 2007/09

**Sérgio Luiz
Ferreira de Figueiredo**



2009/11 e 2011/13

Magali Kleber

Associação Brasileira de Educação Musical | ABEM | 2011-2013

DIRETORIA

PRESIDENTE	Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber, UEL, PR magali.kleber@gmail.com
VICE-PRESIDENTE	Profa. Dra. Jusamara Souza, UFRGS, RS jusa.ez@terra.com.br

TESOURARIA

1º TESOUREIRA	Profa. Dra. Cristiane Almeida, UFPE, PE cmgabr@yahoo.com.br
2º TESOUREIRA	Profa. Ms. Vânia Malagutti da Silva Fialho, UEM, PR vaniamalagutti@hotmail.com

SECRETARIA

1º SECRETÁRIO	Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB, PB luisrsq@uol.com.br
2º SECRETÁRIA	Profa. Ms. Flavia Narita, UNB, DF flavnarita@yahoo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Maria Cecilia Torres, IPA, RS mariaceciliaartorres@yahoo.com.br
EDITORA	Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza, UEM, PR cvcoelhosouza@gmail.com
MEMBROS	Prof. Dr. Carlos Elias Kater, UFSCar, SP carloskater@gmail.com Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves, UFU, MG lilianeves@demac.ufu.br

DIRETORIA REGIONAL

NORTE	Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros, UFAM, AM rosemarastaub@hotmail.com
NORDESTE	Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB, PB vanildom@uol.com.br
CENTRO-OESTE	Profa. Ms. Flávia Maria Cruvinel, UFG, GO fmcruvinel@gmail.com
SUDESTE	Prof. Dr. José Nunes Fernandez, UNIRIO, RJ jonufer@globo.com
SUL	Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio, UFSM, RS claubell@terra.com.br

CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE	Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, UFRGS, RS lucianadelben@uol.com.br
MEMBROS	Profa. Dra. Valéria Carvalho, UFRN, RN vcarvalhodeart@msn.com Profa. Dra. Ana Lúcia Louro, UFSM, RS analouro@brturbo.com.br Profa. Dra. Inês Rocha, Colégio Pedro II, RJ ines.rocha2006@hotmail.com
SUPLENTES	Profa. Ms. Juciane Araldi, UFPB, PB juciane.araldi@gmail.com Profa. Dra. Viviane Beineke, UDESC, SC vivibk@gmail.com Prof. Ms. Darcy Alcantara, UFES, ES darcyalcantaraneto@gmail.com

Associação Brasileira de
Educação Musical

2011-2013



1. Ana Lucia Louro
2. Carlos Kater
3. Cássia Virgínia Coelho de Souza
4. Maria Cecilia Torres
5. Claudia Ribeiro Bellochio
6. Cristiane Almeida
7. Darcy Alcântara
8. Flávia Maria Cruvinel
9. Flávia Narita
10. Inês Rocha
11. José Nunes Fernandez
12. Juciane Araldi Beltrame
13. Jusamara V. Souza
14. Lilia Neves
15. Luciana Marta Del Ben
16. Luis Ricardo Queiroz
17. Magali Oliveira Kleber
18. Rosemara Staub de Barros
19. Valéria Carvalho
20. Vânia Malagutti Fialho
21. Vanildo Marinho
22. Viviane Beineke

sumário

	11	<i>Editorial</i>
		ARTIGOS
Alda Oliveira	15	ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil
Magali Kleber	27	A ABEM e a educação musical no século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede
Luis Ricardo Silva Queiroz	35	A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional
Maria Isabel Montandon	47	Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência
Lucy Green	61	Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula
Meki Emeka Nzewi	81	Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA
Arão Paranaguá De Santana	94	Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica
Teca Alencar De Brito	105	FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana
Jean Joubert Freitas Mendes Valéria Lázaro De Carvalho	118	Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN
Iveta Maria Borges Ávila Fernandes	131	Ensino de Música na Escola: formação de educadores

contents

	11	<i>Editorial</i>
		<i>Articles</i>
Alda Oliveira	15	ABEM and music education in the XXI Century: contextualizing the meaning of dynamic network
Magali Kleber	27	ABEM and music education in the XXI Century: contextualizing the meaning of dynamic network
Luis Ricardo Silva Queiroz	35	Music education in 21st century Brazil: connections between the teaching of music and Brazilian policies of educational assessment
Maria Isabel Montandon	47	Public politics for teacher's preparation in Brasil: the Pibid and Prodocência projects.
Lucy Green	61	Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom
Meki Emeka Nzewi	81	Music education from the perspective of cultural diversity and globalization: CIIMDA Position
Arão Paranaguá De Santana	94	Challenges of art education and associations of the area: a historical perspective
Teca Alencar De Brito	105	FLADEM - Latin American Forum on Music Education: For a Latin American Music Education
Jean Joubert Freitas Mendes Valéria Lázaro De Carvalho	118	Actions for the implementation of music education in schools: an experience in Natal/RN
Iveta Maria Borges Ávila Fernandes	131	Music Education in Schools: formation of educators

É com grande prazer que apresentamos esse Número Especial da Revista da ABEM, edição comemorativa dos 20 anos de existência dinâmica e ininterrupta de nossa associação.

Os textos aqui publicados foram expostos por seus autores em sessão pública durante o "XX Congresso Anual da ABEM", que ocorreu na cidade de Vitória, Espírito Santo, em novembro de 2011.

Esse importante encontro teve por temática geral *A Educação Musical no Brasil do Século XXI*, tratada em diversas mesas mediante enfoques específicos, alguns dos quais representados pelos textos aqui publicados: "Políticas: Associações de área, sinergias e conexões com a legislação brasileira vigente" (textos de Magali Kleber, Teca Alencar de Brito e Arão Paranaguá); "Políticas institucionais e suas inter-relações entre as licenciaturas em música e a educação básica" (textos de Luis Ricardo S. Queiroz e Maria Isabel Montandon); "A Educação Musical na perspectiva da diversidade cultural e da globalização" (textos de Lucy Green e Meki Nzewi); e, "Experiências de formação: música na escola via Secretarias de Educação" (textos de Jean Joubert & Valéria Carvalho e de Iveta Maria Borges Fernandes).

Diferentemente dos procedimentos adotados normalmente na edição das revistas da série regular, os textos deste número especial são de autores convidados para publicação pela diretoria da ABEM e, por esta razão, não foram objeto da rotina editorial característica.

Devemos aqui um agradecimento especial a Cintya M. Dammous, a Celson Gomes e membros da equipe editorial por suas colaborações especiais em momentos decisivos do processo de tratamento dos textos.

Eles expressam a visão de seus autores e, cada qual à sua maneira, transpiram a presença dinâmica do momento vivido em suas apresentações. Nisto também esse número comemorativo dos 20 anos da ABEM mostra-se igualmente especial!

Abrimos este nº28 com Alda Oliveira, convidada para a Conferência de Abertura, cujo texto intitula-se "ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil". Nele são apresentadas considerações sobre a história e a trajetória da associação ao longo desses vinte anos, com destaque para o contexto de sua criação no ano de 1991, na cidade de Salvador, Bahia. A autora, primeira presidente da ABEM, ressalta algumas das características dos Cursos Superiores de Música na perspectiva da formação musical, prestando um testemunho pessoal.

No artigo "A ABEM e a Educação Musical no século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede", Magali Kleber, atual presidente da ABEM, discute questões relacionadas ao significado das redes de sociabilidade musical e as políticas culturais e educacionais, enfatizando a importância das articulações em rede interinstitucionais na educação musical. Apresenta um balanço sintético e objetivo das realizações da ABEM nesses 20 anos, ao mesmo tempo em que oferece uma visão do papel e dos posicionamentos que vêm sendo assumidos pela associação frente a questões relevantes da educação na contemporaneidade.

Luis Ricardo Silva Queiroz assina o texto “A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional”. Nele expõe o atual cenário da avaliação no país, apresenta modalidades e programas utilizados por órgãos governamentais e discute aspectos centrais das “diretrizes da avaliação da educação nacional a partir das políticas públicas” vigentes atualmente no Brasil, na perspectiva de conhecer a inserção da área de educação musical nesse contexto.

No artigo “Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência”, Maria Isabel Montandon descreve as especificidades destes dois Programas de Incentivo à Docência. Ao mesmo tempo em que oferece uma visão histórica do Pibid e do Prodocência, explicita seus objetivos, características, dados relacionados à implementação e participação dos Cursos de Licenciaturas em Música, levantando ao final questões conclusivas sobre suas aplicações.

A seguir temos os textos dos dois convidados internacionais, Profa. Lucy Green, do Instituto de Educação da Universidade de Londres e Prof. Meki Emeka Nzewi do Centro de Música Instrumental Indígena e Práticas de Dança da África (CIIMDA), Universidade de Pretória. Eles integraram a mesa *A Educação Musical na perspectiva da diversidade cultural e da globalização*. O artigo de Green intitula-se “Ensino da música popular em si, para si mesma e para 'outra' música: uma pesquisa atual em sala de aula” e trata conceitos como autonomia pessoal, autonomia musical e autenticidade musical. Discute de maneira original questões atuais da aprendizagem informal da música popular e seu uso em sala de aula, geração de significados musicais junto aos alunos e estratégias de ensino, entre outras. “Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA” é o trabalho assinado pelo nigeriano Meki Nzewi, onde se refletem pontos de vista originais e por momentos de expressão complexa, que demandou além da tradução mais do que uma revisão. Nele é abarcada vasta gama de assuntos relativos ao discurso da diversidade cultural, ao lado das prioridades do trabalho do Centro de Música Instrumental Indígena e Práticas de Dança da África, do qual Meki é diretor. E assim são traçadas considerações desde um outro continente da compreensão usual... “*O som musical, na África indígena [...] era uma força do espírito que funcionava como uma ciência da mente condicionando, monitorando e também gerenciando sistemas sociais*”.

O texto “Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica”, de Arão Paranaguá de Santana, aborda momentos significativos da história da arte-educação, bem como alguns desdobramentos “do ensino de arte nas escolas” em conexão com a atuação das associações da área.

Teca Alencar de Brito em seu texto “FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latinoamericana” traz um panorama desta instituição autônoma, que reúne cerca de 18 países da América Latina. São apresentados então de aspectos da criação do movimento, seus princípios e objetivos, a fundamentos de ações pedagógicas (*pedagogia musical aberta*), tendo por meta uma educação musical em ressonância com a formação integral do ser humano e dirigida às particularidades das realidades dos diversos países latinoamericanos representados.

Os dois últimos textos foram expostos na mesa *Experiências de formação: música na escola via Secretarias de Educação*. "Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN", é escrito a quatro mãos por Jean Joubert Freitas Mendes & Valéria Lázaro de Carvalho e discorre sobre dados produzidos sobre a implementação do ensino de música nas escolas municipais da cidade de Natal (Rio Grande do Norte). O "Ensino de Música na Escola: formação de educadores", de Iveta Maria B.A.Fernandes enfoca especificamente as características do percurso do projeto "Tocando, cantando... fazendo música com crianças", de formação contínua de professores da rede pública para o ensino de música em Mogi das Cruzes (São Paulo).

Gostaríamos finalmente de observar que, embora os textos aqui reunidos se mostrem poucos - 10 apenas! - as realidades que refletem são no entanto enormes, tanto pela grandeza histórica e geográfica que recobrem, quanto pela magnitude das problemáticas que ilustram e representam.

Suas reflexões atestam a multiplicidade dos fatos e a complexidade das situações apresentadas e assim, esses "poucos textos", somam-se a todos aqueles já publicados nessas duas últimas décadas. No conjunto dessas publicações então é possível obter uma idéia da amplitude da palheta de intenções e realizações que nossa associação vem sendo a cada instante mais apta e capaz de realizar.

Sabemos todos quanto de educação musical acontece dentro e fora da vida cotidiana de escolas, casas e instituições e que ainda não se encontra representado nem recoberto pelas contribuições da ABEM, embora nesses 20 anos muito tenha sido construído mediante participações de diversas naturezas e intensidades. Por um lado geramos progressivamente novas referências para lidar com as questões e problemáticas significativas de nosso tempo, por outro ampliamos nossas perspectivas como classe profissional.

O longo caminho percorrido demonstra o quanto realizamos enquanto indivíduos e educadores musicais, ao mesmo tempo em que informa... o quanto ainda temos pela frente! Essa condição nos motiva e estimula, assim como sua consciência nos move e integra.

Esperamos que outros novos trabalhos venham a ser publicados em nossas revistas, contribuindo sempre mais para o entendimento das questões essenciais da educação musical e das problemáticas de nossa área profissional, como forma de conferir justo sentido ao trabalho que desenvolvemos junto às múltiplas realidades de nosso tempo.

Carlos E.Kater

Maria Cecília Torres



ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil¹

ABEM and music education in the XXI Century:
contextualizing the meaning of dynamic network

resumo

O texto apresenta uma narrativa sobre a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, criada no início da década de 1990. Reinterpretações são delineadas visando contribuir para o registro da história da Educação Musical brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: ABEM, Dados sobre fundação, Presidentes da ABEM

abstract

The text presents a narrative about the Brazilian Music Education Association – ABEM, created at the beginning of the 1990's. Reinterpretations are delineated aiming to contribute for the history of the Brazilian music education.

KEYWORDS: ABEM, Foundational data, Presidents of ABEM

A Associação Brasileira de Educação Musical comemora seus vinte anos! Trabalho coletivo, aguerrido, solidário, ágape. Sua criação? Salvador, Bahia, em meio a evento de pesquisa, congregando pioneiros na luta para consolidar a música no sistema educacional brasileiro e nos programas federais de apoio ao ensino e à pesquisa em música. Ano 1991: período mágico, após um longo tempo de escuridão polivalente e dispersão social. Pós-graduados, artistas e professores unidos para um ensino musical de qualidade, gritando pelo suporte governamental através de uma política com equidade de formação em música no país.

1. Conferência de abertura apresentada no XX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado na cidade de Vitória, Espírito Santo (6-11 de Novembro de 2011).

O contexto da época: anos 1990

Nem todos viam a idéia da criação de mais uma associação na área de música como uma possível solução para garantir uma visão política governamental, com orçamentos e apoios federais ao trabalho realizado nos cursos superiores universitários, desde quando “música se aprende nas ruas” e “quem não toca, ensina”. Colegas sussurravam para outros que outras associações já haviam sido criadas e não tiveram continuidade. Na época, muitos ingressavam nos cursos de licenciatura como trampolim para os cursos de interpretação ou composição musical. Cursos superiores tinham algumas dificuldades em motivar e receber indivíduos para uma formação musical. Predominava a visão dos professores de que alguns com menos conhecimentos poderiam ter um acesso mais facilitado na universidade ingressando através do curso de preparação de professores de música.

Nas escolas da rede pública pós-canto orfeônico, o silêncio da música² era notado, pois a polivalência havia tornado as aulas de educação artística aulas de desenho e outros assuntos. Diálogo e discussão acadêmica emergiam em torno da qualidade, dos saberes e objetivos da formação superior para professores de música e também para instrumentistas, compositores, regentes, cantores. Eram turbilhões de idéias, em contrapontos irracionais. Alguns graduados

(poucos) voltavam para o Brasil com novos saberes, títulos de pós-graduados, porém socialmente dispersos e desconectados com colegas e instituições receptoras.

Em meio desse cenário, um pequeno grupo de pós-graduados, liderados pela Dra. Ilza Nogueira, criou a ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, que inicialmente supriu o espaço de reflexão para a pesquisa, o ensino e a extensão dos vários cursos superiores de música. Assim sendo, foram abertas possibilidades de reflexão sobre a produção das diferentes sub-áreas da Música.³ Porém, alguns dos assuntos importantes para a sub-área de Licenciatura em Música ficavam sem aprofundamento por falta de espaço político e de presenças representativas de professores. Porém, o momento da ANPPOM serviu de modelo.

Professores de música defendiam cursos específicos na área de música para formação de professores como uma alavancada na qualidade e no reconhecimento da sub-área de educação musical no sistema federal. Vislumbrava-se uma formação de professores de música (educadores musicais) que pudessem trabalhar de forma inclusiva, criativa e não restritiva em termos estéticos e metodológicos. Nessa educação musical proposta pelos que defendiam a criação de uma associação representativa no país, considerava-se não apenas o tipo de formação de professores, mas também os métodos, os repertórios e também a variável da dimensão geográfica do Brasil e das diferenças regionais.

2. Ver livro de Rosa Fuks. “O discurso do silêncio”. Rio de Janeiro: Ene livros Ed. Ltda., 1991.

3. No presente texto, nos referimos à área de Música, e sub-áreas, respectivamente: Licenciatura em Música, Composição, Regência, Canto, Instrumentos, Musicologia, Etnomusicologia. A oferta de cursos universitários nas sub-áreas dependem da dimensão que cada Universidade queira dar aos cursos.

Assim eram pensadas formas curriculares que fossem inclusivas, que contemplassem indivíduos e saberes que pudessem contribuir para alavancar o ensino de música no país, integrando no processo, não só os pós-graduados e professores, mas também músicos, artistas, compositores, famílias, produções artísticas, empresas, mestres da cultura popular e as várias organizações da sociedade. Note-se que essa discussão teórico-prática ainda está presente até os dias atuais na elaboração de projetos político-pedagógicos para os cursos superiores em música e nos currículos das escolas da rede de ensino brasileira, pois a memória do percurso da reflexão sobre a educação no país é facilmente esquecida ou mesmo desprezada pelas substituições precoces dos recursos humanos, pelas políticas corrosivas, pela falta de escuta, de reflexão acadêmica e artística dentro do sistema educacional e dentro dos próprios eventos organizados pelos profissionais das diversas sub-áreas.

A Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM foi criada em Salvador, Bahia, em 1991. O evento que serviu de suporte político-acadêmico para a criação da ABEM foi o “Simpósio Brasileiro de Música”, coordenado pelo Dr. Manuel Veiga, organizado por um grupo de professores durante a gestão do então diretor da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, compositor Paulo Costa Lima. Foi realizado com apoio da CAPES e do CNPq, bem como da instituição local (UFBA). O Simpósio incorporou na sua programação, um evento anual que já era realizado desde 1980 na Escola de Música da UFBA por esta autora, intitulado “Semana de Educação Musical”, um evento que atraía muitos professores de música da comunidade acadêmica de Salvador. Em 1991 estava sendo organizada a “VII Semana”, realizada onze anos após a criação desse evento na Escola de Música da UFBA. No contexto da

época, já aconteciam cursos de atualização de professores, porém com o perfil de oferecimento de técnicas, canções e estratégias de métodos ativos de educação musical. A novidade incorporada ao evento intitulado “Semana de Educação Musical” foi a inclusão de discussões coletivas sobre temas de interesse para os professores de música que trabalhavam na rede escolar, o convite a lideranças musicais que atuavam em diferentes espaços e gêneros musicais, assim como a inclusão de propostas que trabalhavam com composição, inovação e cultura brasileira. Era um perfil mais abrangente em termos de incluir saberes de outras sub-áreas da música. As “Semanas” tinham por objetivo apresentar e discutir temas e problemas relevantes em educação musical na Bahia e no Brasil, além de oferecer mini-cursos de atualização no ensino de música em vários níveis escolares. O leitor pode encontrar no livro de Piero Bastianelli “A Universidade e a Música: uma Memória 1954-2004” o registro dos principais eventos na área de música no âmbito da Universidade Federal da Bahia. Nele se encontram as programações e a descrição das “Semanas de Educação” realizadas no período de 1980 a 1999. Em resumo:

A proposta inicial da “Semana de Educação Musical” foi elaborada em 1980 pela professora Alda Oliveira, na então Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, durante o “Festival de Arte Bahia” e posteriormente incorporada às atividades do Colegiado do Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA. O principal objetivo da “I Semana” foi o de abrir o leque de opções de trabalho para o educador musical e desmistificar a concepção de que este profissional apenas lida com a iniciação musical a nível elementar, e principalmente com crianças.... Em 1981, a “II Semana de Educação Musical”.... aos encontros que na I Semana tiveram o caráter e a estrutura de aulas práticas com demonstrações, foram asscidas comunicações dos participantes que motivaram bastante o intercâmbio de experiências.... Também neste

ano foi redigido um “Manifesto” para divulgação a nível estadual e nacional⁴ (pp. 229-232)

A “Semana de Educação Musical” foi idealizada na época em que o compositor Ernst Widmer organizava o “Festival de Arte Bahia”, em 1980. Estimulador que era da educação musical, Widmer, que foi o nosso professor orientador no curso de Licenciatura em Música, apoiou de imediato a idéia. Tínhamos diversos antecedentes e modelos de cursos, oficinas, encontros já realizados pela Escola de Música da UFBA em outras sub-áreas. Em educação musical, a Associação de Professores de Música da Bahia, a APEMBA, já havia realizado cursos muito interessantes em Salvador, centrados no método Willems. Widmer e os compositores do Grupo de Composição da Bahia estimulavam muito a criatividade e a inovação na composição e no ensino de música. Na primeira “Semana” (1980) a programação incorporou cursos e oficinas em criatividade, em técnica vocal, em iniciação instrumental ao violino, em rítmica, em canção na educação musical e em metodologia do ensino de música com inter e multidisciplinaridade. Como Coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Música, propomos a realização das “Semanas” por esse órgão universitário, visando contribuir para uma qualificação mais aprofundada e um fórum de debate político para professores de música. Em 1981, a “II Semana” ofereceu aulas e oficinas em folclore brasileiro, o brinquedo na educação, trabalho com excepcionais, programa didáticos em extensão universitária, problemas da

educação artística, composição em grupo, iniciação instrumental ao piano, etnomusicologia e educação musical, além da inserção no evento de comunicações e comentários sobre os trabalhos por eles na rede de ensino escolar e comunitária feitos pelos participantes. Além dessas atividades educativas e de caráter formativo, eram incluídas apresentações didáticas e artísticas nas várias especialidades da música, vista de forma abrangente e inclusiva. Essa prática artística motivou muito o intercâmbio de experiências entre docentes e alunos do curso de Licenciatura, de forma que as “Semanas” continuaram sendo realizadas por vários anos no âmbito da Escola de Música da UFBA. O número de participantes oscilava entre 100 e 300 pessoas.

Embora pouco ambiciosa em termos de abrangência nacional, a “Semana” pode ser considerada a semente geradora da ABEM. A organização das “Semanas” convidava vários professores da universidade que estavam fazendo propostas inovadoras, organizava discussões em grupos em torno da problemática do ensino de música no país e de outros assuntos relevantes para o ensino de música, redigia e divulgava manifestos políticos em prol da música nas escolas, congregando convidados do setor político (vereadores, deputados estaduais e federais, secretários de educação, etc.) e do setor educacional (professores de áreas afins), organizava e inseria apresentações musicais variadas, sem preconceitos e tendenciosidades estilísticas, visando ampliar as experiências musicais dos professores de música. A Semana

4. Manifesto distribuído aos políticos e órgãos do governo escrito pelos educadores musicais durante a II Semana de Educação Musical da UFBA: “Diante do quase total desprezo pela Educação Artística no país, nós, professores de música, manifestamos a nossa crença na educação através da arte: é através dela que o Homem expressa a sua individualidade. Torna-se imperioso e urgente que as instituições de ensino estimulem programas de arte para todos os estudantes, qualquer que seja a condição sociocultural, promovendo o trabalho artístico em sala de aula e na comunidade, ampliando seus recursos destinados para tal fim. O corte de verbas para a área de artes parece ser sempre uma economia bastante atrativa para os órgãos competentes. Acreditamos que o estudante brasileiro necessita de um currículo equilibrado onde as artes façam parte da experiência global do indivíduo, levando-o a desenvolver atividades que lhe permitam uma realização plena. Salvador, 7 de agosto de 1981”

de Educação Musical da EMUS/UFBA era símbolo de abertura em todos os sentidos, pois oferecia conhecimento em profundidade e amplitude de teorias, saberes e experiências didáticas para todos. O convidado internacional da sub-área de educação musical da “VII Semana” foi o Dr. Keith Swanwick, professor do Instituto de Educação de Londres, Inglaterra.

Em meio a um cenário que acolhia, sob os auspícios do CNPq, da CAPES, da UFBA/EMUS, muitos convidados de várias regiões do país e do exterior, foi realizada a Assembléia Geral que tinha como um dos objetivos fundar uma associação nacional composta por professores de música, cujo nome seria Associação Brasileira de Educação Musical. A movimentação política para conseguir esse objetivo foi intensa e contou desde o início, com a participação de pessoas de várias especialidades, várias instituições e de várias regiões do país e do exterior. Ou seja, houve um movimento convergente sócio-político em que profissionais, embora de saberes e ofícios distintos, conseguiram chegar a uma concordância no que se referia ao ensino e à formação de professores e da população brasileira em todos os níveis de educação, além de reconhecerem que havia chegado um momento no qual teriam de organizar-se para tornar a luta pela educação musical vitoriosa.

A primeira Diretoria eleita (1991-1993) foi: Alda de Jesus Oliveira (Presidente), Cristina Tourinho (Tesoureira), Ana Margarida Lima e Lima (1º. Secretário) e Elena Escariz (2º. Secretário). Conselho Diretor: Anamaria Peixoto (Região Norte), Ilma Lira (Região Nordeste), Glacy Antunes de Oliveira (Região Centro-Oeste), Carlos Kater (Região Sudeste) e Leda Maffioletti (Região Sul). Conselho editorial: Raimundo

Martins (UFRGS, editor), Vera Cauduro, Jusamara Souza, Rosa Fuks, Diana Santiago. Essa Diretoria foi re-eleita com as seguintes mudanças para (1993-1994): Liane Hentschke (1º. Secretário), Diana Santiago (2º. Secretário). Conselho editorial: Raimundo Martins, Rosa Fuks, Ilza Nogueira, Irene Tourinho e Esther Beyer. Diretorias regionais: Ana Guiomar de Souza (Região Centro-Oeste).⁵

Após a fundação, o desafio era determinar onde seria o primeiro encontro nacional da ABEM, assim como angariar o apoio federal do CNPq, pois não tínhamos ainda respaldo político para solicitar verbas para o evento. Tínhamos criado a ANPPOM, que já começava a ter o seu lugar na lista de instituições a serem apoiadas com fundos do governo federal. Mas a ABEM foi a primeira associação a ser criada em sub-área específica. Portanto, seria muito difícil conseguir ser também beneficiada pela política governamental. Porém, ao final, conseguiu-se o apoio do CNPq, que tem sido fundamental para a consolidação da educação musical como sub-área no país. Deve-se muito ao CNPq por ter acreditado nas pessoas que estavam na frente da diretoria da ABEM e por ter incorporado a educação musical no programa de apoio às sub-áreas de conhecimento da música.

A Diretoria da ABEM escolheu o Rio de Janeiro para sediar o primeiro encontro anual, não somente por toda toda sua trajetória musical e tradição acadêmico-musical, mas também pelas facilidades apresentadas, pela representatividade de alguns dos profissionais na área e pela iniciativa da coordenadora do evento, a professora Rosa Fuks. Uma grande equipe foi instalada pela coordenadora para organizar o evento, seguindo no entanto, uma

5. Para obter mais informações sobre todas as diretorias, o leitor pode consultar o capítulo do livro “Educação Musical no Brasil” escrito por Sergio Figueiredo e Alda Oliveira (Salvador, 2007: p. 56-57).

visão mais inovadora que se diferenciava dos cursos de formação de professores e dos festivais de música, que na época, ainda serviam de modelos. O evento deveria inaugurar o seu foco na apresentação de trabalhos de pesquisa, diferente do que se vinha realizando em educação musical no país, na época. Esse modelo diferenciado suscitou muitas discussões sobre o perfil do I Encontro Anual da ABEM, a ponto de algumas personalidades questionarem o sucesso do evento caso os organizadores mudassem o perfil de organização de cursos de atualização de professores para tornar-se um evento de divulgação e debate sobre pesquisas na área de conhecimento.

Mas finalmente conseguiu-se manter o foco do evento no tripé pesquisa em formação pedagógica do educador musical, pesquisa em extensão cultural e musical na escola e pesquisa na formação musical do educador musical. Assim, o objetivo do evento terminou sendo tanto na teoria como na prática do ensino de música em todos os níveis de ensino, ou seja, infantil, básico e superior, assim como na pedagogia dos mestres da cultura popular, incluindo apresentações artísticas das mais variadas. O convidado internacional foi o Dr. David Hargreaves, da Inglaterra, que era na época, membro da Comissão de Pesquisa da *International Society for Music Education - ISME*. Desde o primeiro encontro, apresentações musicais incluíam desde corais infantis, a orquestras sinfônicas, choros, música de câmara clássicas e modernas e outros tipos. Discussões incluíam desde métodos de ensino de música tradicionais até os métodos alternativos.

Nota-se desde o início da ABEM que havia uma integração entre profissionais dos gêneros masculino e feminino, entre saberes e formação de especialidades dentro do campo musical. Nesse momento especial, as barreiras de conhecimentos dentro da área musical foram momentaneamente postas de lado para que o

saber pedagógico e a luta pelo ensino de música fosse acentuado. Os participantes queriam compartilhar as suas visões educativas e políticas, usando os seus saberes e talentos em prol do crescimento de outros tantos brasileiros que precisavam aprender e fazer música.

Participaram desse momento figuras marcantes da vida musical brasileira desde a criação até a realização dos primeiros encontros anuais da ABEM. As pessoas perceberam com consciência, que o apoio à iniciativa significava um voto de confiança na proposta político-acadêmica da volta da formação específica em música, no ensino de música na escola através de ações coletivas para a consolidação da área de educação musical no país. Esse suporte foi fundamental para que, em poucos anos, despontassem publicações e eventos regionais da ABEM em algumas cidades do país, com o desenvolvimento de trabalhos de cunho reflexivo, sistemático e inovador, centrados na cultura brasileira, no desenvolvimento do conhecimento sistemático sobre o ensino de música nos vários contextos e na educação continuada de professores.

A visão editorial desenvolvida pelas primeiras diretorias da ABEM foi tornando a associação respeitada e divulgada em todo país. Até os dias atuais, a ABEM tem mantido e desenvolvido essa visão editorial que tem dado sustentação à organização, com o foco no tripé ensino e formação pedagógica, pesquisa e extensão cultural e artística. Os resultados da seriedade do trabalho editorial presente nas diretorias da ABEM ao longo dos anos têm contribuído decisivamente desde o início para a qualificação dos professores de música e seu desempenho profissional nas várias frentes de trabalho. Destacam-se a série Fundamentos da Educação Musical, a Revista da ABEM, os Anais dos Encontros Anuais, além de outros trabalhos resultantes desse movimento, como o livro "Educação Musical no Brasil" que graças

ao trabalho diversificado da ABEM, pode contar com artigos de todos os estados brasileiros, coisa que nunca antes havia sido realizado no Brasil.

ABEM: Construção Coletiva

Presidentes, Diretorias, associados, instituições de ensino, governos, artistas e organizações da sociedade civil têm contribuído para a causa da ABEM. Essa dedicação tem sido fruto de um espírito de coleguismo, bom relacionamento, articulação pessoal e sensibilidade à causa pública em música. Gostaríamos de mostrar fotos de todas as Diretorias, completas. Mas, devido à variável espaço/tempo e também à falta dessas fotos coletivas de diretorias, nomearemos somente os presidentes que trabalharam para a ABEM até os dias atuais.

Alda de Jesus Oliveira • Como já foi mencionado antes, a primeira presidente foi esta autora, Alda de Jesus Oliveira (Universidade Federal da Bahia), que ficou no cargo por quatro anos. O trabalho inicial dessa diretoria foi de instalação da estrutura da organização e da visão político-acadêmica dos principais programas, produtos e eventos. O perfil dos encontros foi instalado, visando apoio do CNPq para publicações e eventos. O Informativo da ABEM manteve o contato personalizado com os associados e ajudou a fazer as pontes entre a ABEM, os associados e as várias instituições. Os Anais e a série Fundamentos da Educação Musical foram produzidos através de um sistema de colaboração entre universidades. Nessa gestão, a ABEM aproximou-se da ISME, tendo sido escolhida como representante da ISME na América Latina. Foram feitos os primeiros contatos para realização em Salvador, Bahia, do I Encontro Latino-Americano da ISME, com a parceria da ABEM.

Raimundo Martins • Após a nossa atuação, foi eleito Raimundo Martins (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que já era editor no conselho editorial da primeira Diretoria da ABEM. A importante parceria desenvolvida entre Raimundo Martins, como editor do PPGMUS da UFRGS e a Diretoria da ABEM instalada na Bahia, possibilitou um grande apoio institucional para várias publicações da ABEM, dando visibilidade à produção da sub-área.

Vanda Bellard Freire • A gestão da presidente Vanda Bellard Freire (Universidade Federal do Rio de Janeiro), da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi durante um fértil período de quatro anos, onde se destaca o trabalho de consolidação dos eventos regionais da ABEM. Esses encontros regionais foram prestigiados pela diretoria e assim, aconteceu um positivo processo de criação de grupos de estudo, de democratização das decisões e divulgação nacional dos temas em discussão na área para os encontros anuais realizados em cidades estratégicas no país. Até os dias atuais, os encontros regionais têm sido fundamentais para discussões sobre os temas de maior interesse entre as regiões do país.

Jusamara Souza • Após Vanda Lima Bellard Freire, assume Jusamara Souza (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que levou à frente o trabalho de apoio ao crescimento e consolidação das ações democráticas, tanto no âmbito acadêmico, como no político. O grande destaque é o trabalho editorial desenvolvido. Além disso, essa diretoria estimulou os encontros regionais, com a inovação de implantar o foco da ABEM na formação de professores de música. Os eventos ampliaram o leque de opções de grupos de trabalho e de mesas de discussões e debates em várias especialidades dentro da sub-área, além do que, o prestígio político da associação cresceu no âmbito dos Forums de

Cultura do Ministério da Cultura, realizados em nível nacional, onde a educação musical passou a ter voz e acento político.

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo •

Em seguida, assume Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Universidade Estadual de Santa Catarina), que destacou na sua gestão o apoio aos eventos regionais da ABEM, à formação de docentes incluindo uma importante discussão sobre a necessidade do trabalho com os professores generalistas no ensino de música no país. Durante a gestão do professor Figueiredo, além da continuidade às demais linhas de trabalho associativo no nível internacional junto à ISME, a diretoria deu estímulo à produção de materiais didáticos para o professor da rede de ensino no país, com destaque para a Revista Música na Educação Básica. Os primeiros passos em direção à inclusão de conteúdos de música no currículo escolar brasileiro foram dados.

Magali Kleber • A atual presidente da ABEM, Magali Kleber (Universidade Estadual do Paraná), tem cumprido o papel articulador político-acadêmico da ABEM no contexto brasileiro e internacional, mantendo a produção e as metas até então planejadas e realizadas. É na diretoria de Kleber que está se comemorando uma das maiores vitórias da ABEM, que é o início da inserção obrigatória de conteúdos de música nos currículos escolares, uma luta coletiva, vitoriosa, que durou 20 anos. A gestão tem dado apoio e continuidade à produção de materiais editados, conseguindo elevar a classificação da Revista da ABEM no sistema federal de classificação das publicações científicas das áreas de conhecimento da CAPES. Esta diretoria está organizando, junto à professora Liane Hentschke (presidente do evento), o Congresso da ISME no Brasil, que será em 2014.

Essas tres últimas diretorias dedicaram-se especialmente à articulação política com todos os níveis e tipos de organizações públicas e privadas da sociedade brasileira, visando elaborar planos, realizar, manter, avaliar e aprimorar os planejamentos e realizações relacionados à educação em música, inclusive da educação de professores à distancia.

Conquistas e horizontes da ABEM

Como movimento da volta da música à escola, a ABEM tem publicado e apoiado a divulgação de materiais didáticos atualizados, com base em resultados de pesquisas e práticas bem sucedidas de ensino. O trabalho coletivo de construção da área tem tido resultados satisfatórios na prática, pois aumentou a quantidade de associados à ABEM, contando com profissionais dedicados ao ensino de todos os níveis (infantil, básico, superior e pós-graduação). Dentre as vitórias estão a aprovação da lei que torna obrigatório a inclusão de conteúdos curriculares das escolas, houve um crescimento do interesse de pessoas e músicos de outras sub-áreas da música pela carreira docente, houve um aumento do número de cursos superiores em licenciatura em música nas instituições de ensino superior. Isso tem contribuído para que o nível de interação inter-áreas de conhecimento dentro da esfera educacional tenha crescido substancialmente, tornando a educação musical brasileira numa área respeitada e produtiva em todo país.

Em termos internacionais, a ABEM tem conquistado o seu espaço, sendo representante da ISME na região latinoamericana desde a sua primeira diretoria. A partir desses contatos, alguns associados já trabalharam na esfera político-administrativa da Sociedade Internacional de

Educação Musical (ISME), o que deu margem ao aumento de profissionais associados a apresentar trabalhos fora do país, ao aumento de publicações de brasileiros no exterior e à eleição de uma brasileira como presidente da ISME, Liane Hentschke. Durante a sua gestão, houve na ISME um maior relacionamento entre instituições públicas e privadas e uma grande renovação interna dos procedimentos administrativos da organização. O engajamento de professores brasileiros na ISME tem aumentado a partir dessa conexão internacional. Embora o reconhecimento acadêmico e o uso de resultados de pesquisadores brasileiros nos trabalhos científicos da área seja ainda limitado à região latinoamericana, já se começa a perceber a participação de educadores musicais brasileiros em congressos e revistas internacionais. Um dos legados de Hentschke é a realização no Brasil do próximo Congresso Mundial da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) em 2014, que terá a participação efetiva da ABEM e de seus associados.

Testemunhos do reconhecimento do papel positivo da ABEM têm sido feitos pela Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) e por professores e pesquisadores de diversos países. Muitos têm reconhecido a sintonia de propósitos da ABEM em termos de geração, produção e compartilhamento democrático do conhecimento na área e do desempenho político nas horas mais difíceis do cenário nacional e internacional. Exemplos não faltam: o I Encontro Latino-Americano ISME/ABEM (1997), a eleição de uma presidente brasileira para a ISME, a criação da Comissão de Artes e de Música na SESU/MEC⁶, a ABEM representada no MINC, a

ABEM inserida nos Forums de Cultura do MINC/MEC, o crescimento dos Encontros Regionais em todo o Brasil, os subsídios orientadores para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de Artes e de Música, os documentos criados para os novos sistemas de avaliação de cursos superiores de música no país, a atitude vigilante da ABEM para os Editais de Concursos públicos para ingresso de professores nas escolas de Estados e Municípios, a atitude vigilante e batalhadora para a aprovação e implantação da nova lei de inclusão dos conteúdos de música nos currículos das escolas, a ABEM representada no INEP, o vasto leque de cursos promovidos, publicações em língua portuguesa com fácil acesso à população e sobretudo, a grande participação dos seus membros associados nas principais decisões tomadas. Grandes e pequenas ações testemunham o papel positivo da ABEM e de seus membros ao longo desses vinte anos de existência!

Comemorando esses vinte anos de trabalho, segue a ABEM no caminho para o futuro. Sendo o Brasil um país com uma diversidade musical muito grande, precisa compartilhar as experiências musicais apresentadas nesse arco-íris multicolor para todos os seus cidadãos, oferecendo oportunidades de desenvolvimento e formação musical e artística desde cedo, mas não somente às crianças, também para todas as idades, instituições e espaços sociais. O processo de educação musical inclui tanto a educação em música como educação através da música. A democracia é oportunidade que o sistema político-acadêmico nos permite escolher as opções que são oferecidas entre

6. Ver capa do relatório final do **Seminário sobre o ensino superior de Artes e Design no Brasil**, organizado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design – CEE-ARTES do MEC, em Salvador, Bahia (1997), composta pelos seguintes professores: Alda Oliveira (presidente), Liane Hentschke (secretária), José Adolfo Moura, Indrid Koudela e Gustavo Amarante Bonfim.

as múltiplas ofertas, e não a obrigatoriedade de ter de fazer apenas uma só possibilidade. O estímulo contínuo ao espírito democrático na ABEM é muito importante para a sobrevivência da associação, especialmente para possibilitar a renovação das diretorias, das discussões temáticas, do desenvolvimento da colaboração entre as sábias lideranças que estimulam os trabalhos dos grupos, fazendo com que os indivíduos cresçam sem as competições vazias que só fazem corromper os trabalhos de equipes produtivas.

A educação musical precisa ser vista como um processo contínuo e todos precisam ter acesso, especialmente na idade escolar. As escolas precisam oferecer programas abrangentes e progressivos, desenvolvidos por professores, artistas, familiares ou mestres da cultura popular que detenham os saberes necessários para desenvolver uma formação musical adequada para desenvolver os talentos que cada um tem dentro de si. A música pode ser uma forma de capacitar o jovem para o mercado de trabalho. As ONGs podem ter um papel importante nesse setor, assim como as escolas técnicas e os cursos de especialização nas escolas superiores. O importante é que existam locais e programas onde as pessoas tenham várias possibilidades de estudo e de trabalho com música para que possam desenvolver-se, com iguais oportunidades de escolha para todos. Porém a escola é o local mais apropriado para que os cidadãos e professores de música compartilhem os saberes que a sub-área de conhecimento tem acumulado e produzido ao longo dos tempos. Daí a relevância da obrigatoriedade legal dentro do sistema educacional da inserção de conteúdos musicais nos currículos escolares a partir de agora.

Perspectivas positivas e desafiantes estão nessa rota. Falta de professores, pouco tempo para o ensino, ausência de materiais na sala de aula, desarticulação entre teoria e prática, inseguranças na formação musical e metodológica, questionamentos sobre o que fazer dentro do currículo pedagógico escolar, e outros problemas de comportamento, drogas, relacionamentos sociais e comunitários dentre outros. Esse é o panorama geral da educação no país. Mas sabemos que a felicidade é uma conquista diária, permanente. Portanto, ter a inclusão de conteúdos de música nos currículos das escolas é uma ocasião para festejo, sim.

A garantia legal da presença da música na instituição escolar nos remete a um caminho mais sólido e promissor para o profissional da educação musical no Brasil. Problemas sempre existirão. A ABEM foi criada justamente para garantir esse espaço de convivência democrática onde problemas são debatidos e soluções são buscadas. A organização cresceu e hoje é uma jovem saudável de vinte anos, que contribui para construir coletivamente esse conhecimento como uma sub-área séria, produtiva e prospectiva, junto a uma comunidade brasileira de professores de música, caracterizados pelo respeito mútuo e pelo apoio à grande diversidade acadêmica e popular, da cultura musical brasileira e mundial.

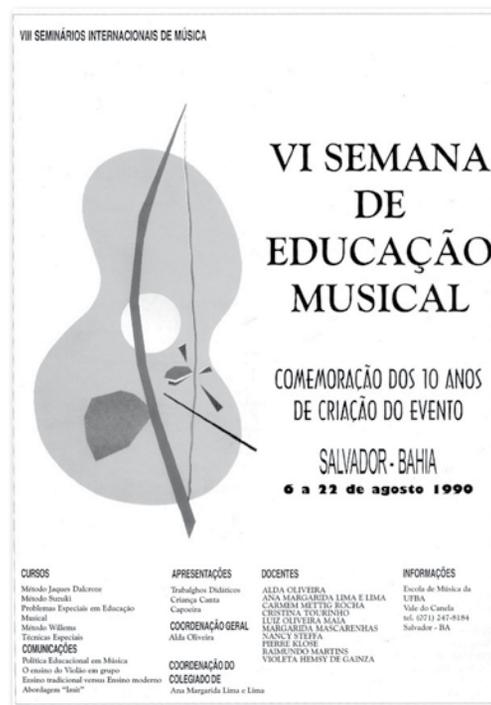
Pensadores de várias áreas de atuação crêem nas possibilidades criativas, inovadoras, produtivas e sócio-relacionais do ser humano. Como trabalho em especial com conexões, pontes, articulações, trago aqui, uma afirmativa de Steve Jobs, que fala sobre a importância da pessoa usar a sua habilidade em conectar os pontos importantes dentro da realidade que o cerca. Ele pontua a necessidade de articular suas observações, olhando para trás, ou seja, para o passado.

"Novamente, você não pode conectar os pontos olhando para a frente; você só consegue conectá-los olhando para trás. Então você tem de confiar que os pontos de alguma forma se conectarão no seu futuro. Você tem de confiar em algo – seu instinto, destino, vida, carma, o que for. Esta abordagem nunca me desapontou, e fez toda diferença na minha vida."⁷

Tomando a ideia de Jobs como referência, refletimos sobre a nossa associação: a ABEM tem hoje a missão de ligar os pontos do passado para conectar-se no futuro a outros pontos importantes no seu contexto de atuação: pessoas, repertórios, especialidades dentro da música, instituições, culturas, para consolidar cada vez mais a área de ensino de música no Brasil e no globo.

FIGURA 1

Poster da VI SEMANA DE
EDUCAÇÃO MUSICAL
(UFBA) – edição
comemorativa dos 10
anos de criação do evento
em Salvador, Bahia, UFBA,
1990.



7. "Again, you can't connect the dots looking forward; you can only connect them looking backwards. So you have to trust that the dots will somehow connect in your future. You have to trust in something — your gut, destiny, life, karma, whatever. This approach has never let me down, and it has made all the difference in my life." Steve Jobs, palestra realizada no CEO da Apple Computer and of Pixar Animation Studios, em 12 de Junho de 2005, <http://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>.

FIGURA 2

Capa e logomarca dos
Anais do I ENCONTRO
LATINO AMERICANO DA
ISME-ABEM-1997

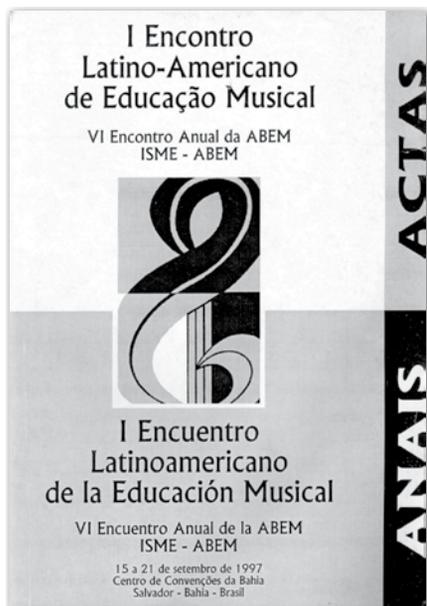
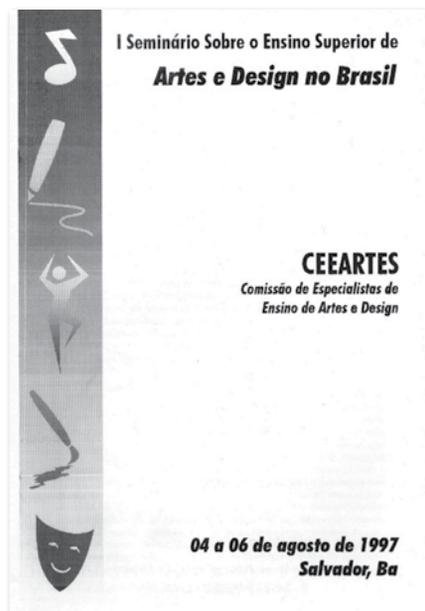


FIGURA 3

Capa dos Anais do I Seminário sobre o
Ensino Superior de Artes e Design no Brasil,
realizado pela Comissão de Especialistas de
Artes e Design em Salvador, Bahia, de 4 a 6
de agosto de 1997.



Nota

Alda Oliveira, membro fundador da ABEM, é PhD em Educação Musical pela Universidade do Texas em Austin, EUA, com Mestrado em Artes (Composição e Educação Musical) pela Universidade TUFTS, em Medford, Boston, EUA e título Housewright Scholar pela Universidade da Flórida, EUA. Pesquisadora 1A do CNPq, com Bolsa de Produtividade durante vários anos, foi Diretora da Escola de Música da UFBA (1992-1996) e Presidente da Comissão de Especialistas em Artes e em Música na SESU/MEC. Professora Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Diretora de Produção Artística do Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música – SONARE, membro do Conselho Editorial Internacional do British Journal of Music Education, Londres. Atualmente dedica-se ao desenvolvimento da abordagem PONTES para formação de professores reflexivos para a prática do ensino de música em contextos formais e informais e participa do grupo internacional da pesquisa Canadense AIRS.

A ABEM e a educação musical no século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede

ABEM and music education in the XXI Century: contextualizing the meaning of dynamic network

resumo

Esse artigo aborda o significado da rede de sociabilidade musical entre entidades que representam a classe de educadores musicais, focando a potência de um trabalho em rede. Traz o foco para o papel da Associação Brasileira de Educação Musical na perspectiva de promover uma sinergia entre a *International Society for Music Education* – ISME, Federação Brasileira de Arte Educação-FAEB e Fórum Latino Americano de Educação Musical – FLADEM. Tal configuração mostra-se como uma categoria importante e significativa na constituição de identidades de representação institucional e jurídica, determinante nas práticas musicais e na forma de se ensinar e aprender música dos atores sociais.

PALAVRAS-CHAVE: ABEM e Entidades de classe profissionais; Rede de sociabilidade musical; Educação e Políticas Públicas; ISME, FAEB e FLADEM.

abstract

This paper approaches the meaning of the music sociability network within social organizations committed with education system. the article seeks to focus on the role of the Brazilian Association for Music Education in view of promoting a synergy between the International Society for Music Education - ISME, the Brazilian Federation of Art Education-FAEB and Latin American Forum of Musical Education – FLADEM. The text aims to discuss about public policies in Brazilian context and the significance in the institutional and juridical identities the networks are important and meaningful categories to constitute their identities. These are aspects that are decisive both in the musical practices and in the way music is taught and learned by the social actors in national educational system.

KEYWORDS: ABEM and music education entities; sociability Music Education Network, Education and Public Policy, ISME, and FAEB FLADEM.

INTRODUÇÃO

Aspectos das políticas públicas educacionais e o papel da ABEM no panorama brasileiro

Primeiramente, quero agradecer o convite da organização para participar desse XX Congresso Nacional da ABEM, especificamente nesse Painel Temático com o título: A sinergia entre as Associações de Classe: FLADEM, ABEM, FAEB E ISME¹. Respectivamente quero nominar seus representantes nas pessoas da Dra. Teca Alencar - FLADEM, Dr. Arão Paranaguá – FAEB e Dra. Liane Hentschke – ISME, bem como agradecer a mediação da Dra. Vanda Freire nessa sessão. Reunimos nessa mesa pessoas que falam por seus associados e os representam no que tange aos compromissos firmados, tanto mediante seus próprios estatutos como mediante seus projetos de gestão de suas respectivas entidades. É a primeira vez que um congresso da ABEM reúne essa configuração de entidades, plasmando fronteiras internacionais, tratando-se, portanto, de um momento histórico o qual se oportuniza reflexões importantes e relevantes para a área no panorama da educação musical brasileira e também, internacional. Assim, expresso minha grande satisfação em compartilhar essa mesa com os presidentes de entidades co-parceiras e comprometidas com ideais comuns.

Estamos em um momento singular, considerando que políticas culturais e educacionais vêm sendo fomentadas pelos organismos nacionais e internacionais² propiciando mecanismos de cooperação (KLEBER, 2010). Nesse contexto, a arte como uma das formas de expressão humana relacionada com a experiência, memória e valores individuais e coletivos vincula-se com o contexto educacional e políticas públicas, com vistas ao fortalecimento e à ampliação do intercâmbio cultural e educacional entre instituições e, porque não dizer, entre países. Tal perspectiva nos permite um olhar sistêmico com vistas ao fortalecimento e à ampliação do intercâmbio cultural e educacional entre os países ibero-americanos.

Na primeira década do século XXI, vimos como as esperanças das grandes organizações intergovernamentais se ancoraram na educação. Lançaram-se prioridades e programas estratégicos, anunciando educação para a sustentabilidade e para a cidadania numa tentativa de fazer face à crise socioeconômica mundial. Neste contexto a educação artística pode desenvolver um papel fulcral, pela sua própria natureza responde aos pilares básicos da educação, ao repto do desenvolvimento, da criatividade, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo intercultural.

1. FLADEM – Fórum Latino Americano de Educação Musical; FAEB – Federação de Arte Educação Brasileira; ISME – *International Society for Music Education*.
2. La UNESCO celebró su primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística en Lisboa en marzo de 2006. En este evento, la Asociación Internacional de Drama / Teatro en la Educación IDEA, la Asociación Mundial para la Educación Musical ISME y la Asociación Internacional para la Educación a través de las Artes InSEA, se unieron para trabajar conjuntamente y poner en marcha la Alianza Mundial para la Educación Artística, WAAE. *IDEA, InSEA e ISME nos hemos unido en la Conferencia Mundial sobre las Artes en la Educación en Lisboa (Portugal), para definir una estrategia integral que responda a un momento crítico de la historia humana: la fragmentación social, la cultura global dominante en competencia, endémicas urbanas, violencia ecológica, la marginación de los principales lenguajes y la transformación en la enseñanza cultural.*

Nunca antes foi tão premente a necessidade de um novo paradigma centrado na educação social e existem experiências educativas através das artes, no espaço ibero-americano, que podem sugerir modelos de reflexão para a educação social e o desenvolvimento comunitário (EÇA, 2010, p. 127).

Nessa perspectiva, tratar do que significa a possibilidade de um sinergia interinstitucional potencializando um compromisso social com questões que afligem a sociedade, carece reafirmar que é fundamental compreender as relações que constituem e enredam a trama complexa presente nos mais diversos contextos sociais e o papel da arte e da cultura nos projetos socioeducativos. E, ao se focalizar políticas públicas há que se apontar fatores significativos na implementação de tais políticas, com potencia para impactar problemáticas incrustadas historicamente que emperram o desenvolvimento social humano, sobretudo das camadas mais pobres da textura social. Há que se assumir uma atitude próativa e participativa nos processos decisórios, defendendo e contribuindo efetivamente para o acesso a uma educação de qualidade na qual seja garantido o acesso ao conhecimento artístico. O compromisso social do educador musical ou mesmo da própria área está relacionado com a problematização do acesso aos bens culturais, não somente pensado como memória ou criação e práticas coletivas espontaneas, mas antes como conhecimento produzido e significativo.

Corroborando o pensamento de Porto (2000) a cultura, tal qual ela é pensada no século XXI, é a experiência que marca a vida humana em busca do conhecimento, do alto aprimoramento, do sentido de busca do pertencimento e da capacidade de trocar simbolicamente.

O reconhecimento de que uma sinergia interinstitucional como essa que se apresenta nessa mesa pode ser dinamizada e potencializada no encaminhamento de políticas públicas remete a importantes dimensões nos processos educativos e, nos remete, também, à necessidade de praticarmos, de fato, a diversidade cultural, uma vez que tal postura pressupõe acolher as diferentes formas de conhecimentos, experiências, valores e interesses humanos. A velocidade que se imprimiu no fluxo das informações nas últimas décadas acentuou a sobreposição de contextos socioculturais, criando uma dinâmica volátil, instável e elástica, tanto na forma como no conteúdo.

Nesse panorama, inúmeras concepções de educação emergem ampliando o espaço, antes restrito ao contexto escolar intramuros, para um ambiente que traz inerente a comunidade, a intersectorialidade, novos ou outros atores sociais, novos e outros valores, questões e conflitos intergeracionais, políticos, socioculturais, implicando muitos desafios para qualquer educador atuar imerso nessa complexidade. Trata-se, portanto, de um espaço privilegiado da economia, da política, das relações sociais e da educação.

A ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

A ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical é uma entidade institucional de direito privado sem fins lucrativos, que congrega a classe de educadores musicais que se organizam de forma democrática em defesa de seus interesses voltados para a educação, arte e cultura. Essa identidade invoca possibilidades de representação de setores da sociedade civil diante de políticas públicas nas áreas afetas à atividade profissional, quer seja artística ou educacional.

Essa natureza constituída tanto jurídica como institucionalmente, construiu-se mediante a ação e militância das várias gestões que estruturam a entidade em bases sólidas, tanto conceituais, éticas e políticas. E, nesses vinte anos de existência a entidade foi se adaptando às modificações que ocorreram na legislação brasileira no âmbito do Terceiro Setor, o qual teve um crescimento vertiginoso nas últimas décadas.

Sem ser o foco desse artigo, cabe destacar aqui brevíssimas considerações nos aspectos jurídicos, que investem a entidade de um caráter legítimo na sua função de representação política de um grupo ou classe de profissionais junto a qualquer instância quer seja de cunho privado ou governamental. A identidade jurídica identificada pelo CNPJ³, que é um código que permite que a entidade receba doações, faça

transações financeiras, contratações dentro da legislação brasileira permite que a entidade se inscreva, desde que não tenha qualquer tipo de pendências, em editais públicos, licitações para concorrer a verbas que venham contribuir para processos de melhoria nas diversas dimensões da sociedade.

Cabe, ainda, destacar que se trata de uma entidade que transita entre as dimensões do público e do privado, importante vetor do desenvolvimento social e econômico do país, que impacta a implantação de programas, projeto e políticas do interesse público. A crescente participação de fundações, organizações não governamentais (ONGs) e organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs) na execução de políticas públicas brasileiras levou o TCU (Tribunal de Contas da União) a escolher essas entidades como foco do Diálogo Público - projeto que tem o intuito de esclarecer como é feita a fiscalização das ações do Estado e estimular o controle social e a cidadania.

Os Congressos e Encontros Regionais da ABEM realçam as dimensões acadêmica e cultural, mas vale ressaltar que a entidade se insere no âmbito do Terceiro Setor o qual, a partir da década de 90, instituiu muitas entidades, mediante o CNPJ as quais movimentaram uma economia significativa, gerando empregos, novos paradigmas no seio dos movimentos sociais e maior participação nas políticas públicas nas áreas social e cultural delineando com mais profundidade um novo conceito denominado Economia da Cultura⁴.

3. Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica é um número único que identifica uma pessoa jurídica e outros tipos de arranjo jurídico junto à Receita Federal brasileira (órgão do Ministério da Fazenda). O CNPJ compreende as informações cadastrais das entidades de interesse das administrações tributárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical CNPJ- 63189948/0001-57, podendo ser acessado por qualquer cidadão/ã.

4. Segundo o que está posto no site do MinC "A Economia da Cultura, ao lado da Economia do Conhecimento (ou da Informação), integra o que se convencionou chamar de Economia Nova, dado que seu modo de produção e de circulação de bens e serviços é altamente impactado pelas novas tecnologias, é baseado em criação e não se amolda aos paradigmas da economia industrial clássica. O modelo da Economia da Cultura tende a ter a inovação e a adaptação às mudanças como aspectos a considerar em primeiro plano. Nesses setores a capacidade criativa tem mais peso que o porte do capital. O Ministério da Cultura utilizará este espaço para linkar, publicar e conversar sobre o assunto." <http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/economia-da-cultura/> Acessado em 3/6/2012.

Na sua natureza acadêmica a ABEM vem cumprindo uma agenda qualificada. Em 20 anos de ininterrupto trabalho, a ABEM promoveu vinte edições de Congressos Anuais, dezenas de Encontros Regionais, organizou e fomentou debates e viabilizou a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino do país. Mantém a publicação da *Revista da ABEM*⁵, de natureza científica, totalizando 24 números até o momento, cuja avaliação *Qualis* é B1, elaborada por um Conselho Editorial altamente qualificado. Além disso, publicou quatro volumes da *Série Fundamentos da Educação Musical*, dois volumes da *Série Teses* e os de *Anais* dos congressos nacionais e dos encontros regionais Norte, Sul, Sudeste, Centro-oeste e Nordeste, contribuindo para a consolidação de uma literatura acadêmico-científica que reflete a diversidade da produção e da pesquisa em Educação Musical no país. A ABEM vem dedicando-se, atendendo a uma demanda, à publicação da *Revista Música na Educação Básica - MEB*, com o intuito de discutir e divulgar propostas de prática musical, abrangendo todos os níveis da educação básica, revelando o compromisso da Associação com as políticas educacionais e, principalmente, com a implementação de uma educação musical qualificada e ampla nas escolas do Brasil.

A ABEM defende, como um de seus princípios, que o ensino da música deva estar

presente de forma sistemática e com qualidade no sistema educacional público e gratuito, bem como as mais diversas alternativas de ofertas que propicie o acesso das camadas mais desfavorecidas, sem condições de pagar para aprender sistematicamente música. O momento histórico o qual vivemos, requer um esforço coletivo para impactar políticas públicas voltadas para a Educação Básica, mediante a implementação da Lei 11.769/2008⁶ – que dita que a música deverá ser conteúdo obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica.

O documento "Estudo exploratório sobre o professor brasileiro", publicado pelo Ministério da Educação em 2009, é revelador das dificuldades que as escolas brasileiras terão para cumprir a lei 11.769, que torna novamente obrigatório o ensino da Música, a partir de 2011.⁷ Desta forma, a Associação está atenta às múltiplas e diversas manifestações de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem musical no Brasil, incluindo a formação do educador musical, assim como a observação dos processos públicos de seleção, contratação e capacitação destes profissionais em todos os níveis escolares e nas diversas perspectivas de atuação e exercício da docência em música.

Na mesma direção, podemos entender o compromisso da ABEM com a proposta para a instituição da Educação Integral no país na Educação Básica, se delineia, atualmente, no MEC, mediante programas propostos

5. As publicações da ABEM estão disponível gratuitamente no site: <http://www.abemeduacaomusical.org.br/revistas.html>

6. O Governo Federal, através do Ministério da Educação, sancionou em 18 de Agosto de 2008 a Lei nº 11.769 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Em seu art. 26, a LDB define agora no § 6º que "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo". O prazo estipulado na Lei para as escolas se adaptarem às exigências estabelecidas no artigo 1º da referida Lei venceu em 18 de Agosto de 2011.

7. "Música na escola já é lei. Mas e agora?," *Boletim Arte na Escola* [Online], nº 57, pp. 6-7, Jan-Mar 2010. Disponível: <http://www.artenaescola.com/links/boletim/BOLETIM57.pdf#page=1>.

pelas Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB). O que está posto indica mudança de paradigma para se pensar a escola na atualidade:

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo⁸.

Temos um flanco aberto para que se amplie o acesso ao ensino e aprendizagem de ARTE, com suas especificidades respeitadas, mas esse é o grande desafio: suplantando a concepção polivalente que ainda prevalece no âmbito das políticas curriculares da Educação Básica.

A ABEM vem sendo reconhecida por sua atuação política e acadêmica, mediante sua inserção na condução de encaminhamentos e atividades educacionais e científicas ligadas ao ensino e aprendizagem de música em instituições públicas e privadas do país, contemplando escolas de ensino especializado da área, escolas da Educação Básica e instituições de ensino superior. Trata-se de promover uma relação política enredando os educadores musicais dos mais diversos contextos com as instâncias institucionais que deliberam sobre as políticas públicas, além de se envolver com a produção de conhecimentos musicais nos contextos informais.

Articulações em redes interinstitucionais na educação musical

Para Castells (2000), a própria contemporaneidade pode ser definida pelo *estar em rede*. Redes constituem uma nova morfologia social das sociedades cuja lógica das suas próprias dinâmicas modifica, de forma substancial, a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura.

Retomando a proposta desse Painel Temático que foca-se na questão da *sinergia* “entre as Associações de Classe”, podemos ver a representação de uma potente rede institucional envolvendo as esferas nacional e internacional de entidades comprometidas com a educação musical configurando-se uma ampla possibilidade de atuação na área.

O alinhamento desse painel e, sobretudo, o compromisso institucional – expresso nos respectivos estatutos - com a melhoria de qualidade de vida, com o acesso à educação, dos cidadãos de qualquer classe social, expressa o coletivo e o individual na busca de um mundo melhor. Representações aqui da sociedade civil organizada mediante identidades jurídicas e institucionais, têm o compromisso e legitimidade para abordar dirigentes e instâncias que propõem, gerenciam e implementam políticas públicas sociais, educacionais e econômicas. Se nos organizarmos em rede, seremos mais fortes

8. Série Mais Educação Educação Integral - <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/coloquio-educacao-integral-nada-como-uma-ideia-cujo-tempo-ja-chegou> p.7. Acessado em 30/03/2011.

e produziremos um maior impacto e, quiçá, um mundo mais justo para as próximas gerações. Assim, o valor desse Painel se projeta nessa capacidade das entidades aqui representadas em estabelecer uma sinergia em rede, a qual cumpra um papel transformador nos processos sócio-educativos defendendo o papel e o lugar da música.

E, complementando, embora esse painel represente entidades comprometidas com a sociedade civil nos seus diversos segmentos, há que se reconhecer o vínculo importante com o papel da Universidade, portanto da academia, nas ações dessas entidades. Como instância institucional produtora de conhecimento, a Universidade deve estar comprometida com as problemáticas que afligem as sociedades contemporâneas, principalmente os grupos que são atingidos pela impossibilidade de acesso à educação e seguridade social, questão prioritária quando se discute políticas públicas e o papel das instituições.

Com a perspectiva problematizadora, podemos evocar o pensamento atual de Boaventura de Souza Santos (2006, p.167-178)⁹, o qual propõe a *Universidade Popular dos Movimentos Sociais*, referindo-se à oposição da monocultura do saber científico confrontado com o conhecimento produzido pela reciprocidade entre os movimentos e organizações da sociedade civil. Tal perspectiva pode possibilitar a coligação e ações coletivas, denominadas de *as ecologias dos saberes*, um dos aspectos centrais do que ele chama de *Epistemologia do Sul*:

As ecologias de saberes apelam a saberes contextualizados situados e úteis, ao serviço de práticas transformadoras. Por conseguinte, só podem florescer em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo

tal que os protagonistas da ação social sejam reconhecidos como protagonistas da criação do saber. (SANTOS, 2006, p. 168)

Trata-se, portanto, de um esforço para conhecermos a nós próprios e, assim, conhecermos e reconhecermos o outro. Tal relação pode estimular o desejo de compartilharmos coisas preciosas como as práticas musicais que fazemos, ensinamos e aprendemos no cotidiano de nossas vidas e de nossas práticas educativas. Tal posicionamento pode ser visto como significativo desafio para a área, pois projetam ações sócio-educativas ligadas à escola, às comunidades, aos mais diversos grupos sociais, promovendo um enredamento que traz inerente os valores culturais que identificam esses diferentes grupos sociais.

Requer, ainda, se pensar em ações que se projetem para espaços materiais e simbólicos de criação artística, proporcionando a mediação entre a cultura e a educação e o cidadão. São questões que carecem que se debruce sobre a dinâmica de uma realidade complexa, sobre as novas propostas e desafios, buscando constituir um mosaico orgânico entre o saber científico, o saber popular e a prática social. E, sobretudo, reconhecer a escola como o espaço genuinamente democrático para todos os brasileiros terem acesso ao saber sistematizado e articulado com as diversas identidades culturais.

As possibilidades que se apresentam na dinâmica da estrutura de comunicação e atuação entre as entidades de classe profissional, exemplificada nesse Painel Temático, invocando a figura da rede, podem ser entendidas como um componente fundamental para o desenvolvimento das práticas artísticas no âmbito das práticas sociais. E, nesse contexto, o entendimento de

9. SANTOS, Boaventura de Souza (2006). *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 1ª Ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

que a produção do conhecimento sobre nosso tempo, nossas sociedades, faz toda a diferença no nosso papel e no nosso comprometimento como instituições ligadas à educação e à cultura.

Recomenda-se que não se termine um texto acadêmico com citação. Entretanto, transgrido aqui essa recomendação, ao considerar que o pensamento genuíno sobre a Utopia do grande filósofo uruguaio Eduardo Galeano, traduz na íntegra o que quero dizer. Assim, congrego com ele e destaco suas palavras que remetem aos nossos sonhos para que nunca nos esqueçamos de que são eles que nos fortalecem e nos impulsionam, em toda nossa existência:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Galeano)¹⁰

Referências bibliográficas

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

EÇA, T. Torres de. "Educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI," *Revista Iberoamericana de Educación* [Online], no. 52, p. 127-146, enero-abr. 2010. Disponível: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049008>.

KLEBER, Magali. Educación Musical, políticas públicas y diversidad cultral em Latinamerica. *Eufonia Didáctica de la Música*, n°49, p. 6-15, abril 2010.

PORTO, Márcia. Cultura para o desenvolvimento: um desafio de todos. Disponível: http://www.martaporto.com.br/dialogos/wp-content/uploads/2008/09/tex_desafioparatodos.pdf acessado em 03/06/2012

SANTOS, Boaventura de Souza (2006). *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Nota

Magali Oliveira Kleber, Professora Adjunto e Diretora da Casa de Cultura na Universidade Estadual de Londrina, doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Música pela UNESP- São Paulo. Fez pós doutorado no Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ. Dirigiu o Festival de Música de Londrina, de 1996 a 2003, um artístico e pedagógico de relevância na agenda cultural do país. É presidente da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, *Chair do Board da Community Music Activity* da ISME – *International Society for Music Education*. Pesquisadora com foco na linha de pesquisa Educação musical e movimentos sociais, abrangendo políticas públicas e o Terceiro Setor, com grupo no CNPq. Bolsista e coordenadora de área do PIBID/CAPES atuando na proposta de investigar as práticas musicais junto a contextos da periferia urbana.

10. <http://www.quemdisse.com.br/frase.asp?frase=45952> acessado em 03/06/2012

A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional

Music education in 21st century Brazil: connections between the teaching of music and Brazilian policies of educational assessment

resumo

Este texto discute e analisa diretrizes estabelecidas para a avaliação da educação nacional a partir das políticas públicas vigentes no país atualmente. De forma mais específica, apresenta reflexões sobre os impactos da avaliação educacional no sistema de ensino brasileiro e a importância de uma inserção mais efetiva da área de educação musical nesse contexto. O artigo tem como base pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e experiências adquiridas na minha atuação como membro de comissões assessoras do INEP a partir do ano de 2009. As análises realizadas evidenciam a relevância da avaliação no âmbito das políticas públicas brasileiras para a educação, bem como a sua importância para o desenvolvimento dos diferentes níveis de ensino. No que se refere à educação musical, o texto enfatiza a necessidade de a área se inserir de forma mais ativa nos processos de definição e implementação da avaliação educacional. Destaca, também, que a participação mais efetiva da área nessa realidade permitirá seu fortalecimento nos diversos níveis e contextos de ensino do país.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas educacionais, avaliação da educação, ensino de música

abstract

This paper discusses and analyzes the established guidelines for the assessment of national education on the basis of the current public policies in the country today. More specifically, it presents considerations on the impacts of educational assessment to the Brazilian educational system and the importance of a more effective insertion of the music education field in this context. The article is based on a bibliographic research, a documentary research and experiences acquired throughout my professional participation as a member of INEP advisory committees from the year 2009 on. The analyzes performed show the relevance of assessment within Brazilian public policies for education as well as its importance for the development of different educational levels. With regard to music education, the text emphasizes the necessity of this area to take part in the processes of definition and implementation of educational assessment in a more active way. The article also highlights that a more effective participation of the area in this context will enable its empowerment in the various levels and contexts of education in the country.

KEYWORDS: educational public policies, education assessment, music teaching

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais têm sido foco de atenção das diferentes áreas de conhecimento, haja visto que são determinantes para os rumos da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano e cultural de qualquer sociedade. Tais políticas caracterizam-se também como um campo de constantes disputas, considerando que seus encaminhamentos são fundamentais para a definição da realidade educacional e, portanto, para o espaço e o valor de cada área de conhecimento nesse contexto. De tal forma, por meio das políticas públicas se elegem as prioridades da educação, definindo-se, a partir dos critérios de cada realidade (seja um país, um estado ou um município), estratégias para a melhoria e o desenvolvimento sustentável do processo sistemático de ensino e aprendizagem.

Assim como em outros países, o Brasil, por meio do poder público, tem dado atenção especial à gestão da educação, estabelecendo políticas para o constante aperfeiçoamento dos seus diferentes níveis de ensino: educação básica, educação profissional, ensino superior e pós-graduação. Na realidade nacional, a regulamentação e gestão das políticas públicas têm ficado a cargo, sobretudo, da federação, cabendo a estados, municípios e instituições de ensino diversas participar ativamente do constante debate e das ações que visam (re)definir periodicamente tais políticas.

Nesse cenário, têm merecido destaque as políticas destinadas à avaliação e os impactos que têm gerado na educação nacional. Consideradas como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, as políticas de avaliação têm crescido e se diversificado consideravelmente na última década. Assim, é fundamental que as áreas de conhecimento reflitam sobre o perfil e a responsabilidade que têm nesse contexto, visando exercer, de fato, um papel significativo nos rumos da educação no país.

Entendo, portanto, que esse é um importante foco para os debates das diversas áreas que compõem a formação educacional no Brasil e, dentro dessa perspectiva, destaco neste texto algumas questões fundamentais para a inserção da área de música nesse universo. Abordando o tema “Educação Musical no Brasil do século XXI”, o XX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, realizado em Vitória no ano de 2011, propiciou um rico e importante debate acerca da educação musical estabelecida e vislumbrada neste milênio. Entre os debates realizados destaquei a avaliação do sistema educacional como uma das perspectivas fundamentais para se pensar os caminhos que almejamos para a área, aspecto que enfatizarei ao longo deste texto.

As abordagens aqui apresentadas são, portanto, resultado da exposição que realizei como debatedor do *Painel Temático I* do Congresso e têm como base estudos e reflexões concretizados a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e, também, de minha experiência como membro de comissões assessoras do INEP: em 2009 e 2011 fui um dos representantes da área de música na Comissão do *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (ENADE), e em 2010, 2011 e 2012 um dos representantes da área de artes na Comissão da *Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente* (Prova Docente).

A política educacional brasileira: tendências e perspectivas

No cenário internacional, a preocupação com a melhoria da educação é eminente e, nesse sentido, há um crescente interesse de, cada vez mais, conhecer a realidade de ensino e de formação desenvolvida nos diferentes países do planeta. Ações de órgãos como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), a União Européia (UE) e a UNESCO, para citar apenas alguns exemplos, têm demonstrado a relevância de políticas consistentes e contextualizadas com a realidade de cada país, visando a garantia de investimentos e de diretrizes que favoreçam a organização, a avaliação e a melhoria da educação. A atuação de instituições dessa natureza tem gerado um impacto significativo em diversos países, pois, como afirma Amaral (2010, p. 41), “os sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais [como as mencionadas anteriormente]”.

Entre as muitas ações que têm desenvolvido, as pesquisas e apontamentos realizados por esses órgãos, que comparam as realidades dos diferentes países, têm exigido de governos e lideranças a busca por soluções que coloquem a educação como prioridade, aumentando quantitativa e qualitativamente os índices relacionados ao desenvolvimento educacional. Sob essa ótica, o relatório do Banco Mundial, publicado no final de 2010, retrata os avanços e os problemas que permeiam a educação brasileira e aponta o estruturado sistema de avaliação, dos diferentes níveis de ensino, como um dos principais fatores que têm impulsionado a melhoria da educação no país (WORLD BANK, 2010)

Em âmbito nacional, as leis, diretrizes, investimentos e gestão da educação estão

vinculadas à realidade das políticas públicas vigentes e precisam ser analisadas considerando o contexto mais abrangente em que se inserem. Conforme tenho discutido em outros trabalhos, políticas públicas podem ser definidas como:

[o] conjunto de diretrizes, ações e programas diversos estabelecidos pelos setores governamentais municipal, estadual e, principalmente, federal para regulamentar, financiar, avaliar e desenvolver diferentes estratégias de atuação junto aos múltiplos segmentos da sociedade. No Brasil, essas políticas vêm sendo desenvolvidas em formas de programas e projetos que abrangem campos como educação, saúde, cultura, ciência, tecnologia, entre outros (QUEIROZ, MARINHO, 2010, p. 1813).

Assim, os focos das políticas públicas são diversificados e estão vinculados às necessidades do país, no que se refere aos diferentes segmentos sociais, sejam eles vinculados à saúde, à cultura, ao trabalho, à educação, entre outros. Com base na citação acima, é possível afirmar que as políticas educacionais se definem a partir da estruturação de um conjunto sistêmico de diretrizes e ações que norteiam a condução da educação nacional. Portanto, elas representam as bases do que se almeja e se estabelece para os sistemas de ensino e devem ser traçadas com a finalidade de possibilitar o crescimento quantitativo e qualitativo da educação, possibilitando o acesso, mas, mais que isso, a formação plena dos indivíduos. As palavras de Dermeval Saviani ilustram a importância da organização dos sistemas de ensino para o desenvolvimento educacional:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (Saviani, 2010, p. 381).

A conscientização dos profissionais da educação e da sociedade em geral, em relação à importância das definições estabelecidas no âmbito das políticas educacionais, está retratada no crescente debate e reflexões sobre o assunto. Nesse sentido, no âmbito acadêmico houve, nos últimos anos, um grande avanço dos estudos que abordam as políticas públicas educacionais, bem como houve também um aumento considerável da cobertura da imprensa acerca das decisões e encaminhamentos realizados no país, aspectos que têm contribuído significativamente para a análise crítica dessa realidade e para a busca de alternativas para o seu fortalecimento no Brasil.

De tal maneira, o que fica evidente é que a partir das pesquisas, das discussões e das críticas que têm se consolidado nesse campo, a sociedade tem podido não só acompanhar, mas, também, participar efetivamente do debate e da definição das políticas públicas estabelecidas para a educação nacional. Assim, tem se fortalecido o interesse social por questões que, até pouco tempo atrás, não despertavam a atenção da sociedade. De acordo com Santos e Azevedo:

Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro da cena dos debates sociopolíticos, em particular os voltados para a negação dos direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população (Santos; Azevedo, 2010, p. 534).

Todavia, por mais que se tenha aumentado a conscientização científica e social, em relação aos diferentes papéis que precisam ser assumidos por todos junto à definição das políticas públicas educacionais, ainda falta uma participação equânime entre as áreas de conhecimento nas pesquisas, debates e ações que têm lidado com essa questão. O que precisa ficar claro é que, por mais que as políticas

públicas sejam materializadas em matrizes mais gerais para a normatização, gestão, avaliação e financiamento da educação, não pertencendo a um campo (disciplina ou componente curricular) específico, é fundamental que todas as áreas discutam o papel e a inserção que têm, e que almejam ter, no contexto educacional, considerando que tais aspectos estão diretamente vinculados às diretrizes políticas estabelecidas.

Nessa direção, no âmbito da educação musical, é preciso que os estudiosos estabeleçam linhas teórico-investigativas que permitam, com base em abordagens científicas, o diálogo, a análise e a crítica das políticas educacionais a partir das perspectivas e objetivos da área. Entendo que tal discussão é fundamental para as definições do ensino de música na educação profissional, básica e superior. Em concordância com reflexões de estudiosos da área de educação, estou convicto que no cenário da educação musical brasileira:

A preocupação com a temática política educacional [...] pode alimentar positivamente um processo dialético, quando se procura articular a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas concernentes, entendidas como a ação do Estado (Santos; Azevedo, 2010, p. 543).

Com base nessa perspectiva, uma reflexão e, eu diria mais, uma convicção fundamental para a área, é que para pensarmos e estabelecermos caminhos para educação musical no século XXI temos que dialogar fundamentalmente com as políticas educacionais vigentes. Essa premissa parte da constatação que qualquer área de conhecimento que almeje um espaço institucional legitimado precisa estar conectada com as diretrizes reguladoras e com os objetivos educacionais definidos por essas políticas. Conforme destaquei em outro texto publicado recentemente, em parceria com a colega Maura

Penna, “fica evidente que um ponto fundamental para o fortalecimento – e até mesmo a sobrevivência – de nossa área, nos dias de hoje, é sua inserção no âmbito das políticas públicas educacionais” (Queiroz; Penna, 2012, p. 93).

Entre as muitas definições que têm sido estabelecidas para a educação a partir das políticas públicas vigentes, são notórios o peso e a ênfase que a avaliação educacional tem ganhado. Essa perspectiva parte da constatação que um sistema educacional só pode ser devidamente desenvolvido se tiver um diagnóstico claro da sua realidade, dos seus avanços e dos seus limites, aspectos que só podem ser estabelecidos a partir de um projeto consistente e coerente de avaliação. Além disso, é por via da avaliação educacional que se pode selecionar e qualificar instituições e profissionais, estabelecendo os parâmetros almejados para o desempenho da educação, conforme analisarei a seguir.

A avaliação da educação nacional: um compromisso de todas as áreas de conhecimento

O entendimento da importância da avaliação para o desenvolvimento de qualquer sistema de ensino qualificado tem feito da discussão sobre o tema uma prerrogativa para o crescimento das diferentes áreas de conhecimento que estão no âmbito da educação institucionalizada. Essa perspectiva estabeleceu grande abertura não só para o debate, mas para a participação efetiva de todos no processo de definição de diretrizes e da elaboração dos instrumentos necessários para a avaliação

educacional no país. De acordo com as palavras de Bernardete Gatti:

Pode se afirmar que vem mudando a representação dos processos avaliativos de sistemas educacionais no Brasil, em relação aos quais houve inicialmente uma reação contrária muito forte, e que uma cultura de avaliação educacional está se consolidando [...] (GATTI, 2009, p. 15).

Considerando, portanto, a avaliação como uma prioridade, presente nas diretrizes de fomento e gestão da educação, o Brasil institucionalizou o seu sistema avaliativo definindo órgãos específicos que, a partir da consultoria de profissionais das diferentes áreas, estabelecem as matrizes, os critérios e os instrumentos de avaliação aplicados nos diferentes níveis de ensino. Assim, a condução da avaliação educacional brasileira está fundamentalmente sob a responsabilidade da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) e do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP).

A CAPES, criada em 1971, tem como foco central a definição de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)¹. Sua atuação na avaliação educacional do país, tem sido primordial para o desenvolvimento desse nível de ensino, pois, conforme as descrições oficiais do Órgão:

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios) (CAPES, 2012).

1. Vale destacar que a partir de 2007 a CAPES tem atuado também na formação de professores para a educação básica.

Dessa forma, a CAPES tem assumido a responsabilidade de avaliar especificamente a pós-graduação, ficando os demais níveis de ensino e as diversas outras ações referentes à avaliação educacional no Brasil sob a responsabilidade do INEP. O Instituto, fundado em 1937², é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Conforme destacado em seu site oficial, o instituto tem como missão:

[...] promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2012a).

A partir das suas funções e objetivos, o INEP tem desempenhado um papel importante nas definições da avaliação e, portanto, nas diretrizes para as políticas públicas da educação, sendo fundamental refletir sobre as metodologias que esse Órgão tem utilizado para conceber e aplicar os instrumentos avaliativo-educacionais. Assim, considerando a experiência e os estudos que tenho consolidado desde 2009 como membro de comissões assessoras de programas de avaliação do INEP, apresento, mais adiante, perspectivas e diretrizes que estão na base dos caminhos e sistemas de avaliação que vêm sendo desenvolvidos pelo Instituto. De forma mais pontual, reflito sobre a inserção da área de música nessa realidade e a necessidade de uma participação mais efetiva dos seus profissionais no universo da avaliação educacional que vem sendo delineado e implementado no Brasil.

Todos os programas de avaliação realizados hoje, tanto na CAPES quanto no

INEP, estão divididos em duas modalidades centrais, que tenho denominado de **avaliação qualificativa e avaliação seletiva**. A avaliação qualificativa, como o próprio termo aponta, qualifica, com uma nota, a partir de critérios quantitativos e qualitativos, cursos, instituições e sistemas/redes de ensino. Abrange cursos de ensino superior e programas de pós-graduação, escolas de educação básica, escolas técnicas especializadas e outros segmentos educacionais formais regulamentados pelas políticas educacionais vigentes. Assim, a partir dos indicadores estabelecidos e dos instrumentos avaliativos aplicados, atribui-se uma nota que evidencia o nível de um curso, por exemplo, em relação às diretrizes nacionais da área, dos parâmetros de desenvolvimento estabelecidos pelo MEC, entre outros aspectos.

A avaliação seletiva, também como indicado pela denominação, seleciona, a partir de concursos públicos, pessoas para ingressarem nos sistemas de ensino, como discente ou docente, com base em critérios estabelecidos pelo órgãos gestores da avaliação nacional e pelas diferentes áreas de conhecimento. Também abrange cursos de ensino superior e de pós-graduação, escolas de educação básica, escolas técnicas especializadas e outros segmentos educacionais formais. Assim, a partir dos indicadores estabelecidos e dos instrumentos avaliativos aplicados, seleciona alunos para ingresso nas universidades e, mais recentemente, professores para ingresso na carreira docente das redes de ensino do país.

Para enfatizar a importância e o impacto da avaliação no contexto social educacional brasileiro, descreverei, dentro dessas duas modalidades, quatro programas de avaliação

2. O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo denominado inicialmente de "Instituto Nacional de Pedagogia" (INEP, 2011b)

em pleno funcionamento, sendo que três deles já são demasiadamente conhecidos da sociedade, devido inclusive ao destaque que ganharam na mídia.

O ENADE e o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) são dois importantes exemplos da avaliação qualificativa. O ENADE faz parte do *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES) e visa “ aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências” (INEP, 2012c). Somado aos demais instrumentos utilizados pelo SINAES, o ENADE fornece importantes parâmetros para as avaliações dos cursos superiores do Brasil. Já o IDEB, criado pelo INEP em 2007, reúne em um único indicador dois conceitos fundamentais para avaliar a qualidade da educação, quais sejam: fluxo escolar e médias de desempenho dos estudantes nas avaliações. A partir do IDEB cada escola recebe uma nota, que indica o seu desenvolvimento educacional e, com base no desempenho obtido pelas redes de ensino nessa avaliação, o governo visa “ traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (INEP, 2012d).

No âmbito da avaliação seletiva, o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) é sem dúvida o programa de maior projeção social, tendo em vista que tem impacto direto na definição para o ingresso de estudantes do ensino médio no ensino superior (INEP, 2012f). Assim, os alunos se candidatam às vagas nas diversas universidades públicas do país, sendo absorvidos a partir das notas obtidas nas provas.

Outro exame que ainda está em fase de elaboração, mas que certamente terá grande impacto no sistema educacional brasileiro, é a Prova Docente, que terá como objetivo:

[...] subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos

para a contratação de docentes para a educação básica. Trata-se de uma prova anual, a ser aplicada de forma descentralizada em todo o país para os candidatos ao ingresso na carreira docente das redes de educação básica (INEP, 2012e).

A partir dessa breve exposição, sobre o atual cenário da avaliação nacional e dos encaminhamentos políticos que tem alcançado no país, apresento, a seguir, reflexões mais específicas sobre a inserção da música nesse contexto, considerando as diretrizes de dois programas do INEP: o ENADE e a Prova Nacional. Com base nas discussões realizadas, aponto, também, perspectivas que podem possibilitar uma atuação mais efetiva da área nas definições e ações das políticas de avaliação implementadas no Brasil.

A educação musical no cenário das políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro

Mesmo tendo crescido muito, acadêmica e socialmente, nos últimos anos, é notório o embrionário estágio da educação musical no que se refere à sua inserção efetiva nos programas de políticas públicas destinados ao financiamento e à avaliação da educação brasileira. Longe de ser uma visão pessimista, essa é uma constatação que pode ser comprovada pelo baixo número de projetos em andamento na área de música em programas como o PROEXT, o PRODOCÊNCIA, o PIBID, o PARFOR, entre outros³, criados com vistas ao fortalecimento da educação. Além disso, o limitado número de projetos de pesquisa da área de educação musical financiados pelo *Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia* (CNPq) e pela CAPES, e a baixa demanda de profissionais que se candidatam a representar a área a partir de chamadas públicas do INEP

para a definição de instrumentos de avaliação, são dados suficientes para atestar o limitado estado de inserção da educação musical na realidade político-educacional contemporânea.

No que tange ao campo acadêmico, se analisarmos o periódico mais importante da área atualmente, a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e os textos publicados nos anais dos últimos dez congressos nacionais da Associação, constata-se que a discussão sobre políticas públicas e sobre o sistema de avaliação educacional é praticamente inexistente. Todavia, é notório que a ABEM tem desenvolvido um papel de grande relevância para mudar tal realidade, promovendo debates, atuando politicamente e participando, de forma efetiva, de comissões diversas que visam (re)definir caminhos para os rumos da educação no Brasil. O tema *Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*, abordado no XIX Congresso Nacional da Associação, realizado em Goiânia em 2010, sinaliza a busca da ABEM para inserir a discussão sobre as políticas públicas no cerne dos debates e das reflexões da área.

Pontuadas essas constatações, me ateei a análises mais específicas de programas de avaliação do INEP, com ênfase nas tendências e limites que têm caracterizado a inclusão da área de música no âmbito da avaliação educacional. De forma mais restrita, como destacado anteriormente, analisarei a presença da música nas definições das diretrizes e dos instrumentos de avaliação do ENADE e da Prova Docente.

Todas as definições de avaliação do INEP, quando relacionadas a diretrizes e conteúdos específicos de determinado campo de conhecimento, são realizadas por profissionais da área, atuando em funções distintas. Nesse sentido, as comissões assessoras são constituídas por professores convocados e nomeados pelo INEP a partir dos critérios acadêmicos estabelecidos pelo Instituto. Já os elaboradores e avaliadores de itens são selecionados a partir de editais públicos, tendo como base o perfil profissional almejado. Quanto às atribuições, compete à comissão assessora definir os aspectos gerais da área que compõem a prova e aos profissionais selecionados na chamada pública elaborar e revisar os itens⁴ que comporão os instrumentos de avaliação aplicados nos exames.

Assim, no caso da música, são profissionais da área que definem os objetivos e conteúdos das provas, bem como elaboram e revisam os itens que farão parte da avaliação. Claro que essas definições são baseadas em diretrizes gerais da educação nacional e em diretrizes específicas de cada área de conhecimento. Por exemplo, as definições do ENADE para a música são realizadas com base nas Diretrizes para os cursos superiores da área, aprovadas em 2004. Portanto a comissão assessora define aspectos mais específicos do que os que estão nas Diretrizes, mas que estejam dentro das proposições apresentadas por elas (BRASIL, 2004).

Até o ano de 2010, as provas aplicadas pelo INEP eram elaboradas por comissões

3. Para informações mais detalhadas sobre esses programas Cf. Queiroz e Penna (2012).

4. Item é o termo técnico utilizado pelo INEP para se referir às questões elaboradas para uma prova.

contratadas por uma empresa, selecionada a partir de licitação pública para a organização do concurso. Assim, a comissão assessora nomeada pelo Instituto definia os objetivos, o perfil, as competências e habilidades, e os conteúdos que deveriam fazer parte da prova, mas quem elaborava os itens eram os membros da comissão contratada. A partir de 2011, esse sistema foi mudado e até a elaboração dos itens passou a ser realizada por meio da contratação de profissionais das áreas a partir de edital público aberto à comunidade acadêmica e educacional. Essa mudança habilita, de certa forma, todos os profissionais da área, que atendam ao perfil definido no edital, a participarem da avaliação. Assim, são os selecionados no processo público que, com base nas definições da comissão assessora, elaboram os itens que farão parte do Banco Nacional de Itens do INEP⁵, após aprovação pela comissão assessora e pelas comissões técnicas do Instituto. A partir daí, os itens aprovados poderão ser utilizados nas provas elaboradas pelo INEP.

Esse sistema democrático, adotado a partir de 2011, certamente é uma avanço, tendo em vista que coloca nas mãos dos profissionais da área a responsabilidade de gerir toda a prova, desde as diretrizes mais gerais até as questões específicas. Todavia, essa metodologia também apresenta fragilidades para a elaboração dos instrumentos avaliativos, pois áreas que não estão devidamente mobilizadas e preparadas para lidar com processos dessa natureza têm apresentado dificuldades para atender às chamadas públicas, devido, inclusive, à falta de candidatos para suprir a demanda do INEP.

Essa tem sido, por exemplo, a realidade da área de música, tanto no ENADE quanto na Prova Docente.

No que se refere ao ENADE, os cursos de graduação em música foram contemplados nos exames dos anos de 2006, 2009 e 2011, sendo que em 2006 e 2009 foram avaliados os cursos de bacharelado e licenciatura e em 2011 somente os cursos de licenciatura. Nos anos de 2006 e 2009, a estruturação da prova foi realizada como base nos critérios antigos. Já em 2011, foi utilizado o sistema atual e, a partir de convocação pública, foram selecionados elaboradores e revisores de itens. Nesse caso, chamou a atenção o baixo número de profissionais da música inscritos para o processo, que teve inclusive o prazo para as inscrições prorrogado, com vistas a ter uma maior participação da área e, assim, contar com o número suficiente de elaboradores e revisores para a estruturação da prova. Finalizado o processo, a constatação do INEP foi que o número de selecionados foi relativamente baixo diante das necessidades do exame. Além disso, a dinâmica dos processos públicos, que dificilmente trabalha com agenda longa e previamente definida, fez com que alguns dos selecionados não comparecessem à Brasília para a capacitação oferecida pelo INEP, sendo excluídos do processo, o que dificultou ainda mais a elaboração do número de itens necessários.

Após a elaboração e revisão das questões elaboradas, a Comissão Assessora da Área de Música e a Organização Geral do ENADE tiveram bastante trabalho para definir quantitativa e qualitativamente itens que atendessem todas as necessidades de avaliação. Independente do

5. Para informações sobre o Banco Nacional de Itens e sobre o processo de seleção de elaboradores e revisores de itens consulte o site: <http://portal.inep.gov.br/banco-nacional-de-itens>

produto final resultante, a prova do ENADE 2011 para a área de música⁶, o que ficou claro foi a falta de participação dos profissionais em um processo tão importante para a avaliação dos cursos de superiores da música, aspecto que merece uma reflexão significativa da área.

Quanto à Prova Docente, as discussões e os trabalhos diversos para elaboração do exame vêm ocorrendo desde 2010, devendo a primeira avaliação ser realizada em 2012. A primeira versão da prova será focada na seleção de professores pedagogos, que atuarão na educação infantil, no ensino fundamental I e na educação de jovens e adultos. Assim, será uma prova para professores “generalistas”, que trabalharão com todos os componentes curriculares, sem contemplar uma área em específico. De tal forma, considerando o público alvo, a área de música está agrupada junto às outras linguagens artísticas numa grande área denominada Artes. A Comissão Assessora desse exame, que vem trabalhando desde 2010, é atualmente composta por dois profissionais de duas linguagens artísticas distintas: um da área de música, no caso eu mesmo, e outro da área de artes visuais. A partir da definição do perfil geral do profissional e das competências e habilidades para atuação docente, que foram estabelecidos em linhas gerais considerando as especificidades do contexto de ensino focado, coube à Comissão Assessora da área definir os conteúdos que deveriam fazer parte do exame.

A partir daí, foi aberto um processo público para que profissionais das diversas áreas de conhecimento, contempladas na prova, se inscrevessem para a elaboração e revisão de itens. Mesmo que genericamente a

área tenha sido denominada de Artes, havia no edital conteúdos musicais específicos e o perfil estabelecido para a seleção dos elaboradores e revisores contemplava a formação em cursos de música (graduação e pós-graduação). Todavia, mesmo com uma ampla divulgação do processo por parte do INEP, considerando os limites de tempo do sistema público, como já mencionado anteriormente, a participação da área de música foi muito baixa, sendo que somente três profissionais com formação específica se candidataram para elaborar e revisar itens para esse exame, o que certamente fragilizou a presença da música nesse importante processo de avaliação educacional.

Sem a pretensão de uma apresentação detalhada dos programas de avaliação descritos acima e dos detalhes que permeiam a presença da música nesses sistemas, o que quero enfatizar são as lições que podemos tirar a partir deles. Portanto, as experiências adquiridas durante o acompanhamento e a participação direta nas definições para a avaliação da área de música nos programas citados evidenciaram quatro questões centrais, que precisam fazer parte dos nossos debates como educadores musicais: 1) a área precisa consolidar uma cultura de participação no cenário das políticas públicas, gerando, conseqüentemente, maior interesse dos seus profissionais pelo tema e pelos seus desdobramentos na educação nacional; 2) os limites dos instrumentos utilizados, que não permitem a utilização de materiais sonoros, têm sido um grande obstáculo para as avaliações da música nesses programas, mas cabe aos seus profissionais encontrar as alternativas necessárias para que, mesmo com os limites de

6. Acesse a prova do ENADE 2011 para a área de música no seguinte endereço eletrônico: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/MUSICA.pdf>.

infra-estrutura do INEP, a avaliação da área seja representativa; 3) ainda há uma idéia dominante de que, dada a subjetividade da música, não é possível realizar avaliações significativas de aspectos da estrutura e do ensino musical, o que compromete a credibilidade e a inserção da área em instrumentos objetivos de avaliação; 4) a falta de formação e/ou experiência dos profissionais para lidar com avaliações em larga escala dificulta a materialização de conteúdos fundamentais para a música em itens para compor um instrumento técnico de avaliação, aspecto que, por vezes, enfraquece os processos avaliativos que contemplam a área.

Sem entrar em uma discussão mais profunda sobre essas questões, o fato é que, com todos os problemas e limites existentes, precisamos delinear diretrizes claras e instrumentos efetivos que permitam que a área seja avaliada da melhor forma possível. Tal fato implica, inclusive, em fortalecer a formação dos profissionais para lidar com instrumentos de avaliação. Essa é a única maneira de a música ser devidamente contemplada dentro do amplo sistema de avaliação educacional brasileiro, não corroborando com a pressuposição de que não podemos lidar com critérios sistemáticos de avaliação em larga escala.

Conclusão

A partir das duas experiências descritas e das reflexões realizadas ao longo do texto, é possível constatar que: a avaliação educacional é um dos pilares da educação nacional, sendo de fundamental valor para os rumos dos sistemas de ensino no país; a partir das bases fornecidas pela avaliação educacional são definidas as prioridades e os encaminhamentos para os diferentes sistemas de ensino; nesse contexto, a área de música tem uma inserção demasiadamente baixa, mesmo estando

contemplada como conteúdo e/ou como área de conhecimento em diversos exames.

A partir desse diagnóstico, o que emerge para as reflexões da área é a certeza de que precisamos agir principalmente nas seguintes frentes: discutir coletivamente nas associações de pesquisa e ensino, como a ABEM vem fazendo, estratégias para uma participação efetiva da música nos processos de definição e elaboração da avaliação educacional no país; encontrar caminhos para informar, mobilizar e sensibilizar os profissionais da área para que participem mais ativamente desse processo; inserir no universo da formação em música diretrizes para a capacitação de profissionais para lidar com avaliações objetivas e de larga escala, entendendo que essa é uma demanda atual do sistema educacional brasileiro em geral e, portanto, também da área de música; buscar um conhecimento mais amplo de processos de avaliações em larga escala, refletindo sobre as possibilidades de inserção de conteúdos da área em exames desse natureza.

Para finalizar a abordagem aqui apresentada, quero deixar uma perspectiva que, acredito, deva estar na base das nossas reflexões no âmbito da educação musical no século XXI, qual seja: ou buscamos alternativas para mudar a realidade do nosso papel e da nossa participação no contexto das políticas públicas e de avaliação educacional no país ou a área estará, cada vez mais, relegada a pano de fundo da educação brasileira!

Referências

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 39-54, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea04.pdf>>. Acesso em: 26 fev 2012.

BRASIL. *Resolução n. 2*, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em 26 fev 2012.

CAPES. *História e missão*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 26 fev 2012.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>>. Acesso em: 23 fev 2011.

INEP. *Conheça o Inep*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 26 fev 2012a.

_____. *História o Inep*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 26 fev 2012b.

_____. *O que é o Enade*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 26 fev 2012c.

_____. *O que é o Ideb*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 26 fev 2012d.

_____. *Prova nacional de concurso para o ingresso na carreira docente*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-docente>>. Acesso em: 26 fev 2012e.

_____. *Sobre o Enem*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 26 fev 2012f.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; PENNA, Maura. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3662/2713>>. Acesso em: 20 fev 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Políticas públicas em educação musical: a atuação do Grupo de Pesquisa PENSAMUS. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* João Pessoa: EDUFPB; ABEM, 2010, p. 1811-1820.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14 n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 18 fev 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 19 fev 2012.

WORLD BANK. *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*. 2010. Disponível em: <http://www.iepecdg.com.br/uploads/livros/1012achieving_world.pdf>. Acesso em: 25 fev 2012.

Nota

Luis Ricardo Silva Queiroz é Doutor em Música (Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestre em Música (Educação Musical) pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação Musical e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem atuado como membro das Comissões Assessoras, do INEP/MEC, da Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente e do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). É autor de diversos artigos nas áreas de Etnomusicologia e Educação Musical, publicados em livros, revistas especializadas e anais de congressos nacionais e internacionais.

Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência

Public politics for teacher's preparation in Brasil:
the Pibid and Prodocência projects.

resumo

As políticas públicas para qualificação do ensino básico tem aumentado significativamente nos últimos anos, incluindo projetos voltados para a formação, valorização e qualificação de professores. Nesse contexto foram criados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA. Esse texto apresenta o histórico dos programas, seus objetivos e suas relações com os cursos de Licenciatura em geral. Discute as características e as diferenças entre eles e levanta alguns questionamentos a respeito de sua aplicação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, formação de professores, Pibid e Prodocência.

abstract

Public politics in Brazil have been strengthened and increased considerably in the last years, including the elaboration of projects that aim at the qualification of teachers and the recognition of the profession. Two of these projects include the scholarship program for motivating teachers to have pedagogical experiences at public schools (PIBID), and the program for consolidating teacher's courses at the universities (PRODOCÊNCIA). The latter text presents the context where these projects emerged, the bases from which they have developed, and the function of teachers' courses in the process of qualifying teachers. It also discusses the project's characteristics and differences and raise possible problems that can emerge in the process of their application.

KEYWORDS: Public politics, teacher's education, Pibid e Prodocência.

INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores no Brasil tem conquistado vulto nos últimos anos, como uma das ações para a melhoria da qualidade da educação básica. Em abril de 2007, o Ministério da Educação-MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), propondo diversas ações e programas em continuidade às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Como parte das alterações político-administrativas, indicou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da educação básica. A “nova Capes”, ou Capes B, criada pela Lei 11.502 de julho de 2007, tinha como objetivo articular de forma permanente a educação básica e o ensino superior, ampliando as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores (Brasil, 2007a). Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas para qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância.

Duas premissas acompanham as bases para as ações decorrentes das políticas públicas para a educação. A primeira, é que elas sejam conduzidas de forma sistêmica entre União, Estados, Distrito Federal e municípios. Segundo, que ocorram de maneira articulada entre o Ministério da Educação - MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino básico, o que indica compromissos e responsabilidades compartilhadas entre todos. Os documentos oficiais sugerem que as ações decorrentes dessas políticas garantam a qualidade dos cursos presenciais e a distância, promovendo a articulação entre teoria e prática e entre conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo a escola como um espaço de formação. Além disso, incentivam a formação continuada e sua articulação com a inicial, a atualização teórico-metodológica e o estabelecimento de programas que reflitam a especificidade da formação docente. Indicam também que projetos propostos pelas instituições devem almejar a valorização da profissão docente por meio de ações que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira e a ampliação de docentes na educação básica, priorizando os egressos de instituições públicas de ensino superior (Brasil, 2007b, 2007c, 2009c). Com base nessas premissas foram lançados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA voltados especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores.

Apesar de questionamentos sobre as bases e características das propostas lançadas pelo governo (Freitas, 2007; Saviani, 2007), e a observação de que elas acontecem mais no âmbito da formação do que da atuação e do trabalho docente (Arroyo, 2007), a percepção geral é de que esse é um momento profícuo para se discutir e participar das várias frentes abertas, uma vez ser aparente a expansão quantitativa e mesmo qualitativa de ações voltadas à formação docente, nos seus vários níveis, contextos e formatos.

A formação de professores no Brasil: o papel das Licenciaturas:

A qualidade da formação de professores foi também objeto de discussão por ocasião das reformas curriculares dos cursos de Licenciatura¹, com bases e premissas semelhantes às apresentadas pelos programas governamentais. Por exemplo, a ênfase nas práticas docentes como eixo estruturante do curso, a importância da inserção do licenciando em seu contexto real de trabalho reforçando a relação equilibrada e interligada entre teoria e prática e ensino superior e básico, e a articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas. As diretrizes reforçam a especificidade das licenciaturas de graduação plena, reconhecendo-a como curso com estrutura e identidade própria, o que concederia *status* e valor dentro da universidade. Por que, então, criar políticas de formação e qualificação paralelas, com objetivos e princípios semelhantes?

O que se tem constatado é que, embora aparentemente as diretrizes curriculares oferecessem indicações de grandes mudanças nos cursos e conseqüentemente na maneira como professores da educação básica estavam sendo formados, na prática isso não ocorreu (Souza, 2007; Gatti e Barreto, 2009; Montandon, 2011). Conforme Gatti e Barreto (2009), as Licenciaturas, em geral, não se adequaram aos princípios básicos da reforma, estando ainda "muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária" (p.258).

De forma geral, os problemas com projetos e currículos de formação de professores anteriores às propostas das diretrizes continuam, em diferentes níveis e contextos. Em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (Gatti e Nunes, 2008) que analisou currículos de cursos de licenciatura do Brasil, constatou-se que as Licenciaturas não tem oferecido os conhecimentos e habilidades consideradas necessárias ao enfrentamento das complexas tarefas exigidas pelo contexto escolar:

Apesar das inúmeras reformas curriculares e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais [...], evidencia-se a característica fragmentária dos currículos, a predominância dos estudos teóricos e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica, além da quase ausência do estudo da escola, ou seja, do contexto profissional onde o professor vai atuar (p.35).

Um dos pontos de destaque proposto pelas diretrizes foi o expressivo aumento das práticas docentes, entendidas como um dos eixos estruturantes do currículo, reforçando a relação teoria-prática, a articulação entre o ensino superior e as redes de ensino básico, e a inserção do licenciando na vivência docente do mundo real. No entanto, o conceito e papel das práticas nos currículos continuam sendo mal compreendidos e suas ações negligenciadas, aparecendo, muitas vezes, apenas como créditos acoplados às disciplinas teóricas (Gatti e Barreto, 2009; Montandon, 2011). Muitos cursos continuam com o modelo denominado *três mais um*², com a inserção do aluno na prática docente apenas nos últimos semestres do curso. No caso dos estágios supervisionados, observa-se ainda a prioridade da teoria em

1. LDB 9.394/96 e Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP no. 2 de 19 de fevereiro de 2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, em nível superior.

2. Formato de Licenciatura onde o estudante cursa os três primeiros anos no Bacharelado e, somente no último ano, realiza complementação pedagógica.

detrimento da prática, ou seu entendimento apenas como momento de observação, com pouca ou nenhuma inserção do aluno na regência e nos ambientes para os quais estão sendo formados. Em muitos casos não há acompanhamento sistemático do professor, ou aquele que orienta desconhece a realidade para a qual está preparando seus alunos. Conforme constatou Gatti e Barreto (2009), “os estágios obrigatórios constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão” (p.258), faltando também “material didático atualizado e atendimento sistematizado e personalizado de alunos, e de desenvolvimento de sistemas consistentes de avaliação do processo formativo” (p.260).

O distanciamento do contexto de trabalho para o qual se está formando tem sido um dos principais problemas na formação de professores (Diniz-Pereira, 2000). Relatos de professores em exercício indicam que a Licenciatura não os tem preparado para as demandas e desafios da docência. Para eles, o foco do curso ainda está nos saberes específicos e nos fundamentos teóricos, com ausência ou escassez de experiência nos espaços para os quais estão sendo formados (Gatti e Barreto, 2009. Montandon, 2011). Isso demonstra que a situação encontrada por Diniz-Pereira (2006) continua, ou seja, que a estrutura dos cursos de formação docente privilegia a teoria em detrimento da formação em um contexto prático e articulado com a realidade profissional, reforçando também a conclusão de Gatti e Barreto (2009), em estudo sobre a formação e carreira de professores:

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a ausência de um perfil profissional claro de professor. Os

currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos (p.258).

São várias as razões para tal situação. Uma delas é o número insuficiente de professores com formação e experiência para atuar especificamente nos cursos de Licenciatura. A realidade encontrada na Universidade de Brasília-UnB, por exemplo, pode ser a mesma de outras universidades³, onde, mesmo com a abertura de novas vagas para professores, em decorrência da proposta de novos cursos para o REUNI e EaD, a composição dos colegiados das unidades, em sua maioria voltados para o bacharelado e a pós-graduação, impedem o direcionamento da vaga para profissionais com perfil para atuarem na Licenciatura. O resultado é o acúmulo de disciplinas e atividades específicas em um reduzido número de professores que atuam com as disciplinas pedagógicas, mostrando que políticas de valorização, investimento e qualificação do professor devem incluir a própria universidade.

Por sua vez, essa situação é decorrente do descaso histórico das universidades com os cursos de formação de professores, do desprestígio das atividades didático-pedagógicas em relação às atividades de pesquisa, e do lugar secundário das Licenciaturas nas unidades e colegiados (Lüdke, 1994; Catani, 1986; Diniz-Pereira, 2000; Souza, 2007). De acordo com Lüdke (1994), no modelo de universidade brasileira as prioridades estão na pesquisa e elaboração de conhecimento científico, consideradas exclusivas dos programas de pós-graduação.

3. Ver Montandon, 2011.

Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores [...] tanto que as avaliações das universidades e mesmo progressão docente são baseadas quase exclusivamente nas produções de pesquisa (p. 6).

Essa situação, juntamente com os baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho tem provocado a baixa procura e a alta evasão dos cursos de Licenciatura no Brasil.

Mateiro (2009) encontrou resultados mais satisfatórios para os cursos de Licenciatura em Música no Brasil, a partir da análise de projetos pedagógicos, indicando que as propostas de formação estão, em maior ou menor grau, alinhadas com as diretrizes curriculares. No entanto, seu estudo não incluiu avaliação da efetividade dos currículos em relação às demandas docentes do mundo do trabalho atual. Pesquisa de Cereser (2003) sobre o estágio supervisionado em cursos de Licenciatura em Música mostrou também limites e possibilidades da prática pedagógica nos cursos, indicando a necessidade de mais estudos qualitativos sobre o funcionamento e o papel das práticas nos cursos de formação de professores de música no Brasil.

A proposição de programas como o Pibid e o Prodocência pode ser entendido, assim, como uma forma de compensar a ainda precária qualidade de formação em muitos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas no país, especialmente em seu componente prático.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID:



O Pibid é um programa de concessão de bolsas de iniciação à docência, envolvendo três grupos de participantes: licenciandos, professores universitários (coordenadores dos subprojetos) e professores de escola pública (supervisores)⁴, além do coordenador geral ou coordenador institucional. A participação no Edital é por meio da apresentação de projeto institucional, combinados com projetos das unidades, denominados de subprojetos. O coordenador institucional é responsável pelo projeto como um todo, com a colaboração dos coordenadores de cada subprojeto, que serão também os orientadores dos licenciandos e responsáveis pela condução de sua proposta, incluindo as relações com os supervisores das escolas participantes.

O objetivo do Pibid é inserir estudantes de cursos de licenciatura plena em atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, por meio de metodologias inovadoras. Nesse sentido, a ideia é tratar de forma criativa e integrada os problemas da educação em seus diferentes níveis – escola básica e formação de professores – em uma relação direta da prática e teoria e com o envolvimento de todos os atores relacionados ao processo.

4. Os valores das bolsas atualmente são: R\$400,00 para o licenciando, R\$765,00 para o professor supervisor; R\$ 1.400,00 para o coordenador e R\$1.500,00 para o coordenador institucional.

De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 do EDITAL Nº001/2011/CAPES, os objetivos do Pibid incluem:

1. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes a optarem pela carreira docente;
2. Promover a melhoria da qualidade da educação básica.
3. Articular e integrar a educação superior e a educação básica do sistema público de ensino.
4. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.
5. Incentivar a realização de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.
6. Valorizar a escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica.
7. Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, acesso em 15 de fevereiro de 2012).

Além das bolsas, é previsto também uma verba de custeio para despesas que façam parte do projeto. O Programa foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Ele foi criado em 2007 através da Portaria Normativa da Capes nº 38, de 12 de dezembro de 2007, mas implementado a partir de 2008. Na Capes, o programa faz parte da Coordenação de Valorização da Formação Docente-CVD, vinculado à Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério-CGV⁵, que, por sua vez, está ligado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB.⁶

O primeiro edital Pibid, lançado em 2008, era destinado às Universidades Federais e priorizava os cursos de Matemática, Química, Física e Biologia, por serem consideradas áreas de maior carência no ensino médio. As edições seguintes (2009, 2010, 2011) incluíam todas as universidades públicas. Dois editais especiais foram lançadas em 2010, direcionados às Universidades Comunitárias e o segundo, denominado Diversidades, à educação no campo e educação indígena. O número de participantes nos editais Pibid tem crescido vertiginosamente. Em 2007, eram 3.077 bolsistas, chegando a 29.666 em 2011.⁷

O investimento no programa pelo governo federal é visível também nos valores investidos. Em 2010, foram destinados R\$ 68.693.201,04 para bolsas e R\$ 11.705.740,18 para verba de custeio, totalizando o valor de R\$ 80.398.941,22. Em 2011, esse valor subiu para R\$ 122.129.596,73 e o da verba de custeio, R\$

5. Antiga Coordenação de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e Modelos Experimentais.

6. Antiga Diretoria de Educação Básica.

7. Informações prestadas pela equipe da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, especialmente a Claudete Cardoso e Fernanda Livtin, a quem agradeço pela gentileza.

16.468.332,19, totalizando um investimento de R\$ 138.597.928,90.⁸

De acordo com o então ministro da Educação Fernando Haddad, o Pibid é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. "Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico". (disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4749-pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>>, acesso em 10 de fevereiro de 2012). Em 2010, por meio do Decreto no. 7.219, o Pibid consolidou-se como política de Estado.

A Capes realizou dois seminários Pibid (2010 e 2011) com os coordenadores institucionais para relato, troca de experiências, análises e avaliações do programa. Em sua apresentação, a profa. Carmen Moreira de Castro Neves, atual Diretora da Educação Básica Presencial da Capes, apontou como impactos do programa: a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos, um novo *status* das licenciaturas na academia e a elevação da autoestima dos licenciandos, tanto pela bolsa quanto pela presença crescente em eventos científicos. Na área curricular, indicou também a efetiva articulação entre universidade e escolas, a integração entre teoria e prática e o reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção e apropriação de conhecimento, o que pode servir para se repensar os currículos e metodologias dos

cursos de licenciaturas. A professora ressaltou, também, a característica do Pibid de agregar ensino, pesquisa e extensão. Foram relatados os impactos na escola pública, como a confecção de material pedagógico, abertura de laboratórios, presença de alunos em olimpíadas científicas, formação continuada dos professores. (disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>, acesso em 05 de janeiro de 2012). Isso indica o sucesso que o programa pode ter, desde que desenvolvido conforme os princípios e objetivos do Edital.

A visibilidade do Pibid é clara ao se buscar informações sobre o tema. É possível encontrar sítios, blogs, eventos, relatos, publicações de alunos, coordenadores e supervisores, com pesquisas e experiências realizadas no Pibid das várias universidades que participam do programa. Isso tem sido possível também pelo incentivo e apoio da Capes ao programa, à realização dos Seminários na Capes, dentro dos projetos e entre projetos, ao apoio da equipe Capes tanto no pronto esclarecimento de dúvidas quanto na participação de encontros, sejam eles locais, regionais ou nacionais⁹, e também à agilidade do processo para participação, atualmente. Relatos dos alunos envolvidos são enfáticos ao reconhecerem o papel fundamental da vivência nas escolas para sua formação, principalmente pelo acompanhamento regular dos orientadores e supervisores¹⁰.

O número de projetos de música participantes do Pibid tem acompanhado o

8. Informações prestadas pela Capes.

9. O Prof. Helder Eterno da Silveira, Coordenador da Coordenação Geral dos Programas de Valorização do Magistério-CGV da CAPES (antiga Coordenação de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e Modelos Experimentais), esteve presente no XX Encontro Nacional da ABEM, em Vitória, ES.

10. Relatos dos alunos participantes dos dois Seminários Pibid e Prodocência realizados na UnB, em 2009 e 2010. Conclusões semelhantes podem ser encontradas nas inúmeras publicações de alunos bolsistas.

seu crescimento ao longo dos anos. Na primeira edição (2008), a área de música foi representada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A partir do segundo edital (2009), as universidades que participam da área de música¹¹ são:

TABELA 1

ANO	PIBID IES	Formação de professor de música
2009	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	
2009	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	
2009	UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	
2009	UFOP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	
2009	UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	
2009	UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	
2009	UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	
2011	UDESC - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	
2011	UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	
2011	UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	
2011	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	
2011	UFPE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	
2011	UFPEL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	
2011	UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	
2011	UFRN - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	
2011	UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	
2011	UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	
2011	UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	
2011	UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	
2011	UNIMONTES - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	
2011	UNIPIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
TOTAL	21	

Projetos em Educação Artística e projetos em Artes, que podem ou não envolver música:

TABELA 2

Área	Sigla IES	Nome IES	Edital
Arte-Educação (Educação Artística e Musical)	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná	2009
Artes	FEEVALE	Universidade Feevale	2010
	FURB	Universidade Regional de Blumenau	2010
	FURG	Fundação Universidade Federal de Rio Grande	2009
	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	2009
	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	2009
	UFT	Universidade Federal do Tocantins	2009
	UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	2010
Artes (Dança, Música e Teatro)	UFAL	Universidade Federal de Alagoas	2009
Educação Artística e Musical	UFPR	Universidade Federal do Paraná	2009
TOTAL	10		

11. Informação prestada pela Capes.

O Pibid apresenta propostas de superação para os pontos frágeis dos cursos de Licenciatura como, por exemplo, colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais, fomentar a formação na prática, em estreita relação teoria-prática, mas sem perder a perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais, conteúdos de ensino. Conforme observam Gatti e Barreto (2009) e Souza (2006), esses tem sido pontos omissos nos currículos dos cursos de Licenciatura no país.

Além disso, o projeto abre possibilidades de realização de trabalhos colaborativos entre professores da universidade, professores em exercício e licenciandos, em várias dimensões: coparticipação do professor em exercício na formação do licenciando, formação continuada dos professores em exercício, e estímulo para que o professor universitário, formador de futuros professores, conheça o mundo de trabalho real. A ideia é estar com alunos na escola básica, formando grupos de trabalho e desenvolvendo ações, em constante processo de diálogo, reflexões, troca de conhecimentos e experiências compartilhadas nos e para os diversos momentos e situações da escola.

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas



O objetivo do Prodocência é elevar a qualidade dos cursos de Licenciatura, apoiando projetos que:

- a) contemplem novas formas de gestão institucional e proponham a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos;
- b) desenvolvam experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador,

com inserção da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes;

c) proponham a cooperação entre unidades acadêmicas que visem melhorar a qualidade da formação docente;

d) integrem a educação superior com a educação básica, e efetivem a relação teoria-prática;

e) implementem novas propostas curriculares para a formação de professores, visando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem seja no presencial ou à distância;

f) incorporem resultados para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas em cursos de Licenciatura em projetos e sistemas de avaliação realizados pela Capes ou MEC (disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-basica/prodocencia>, acesso em 26 de fevereiro de 2012).

O foco do Prodocência está no “desenvolvimento e consolidação de novas propostas curriculares comprometidas com a reformulação de conteúdos e metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos cursos de Licenciatura” (disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>) acesso em 08 de janeiro de 2012). Espera-se, portanto, que os projetos invistam na análise de seus cursos de Licenciatura para analisar problemas, fragilidades e desenvolver propostas de superação dos mesmos.

Diferente do Pibid, onde o foco está no aluno dos cursos de Licenciatura, no Prodocência o foco é no curso em si. Portanto, não necessariamente envolve a inserção pedagógica de alunos em escolas. Um dos projetos considerados de sucesso pela Capes é o da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UFGP, que, por meio do Prodocência, investiu no fortalecimento interno dos cursos de Licenciatura, criando Laboratórios de Ensino

e Aprendizagem em vários de seus cursos de Licenciatura, além de fomentar a criação do Fórum das Licenciaturas na referida instituição (disponível em: <<http://uepg.wvi.com.br/conteudo/16/Prodocencia>>, acesso em 13 de março de 2012).

O Prodocência foi criado no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESU do MEC, em 2006. A primeira edição desse programa foi lançada em 2007 (Edital MEC/SESU Nº 05/2007), mas passou a ser gerido pela Capes a partir de 2008, (Edital MEC/CAPES/DEB Nº 02/2008). Depois disso, teve mais uma edição em 2010 (Edital MEC/CAPES/DEB Nº 028/2010), incluindo não apenas instituições federais e estaduais, mas todas as Instituições Públicas de Ensino Superior. Ele não oferece bolsas, apenas verba de custeio¹². Em 2008, o número de instituições participantes era 47, com 365 licenciaturas envolvidas e, em 2010, havia 74 projetos envolvendo 455 licenciaturas. O valor do investimento para o Prodocência em 2010 foi de R\$ 6.729.426,08.¹³

Os cursos de Licenciatura em Música participantes, segundo informações da Capes, são: 2008: UFSCar, UFRN, UDESC, UEPG, UFAL, UFG, UFMT e UFPB¹⁴. Edital de 2010: UEL, UEM, UFC, UFMT, UFPel, UFRN, UFS, UFSJ e UnB.

Os dados acima mostram que a UnB, a UFRN e UFMT continuaram no Edital de 2010, e que o número de participantes da área de música é o mesmo (nove), em ambos os Editais, diferentemente do Pibid, onde se nota um crescimento vertiginoso de participantes na área de música. Embora o Pibid possa ser mais atrativo pela disponibilidade de bolsas, o

Prodocência constitui-se como possibilidade de pesquisas, análises e revisões dos cursos de licenciatura. Para a área de música, é uma oportunidade de verificar qual o impacto das mudanças curriculares, qual a relação das propostas de formação docente com as realidades e demandas dos mercados de trabalho na área, dentre outras temáticas.

A Capes promoveu o I Seminário Nacional do Prodocência em outubro de 2011 com o objetivo de compartilhar as experiências vividas pela equipe de cada projeto e os resultados alcançados pelas instituições participantes, buscando o aprimoramento do programa.

Pibid e Prodocência: a experiência da UnB

A experiência com os programas na UnB, em sua primeira versão (2008), foi a de entender o Pibid e o Prodocência como projetos similares. Assim, ambos foram conduzidos de acordo com o formato e propósito do Pibid, ou seja, com a inserção de Licenciandos em projetos desenvolvidos por professores de diferentes departamentos nas escolas públicas. Os alunos de ambos os projetos tinham bolsa, ou pela Capes (Pibid), ou pelo Reuni (Prodocência). As experiências do Prodocência em sua primeira edição (2008) foram registradas no livro “Trajetórias das Licenciaturas da UnB: A experiência do Prodocência em Foco” (Fernandes, 2011).

No entanto, com a criação da Coordenação de Licenciaturas-CIL, vinculada ao Decanato de Graduação-DEG, entendeu-se que o perfil e as

12. Na UnB, o Decanato de Graduação-DEG concedeu bolsas REUNI para alunos participantes do Prodocência, nos Editais de 2008 e 2010.

13. Dados fornecidos pela Capes.

14. A área de música da UnB também participou da primeira edição, acoplada ao projeto de Artes, juntamente com a área de Artes visuais e Teatro.

finalidades dos dois Editais eram diferenciadas, e os objetivos, específicos de cada programa. A partir das experiências com ambos os programas anteriores, o a CIL-DEG decidiu partir de quatro princípios: 1) diferenciar e caracterizar os projetos de cada programa, visando maior fidelidade aos objetivos dos editais, 2) evitar o caráter personalista dos projetos, principalmente do Pibid, tornando-o um projeto das unidades acadêmicas. Para isso, os projetos deveriam ser aprovados em departamento, permitindo também a participação de mais de um professor na coordenação; 3) caracterizar o Pibid e Prodocência como projetos construídos coletivamente entre a Coordenação de Licenciaturas-CIL e representantes dos departamentos interessados, com objetivos e metodologias comuns perpassando todos as propostas; 4) fomentar o compromisso dos participantes de migrar os resultados positivos dos projetos para a melhoria dos cursos de Licenciatura.

Esse processo teve como desdobramento a maior participação das unidades nos projetos Pibid (dez) e Prodocência (seis)¹⁵, maior compreensão de seus objetivos, maior divulgação das ações da Licenciatura nos departamentos e maior intercâmbio entre as unidades.

Questões conclusivas

As políticas de valorização e qualificação da docência atualmente no Brasil são diversas e várias, tornando-se difícil não reconhecer os méritos dos programas e ações com objetivos de melhorar a profissão e a docência no Brasil. Os projetos Pibid e Prodocência somam-se a outras políticas, onde cursos de Licenciatura, professores de escolas públicas e alunos podem participar. Os resultados das experiências nos programas são vastos, freqüentes, e encorajadores, o que, em si, é suficiente para motivar a participação.

No entanto, analisando os objetivos e desenvolvimento dos programas em relação aos cursos de Licenciatura, algumas questões permanecem. Porque investir de forma robusta em programas como o Pibid, para que ações já previstas nas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciaturas realmente aconteçam? Qual a função, efetividade e alcance dos mecanismos de avaliações do MEC para os cursos de formação de professores nas universidades? Por que cursos não adaptados às reformas curriculares continuam sendo aprovados pelo MEC?¹⁶ Quais os mecanismos do MEC e das universidades para, que de fato, os cursos cumpram o que está previsto nas Diretrizes e em seus Projetos Políticos Pedagógicos?

Sobre a característica dos projetos, uma primeira questão se refere ao fato de que são concebidos, coordenados e conduzidos pela universidade, enfatizando a relação hierarquizada entre ensino superior e básico. Isso pode se tornar um problema se os projetos

15. A Licenciatura em Música da UnB participou dos Editais PRODOCÊNCIA 2008 e 2010, e PIBID 2010.

16. É o caso, por exemplo, da UnB, onde cursos de Licenciatura sem reformas curriculares efetivas foram aprovados pelo MEC em 2010.

tiverem caráter de via única, ou seja, entendidos como um projeto concebido na universidade para ser aplicado na escola pelos bolsistas, e não um projeto construído e desenvolvido coletivamente.

Sobre a consolidação dos projetos e seu acompanhamento pela Capes, como avaliar, por exemplo, se as ações dos coordenadores não são, na verdade, o que já deveria ser feito nos Estágios e Práticas docentes? Ou seja, até que ponto professores recebem bolsas para fazerem o que já fazem, ou o que deveriam fazer: orientar alunos no estágio supervisionado docente? Além disso, como avaliar se um projeto não obrigatório e não curricular está sendo entendido como substituição à realização dos estágios docentes obrigatórios? Até que ponto as experiências com os projetos vão estimular o uso de práticas no currículo ou esvaziar os esforços, pela existência de projeto paralelo?

Uma outra questão é a limitação do programa aos centros universitários, geralmente localizados nas capitais e grandes cidades. Como expandir a oferta do Pibid para o interior e para os cursos à distância?

Apesar dessas questões, o sucesso dos programas é inegável. No caso do Pibid, pela oportunidade de formar alunos que saiam do “protótipo de docente idealizado” e contemple as formas cotidianas de viver a docência, “as instabilidades vivenciadas nas situações de trabalho, os saberes, os impasses, as certezas e incertezas do trabalho com os quais a docência se defronta diariamente na diversidade dos contextos escolares” (Arroyo, 2007, p.194). No Prodocência, pela oportunidade de avaliar e repensar os cursos de Licenciatura e de fortalecê-los dentro das unidades.

Há um número expressivo de cursos de música participantes no Prodocência e, principalmente, no Pibid. É importante

abrir espaço para eles nos encontros de educação musical, para divulgação, troca de experiências, avaliação e proposta de ações futuras. A participação das Licenciaturas nesses programas, além dos benefícios gerais anteriormente citados, poderá contribuir para o apoio e valorização a professores de música já atuantes e também para a implementação da Lei 11.769, relativizando a visão de que a mobilização que conduziu à obrigatoriedade do ensino de música “pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes” (Gatti e Barreto, 2009, p.82).

O que se espera é que as experiências nos projetos e seus resultados positivos possam, de fato, ser integradas de forma permanente aos currículos dos cursos de licenciaturas, atingindo o objetivo maior dos programas que é a oferta de uma formação de qualidade aos futuros professores da educação básica.

Referências

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (org.) *Formação de Professores para a Educação Básica*. São Paulo: Autêntica, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 12 julho. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação, Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Brasília, 2007c. Disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>. acesso em: 22 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Edital CAPES/DEB n. 02/2009. Brasília, 2009a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001

BRASIL. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa

do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm

CATANI, D. B. et al *Universidade, escola e formação de professores*. Brasiliense. São Paulo. 1986.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, acesso em 10 de janeiro de 2012.

CAPES. Assessoria de Imprensa da CAPES. Informativo eletrônico: Pibid é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente, diz o ministro. Publicado em 15 de Julho de 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4749-pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>>, acesso em 02 de fevereiro de 2012.

CAPES. Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>, acesso em: 02 de fevereiro de 2012.

CERESER, C. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, M.L.B. (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: a experiência do PRODOCÊNCIA em foco*. Ed. Brasília, DF: , 2011, v. 1, p. 1-202.

FREITAS, H.C.L de. *A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 1203. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de janeiro de 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. & NUNES, M. M. (org.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008, 2 v.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). Série: Cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1994.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 57-66, set. 2009

MONTANDON, M. I. *Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB – a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas-CIL*. In: Fernandes (Org.). *Trajetória das Licenciaturas da UnB: A experiência do Prodocência em foco*. Universidade de Brasília, 2011. p. 45-54

SAVIANI, D. O Plano de desenvolvimento da Educação análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em: 22 de janeiro de 2012.

SOUZA, J. V. A. (Org). *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA [Homepage]. Prodocência. Atualizado em 29 de Outubro de 2011. Disponível em: <<http://uepg.wiwi.com.br/conteudo/16/Prodocencia>>, acesso em: 02 de fevereiro de 2012.

Nota

Maria Isabel Montandon, PhD Educação Musical/Pedagogia do Piano. Atua na graduação presencial e a distância e no programa de pós-graduação na Universidade de Brasília-UnB, nas áreas de práticas docentes, pedagogia do instrumento e iniciação à pesquisa. Foi Coordenadora das Licenciaturas da UnB e coordenadora institucional dos programas Pibid e Prodocência nesta mesma instituição.

Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula

Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music:
current research in the classroom

resumo

Este artigo considera algumas formas em que a sala de aula adentra, modifica e complica os significados musicais, focalizando particularmente o papel da música popular e sua relação com a música clássica. Aponto que, ao inserir a música popular no currículo, os educadores ignoraram amplamente as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares. Assim, apesar da música popular estar presente como conteúdo curricular, apenas recentemente a sua presença tem afetado nossas estratégias de ensino. Examino como a adaptação de algumas práticas de aprendizagem informal da música popular para uso em sala de aula pode influir positivamente nas experiências e nos significados musicais dos alunos. Isso se aplica não apenas à esfera da música popular, mas também à da música clássica e, por implicação, à de outras músicas também. Por fim, são discutidas as noções de autonomia musical, autonomia pessoal e autenticidade musical em relação ao significado musical e às práticas de aprendizagem informal em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, autenticidade, música clássica, aprendizagem informal, música em sala de aula, significado musical, música popular.

abstract

This article considers some ways in which the school classroom enters into, changes and complicates musical meanings, focusing particularly on the role of popular music and how it relates to classical music. I suggest that in bringing popular music into the curriculum, educators have largely ignored the informal learning practices of popular musicians. Popular music has therefore been present as curriculum content, but its presence has only recently begun to affect our teaching strategies. I examine how the adaptation of some informal popular music learning practices for classroom use can positively affect pupils' musical meanings and experiences. This applies not only to the sphere of popular music, but also to classical music and, by implication, other musics as well. Finally, the notions of musical autonomy, personal autonomy and musical authenticity in relation to musical meaning and informal learning practices within the classroom are discussed.

KEYWORDS: Autonomy, authenticity, classical music, informal learning, music classroom, musical meaning, popular music.

Tradução: Flávia Motoyama Narita

INTRODUÇÃO

A sala de aula é notoriamente um local para o entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais; talvez em particular em relação à música dos “próprios” alunos – a área popular – em contraste ao que usualmente eles se referem à “música de velho” – a área clássica. Neste artigo, primeiramente examinarei como a própria sala de aula modifica e complica os significados musicais, tanto em relação à música popular quanto à música clássica.

Segundo ponto: a noção de “autonomia” musical, a ideia de que o “verdadeiro” significado e valor da música prevaleça sobre considerações sociais e políticas mundanas, é devidamente descartada nos dias atuais (ver, por exemplo, Clayton, Herbert & Middleton, 2003; De Nora, 2000, 2003; Elliott, 1995; Goehr, 1992; Leppert & McClary, 1987; Martin, 1995; Middleton, 1990). Música é parte da vida cotidiana e deve ser entendida como tal. Entretanto, eu argumento que existe um *aspecto teórico* da experiência musical que fica, momentaneamente, virtualmente livre, ou com autonomia em relação aos significados da experiência musical cotidiana. Este aspecto, que transpassa divisões e filiações musicais, pode ser alcançado em sala de aula, particularmente por meio de práticas informais de aprendizagem musical. A pesquisa atual sugere que por meio dessas práticas, os alunos podem re-considerar não só a música popular, mas também a clássica e, por extensão, outras músicas também.

Terceiro: por vezes, a música popular tem sido incluída nas escolas para satisfazer o gosto dos alunos, na esperança de que isso os leve a algo “que valha mais a pena” (isto é, música clássica). Tal abordagem implicitamente desvaloriza a música popular em si e para si mesma (Green, 1988; Vulliamy, 1977a, 1977b). No entanto, argumentarei que essa desvalorização não é um resultado necessário de tais abordagens. A música popular pode ser educacionalmente valorizada, tanto por si só quanto por seu potencial de conduzir os alunos a uma esfera mais ampla de apreciação musical.

Por último, proponho uma relação entre autonomia musical e a autonomia pessoal do educando. Ao reconhecer tanto a autonomia musical quanto a pessoal, podemos talvez esclarecer alguns assuntos relacionados à autenticidade musical, especialmente o papel da autenticidade dentro da educação musical. Recomendarei algumas formas de reconhecer autonomia e autenticidade em sala de aula com o objetivo de abrandar a divisão entre música clássica e popular, que continua a atormentar a educação musical desde a ascensão dos meios de comunicação de massa.

Significado e experiência musical: uma breve visão geral

Venho escrevendo sobre significado musical há muito tempo em outros lugares, variando o foco, desde ideologia musical, valor musical e questões de classe social a gênero e os efeitos reprodutivos da educação musical (Green 1988, 1997; também ver 1999, 2005b). Portanto, aqui eu apenas apresentarei de modo sucinto minha posição teórica, a qual posteriormente farei referência para os propósitos deste artigo.

Música tem significado à medida que as pessoas a entendem como tal em primeiro lugar; caso contrário, não conseguiríamos distinguir música de qualquer outra coleção de som e silêncio. Podemos imaginar o significado musical envolvendo dois aspectos, que existem em uma relação dialética.

Um aspecto é o que denomino significado "inerente": as formas em que os materiais que são inerentes à música – sons e silêncios – são organizados em relação a eles mesmos. Isso pode ser pensado como uma sintaxe musical, ou significado inter e intra-musical. É isento de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo "fora" da música, mas é uma zona puramente lógica ou teórica, contida ou "incorporada" dentro dos materiais musicais (Meyer, 1956). Os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais.

O outro aspecto é o que chamo de significado "delineado", referindo-se aos conceitos e conotações extramusicalis que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras. Essas associações podem ser convenções gerais, tais como as conotações de um hino nacional, por exemplo; mas podem também ser exclusivas a

um indivíduo, como associações de uma canção específica a um momento memorável. Toda música carrega algum significado delineado que surge não apenas de seu contexto original de produção, mas também dos contextos de distribuição e recepção. Nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social. Mesmo a música considerada autônoma traz a noção de sua própria autonomia como uma de suas principais delineações.

Em toda experiência musical, ambos os aspectos inerentes e delineados do significado musical estão presentes, mesmo que os ouvintes não estejam cientes disso. Não podemos notar os significados musicais inerentes sem conceber simultaneamente uma delinação fundamental: que aquilo que estamos ouvindo é um objeto cultural que reconhecemos – uma peça musical, uma encenação ou algum tipo de apresentação. Do mesmo modo, não podemos imaginar uma peça musical sem atribuir alguns significados inerentes a ela.

Podemos responder positiva ou negativamente aos *significados inerentes* ou delineados. Respostas positivas aos significados inerentes tendem a ocorrer quando temos um alto nível de familiaridade e compreensão da sintaxe musical. Respostas positivas às delineações ocorrem quando as *delineações* correspondem, no nosso ponto de vista, a assuntos com os quais nos sentimos bem. Temos uma experiência de "celebração" musical quando há uma inclinação positiva a ambos significados.

Ao contrário, experiências negativas relacionadas aos *significados inerentes* surgem quando não estamos familiarizados com o estilo musical, a ponto de não compreender o que está acontecendo na música e, portanto, considerar a sintaxe musical "chata" (que é como muitas crianças dizem se sentir em relação à música clássica). Respostas negativas às *delineações* ocorrem quando a música não é nossa; por exemplo, quando ela pertence a grupos

sociais com os quais não nos identificamos (as crianças frequentemente dizem que “música clássica é para ‘gente velha’, ‘gente esnobe’ ou ‘exibidos’”). A “alienação” musical ocorre quando respondemos negativamente a ambos os significados inerentes e delineados.

Nossas respostas aos significados inerentes e delineados normalmente correspondem, de modo que se desgostamos de um, provavelmente não gostaremos do outro e vice-versa. Entretanto, apesar dos significados inerentes e delineados sempre coexistirem, nem sempre temos a mesma resposta a cada um deles. Uma pessoa pode responder negativamente em relação a um aspecto do significado musical e, ao mesmo tempo, ter uma resposta positiva em relação a outro, gerando o que eu chamo de “ambiguidade”. Podemos distinguir dois tipos de ambiguidade.

Em um tipo, a experiência do significado inerente é negativa e a do significado delineado é positiva. Por exemplo, uma pessoa pode não estar familiarizada com os significados *inerentes* de Mozart porque nunca tocou ou cantou Mozart e apenas raramente escuta sua música. Portanto, é relativamente incapaz de reconhecer detalhes sintáticos, mudanças formais, harmônicas ou rítmicas, e ouve a música como supérflua, desinteressante ou superficial. Mas, ao mesmo tempo, essa pessoa aprecia as *delineações* em termos da trama operística, do evento social de sair com amigos para ópera e assim por diante.

No outro tipo de ambiguidade, a experiência do significado inerente é positiva e a do significado delineado é negativa. Podemos pensar nos frequentadores de ópera de Mozart que estão totalmente familiarizados com os significados inerentes devido à sua experiência com música clássica, tocando ou cantando Mozart por muitos anos. Entretanto, eles criticam os enredos operísticos e não gostam de assistir à ópera porque acham-na muito “pomposa”.

Não apenas a qualidade de resposta a um tipo de significado pode contradizer o outro, mas algo mais pode ocorrer (um dos aspectos mais provocantes da música) que levanta questões interessantes para a educação musical: que a resposta a um dos aspectos do significado pode dominar, influenciar e até modificar o outro.

Por exemplo, a experiência de delineação pode se sobrepor e influenciar a do significado inerente. Um crítico de música escandinava do final do século XIX tinha o hábito de escrever críticas muito positivas sobre um determinado compositor. Então ele descobriu que o compositor era uma mulher. Ele continuou a escrever críticas positivas, mas sua linguagem mudou. Em vez de dizer “estridente”, “viril” ou “poderoso”, ele começou a utilizar palavras como “delicado” e “sensível”. O gênero da compositora entrou nas delineações da música para este ouvinte particular. Suas suposições contemporâneas sobre gênero, prática musical e criatividade composicional foram colocadas em questão. Essa nova delineação, então, afetou o modo como o crítico ouvia os significados inerentes (Green, 1997).

Por outro lado – e esta é a questão central à qual quero me dirigir agora – a experiência do significado inerente poderá sobrepor e influenciar a da delineação? A ideia pode parecer logicamente impossível a princípio, pois o significado inerente é isento de conteúdo e não pode ocorrer por si só. Ele existe como um aspecto teórico, lógico da experiência musical, que apenas acontece se existir também um conteúdo delineado. Entretanto, argumento que a experiência do significado inerente pode, de fato, modificar e desafiar nossas respostas e pressuposições musicais em relação à delineação. Além disso, neste *aspecto teórico de uma autonomia virtual da música* em relação aos contextos sociais, surgem algumas das questões mais desafiadoras e possibilidades mais interessantes, em particular para a educação musical.

Significado e experiência musical em sala de aula

A maioria dos educadores musicais concordaria que incentivar crianças pequenas a terem experiências com o maior número de estilos e peças musicais quanto forem possíveis seria legítimo e, na realidade, altamente desejável. À medida que as crianças crescem, e especialmente àquelas que continuam a estudar música no Ensino Superior, nós certamente gostaríamos de encorajar uma distância crítica para que a celebração ceda lugar a um julgamento mais balanceado, permitindo respostas ponderadas e análise de diferentes músicas em relação a uma variedade de critérios. Mas tal criticidade ocorre com maior probabilidade se os ouvidos dos alunos já tiverem sido abertos, através de experiências positivas de uma variedade de músicas em relação a ambos os significados inerentes e delineados; ou seja, através do que me refiro à celebração musical.

A maioria dos educadores musicais provavelmente também concordaria que a resposta dos alunos à música em sala de aula é tristemente indiferente. Os melhores e mais inspiradores professores de música tendem a estar entre os primeiros a sugerir que a educação musical não atinge todos os alunos. Muitos alunos têm experiências "ambíguas", ou pior, experiências "alienadas", resultantes da negatividade em relação aos significados inerentes e delineados de muitas músicas de sala de aula. As razões não são simples.

Primeiro, vamos considerar a delimitação em sala de aula. No período após a Segunda Guerra Mundial, era impensável que música popular, jazz ou qualquer outra forma vernacular, com exceção da música folclórica ocidental, pudessem ser levadas para a sala de aula no Reino Unido, América do Norte, Austrália ou em muitos outros países em que prevalecia um estilo ocidental de educação musical. Em parte, isso

ocorreu devido às delimitações dessas músicas que eram, e continuam a ser, associadas a temas como rebeldia adolescente, sexualidade, drogas e assim por diante. Os alunos eram educados com música clássica ocidental e música folclórica, principalmente por meio do canto e da audição. Desse modo, eles tiveram que estudar música com delimitações com as quais não tinham nenhuma identificação.

Em segundo lugar, vamos considerar o significado inerente em sala de aula. A tendência é os alunos não estarem familiarizados com os significados inerentes das músicas clássicas e folclóricas. Enquanto a música folclórica tem uma presença forte na vida familiar e social acompanhando gerações em alguns países (normalmente aqueles que foram colônias), a música folclórica em muitos outros países, especialmente aqueles que foram potências colonizadoras como o Reino Unido ou o Japão, tem mais delimitações negativas no clima social e político. Para muitas crianças, e também professores, isso tem assumido a função de uma cultura de museu (por exemplo: Endo, 2004; Green 2002b). De modo geral, escutar música clássica e/ou folclórica simplesmente não faz parte das práticas culturais da maioria das crianças das escolas. Sem escutar repetidamente, não há como desenvolver familiaridade estilística, e sem um pouco dessa familiaridade, é improvável que ocorra uma experiência positiva com relação aos significados inerentes.

Em geral, no período após a Segunda Guerra Mundial, era comum aos alunos terem uma relação negativa com ambos os significados delineados e inerentes da música em sala de aula e, portanto, estarem alienados. Como uma resposta, os educadores começam a introduzir músicas que esperam ser bem vindas aos alunos. Música popular e jazz, juntamente com o que agora infelizmente é conhecida como "world music" (música do mundo), foram aceitas vagarosamente no currículo a partir do final da década de 1960 até sua inclusão formal em um

número de países no final do século.¹ Atualmente existe uma grande variedade dessas músicas em muitos currículos (por exemplo: Campbell, 1991; Green, 2002b; Lundquist e Szego, 1998; Volk, 1998).

Assim, poderíamos supor que os alunos não estariam mais particularmente respondendo de modo negativo às delineações ou aos significados inerentes da música em sala de aula. Entretanto, os significados musicais são modos de comunicação evasivos. Um ponto para prestarmos atenção é que música popular continua sendo uma categoria ampla. Para crianças em idade escolar, não só a “música popular” muda em poucas semanas, mas existe evidência de que alguns alunos escondem seus gostos musicais “reais” na escola para parecerem parte dos que escolhem música da mídia de massa dos Top 40. Isso parece acontecer especialmente no caso de crianças pertencentes à minoria cultural.² Portanto, é razoável sugerir que a música de massa oferece um espaço cultural “seguro”, mesmo que nem sempre autêntico, em que os alunos podem habitar, e atrás do qual podem encobrir identidades culturais pessoais.

Mas a situação é ainda mais complexa. Vamos considerar a delineação. Como sugeri anteriormente (também Green 2005a, 2005c), o contexto social já forma uma parte das delineações da música. Portanto, assim que qualquer música é trazida para um novo contexto de recepção, suas delineações ficam

propensas a mudar. De fato, quando a música popular é introduzida em sala de aula, sua própria presença normalmente significa que ela deixa de ser considerada como “música pop” pelos alunos. Eles frequentemente têm me dito que seu currículo tem apenas “música clássica”; enquanto que o professor e o Plano de Trabalho do departamento deixam claro que o currículo contém uma variedade de música popular, jazz, música tradicional e *world music*. A maioria dos professores provavelmente concordaria que, de acordo com os alunos, os Beatles pertencem ao domínio clássico. Mesmo os professores que incluem música popular atual não conseguem modificar razoavelmente os materiais do currículo com a velocidade que reflita as mudanças de afiliações dos alunos. Assim, música que carregue delineações positivas para alunos em sala de aula é difícil de aparecer e mais difícil ainda de se sustentar como currículo.

Poderíamos permitir que os alunos trouxessem sua própria música; entretanto, o que devemos fazer com ela, então? Considere essa questão em relação aos significados inerentes da música popular em sala de aula. Apesar do crescente entusiasmo com o qual a música popular tem sido saudada (ver nota 2), uma vez dentro da sala de aula, ela tende a ser tratada pelos professores, pelas bancas examinadoras e pelas demandas do Currículo Nacional, de modo geral, como se seus significados inerentes assegurassem o mesmo tipo de atenção que a música clássica (Green, 2002a, 2002b). Isso

1. A esse respeito, os países escandinavos estão provavelmente entre os primeiros e mais avançados. Para informações, história, relatos e argumentos críticos em relação à entrada da música popular no currículo no Reino Unido, ver, por exemplo, Gammon (1999); Green (1988); Shepherd & Vulliamy (1994); Swanwick (1968, 1992); Vulliamy (1977a, 1977b); Vulliamy & Lee (1976, 1982); e para as perspectivas australianas, americanas, de Hong Kong e tailandesas, ver respectivamente, Dunbar-Hall (1996); Dunbar-Hall & Wemyss (2000); Ho (1999); Maryprasith (1999); Rodriguez (2004); Wemyss (1999).

2. Por exemplo, ver Bennett (2000) sobre as complexidades de globalização e localização em relação às identidades étnicas e de classe social e ao gosto musical entre jovens; ver também Alden (1998) com relação a crianças pequenas, gosto musical e etnia; existem obviamente questões de gênero relativas ao fato das crianças esconderem ou revelarem o gosto musical; para isso, ver Green (1997).

não é apenas musicologicamente dúbio (ver, por exemplo, Middleton, 1990), mas, como Vulliamy observou muitos anos atrás, analisar música popular e tratá-la como conhecimento curricular vai contra os gostos dos alunos (Vulliamy, 1977a, 1977b). De acordo com um estudante do 9º ano, em recente pesquisa de doutorado de Paula Jackson, "Torna-se como se fosse música clássica quando fazemos na escola" (Jackson, 2005). Além disso, não apenas o contexto de sala de aula pode modificar a delimitação, mas, como sugeri, a delimitação pode influenciar nossa experiência com significados inerentes. Isso aconteceu com o crítico escandinavo mencionado anteriormente, uma vez que soube que a música havia sido composta por uma mulher. Assim, uma suposta familiaridade dos alunos com relação aos significados inerentes da música popular de massa, por si só, não é suficiente para engendrar uma experiência positiva desses significados em aula.

A música é capaz de criar delimitações novas e problemáticas dentro da sala de aula; o que por sua vez pode afetar negativamente as respostas aos seus significados inerentes. Além disso, a familiaridade dos alunos com os significados inerentes da música popular pode tornar-se desgostosa caso esses significados sejam abordados de maneiras educacionais formais. Em resumo, mesmo a música popular tendo estado presente em sala de aula por muitos anos, a identificação com suas delimitações e familiaridade com seus significados inerentes não tem levado a experiências de "celebração musical" para um esmagador número de crianças nas escolas. Portanto, muitos alunos tendem a se encontrar em uma relação ambígua ou mesmo alienada com muita música de sala de aula, mesmo quando é uma música celebrada fora da escola.

Música popular, significado e prática em sala de aula

Nós deixamos de lado alguma coisa muito importante. Uma das mais fortes, e talvez implícitas delimitações transmitidas pela música popular, é a noção de que os seus músicos adquirem habilidades e conhecimentos sem qualquer necessidade aparente de formação prévia! Tem sido uma parte central da ideologia musical, desde o rock ao hiphop, do soul ao reggae, a música ser uma expressão direta de sentimentos, sem mediações e autêntica, livre das imposições de convenções, e vindo naturalmente da "alma" dos músicos. Em minha pesquisa atual, quando alunos entre 13 e 14 anos são perguntados como os músicos populares adquirem suas habilidades e conhecimentos, duas respostas exemplares são: (1) "Eles só tocam o que sentem e é isso aí"; e (2) "Eles pegam um violão e sobem para os seus quartos". Alguns jovens também sugeriram que, por exemplo, "Eles praticam" e "Eles fazem aulas". No entanto, nenhum deles demonstrou consciência sobre práticas mais fundamentais e essenciais de aprendizagem da música popular. Mesmo sendo cada vez mais verdade que os músicos populares fazem aulas formais e até se graduam em música popular hoje em dia, todos os músicos populares se envolvem no que se tornou conhecido como *práticas de aprendizagem informal*. Essas práticas diferenciam-se enormemente dos procedimentos educacionais musicais formais e dos modos como as habilidades e conhecimentos da música clássica têm sido adquiridos e transmitidos, pelo menos durante os dois últimos séculos (Green, 2002a).

Podemos identificar cinco principais características das práticas de aprendizagem musical informal, e como elas se distinguem da educação musical formal. Primeiro, os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, que eles gostam e têm uma forte identificação.

Em contraste, na educação formal, os professores normalmente selecionam a música com a intenção de introduzir os alunos a áreas com as quais ainda não estão familiarizados. Em segundo lugar, a principal prática de aprendizagem informal envolve tirar as gravações de ouvido, diferenciando-se de responder a notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais. Em terceiro lugar, não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos. Isso ocorre consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros. Isso é bem diferente do contexto formal, que envolve a supervisão de um adulto e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento. Quarta característica: a aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal, frequentemente desordenado, de acordo com as preferências musicais, partindo de peças musicais completas, do “mundo real”. No domínio formal, os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos. Por fim, durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade. Dentro do contexto formal, existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução.

Assim, a produção dos significados inerentes à música popular parece isenta dos tipos de habilidades e conhecimentos normalmente associados ao longo e árduo estudo próprio da educação musical na esfera clássica. Talvez seja isto que no passado tenha “ensurdecido” muitos educadores musicais e musicólogos diante das propriedades específicas dos significados inerentes à música

popular. Assim como o crítico escandinavo, pode-se sugerir que os musicólogos, durante grande parte do século XX, permitiram que sua compreensão sobre as delineações da música popular influenciasse sua percepção de seus significados inerentes. Novos musicólogos vêm desenvolvendo novos critérios analíticos que são mais adequados aos significados inerentes de músicas vernaculares (por exemplo Brackett, 1995; Ford, 1997; Middleton, 1990; Moore, 2002; Walser, 1993), e tais abordagens podem agora estar começando a entrar nas escolas. Mas para reiterar: a *análise* de música popular provavelmente não engajará os alunos em sala de aula; e, de qualquer forma, análise não tem nenhuma semelhança com o modo como os músicos populares na realidade aprendem, eles próprios, a produzir sua música.

Como podemos levar uma forma cultural para dentro de um sistema educacional quando esta forma cultural proclama fortemente sua própria independência da educação? E não só como, mas para quê? Até recentemente, a presença da música popular em sala de aula era restrita a uma mudança de conteúdo curricular. Ao desenvolver este novo conteúdo, focalizamos principalmente na própria música – o produto – e falhamos amplamente em não perceber os *processos* pelos quais este produto é transmitido no mundo fora da escola. Desse modo, para as modificações que fizemos em nosso conteúdo curricular faltavam modificações correspondentes em nossas *estratégias* de ensino. Este ponto é crucial, pois os modos como a música é produzida e transmitida dão origem à natureza de seus significados inerentes, bem como às suas diferentes delineações. Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula, e não com a coisa em si. Assim, deixaremos passar a chance de que

os alunos tenham uma experiência positiva de ambos os significados musicais delineados e inerentes em sala de aula, e teremos perdido uma oportunidade de engajar os alunos, não apenas em música popular, mas na música por si mesma.

Práticas de aprendizagem musical informal em sala de aula: algumas pesquisas atuais

Os principais objetivos de minha pesquisa atual são investigar os problemas e possibilidades de levar alguns aspectos das práticas de aprendizagem musical informal para a aula de música no ensino secundário³. Esse trabalho, ainda em andamento, tem o apoio de um grande número de organizações e indivíduos, com os quais tenho uma enorme dívida de reconhecimento e agradecimento. Detalhes sobre como o trabalho foi feito, materiais pedagógicos e um exame adicional de nossas descobertas até agora podem ser encontrados em outras publicações, apesar de ainda ter muito a se fazer.⁴

O projeto ocorreu, e vem ocorrendo, em 21 escolas até o momento, apesar dos dados aqui serem de apenas oito dessas escolas: uma escola pré-piloto e três escolas piloto em Londres, e quatro escolas do estudo principal em Hertfordshire. Em cada escola, focalizamos uma turma do 9º Ano (idade entre 13-14 anos). O projeto envolve uma série de

estratégias de ensino e aprendizagem, cada uma delas procurando replicar duas ou mais das características da aprendizagem informal de música popular sugerida anteriormente; isto é: (1) permitindo que os educandos escolham a música; (2) aprendendo por meio da audição e cópia de gravações⁵; (3) aprendendo em grupos de amigos com o mínimo de orientação de um adulto; (4) aprendendo de maneira pessoal, frequentemente desordenada; (5) integrando a audição, a execução (tocar, cantar), a improvisação e a composição.

O primeiro estágio do projeto, que contém a essência da abordagem, utiliza as primeiras quatro características acima. Os alunos foram solicitados a trazer seus próprios CDs, a formar pequenos grupos de amigos, a levar os CDs para o espaço de prática e a escolher uma canção (canção foi o único gênero musical que os alunos levaram). Eles, então, em grupo, tiveram de "tirar de ouvido" a partir da gravação, utilizando os instrumentos de sua escolha. O professor despendeu muito menos tempo ensinando do que normalmente e ficou mais tempo afastado. Os professores observaram e tentaram ter empatia com os objetivos que os alunos estipularam para eles próprios; assim, os professores diagnosticaram problemas e só então ofereceram orientação para os alunos observarem e imitarem, se assim desejassem.

O que acontece quando dizemos a um grupo de 13 e 14 anos que eles podem ir para uma sala levando vários de seus próprios CDs, um toca-CDs, uma seleção de instrumentos e

3. Nota da tradução: A faixa etária dos alunos corresponde aos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no atual sistema educacional brasileiro (11-18 anos).

4. Mais informações, exemplos dos produtos musicais das crianças em áudio e atualizações sobre o projeto nacional que engloba este trabalho estão disponíveis no endereço [www.musicalfutures.org]. Uma prévia dos materiais pedagógicos está disponível em Green & Walmsley (2006a); os materiais propriamente ditos estão disponíveis em Green with Walmsley (2006b). Alguns dos dados relatados aqui também são considerados em Green (2005b).

5. Nota da tradução: A autora utiliza o termo "copy" referindo-se não apenas à habilidade de se tirar uma música de ouvido, mas também fazendo uso de outras habilidades para se "tirar"/copiar uma música. Por exemplo, ao assistirmos a um vídeo, além de nossa audição, podemos "tirar" a música copiando os gestos dos músicos, observando a posição dos dedos para montar um acorde em um violão etc.

“tirarem” uma canção escolhida da forma como quiserem? Todos os professores, eu e outros membros do projeto estávamos apreensivos. Mas fomos surpreendidos consistentemente de forma agradável. Aqui, por exemplo, temos uma anotação sobre uma gravação de um grupo de cinco garotos de uma escola em uma área carente de Londres em sua segunda aula. Não havia nenhum professor na sala e os garotos não sabiam que estavam sendo gravados. (Posteriormente, eles deram permissão para a gravação ser utilizada na pesquisa).

O grupo de David e John está aparentemente brincando. Soa como caos. Alguém está tocando algo no piano, nada a ver com a canção escolhida. O rádio é ligado. Tem um baquete desordenado e conversa.

[Grupo de David e John 10 minutos mais tarde, ainda sem intervenção do professor] Alguma coisa está emergindo; John está encontrando as notas da canção no piano (ré mi ré mi ré mi ré mi num ritmo sincopado na mão direita, com um baixo em movimento descendente respondendo a melodia superior na mão esquerda). Alguém está tocando a caixa clara, tentando manter o mesmo ritmo que John. Está havendo discussão. Alguém está cantando as notas tocadas ao piano.

[20 minutos mais tarde] Podemos agora ouvir o violão, e o início foi organizado. Tem um pulso usando as baquetas no aro da caixa. Audição e contagem estão evidentemente ocorrendo:

John São quantas batidas?
[discussão inaudível]

David Olhem só, caras, tô tocando isso agora.
[Mais conversa inaudível]

Rahul Aprese.

John Quantas batidas, são quantas batidas?

Rahul Dezesseis.

John Ou é 16 ou 32.

Ao final da aula, o grupo fez uma apresentação para o restante da classe. A bateria fez uma abertura com um ritmo de 16 batidas em um estilo quase rock, finalizando com um golpe no prato de condução. Junto com a bateria, o violão tocou uma melodia com as notas da abertura como indicado anteriormente. No momento em que se golpeia o prato de condução, o piano entra repetindo a melodia, agora tocada em uníssono com o violão. Tinha percussão de mão com pausas em momentos estruturais apropriados. Havia um senso de vitalidade na execução, e observamos um ar de séria concentração nos rostos dos garotos, que posteriormente expressaram considerável orgulho no que alcançaram.

Como esses alunos passaram de um aparente caos para algo musicalmente organizado e celebrado, com muito pouca orientação ou supervisão? Muitas respostas emergiram e escolhi apresentar três aqui.

Primeiro, gostaria de considerar a noção de “processo natural de aprendizagem”. No primeiro momento, ao tentar “tirar” a canção escolhida, em diversos grupos, inclusive naquele descrito, a percussão tocava o ritmo da linha vocal ou da melodia principal, em vez de tocar o ritmo da percussão. Por exemplo, em uma outra gravação de um grupo de cinco garotos de uma escola diferente, que também não sabiam estar sendo gravadas, a baterista pode ser ouvida tentando tocar o ritmo da linha vocal principal do hit *My Love Don't Cost A Thing*, de Jennifer Lopez. Durante a segunda aula, um pulso explícito emerge e depois desaparece. Em um determinado instante, há alguma discussão se a bateria deveria tocar uma batida. Gradualmente, algo parecido com uma batida de rock emerge. Ao final da terceira aula, a baterista está tocando uma batida básica de rock inserindo ocasionalmente um ritmo de *habañera*. Ela toca com sensibilidade, marcando momentos estruturais com uma figuração com anacruse e aumentando momentos de clímax ocasionais com um golpe no prato de condução. A ideia da

batida da bateria para marcar as características estruturais, surgiu naturalmente e sem ensino algum neste grupo e, na realidade, na maioria dos grupos. Isso levanta diversas questões, inclusive se as crianças em geral tendem a ouvir a relação entre percussão, melodia, pulso e estrutura em uma progressão similar.

Segundo: temos questões de agrupamento do conjunto e escuta uns dos outros. Temos vários exemplos de crianças tocando juntas, no tempo, seguindo uma pulsação comum, mas uma delas tocando em outra parte do compasso – por exemplo, tocando um tempo “fora” dos demais. Também temos exemplos de crianças tocando juntas, mas com uma ou mais pessoas simplesmente em uma zona temporal diferente das demais. Se isso acontecesse, músicos eruditos seriam obrigados a parar e começar de novo. Mas nessa situação informal em sala de aula os alunos continuam. Na verdade, eles continuam sem parar, por vários minutos de uma vez. Esta tendência de continuar e de evitar corrigir levanta diversos tipos de questões em relação aos conceitos de “fluxo” e prazer, cooperação, os tipos de objetivos que essa espécie de fazer musical envolve, e suas diferenças em relação aos mundos da educação formal e da música clássica.

Terceiro: o projeto levanta questões referentes ao papel do professor. Em diversos grupos, as crianças iniciam a primeira aula tocando e cantando juntas com razoável precisão e no tempo, mas em muitos casos parece haver um declínio lá pela segunda ou terceira aula, quando elas “pioram” em vários aspectos. Em tais situações, nosso dever convencional de professor seria oferecer ajuda. Entretanto, o papel dos professores desse projeto era o de se afastar e observar. Para a surpresa de todos os professores do projeto, após um declínio, os alunos se “corrigem” sem nossa contribuição. Eles também progredem muito além do esperado. Como um chefe de departamento de música disse: “Em uma aula normal, eu trabalho tão duro e faço tanto esforço!

Eles estão longe de trabalhar tanto quanto eu. Nessa aula, eles estão fazendo o trabalho, estão aprendendo.” Desse modo, o projeto tanto aumentou as expectativas de muitos professores em relação às capacidades de seus alunos quanto questionou se a progressão envolve o que pode ser um processo natural de piorar antes de melhorar.

Ao final das atividades, entrevistamos grupos de alunos das três escolas piloto e das quatro do estudo principal. Uma das respostas mais fortes relacionava-se à motivação, prazer e relevância. Aqui estão alguns comentários:

Eu preferiria música se fosse assim para, tipo, a escola toda.

Dessa forma nós podemos de fato aprender sobre *música*.

Esse é mais o tipo de coisa que você vai precisar quando for mais velho – tipo, como tocar um instrumento em vez de apenas saber ler notas e essas coisas.

Eu achei que foi bom, foi divertido, foi um desafio e curti, eu realmente curti.

É *bem* divertido – é provavelmente nossa melhor aula até agora.

É diferente de qualquer outra aula que já tivemos antes.

Perguntamos aos alunos o que acharam do fato de serem “jogados na fogueira” sem nenhuma ajuda dos professores. Quase todos concordaram que parte da diversão era não ser ensinado. Alguns disseram que teria sido “legal” se tivessem recebido mais ajuda dos professores. No entanto, investigações mais detalhadas revelaram que muitos deles queriam dizer que seria legal ter ajuda apenas quando fosse preciso:

John

... digamos que esteja aprendendo, digamos que você esteja em uma banda e tenha de fazer o que fizemos ou criar uma canção,

[inaudível]
 leva-nos para uma sala de ensaio e nos dá alguns instrumentos e a gente mesmo se vira. Depois, se tivermos qualquer problema, ele poderia nos dizer como resolver as coisas. Podemos aprender dessa forma. Por tentativa e erro...

Pesquisadora E você sente que essa é uma boa maneira de aprender?

John Bem, sim. Pois você pode aprender quais erros cometeu.

Wesley Eu acho que é uma maneira melhor. Assim, tentamos lidar nós mesmos, mas se não conseguirmos, alguém nos ajudará.

Muitos outros sugeriram que não ser ensinado era educacionalmente benéfico. Por exemplo:

Você consegue aprender mais sozinho; você pode experimentar; não tem ninguém dizendo que está errado; você não pode fazer nada errado.

Isso ensina que você pode aprender música sozinho, não precisa de um professor te dizendo o que fazer.

Se você ensina você mesmo, você se sente melhor, pois você percebe que, tipo, você fez tudo sozinho.

Aprendi que se não houver nenhuma meta estabelecida para você, você mesmo deve encontrar alguma.

Aprendi mais nisso do que no ano todo passado em música.

Muitos alunos identificaram melhora em suas habilidades auditivas. Nós perguntamos: “Desde que você começou a participar do projeto, você notou alguma diferença nas maneiras que você escuta música, digamos, se você está assistindo à TV ou alguma coisa em casa?” Alguns pareceram perplexos e negaram com a cabeça (apesar de haver algumas razões interessantes para isso que não cabem ser examinadas neste espaço). Outros, imediata e vigorosamente disseram “sim”. Por exemplo:

Tenho escutado música recentemente e tenho tido uma noção dos diferentes ritmos e tal.

Acho que agora eu escuto mais os instrumentos do que as palavras em si.

Escuto mais a batida do que a letra ... eu acho [inaudível] nós estávamos realmente nos concentrando no, tipo, ritmo e na batida daquela canção, e agora, para mim, tipo, em canções, o ritmo e aquilo sobressaem mais do que ... Eu não presto muita atenção nas palavras.

Eu escuto os instrumentos que ficam tocando ao fundo. Antes eu costumava observar os músicos, ver como eles dançam [risadas]. Agora, à medida que escuto isso – os instrumentos, como eles são tocados ao fundo – eu tento descobrir que instrumento eles usam.

Entre outros resultados, diversos alunos identificaram a cooperação como um efeito da aprendizagem.

Josh Eu acho que aprendi a, tipo, trabalhar mais como um time, tipo escutar uns aos outros, enquanto que antes, tipo, eu costumava sempre falar por cima dos outros, esse tipo de coisa

<i>Pesquisadora</i>	Sério?
<i>Josh</i>	É, mas, tipo, eu me acostumei a trabalhar melhor como um grupo agora.
<i>Sam</i>	... antes, tipo, diziam-nos o que fazer; dessa vez, não; fizemos do nosso modo
<i>Muhammed</i>	Nós mesmos fizemos
<i>Sam</i>	É.
<i>Muhammed</i>	Nem tínhamos professor conosco.
<i>Josh</i>	E nós escolhemos ir para o grupo, sem sermos mandados, então provavelmente curtimos mais e escutamos uns aos outros.

Os professores unanimemente identificaram a audição musical como a principal habilidade desenvolvida, juntamente com a prática de conjunto e as habilidades instrumentais e rítmicas. Também foram unânimes em concordar que a motivação e o prazer eram significativamente acima do normal, e ficaram surpresos em achar a cooperação em grupo melhor que o usual. Eles estimam que a maioria dos alunos, notadamente aqueles indiferentes, dedicou-se à tarefa durante todo ou quase todo o tempo. Um professor disse estar "chocado" com os altos níveis de cooperação e envolvimento. Sentiu-se que um grande fator disso tudo foi a maior liberdade e responsabilidade investidas nos alunos. Os professores também concordaram que, apesar de no início acharem difícil se afastar, ao fazer isso, eles aprenderam sobre as habilidades e características de seus alunos.

Durante as quatro ou seis aulas seguintes, os alunos continuaram a escutar e a tirar músicas - primeiramente utilizando materiais estruturados retirados da canção funk *Word Up*, de Cameo. A canção foi dividida em *riffs*

separados para que cada *riff* pudesse ser ouvido e acompanhado independentemente, deixando a tarefa de escutar e copiar muito mais fácil. Em seus grupos, os alunos poderiam, então, combinar os *riffs* para formar sua própria versão da canção. Em seguida, os alunos (apenas os das escolas do estudo principal) tiveram uma segunda oportunidade de escolher uma canção para copiar. Depois, durante o restante do trimestre, em suas bandas, eles escreveram suas próprias canções, com contribuição ocasional de músicos visitantes.

Práticas de aprendizagem informal e música clássica: o teste decisivo

Isso nos levou ao próximo grande desafio: a introdução da música clássica. Queríamos aproveitar a maior motivação e as habilidades adquiridas até então para continuar a prática de aprendizagem informal de escutar e "tirar" a música em grupos de amigos, mas agora afastando os alunos do que eles já conheciam e penetrando em um mundo mais amplo da música. Minha hipótese era que por meio de um envolvimento direto e positivo com os significados inerentes da música cujas delineações eram negativas, os alunos teriam a experiência do potencial da autonomia da música que coloquei no início deste artigo: aquele aspecto teórico do significado musical, no qual o significado inerente liberta-se das amarras estreitas das delineações previamente inquestionáveis; podendo, assim, revelar-se como contingente e capaz de se modificar.

Foi solicitado que os alunos escutassem, escolhessem e copiassem uma peça musical de um CD com uma seleção representando os principais cânones da música clássica - peças de Bach, Handel, Brahms, Clara Schumann, Puccini, Strauss, Borodin, Satie, e uma peça

contemporânea tocada com instrumentos “clássicos” pela *Penguin Café Orchestra*. Seis das dez peças eram provavelmente familiares aos alunos devido a anúncios atuais de televisão ou conhecimento geral (tais como *Assim Falou Zarathustra*, de Strauss, veiculada em um comercial de Cornflakes da Kellogg's ou *Für Elise*, de Beethoven, cujo início é normalmente tocado em instrumentos de teclado por milhares de crianças nas escolas todo trimestre, pelo menos no Reino Unido). As outras quatro peças eram completamente desconhecidas dos alunos (tais como o último movimento da primeira sinfonia de Brahms). Os alunos fizeram o exercício duas vezes por três aulas cada vez. A primeira vez eles receberam cinco peças, todas de comerciais de TV, e foi solicitado que escolhessem uma e a copiassem sem orientação estruturada. A segunda vez eles receberam *Für Elise* e outras quatro das peças menos conhecidas. Dessa vez, eles tiveram um CD de apoio no qual a gravação original de cada uma das peças era seguida de uma versão simplificada em duas partes, e depois por repetição de seguimentos independentes de 4 a 8 compassos das partes da melodia e do baixo, como foi com a canção funk no início do ano.

“Professora, podemos pegar um outro CD? Este é todo clássico!” e “Professora, por que todas as músicas são lentas?” foram algumas das primeiras respostas. Os alunos tinham nos deixado um pouco em dúvida sobre suas visões a respeito da música clássica, ou pelo menos as visões de que estavam preparados a expressar na escola e em frente a seus pares. Isso não é para menosprezar a importância desse contexto e desses pares, pois é precisamente pelo contexto social e pela interação que as delimitações musicais adquirem conteúdo e importância. Abaixo temos um trecho de uma entrevista realizada no final do exercício. Ela ilustra as visões dos alunos sobre música clássica e também como, para esses e muitos outros alunos, suas visões começam a mudar na medida em que trabalham com os significados

inerentes da música clássica, por meio da prática de aprendizagem informal de escutar e copiar.

- Pesquisadora* ... como vocês descreveriam suas visões sobre música clássica antes de fazer isso?
- Bobby* Eu não gostava de jeito nenhum.
- Joe* Não é muito meu tipo.
- David* É bem chata.
- Bobby* É.
- David* Música clássica é tipo –
- Ahmed* Gente velha.
- David* É, essa coisa outra vez; você fica tipo ... É chato mesmo. Dói meu ouvido.
- Matthew* Fica só repetindo, repetindo.
- David* É, basicamente.
- Pesquisadora* Certo, OK. Então, qual foi sua resposta quando escutou os CDs pela primeira vez?
- Matthew* Ah, não!
- David* Bem chato. Não queria saber disso porque é como música clássica, tipo, [boceja] eu podia muito bem cair no sono ...
- Pesquisadora* Mm, como vocês se sentem sobre a música que escolheram e trabalharam?

David Bom, porque a gente não a conhecia, a gente não sabia muito sobre o que era e foi bem chato. Mas agora, eu progredi e sei como tocar um pouco, o que é bem legal.

Pesquisadora Então você não acha tão chato agora, é isso que está dizendo?

David Não no momento.

Matthew É chato quando você não sabe tocar as melodias, mas uma vez que você sabe tocar as melodias, é tipo –

Bobby É bom.

David É legal.

Matthew Pois você consegue realmente fazer.

Bobby Eu não diria que é tão legal quanto uma música normal.

David Não, não é tão autêntico como rap ou hip hop ...

Matthew Antes eu achava um lixo porque nossos avós escutavam isso.

Pesquisadora Então, o que mudou?

Bobby Bem, aprendemos a tocar esse tipo de coisa.

Matthew Nós acrescentamos nosso próprio pedaço.

Bobby E melhoramos ela.

Ahmed E você se acostuma com ela.

Alguns outros exemplos, extraídos de diferentes entrevistas em grupo:

Talvez a gente não goste de escutar, mas na medida em que você mesmo faz, você fica realmente orgulhoso de si mesmo, dizendo: "É, eu consigo fazer música clássica". Mm, talvez eu não vá escutá-la no rádio ou coisa do tipo, mas eu ainda vou fazer algo com ela.

Antes de fazermos isso, eu não gostava muito de música clássica. Eu ainda a escutaria, mas não por muito tempo. E tipo, como, eu acho que minhas visões mudaram porque, tipo, eu posso ter um pouco de alegria ao tocá-la – agora que eu sei como fazer a coisa.

Se você não gosta muito de música clássica, você pode chegar a gostar mesmo, pois você pode experimentar fazendo.

Antes de começarmos o projeto de música clássica, não achava atrativo escutar música clássica, mas na medida em que continuamos com o projeto nós vimos que as pessoas devem ter muito talento, muita prática para serem capazes de tocar as peças. Então, é muito mais atraente do que era anteriormente.

Sim, é como... como originalmente nós pensássemos, pessoalmente, que as pessoas que tocavam a música eram como, sem ofensa, mas um bando de exibidos mesmo, pois tipo elas tocavam todas as partes realmente complicadas. Mas com o tempo, e na medida em que você mesmo tenta tocar, você tipo, "oh, você deve ter talento para conseguir tocar algo como aquilo".

Agora que eu escutei um pouco mais, posso ver que dá muito mais trabalho tentar e fazer música clássica do que música pop, pois a maioria da música pop, todas elas têm tipo a mesma batida e coisas assim, enquanto que a música clássica é totalmente diferente.

Normalmente, se eu escutasse clássico eu simplesmente desligaria o rádio na hora, mas agora eu provavelmente a escutaria de verdade se estivesse no rádio.

A divisão pop/clássico: significado, autonomia e autenticidade da música em sala de aula

A teoria do significado e experiência musical que expressei anteriormente pode iluminar os resultados do projeto? Argumentei que a distinção entre os aspectos inerentes e delineados do significado musical é puramente teórica. Quando engajamos de fato com a música, os dois aspectos do significado nos vêm, na prática, como um todo unificado. Normalmente, nós não os distinguimos e frequentemente não podemos distingui-los. Tal entrelaçamento não é de modo algum exclusivo à experiência musical. Por exemplo, teoricamente podemos distinguir entre diferentes tipos de amor: amor sexual, amor materno e paterno, amor filial, amor entre irmãos, amor entre amigos e assim por diante. Também podemos fazer distinção entre outras áreas correlatas, por exemplo: gosto, desejo, luxúria. Mas na prática não é sempre fácil separar um sentimento do outro e, na verdade, essa dificuldade cria grande confusão e complexidade em nossas vidas. Entretanto, isso não significa que desistimos da ideia de fazer as distinções teoricamente, pois há muitos casos em que elas são claras e úteis.

Devido à dificuldade de distinguir, na prática, entre os dois aspectos do significado musical, eles parecem estar entrelaçados. Assim, os significados delineados parecem ser parte dos significados inerentes – da “própria música”. Nossas respostas às delineações, portanto, parecem inquestionáveis. Os significados inerentes aparentam conter as delineações, como se as delineações realmente residissem imutavelmente dentro da música. As delineações parecem ser imediatas, isto é, não mediadas por história e convenções, não construídas, mas naturais, inquestionáveis e “verdadeiras”.

Eu indiquei que o contexto de sala de aula tem uma tendência de modificar as percepções dos alunos com relação às delineações da música,

e que as delineações da música popular não se enquadram bem em sala de aula. Além disso, os significados *inerentes* da música popular têm sido bem distorcidos por uma pedagogia que tem sido lenta em reconhecer as demandas das práticas de aprendizagem informal da música popular. Em contraste, as delineações da música clássica encaixam-se muito bem às associações que os alunos fazem da música clássica com trabalho, aplicação ao estudo, chatice, pessoas velhas (leia-se: professores), irrelevância e alienação da vida cotidiana. Mas essas delineações não param aí; elas também afetam as percepções dos alunos em relação aos significados *inerentes* da música clássica – confirmando que eles também são mesmo tão chatos como parecem!

Este é o ponto em que desejo retomar na noção de autonomia musical. Prestando atenção em como as crianças aprendem informalmente em música, seja música popular ou clássica ou qualquer outra música, eu gostaria de sugerir que nós permitíssemos um engajamento com os significados musicais inerentes como um aspecto *teórico com virtual autonomia musical* em relação aos contextos sociais. Quando os alunos se envolvem com os próprios materiais da música, especialmente por meio de práticas auditivas, de aprendizagem informal, eles estão tocando em um aspecto do significado inerente que, por um momento, está virtualmente livre do contexto social. Eles estão criando significados inerentes e podem imbuir a música com um novo conteúdo *delineado* por eles mesmos. Eles tocam em uma qualidade da experiência musical que, precisamente devido à momentânea ausência de delineação, expõe, ao mesmo tempo, a inevitabilidade da delineação. Suposições anteriores a respeito da música clássica como sendo, digamos, velha e chata, ou a respeito de qualquer outra delineação musical podem, então, aflorar. As delineações se fazem audíveis como contingências históricas, em vez de partes fixas e imutáveis da “própria música”. Então, novas delineações, novas concepções tornam-se possíveis. É por meio dessas experiências de

significados inerentes teoricamente separados da delimitação e, desse modo, abertos a qualquer conteúdo, que novos horizontes musicais e sociais podem surgir. Descobre-se, assim, a potencial liberdade, ou autonomia, de tal conteúdo em relação a pressupostos e definições aceitas anteriormente. Nesse momento, vislumbramos uma leitura alternativa.

No caso da música popular, à qual os alunos já estão, de modo geral, positivamente inclinados, tal experiência simplesmente deixa os significados inerentes disponíveis a eles – “Olhe, eu consigo fazer isso!”. É menos provável, então, que as imposições da sala de aula neguem as delimitações, que podem, então, pertencer novamente aos alunos. Mas o teste decisivo dessa teoria são as respostas dos alunos a uma música cujas delimitações eles execram. Ao trabalhar diretamente com os significados inerentes da música clássica em práticas de aprendizagem informal, muitos alunos de nosso projeto tiveram uma experiência de mudanças positivas em suas respostas musicais. As práticas de aprendizagem informal, agora empregadas de alguma forma aos significados inerentes da música clássica, resultaram, através do aspecto teórico de virtual autonomia musical, na modificação do entendimento dos alunos não só dos significados inerentes da música, mas também de suas delimitações. Assim, para dar uma resposta curta à questão que levantei anteriormente: A experiência do significado inerente pode sobrepor e influenciar a da delimitação? Sim, acredito que sim.

Autonomia e autenticidade da música em sala de aula

Antes do projeto ter início, vários professores estavam preocupados com questões de autenticidade musical em sala de aula, particularmente em relação à “própria” cultura dos alunos sobre música popular. Os professores temiam que a falta de instrumentos autênticos da

música popular fosse problemática. Eles também achavam que a dificuldade técnica de replicar músicas produzidas profissionalmente seria desmotivadora; os alunos considerariam seus produtos inferiores e, portanto, inautênticos. Mas não houve indício de que os alunos estivessem preocupados com a autenticidade de seus produtos musicais como os adultos esperavam. Eu me pergunto se o problema de autenticidade em sala de aula não é uma construção dos adultos, criada pelo foco exagerado no produto e, como Christopher Small (1980) argumentou tempos atrás, não focalizando o suficiente no processo do fazer musical.

Talvez devêssemos ter como objetivo, não a autenticidade do *produto* musical, mas a autenticidade da *prática* de aprendizagem musical; em outras palavras, não a “autenticidade musical”, mas a “autenticidade da aprendizagem musical”. No caso da música popular, isso envolveria mudar a prática pedagógica para abordar os significados inerentes da música popular, de maneira que sejam mais autênticos ao modo de como a música é criada na realidade. Mas sempre houve um problema de autenticidade em sala de aula com relação à música clássica também. Na realidade, provavelmente nenhuma sala com crianças com níveis de habilidades diversificados poderia tocar *qualquer* tipo de música de maneira que fosse musicalmente autêntica. De novo, as práticas de aprendizagem dos músicos eruditos também foram removidas, ao longo dos anos, de seus contextos originais. Essas práticas também costumavam ser muito mais informais, profundamente localizadas dentro de redes de família de músicos ou nas relações entre mestres e aprendizes, por meio das quais os jovens adquiriam suas habilidades e conhecimentos imersos em uma comunidade de prática adulta. Talvez tenhamos ido muito longe ao deslocar essas práticas para um território “inautêntico” de princípios e procedimentos educacionais formais.

Por fim, gostaria de conectar os dois conceitos – de “autonomia musical” e

“autenticidade de aprendizagem musical” – ao conceito de “autonomia pessoal” do educando. Isto porque se dermos atenção às práticas de aprendizagem informal na educação musical poderemos oferecer aos alunos um nível de autonomia em relação a seus professores, o que aumentaria a capacidade dos alunos continuarem sua aprendizagem independentemente. Assim, isso os encorajaria a uma maior participação em fazeres musicais, tanto formais quanto informais, além da escola. Ademais, como nossos resultados sugerem, o envolvimento prático com os significados musicais inerentes ao tirar música de ouvido naturalmente leva a uma melhora na habilidade de escutar música. Uma vez que os ouvidos são abertos, eles podem escutar mais. Quando escutam mais, apreciam e entendem mais. Como argumentei anteriormente, quanto maior a familiaridade, mais positiva é a experiência em relação aos significados inerentes da música, e não há melhor maneira de aumentar a familiaridade com a música do que a própria pessoa tocar ou cantar. Os alunos, então, podem celebrar a música em sala de aula, por meio de experiências positivas de ambos os significados inerentes e delineados, acessados via um engajamento autêntico em relação às práticas auditivas do mundo real dos músicos, e em relação às maneiras que crianças e jovens aprendem música fora dos contextos formais. Iniciando com a música que os próprios alunos escolhem e utilizando práticas de aprendizagem que ocorrem relativamente de modo natural, os alunos podem ser conduzidos a transcender: e-ducuar.⁶

Em resumo, empregar práticas de aprendizagem musical informal em sala de aula, pelo menos por algum tempo, pode nos ajudar a melhorar a autenticidade da experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos “adentrem” os significados inerentes da música,

libertando-se por um momento de delineações específicas e, portanto, limitantes. Os alunos podem preencher a música com suas próprias delineações alternativas. As delineações da música aparentemente imutáveis, fixas e “verdadeiras” – sobre a natureza da própria música, sobre as pessoas que fizeram a música, sobre as pessoas que as escutam, seus valores, crenças e ações sociais, políticas ou religiosas – são colocadas em questão. Precisamente ao reconhecer o aspecto teórico da música de virtual autonomia em relação aos contextos sociais, nós podemos apreciar quão rapidamente a música se torna repleta de conteúdo e significação social. Ao possibilitar uma autonomia pessoal dos alunos para explorar autenticamente esse aspecto da autonomia musical, nós podemos abrir seus ouvidos para a possibilidade de incutir música com uma variedade muito mais ampla de delineações do que as crianças e jovens normalmente percebem que estão disponíveis. Ao fazer isso, nós também disponibilizamos uma nova riqueza de respostas não só à música, mas aos significados sociais, culturais, políticos e ideológicos que a música carrega.

Nota sobre o texto

Este artigo é uma versão reduzida e com algumas diferenças de minha palestra inaugural de Professora Titular intitulada “Significado, autonomia e autenticidade na música em sala de aula”, 2005, Instituto de Educação, Universidade de Londres e foi originalmente publicado na Edição Especial sobre Música Popular do *International Journal of Music Education* (Vol. 24, nº 2, p. 101-118, 2006). Os resultados descritos aqui continuam tão relevantes quanto na época, mas meu livro *Music, Informal Learning and the School* lançado em 2008, contém uma discussão mais detalhada. Além disso, com a continuação

6. Nota da tradução: do latim *educere*, formado pelo prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir).

do projeto Musical Futures, como mencionado no próprio artigo, e outras iniciativas, as estratégias de ensino e aprendizagem continuaram a crescer e se espalhar. Cerca de metade das escolas secundárias na Inglaterra estão atualmente utilizando essas estratégias ou usando ideias pedagógicas derivadas delas; e as estratégias estão sendo adotadas em partes da Escócia, País de Gales, Irlanda do Norte, Austrália, EUA e Canadá, com planos de implementação em outros países, incluindo Singapura. Minha pesquisa atual leva essas práticas para a aula de instrumento. Informações podem ser encontradas em <<http://earplaying.ioe.ac.uk>>. Eu fico muito orgulhosa que a Associação Brasileira de Educação Musical tenha demonstrado interesse no trabalho discutido neste artigo e espero continuar os debates com meus colegas brasileiros.

Agradecimentos

Entre muitos outros, gostaria de agradecer Abigail Walmsley, nossa pesquisadora e gerente do projeto, por sua inestimável, perspicaz e ampla contribuição a esta pesquisa; John Witchell por ter me convidado a trabalhar com a Hertfordshire Music Service e por seu entusiasmo e apoio durante todo o tempo; David Price e a Fundação Paul Hamlyn por incluir o trabalho no projeto nacional "Musical Futures" e por seu constante apoio; Hilary Hodgson e a Fundação Esmée Fairbairn por acreditar no trabalho em seus estágios iniciais e por seu apoio contínuo; a Unidade de Skills Innovation do Departamento de Educação pelo apoio; os chefes dos departamentos de música e muitos outros professores em Hertfordshire e em Londres, que se dedicaram de coração e alma ao experimentar as estratégias de ensino em suas aulas; e, obviamente, às crianças por serem tão inspiradoras e gratificantes.

Referencias bibliográficas

- ALDEN, A. What does it all mean? The National Curriculum for Music in a multi-cultural society. Unpublished MA dissertation, Institute of Education, University of London, 1998.
- BENNETT, A. *Popular music and youth culture: Music, identity and place*. London: Macmillan, 2000.
- BRACKETT, D. *Interpreting popular music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- CAMPBELL, P. S. *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1991.
- CLAYTON, M., HERBERT, T., & MIDDLETON, R. *The cultural study of music: A critical introduction*. New York: Routledge, 2003.
- DE NORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DE NORA, T. *After Adorno: Rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DUNBAR-HALL, P. Designing a teaching model for popular music. In: SPRUCE, G. (Ed.), *Teaching music*. London: Routledge (in association with the Open University), 1996.
- DUNBAR-HALL, P., & WEMYSS, K. The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 1, p. 23-35, 2000.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- ENDO, Y. Japanese identity formation through Japanese traditional instrumental music. Unpublished MA dissertation, Institute of Education, University of London, 2004.
- FORD, C. Robert Johnson's rhythms. *Popular Music*, v. 17, n. 1, p. 71-93, 1997.
- GAMMON, V. Cultural politics of the English National Curriculum for Music, 1991-1992. *Journal of Educational Administration and History*, v. 31, n. 2, p. 130-147, 1999.
- GOEHR, L. *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- GREEN, L. *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.
- GREEN, L. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GREEN, L. Research in the sociology of music education: some fundamental concepts. *Music Education Research*, v. 1, n. 2, p. 159-169, 1999.
- GREEN, L. How popular musicians learn: A way ahead for music education. London: Ashgate Press, 2002a.
- GREEN, L. From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing perceptions of musical styles, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education*, v. 19, n.1, p. 5-30, 2002b.

- GREEN, L. Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 37, n.1, p. 77–92, 2005a.
- GREEN, L. The music curriculum as lived experience: Children's 'natural' music learning processes', *Music Educators' Journal*, v. 91, n. 4, p. 27–32, 2005b.
- GREEN, L. Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom, (an inaugural professorial lecture). Institute of Education, University of London, 2005c.
- GREEN, L., & WALMSLEY, A. KS3: Musical futures. *Classroom Music*, v. 2, n.3, p.19–25, 2006a.
- GREEN, L., with WALMSLEY, A. *Classroom resources for informal music at Key Stage 3*. Paul Hamlyn Foundation, London; www.musicalfutures.org. 2006b.
- HO, W. Political transition and politicization of Hong Kong secondary music education. *Music Education Research*, v. 1, n. 2, p. 171–189, 1999.
- JACKSON, P. Secondary school pupils' conceptions of music in and out of school: Conforming or conflicting meanings? Unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, 2005.
- LEPPERT, R., & MCCLARY, S. (Eds.) *Music and society: The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- LUNDQUIST, B., & SZEGO, C. K. *Music of the world's cultures: A source book for music educators*. Perth: International Society for Music Education, 1998.
- MARTIN, P. *Sounds and society: Themes in the sociology of music*. Manchester: Manchester University Press, 1995.
- MARYPRASITH, P. The effects of globalisation and localisation on the status of music in Thailand. Unpublished Ph.D. thesis, Institute of Education, University of London, 1999.
- MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.
- MIDDLETON, R. Studying popular music. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- MOORE, A. *Rock: The primary text: Developing a musicology of rock* (2nd ed.). London: Ashgate Press, 2002.
- RODRIGUEZ, C. (Ed.). *Popular music and education*. Reston, VA: MENC, 2004.
- SHEPHERD, J., & VULLIAMY, G. The struggle for culture: A sociological case study of the development of a national music curriculum. *British Journal of the Sociology of Education*, v. 15, n. 1, p. 27–40, 1994.
- SMALL, C. *Music – society – education*. London: John Calder, 1980.
- SWANWICK, K. *Popular music and the teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1968.
- SWANWICK, K. *Music education and the national curriculum*. The London File: Papers from the Institute of Education, London: The Tufnell Press, 1992.
- VOLK, T. *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press, 1998.
- VULLIAMY, G. Music and the mass culture debate. In: SHEPHERD, J.; VIRDEN, P.; WISHART, T. & VULLIAMY, G. (Eds.), *Whose music: A sociology of musical language*. London: Latimer New Dimensions, 1977a.
- VULLIAMY, G. Music as a case study in the 'new sociology of education'. In: SHEPHERD, J.; VIRDEN, P.; WISHART, T. & VULLIAMY, G. (Eds.), *Whose music: A sociology of musical languages*. London: Latimer New Dimensions, 1977b.
- VULLIAMY, G., & LEE, E. (Eds.). *Pop music in school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- VULLIAMY, G., & LEE, E. *Pop, rock and ethnic music in school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- VULLIAMY, G., & SHEPHERD, J. The application of a critical sociology to music education. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 3, p. 247–266, 1984a.
- WALSER, R. *Running with the devil: Power, gender and madness in heavy metal music*. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1993.
- WEMYSS, K. L. From T. I. to Tasmania: Australian indigenous popular music in the curriculum. *Research Studies in Music Education*, v. 13 (December), p. 226–240, 1999.

Nota

Lucy Green (DipRSM, LRAM, BEd, MA, DPhil) é Professora Titular de Educação Musical no Instituto de Educação, Universidade de Londres, Reino Unido. Sua linha de pesquisa é na área da sociologia da educação musical, especializando-se em questões de significado, ideologia, gênero, música popular, aprendizagem informal e novas pedagogias. É autora de *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education* (1988/2008), *Music, Gender, Education* (1997), *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education* (2001) e *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (2008), além de inúmeros artigos e capítulos de livros. Deu palestras em muitos países e participa de conselhos editoriais de onze revistas acadêmicas. Lucy liderou o projeto de pesquisa e desenvolvimento intitulado "Informal Learning in the Music Classroom" dentro do projeto britânico "Musical Futures" <<www.musicalfutures.org.uk>>, que atualmente está sendo implementado na Austrália, nos EUA, em Singapura, no Brasil e em outros países.

Sua pesquisa atual leva essas práticas para a aula de instrumento <<http://earplaying.ioe.ac.uk>>.

Endereço: School of Arts and Humanities, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, UK.
[email: l.green@ioe.ac.uk <<mailto:l.green@ioe.ac.uk>>]

Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA¹

Music education from the perspective of cultural diversity and globalization: CIIMDA Position

resumo

Este artigo, de cunho reflexivo, questiona a consciência humana da globalização, bem como a priorização do discurso da diversidade, ao invés de enfatizar semelhanças culturais em instituições educativas humano-sensíveis. A orientação metropolitana do currículo e da prática da educação musical nos países africanos nega a teoria intencional criativa que marcou o legado das artes musicais indígenas. Esta discussão defende uma educação cultural-sensível na arte da ciência musical que restabeleça uma ideologia criativa ancestral, que movimenta a humanidade, bem como as questões sociais. Alguns indicadores da *Soft Science*² (da humanidade) das artes musicais indígenas são brevemente identificados. A lógica e o estilo do artigo derivam do legítimo legado dos procedimentos e conhecimentos indígenas. Ele recicla, de forma a destacar, temas essenciais, e não está necessariamente em conformidade com os sofismas educacionais convencionais elitistas e prescrições de conhecimento. Advoga-se em prol da adaptação à educação contemporânea em sala de aula, das intenções humanitárias fundamentadas que estruturam a epistemologia das artes musicais indígenas como uma ciência humanizadora, que entrincheirou a humanidade suprema em sistemas sociais, bem como em aspirações criativas.

PALAVRAS-CHAVE: ancestralidade, consciência da humanidade, arte da ciência musical.

abstract

This reflective article queries the humanity conscience of globalization as well as the prioritizing of diversity discourse instead of emphasizing cultural commonalities in other-human sensitive education sites. The metropolitan orientation of music education curriculum and practice in African countries negates the purposive creative theory that marked indigenous musical arts legacy. This discussion advocates culture-sensitive education in musical science artistry that would reinstate ancestral creative ideology, which transacts humanity as well as societal issues. Some soft (humanity) science markers of indigenous musical arts are briefly identified. The logic and style of the paper derives from valid indigenous knowledge legacy and procedure. It recycles, thereby highlights, essential themes, and does not necessary conform to conventional elitist, educational sophistry and scholarship prescriptions. The advocacy is for adapting into contemporary classroom education the humanity grounded intentions grounding indigenous musical arts epistemology as a humanning science that entrenched sublime humanity in societal systems as well as in creative aspirations.

KEYWORDS: Ancestry, humanity conscience, musical science artistry.

1. Esta apresentação provém de pesquisas e perspectivas educacionais do Centro de Música Instrumental Indígena e Práticas de Dança da África (CIIMDA) sobre artes musicais e ciência educacional, e foi primeiramente proferida no painel sobre "Diversidade e Globalização" durante a Conferência ABEM 2011 com o tema "Educação Musical para o Brasil do Século XXI".

2. *Soft Science* é um termo usado para designar as Ciências Humanas e Ciências Sociais, voltadas aos aspectos humanos. Opondo-se à *Soft Science* está a *Hard Science*, que engloba as Ciências Exatas, Ciências Naturais, Ciências Formais, que incluem os aspectos físicos, racionais e matemáticos do universo (Nota da revisora).

Tradução do inglês: Rosângela Zanatta | Revisão: Cynthia M.Dammous

IDEAIS INTRODUTÓRIOS

A diversidade deve implicar no reconhecimento e compartilhamento das manifestações dos fundamentos comuns ideacionais das práticas humanas. A globalização deve respeitosamente comparar, permutar e fertilizar as floradas culturais das idéias compartilhadas com o objetivo de facilitar o bem-estar de todos, sem preconceito ou discriminação. A música, em conjunto com suas irmãs criativas, a dança, o teatro e as propriedades materiais das apresentações, foi originalmente concebida, racionalizada e proativamente mobilizada como uma *Soft Science* da humanidade, que construiu o bem-estar físico-psicológico, e também policiou ideais sócio-políticos, pelo menos na África antiga.

O termo holístico, arte da ciência musical, implica em que o componente sonoro seja um fator constante na criação e experimentação do holismo ou, ocasionalmente, uma discreta semelhança nas apresentações e resultados práticos. A Educação moderna das ciências musicais artísticas deve contextualizar as raízes humanitárias comuns como uma mentalidade crítica cognitiva para uma percepção ampla do que distingue as lógicas culturais peculiares e as manifestações essencialmente comuns da experiência humana. Ela deve também questionar as atuais superficialidades que teorizam ou exibem a música como puro entretenimento.

Reflexões

Os interesses particulares e a consciência da globalização, que em realidade se tornam conhecidos como um slogan sutil para propagar os conceitos técnico-culturais hegemônicos dos grupos do primeiro mundo, necessitam questionamento. Os países subdesenvolvidos do mundo moderno e seus povos tornaram-se doutrinados em uma tolerância à falsa imaginação de participação no discurso de globalização, mas que, em realidade, permanecem marginalizados como consumidores hipnotizados. O direito de suas populações a uma vida saudável, espiritual, cultural, emocional e material é sistematicamente enfraquecido, senão reprimido. O jargão moderno da globalização é promovido, principalmente, através dos meios de comunicação modernos e dos órgãos das Nações Unidas. Mas, na realidade, a globalização tem promovido as obsessões materialistas da elite dos negócios multinacionais, que manipulam lideranças e burocracias do Estado para alardear o slogan dos direitos humanos, enquanto operam políticas e programas que negam os direitos básicos de

vida da maioria da população mundial. O ideal é que todas as culturas e blocos da humanidade participem de forma consciente das interações mutuamente benéficas (econômicas, intelectuais, sociais, políticas, religiosas) que inculcam a mentalidade de uma humanidade compartilhada nacional e internacionalmente. Caso contrário, a globalização é geralmente testemunhada como um domínio tecnologicamente facilitado de uma minoria privilegiada, que pressupõe que a maioria oprimida nada contribui de crítico para o bem-estar básico da vida de todos. Porém,

- se o oprimido se mobilizasse e se tornasse determinado a não limpar o lixo e a poluição gerados pelo poderoso, a saúde ambiental e psicológica se tornaria prejudicial para todos, e o poderoso sofreria maior agonia mental e depressão.
- se o colonizado ou a humanidade reprimida desafiasse os comandos opressores, o ego da Autoridade ou do poderoso seria danificado e o trauma do ego vazio inevitavelmente devastaria o privilegiado.

- se as nações do “terceiro mundo” cessassem com a pilhagem exploratória de suas reservas naturais e humanas pelo “primeiro mundo” na corrida para comoditizar (globalizar) as reservas naturais e humanas, o gigantesco império das indústrias de negócios, e desse modo, as economias multinacionais do “primeiro mundo”, iriam afundar-se e possivelmente, sucumbir, traumatizando os monstros dos negócios.

Essas reflexões alertam que, por outro lado, a idéia favorável de globalização não deve continuar a transpirar como um slogan engenhoso em favor da discreta re-colonização e subjugação do mundo pelas potências mundiais metropolitanas.

A diversidade dentro da globalização deve fazer sentido humanitário supremo, abstando-se de preconceitos e exploração na interação das distinções peculiares dos atributos humanos comuns (culturais, raciais, religiosos e naturais). Então, a percepção das diversidades deve compreender e nutrir as manifestações peculiares supra estruturais dos mesmos ideais humano-culturais adjacentes e não prescrever diferentes humanidades. Essa mentalidade engendraria mútuos enriquecimentos inter-culturais. Caso contrário, colocar o termo “diversidade” à frente, desvia as disposições iniciais da busca da tolerância mútua, através do foco na apreciação de que somos todos uma variação da semelhança. Afinal, as características anatômicas e as sensibilidades de cada ser humano são basicamente as mesmas em qualquer parte do mundo, e mesmo assim, cada indivíduo é peculiar – a filosofia da individualidade mesmo entre gêmeos. O mundo deve então, celebrar a semelhança como sendo a principal estrutura mental para o reconhecimento, bem como para a mistura das diferentes floradas. As distintas floradas de um mesmo núcleo enriqueceriam então, uma prática e doutrina de globalização conscienciosa e igualitária.

Seres humanos privilegiados, que sofrem da psicose do ego inflado exibem, algumas vezes, erudições intelectuais como atos de magia. Todas as invenções modernas, independentemente da sofisticação e magnificência, têm raízes no legado ancestral do conhecimento, que se derivou de uma meticulosa sondagem mental e consciência do cosmos natural. A consciência da essência divina da humanidade permeou as invenções do conhecimento ancestral e os ícones, que priorizaram a consciência da humanidade, ou seja, os melhores interesses da sabedoria Modernista da humanidade companheira (Blacking, 1976, 1987), que principalmente, reinventa idéias derivadas de formulações ancestrais conhecidas, frequentemente relega a consciência da humanidade. Por exemplo, a educação musical moderna falhou em creditar aos antepassados a teoria e prática da oitava, embora não planejada. O fenômeno foi percebido pelo arco de caça, e foi absorvido nos idiomas musicais originais dos grupos de caça da África antiga, tal como o de San da África do Sul.

A síndrome do controle, uma manifestação diabólica do ego, faz par com o materialismo obsessivo, de forma a conflitar o exercício sublime do intelecto pelos privilegiados que gerenciam os assuntos internacionais. Para reflexão: Qual é a lógica da humanidade ou consciência que obriga lideranças nacionais a se fartar de eufóricas viagens do ego, tais como orçamentos nacionais abusivos para conquistas espaciais, enquanto relega insensatamente suas vastas massas pobres, mas aplaudidas, a sofrerem existências humanitárias degradantes na terra. Eles estão em busca de uma vida desconhecida e um refúgio da esfera terrestre que eles (próprios) estão implodindo? Qual é o significado da consciência humana que alimenta o jovem e o idoso com comidas/iguarias sintéticas e produtos de conhecimentos que não digerem no corpo e na mente respectivamente, e que causam debilidade fisiológica/psicológica, assim como induzem à diarréia

intelectual? Paradoxos continuam a castigar as sensibilidades do Estado moderno e burocracias financeiras que projetam e exibem absurdos glamorosos, enquanto abandonam suas massas iludidas para chafurdar na degradante existência humana, particularmente naquelas de áreas rurais. Os resultados de mente-subversores dos tons da globalização estão evidenciados na fome (onde antes havia na natureza comida suficiente para todos); na falta de moradia (onde antes havia abrigo modesto mas efetivo para todos); desconcertantes fantasias tecnológicas e terrores que frequentemente produzem repercussões ambientais/'atitudinais' globais. Estas doenças moderno-civilizadas são as causas fundamentais da rebelião e da pequena mas assustadora criminalidade. Nas sociedades da África antiga, o brilho era inofensivo, sendo regulado pela consciência humana em relações interpessoais/interculturais, assim como o progresso dos estados na prática de questões sociais, políticas, religiosas, econômicas e educacionais (Nzewi 2004). Tal consciência humana primordial assegurava que ninguém, nem mesmo os deficientes mentais ou físicos fossem relegados a sofrer de fome ou difamação ou saques, enquanto os vizinhos exibiam opulência de forma flagrante. Conflitos entre grupos ocorriam desde que não muito sangue humano, que era considerado sacrossanto no credo dos antigos africanos, fosse cruelmente derramado. Conflitos ocasionais que ocorressem eram reparados através de casamentos inter-grupos, bem como casamentos de peculiaridades culturais que priorizassem o aperfeiçoamento das espécies. Esta discordância indígena e também o simbolismo pacífico tornaram-se contraditórios no conquistado temperamento civilizado moderno que aplaude e exalta o temerário massacre de outros humanos "desfigurados", a espoliação da propriedade e o fim da mentalidade humana e das práticas culturais. O modelo indígena de conflito e sua resolução pragmático-humana garantiu que as chamadas culturas de

mundo "primitivo" não sofressem ameaça de extinção. Isso teria abortado o aparecimento dos modernos admiráveis humanos, cujo frequente brilho demoníaco inventa diabólicas "bruxarias" científicas, tecnológicas e de entretenimento que agora ameaçam explodir o globo e extinguir o mundo dos humanos, ou o popular mundo com robôs. ["Não se pode negar que o filhote de uma cobra seja longo e seja um réptil"(axioma popular) - ele cessará de ser uma cobra. "Se os rústicos anfitriões fossem canibais, o aventureiro sedutor estrangeiro se tornaria um prato exótico; e não teria abusado da acolhida através da conquista e subversão da legitimidade da vida e da cultura dos anfitriões"] (quebra-cabeça moderno).

Percepções em educação musical contemporânea e sensibilidade musical

Existe uma necessidade de se ter cautela em relação às insidiosas, mas modernas terminologias que prejudicam ou colocam em perigo imaginações e também percepções de nós mesmos, dos outros ou de questões. Terminologias do conhecimento contradizem a essência original e o propósito da música, que na África combinou com suas irmãs dança, teatro e vestuário para funcionar como ciência artística efetiva da saúde mental e da gestão dos sistemas da sociedade. A moderna educação musical metropolitana tem virtualmente descartado as intenções criativas proativas e a experimentação da atuação holística, que se tornou compartimentalizada em disciplinas isoladas que patrocinam entretenimento superficial enaltecidos como cultura contemplativa.

A diversidade como ideologia relacional bloqueia a mente de uma primeira percepção e reconhecimento das intenções similares sub-estruturais, talentos, virtudes e valores, da qual as variações globais das práticas culturais

se derivam. A violência na mentalidade e na imaginação, das terminologias discriminatórias inventadas pelo saber hegemônico, tem promovido preconceitos e desorientações mentais na percepção do fundamentado talento cultural dos outros:

- Todas as culturas pré-modernas pesquisaram, testaram e praticaram as ciências da cura médica que ainda sustentam o bem-estar mental e psicológico, sejam os processos e as substâncias curativas discriminadas agora terminologicamente como medicina fitoterápica ou química/farmacêutica.
- Todas as culturas humanas pré-modernas pesquisaram uma ciência alimentar sustentável originária de substâncias e minerais orgânicos disponíveis; o brilho moderno inventou, e está vigorosamente comercializando alimentos inorgânicos e sintéticos que têm cores atrativas, cheiram e tem sabor mais sofisticadamente agradável, mas que afetam a mente e o corpo de forma desagradável. O corpo humano não digere plástico.
- As culturas têm exclusivamente transmitido e levado adiante as respectivas teorias e práticas do conhecimento através de produções de pesquisas orais simbólicas incorporadas às pedagogias; a academia, em virtude de um desenvolvimento adicional da alfabetização, rebaixa arrogantemente o conhecimento, tolerando um sistema educacional indígena lúdico de modo assistemático e oral. Mesmo assim, a educação tecnológica/escrita é invariavelmente realizada oralmente em salas de aulas e laboratórios.

- Todas as culturas humanas conduziram sistematicamente a educação na configuração sonora ou em movimentos coreografados, através de pedagogias formais lúdicas; o complexo de superioridade metropolitano começou a rotular a educação incorporada da arte musical indígena como informal, enquanto atribuía o aprendizado formal à pedagogia abstrata de controle de sala de aula.

Portanto, modernos artifícios estão frequentemente na moda ou são glamorosas reinvenções, assim como purificações que se libertaram dos princípios humanizadores (*humanning*)³ brutos (Nzewi 2003: 233) embutidos nos arquétipos tradicionais derivados de pesquisa. Uma pessoa que denigre e insulta seu passado/parentesco (legado/nutrição de conhecimento ancestral profundo) incorre em falso intelecto.

Todas as invenções e práticas culturais do conhecimento que nutriram as sociedades humanas autóctones viáveis são indiscutivelmente autoritárias. Nenhum protótipo cultural pode ser considerado inferior ou superior a outro, independentemente da idade ou sofisticação dos modos de experimentação e transmissão de idéias e princípios fundamentalmente similares. A doutrina, então, na percepção e transmissão contemporânea do saber cultural deveria trazer à tona, perceber cognitivamente e melhorar as configurações fundamentais que nutrem as folhagens e os frutos. Nas perspectivas interculturais, temos argumentado que a pesquisa moderna e a educação devem entender a lógica humana comum como estruturas para a percepção das gramáticas peculiares (diversas) que marcam os dialetos culturais de idéias e

3. Humanizadores (*Humanning*) - imbuir com atributos humanos positivos, comportamentais, relacionais, espirituais.

aspirações criativas similares. Tal abordagem irá evitar interpretações desvirtuadas promovidas pelo ego e o preconceito da Alteridade. A educação humanamente saudável deve inculcar segurança cultural e abertura mental nas colaborações étnicas, raciais e globais, respeitando as peculiaridades comuns da humanidade, e promovendo o enriquecimento mútuo das distinções culturais, tais como as acentuadas aspirações interculturais e relacionamentos na África indígena.

A mentalidade preconceituosa do conhecimento resulta em impressões e análises superficiais e, portanto, interpretações equivocadas do objetivo da contemplação. Purificações ou refinamentos extirpam o conteúdo qualitativo, o núcleo essencial que dá significado às invenções e produções culturais indígenas, ou mesmo dos seres humanos. A mente, então, começa a invocar falácias, de forma tal que, a literatura publicada geralmente viola, ao invés de esclarecer, sobre as reais verdades do tema ou do sistema de conhecimento indígena. Além disso, um pesquisador que se considere intelectualmente ou culturalmente superior, ou que presupõe a diversidade de capacidade intelectual humana quando está investigando um produto cultural que não inventou ou realizou com credibilidade é um especialista ignorante (Nzewi 2006:50) que produz literatura inválida, se não insidiosa. Portanto, muitas percepções superficiais de pesquisas, interpretações não competentes, e algumas vezes más interpretações egoístas de fatos culturais do outro, são encontradas em abundância na literatura sobre conhecimentos de civilizações indígenas, particularmente da África. Quando tais distorções mentais são impingidas nos proprietários de cultura, através de esquemas educacionais metropolitanos modernos (controle mental) e preparação profissional, o africano médio desenvolve um auto senso cultural negativo. O pensamento original torna-se prejudicado, e uma mentalidade fantoche danifica as expressões e os avanços da integridade cultural pelos proprietários de cultura

na arena global do intercâmbio de conhecimento. Os esquemas remotos hegemônicos de pesquisa e invenções analíticas também incapacitam as percepções cognitivas de integridade cultural própria e promovem a paródia do exótico.

Eu afirmo, inequivocadamente, por meio deste, que os inventores do conhecimento cultural, praticantes e proprietários, são as principais e definitivas autoridades do significado e da teoria da sabedoria do conhecimento cultural que eles herdaram, representam e praticam. Qualquer estudioso ou pesquisador de carteirinha de qualquer origem cultural é meramente um intérprete privilegiado da instrução que colabora para a disseminação global das bem pesquisadas e explicadas invenções do conhecimento indígena. Até agora, a globalização evidenciada nos países do terceiro mundo tem fortalecido as modernas doutrinações religiosas e conceitos de educação metropolitana, que não são culturalmente contextualizados. Os modelos metropolitanos de educação em todos os níveis continuam a relegar os méritos humanizadores do legado do conhecimento cultural, que efetivamente sustentou durante séculos a existência e o progresso dos humanos na terra. As depreciações e más interpretações impõem uma imaginação exógena de si mesmo, que é uma mentalidade escrava, nos proprietários de cultura. Existe, portanto, uma necessidade imperativa de discernir, afirmar e promover a profunda lógica da humanidade e o gênio criativo que marcam as ciências musicais indígenas, que asseguraram a consciência humana em todos os aspectos dos sistemas de conhecimento cultural. Iniciativas avançadas na investigação da ciência musical e educação começariam a domar as explorações fantásticas do conhecimento moderno, que lançam uma disposição mental suprema nas práticas globais contemporâneas dos governos, negócios, religiões, meios de comunicação, tecnologias e saber. Criações de entretenimentos frívolos de interesse monetário, e frequentemente prejudiciais, são promovidos de forma sedutora através dos meios de comunicação, enquanto

a academia teoriza estéticas vaidosas de contemplação elitista. Portanto, um falso prazer, desprovido de humanização, ou objetivos intencionais de vida, tomaram posse da mentalidade do mundo, criminalizando a elite e os oprimidos. A difusão pela mídia fanática por violência e vaidade em locais públicos, bem como as fantasias acadêmicas que perseguem o espectro de excelência/perfeição na ciência da música performática e suas irmãs, desabilita a consciência da virtude globalmente/. E assim, atos e disposições criminais prevalecem e oprimem a humanidade até nas artes musicais, nas salas de aulas e em contextos religiosos.

O principal impulso dessas reflexões sensíveis da África é injetar perspectivas indígenas no discurso de globalização, particularmente na educação e prática das artes performáticas. A dança, por exemplo, que é um componente das ciências musicalmente performáticas, é concebida, coreografada, aplicada e experimentada nas culturas indígenas africanas como um dispositivo poético que gera saúde físico-espiritual no contexto de um jogo lúdico intencional. Quase todos os tipos de danças africanas indígenas ou configurações coreográficas são uma narrativa (exibição poética gesticulada/simbolizada) que conduzem os profundos objetivos da humanidade de forma lúdica intencional inundada em espiritualidade. Portanto, segue uma ode que transmite as intenções da humanidade de uma coreo-estética africana:

Quando as mulheres africanas dançam desde a infância

Os órgãos reprodutivos ondulam intencionalmente numa arte científica

Construindo uma massagem graciosa e calmante de forma lúdica

Todos os fetos incubados participam das constantes ressonâncias corpóreas

A exibição coreográfica funcional exhibe boa condição física dos órgãos

Uma perfeita cadência é atingida em um nascimento saudável, e o bebê chora de prazer ao experimentar a vida que é rotineiramente curada pelas ciências musicais performativas

Foi assim que a sabedoria ancestral acalentou a arte criativa que gera o bem-estar da mente com o corpo

Ai, a sabedoria moderna abstrai e perverte a dança da maternidade em gestos profanos

O entretenimento superficial é de fato a moderna indulgência empobrecedora da mente

O som musical, na África indígena, antes das modernas purificações elitistas, era uma força do espírito que funcionava como uma ciência da mente condicionando, monitorando e também gerenciando sistemas sociais. Quando o som musical não é ouvido, ele está frequentemente implícito na articulação meta-musical das características estruturais das irmãs performáticas. A educação cultural-sensível na sala de aula deve recultivar e desenvolver a lógica ancestral que originalmente conceituou, pesquisou, teorizou e configurou intencionalmente a arte da ciência musical integrada. As iniciativas de avanço cognitivo serão aplicadas de forma proativa para combater as atuais incapacitações da saúde mental que afligem a humanidade contemporânea - desde a elite psicótica até o nobre rústico. A educação das artes performativas deve ser cautelosa em relação à psicose de purificação/excelência, algumas vezes usadas para incitar medo ou fracasso por conta de objetivos do ego ou materialistas - propaganda de mercadorias duvidosas ou fantasias acadêmicas que intimidam alunos ou seduzem consumidores. Inventar purificação ou excelência na música ou produtos comerciais contradiz a natureza e diminui o conteúdo da

saúde em valor/virtude, desativando a saúde da mente e do corpo na maior parte do tempo. A lição da criação na natureza é que existem padrões que guiam a realização dos limites humanos adequados que são cultivados.

Recapitulando: A moderna re-conceitualização da música na educação e na prática profissional, que teoriza as fantasias de entretenimento, enquanto ignora os objetivos funcionais originais, necessita de sério interrogatório. A educação devidamente reconstituída, bem como a prática profissional na ciência das artes musicais, irão restaurar sua força espiritual, que pode ser lançada para deter a epidemia global dos nocivos atributos da humanidade predominantes no Ego, bem como no materialismo obsessivo das práticas globais governamentais, de negócios, tecnológicas, religiosas e educacionais. As ciências performáticas intencionais têm o poder de efetuar resultados benéficos tangíveis nas instituições educativas, tais como formar e reformar a atitude suprema e incorporar virtudes e valores humanos desde uma idade precoce.

Estudiosos contemporâneos, educadores e praticantes irão então, recuperar a relevância social central e reconstituir as sociedades tradicionais africanas como eram antes.

Os testemunhos acima sobre a consciência da história caracterizam a filosofia e a metodologia educacional do Centro de Música Instrumental Indígena e Práticas de Dança da África (CIIMDA) fundado pelo Ministério das Relações Exteriores Norueguês. O CIIMDA foi criado em 2004 com a missão expressa de pesquisar, re-orientar e re-treinar educadores e alunos de artes da Comunidade de Desenvolvimento Africano do Sul nos princípios filosóficos, teóricos e humanos comuns, que fundamentam as ciências artísticas indígenas integradas da África. A disposição intelectual africana original orientou a estrutura da investigação, que examinou e estabeleceu que a singularidade cultural supra estrutural

(diversidade) são, na realidade, as floradas do mesmo alicerce essencial do conhecimento. O discurso da “diversidade” na educação da ciência musical, então, implica em celebrar o dom peculiar cultural, que distingue os grupos humanos no contexto dos ideais e princípios comuns da humanidade. A identidade cultural peculiar dentro do patrimônio comum da humanidade harmoniza a segurança intelectual e a singularidade, quando engaja no discurso da globalização a interação igualitária como nos festivais e implementações curriculares. As terminologias discriminatórias e depreciáveis devem então, ser evitadas em salas de aula e deve-se promover encontros intelectuais que visam facilitar a compreensão mútua e o esclarecimento entre os povos do mundo. O lema do CIIMDA em educação da cultura é “me execute no contexto e na consciência dos companheiros humanos”.

As pesquisas no CIIMDA têm diferenciado algumas das orientações filosóficas comuns, princípios teóricos, psicológicos e intenções humanizadoras, que marcam as conceituações criativas africanas e também as práticas na arte da ciência musical. Tem-se observado que o meio ambiente, a ecologia, a história e a língua são fatores de dialetos culturais distintos supra estruturais de criatividade e recursos materiais.

Marcadores da “Soft Science”

Os imperativos do bem-estar físico-psicológico, as intenções da humanidade, o gerenciamento dos sistemas da sociedade e a coesão dos grupos têm sido reiterados como ideais que, geralmente, destacam as aspirações criativas indígenas, as interações de desempenho e os gestos estéticos na conceituação original das ciências das artes musicais na África. A música, elemento sonoro intangível, foi considerada como uma instituição

divina, uma atividade espiritual inviolável (Nzewi; Anyahurur; Ohiaurumunna, 2009) que efetivamente conduziu a maior parte das questões dos grupos vivendo em sociedade. Os princípios epistemológicos, a tecnologia do instrumento, as características estruturais/idiomáticas, e os modos de experimentação se voltam particularmente ao bem estar da mente - a formação e a manutenção de atributos e atitudes supremas. O bem estar mental, pessoal bem como coletivo, evocam e sustentam a consciência da humanidade na condução da vida pessoal, interpessoal e pública.

Nossas pesquisas identificaram alguns dos conceitos científicos proativos, que distinguem os vários componentes, bem como agem conjuntamente dentro do holismo performático indígena da África.

Temos elaborado de forma variada em literatura de pesquisa, publicada, e ainda a publicar⁴, alguns dos conceitos que incorporam as intenções específicas da humanidade.

Distintivamente sonoro

- **Psicologia da suscetibilidade** - conhecimento de como a mente humana funciona e pode ser manipulada - informou a ciência da Repetição, frequentemente nos instrumentos com ressonância vibrante (potente) bruta. A repetição sonora é aplicada terapeuticamente como um dispositivo que tranquiliza/anestesia, prendendo e circulando a mente em um esquema. A repetição é também comumente um instrumento de habilidade da vida que inculca idéias e suscita o conhecimento

na mente, bem como reprime o comportamento instintivo, enquanto dispositivo pedagógico.

- **Técnica da variação interna (Reciclagem)** - Mitose⁵ circunscrita e crescimento dos impulsos dentro de um tema rítmico/melódico conciso. Reconstruindo os impulsos contidos, regenera a energia do tema reciclado, e, desse modo, focando criativamente, inquietando e fascinando a mente. É também um dispositivo para o desenvolvimento regenerativo de um tema - intensificando, de forma cumulativa, sua energia afetiva/efetiva ao longo do tempo da execução. O desenho criativo propaga estranhas perturbações ou sensações imediatas quando auto-administrado para aliviar a tensão/stress mental - uma terapia sonora.
- **A composição execução** comanda uma recomposição contextualizada que desenvolve um quadro estrutural significativo de uma peça, interna ou externamente. Esse princípio produz confiança e capacidade criativa espontânea. Ele transforma todas as experiências de execução de uma peça, (pelos mesmos ou diferentes artistas) em versões revigoradas competentemente contextualizadas do conhecido. A composição execução é aplicada para guiar, interpretar e/ou localizar as atividades contingentes que acontecem em um contexto de evento musical. A Venda da África do Sul usa o termo *mato*⁶ para denotar essa individualidade dentro do princípio de conformidade da comunalidade e criatividade.

4. Veja, por exemplo, artigos em Masoga M.; Nzewi M.; Nzewi, O. *African indigenous knowledge-sensed musical arts education – Policy considerations*. Somerset West: African Minds, 2009; e Nzewi, M.; Nzewi, O. *A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems, Volume four – Illuminations, Reflections and Explorations*. Pretoria: CIMDA Series, 2007.

5. Mitose – divisão ou fragmentação do impacto/efeito da energia de um impulso rítmico ou nota.

6. *Mato* – o princípio de incorporar experiências/percepções em curso dentro de um contexto de execução para re-criar uma peça conhecida textualmente e estruturalmente sem alterar sua natureza significativa (Veja: Dahvula, M. *Malombo musical arts in Vhavenda indigenous healing practices*, 2011).

- **Ritmo choque** é um impulso de contração da mente gerado entre duas notas rítmicas adjacentes (frequentemente um tremor seguido de uma semínima em um tom/nível mais alto) em tempo composto. É particularmente marcado em instrumentos melorítmicos⁷. O choque de energia dá um tranco no estado de equilíbrio mental, galvanizando e revigorando a mente e o corpo.
- **A teoria das complementaridades** (princípio harmônico linear) é o desenho harmônico comum na música africana indígena. No conjunto do idioma harmônico, uma gestalt ou frase musical (melódica, rítmica/melorítmica) é complementada como uma unidade com compatíveis gestalts/unidades temáticas independentes (linear num sentido diferente da nota vertical pelo pensamento harmônico de nota na música clássica ocidental). Cada uma das unidades temáticas complementares/colaborativas retém sua independência sonora (individualmente) pela duração da peça enquanto harmoniza com as outras, embora o tema principal (identificador da peça) seja reconhecido. O princípio sensibiliza uma disposição igualitária (harmonização horizontal/complementação das individualidades ou contribuições) na realização de uma atividade em grupo e nos relacionamentos de vida em geral.
- **Conjunto de Ciclo Temático, ETC** (Atuação em textura de conjunto) é o princípio de contribuir com entidades/papéis/individualidades únicas (como num núcleo familiar) para constituir a identidade/forma/função de textura básica de uma peça. O ETC (a duração

do mais baixo múltiplo comum dos variados comprimentos básicos das entidades temáticas constituídas) torna-se um bloco de som que é então recriado e reciclado para desenvolver uma execução completa da forma e conteúdo de uma peça como nas contingências da execução. Cada tema componente tem uma energia científica peculiar, qualidade artística e papel de conjunto (comparado com os papéis que os membros de um núcleo familiar desempenham na vida familiar). Os diferentes mas complementares papéis que constituem um ETC minam energias científicas/artísticas progressivamente ao longo do tempo das execuções. A combinação co-atua para efetuar a cura da mente e do tecido das categorias dos participantes, bem como para descarregar outros desenhos terapêuticos de um som conjunto, além de fornecer prazer auditivo crítico.

- **O princípio de inclusão** prescreve uma modesta gama cultural melódica que está na capacidade vocal de todos. Isso então, exige uma participação geral que marca a execução africana como ideal independentemente da tessitura natural (extensão melódica) de pessoas ou instrumentos. O princípio, deste modo, assegura que todos os benefícios de saúde decorrentes de uma participação ativa na confecção musical está disponível para todos os cidadãos, independente de suas capacidades naturais.
- **Partilhar** uma simples gestalt temática que um músico pode normalmente executar sensibiliza a virtude do sentimento companheiro da alma, que

7. Melorítmo (melorítmico) – baseado no nível do tom, ao invés de baseado na conceituação de altura de instrumentos melódicos tonais-sensíveis, que distinguem instrumentos Africanos de altura sutis tais como tambores e sinos de instrumentos puramente de percussão (monotônicos).

incita a ligação espiritual, reciprocidade e outras virtudes da consciência. Temas compartilhados são mutuamente desenvolvidos interna e externamente por colaboradores ao longo de outros requisitos de execuções.

- **Sentido da cadência** - A cadência comum sonoramente articulada, frequentemente no mais profundo instrumento tonal, é um princípio coeso de conjunto (grupo) que libera expressões de individualidade criativa no conjunto atribuído ou nos papéis da vida.

Distintamente coreográfico

A dança da maternidade para as mulheres, rotineiramente massageia e faz os órgãos reprodutivos ficarem em forma, assegurando um parto fácil e saudável, de acordo com a ciência médica africana indígena.

A vibração muscular da dança para os homens, e também para as mulheres, rotineiramente desestressa, especialmente depois de atividades ocupacionais e outras fontes que tensionam os tecidos do corpo.

A dança em massa obriga a uma troca somática de energia por todos num ambiente musical infundido de espiritualidade. A dança em massa é, portanto, uma comunhão sócio-espiritual que comanda uma partilha recreativa do espaço interpessoal, e dissipa inibições, bem como outras indisposições de relacionamento. Todos compartilham livremente de um acalantar coletivo humano através de uma atividade que

enriquece espiritual e fisicamente. Deve haver um tema coreográfico básico, sonoramente articulado para uma peça, que cada dançarino individualmente elabora de acordo com seu humor e sua capacidade.

O critério de **idade/gênero** define a organização de grupos de artes teatrais, além dos eventos de participação em massa. Ele engendra a coesão de interesses do grupo, sustenta os mecanismos e emoções compartilhadas, e também facilita a solidariedade político-social.

Distintamente dramático

Os tipos de **teatro do manifesto espiritual**⁸ e narrativas/ações dramatizadas variavelmente evocam, aprovam e implantam essências supernormais. O decreto é aplicado para efetuar sanções sociais; para simbólica-performativamente efetivar, aderir e consolidar o ethos do grupo; e para inculcar a consciência suprema e fornecer lições objetivas para todos. Geralmente, o teatro de manifesto espiritual interage e sociabiliza forças afetivas intangíveis que impactam a vida pessoal e do grupo, possibilitando lidar com o choque e trauma que eles provocam. Existem tipos que geram risadas curativas, outros decretam ações supernormais, imaginações e objetos naturais de maneira a prevenir atitudes, transmitir lições morais e consolidar o ethos do grupo.

De forma geral, as atuações holísticas e isoladas realizam e possibilitam uma educação

8. Manifesto espiritual - personificação mascarada das forças do espírito que são culturalmente projetadas, creditadas e experimentadas em atuações como materialização realística das essências ou entidades espirituais supra-humanas para libertar o propósito da vida. É diferente em conceituação, intenção e efeito/emoção da máscara, que é de faz de conta.

de vida multifacetada e a aquisição de habilidades essenciais de vida, virtudes e valores na tradição: Toda a ocasião de apresentações, além de construir uma disposição criativa, é um espaço para a educação pública variada; para a orientação do ativismo sócio-político no sentido de consolidar o ethos do grupo e inculcar atributos populares, fornecendo também bem-estar mental e exercícios físicos para todos dentro de um espírito lúdico. A estética é espontaneamente expressa ou decretada e incita elevadas explorações criativas em seu contexto. A liderança na criatividade não discrimina idade ou gênero. A tecnologia do instrumento pesquisa a harmonia bruta, que sutilmente vibra e ajusta os tecidos do cérebro e do corpo. O componente sonoro proporciona uma *espinha de peixe*⁹ estrutural para a execução isolada ou personalizada da simbiose criativa quando qualquer irmã da simbiose criativa é ocasionalmente executada de forma isolada por uma causa. O componente sonoro geralmente lubrifica e funciona como um bálsamo da mente, desta forma traduzindo as ciências africanas indígenas em experiências transcendentes.

Defende-se neste discurso reflexivo a educação contemporânea da música como uma *Soft Science* do bem-estar da humanidade, bem como da consciência mais efetiva na causa e efeito, quando integrada com suas atuais irmãs educacionalmente compartimentalizadas. A epistemologia e conteúdo curricular, assim como a prática, devem visitar e adaptar os modelos originais funcionais ancestrais. Então, os fundamentos do avanço cognitivo na sala

de aula e nos estabelecimentos profissionais, a co-atuação da sinergia da música, dança e dramaturgia devem ser reposicionadas como uma força intencional, que assegura o bem estar físico-psicológico de todos globalmente. Os desafios monumentais da exploração das raízes do que foi discutido previamente irá estabelecer e capacitar os educadores da moderna ciência artística no sentido de praticar a ciência branda performativa de forma proativa, restaurando a consciência sublime da humanidade nos governos, nos negócios, na educação, na tecnologia, na religião e em outras práticas sociais globais. A atual doença global que relega a consciência geral da humanidade está levando a totalidade do mundo a um iminente cataclisma de implosão e desabamento, que nos carregará para o eterno abismo da extinção.

Repetição

A educação musical, mesmo em sua atual compartimentalização, deve descobrir, reconhecer, avançar e aplicar a viável fundamentação ideológica original, assim como as intenções humanizadoras da arte da ciência musical. A ciência da cura conserva a força que acalma o ego e o materialismo obsessivo, que geralmente afligem a humanidade. Ainda é possível temperar os corações de pedra da atual elite privilegiada, em particular através da educação da consciência e prática da agência relacinada ao patrimônio imaterial¹⁰ (ou intangível).

9. Espinha de peixe - um elemento criativo que ocorre ao longo de toda a extensão ou duração de uma composição, unificando outros elementos e ramificações.

10. Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, também chamado Patrimônio Cultural Intangível da Humanidade é uma distinção criada em 1997 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura para proteção e reconhecimento do patrimônio cultural imaterial, abrangendo as expressões culturais e tradições que um grupo de indivíduos preserva em respeito à sua ancestralidade, para as gerações futuras. São exemplos de patrimônio imaterial: os saberes, os modos de fazer, as formas de expressão, celebrações, as festas e danças populares, lendas, músicas, costumes e outras tradições. (Nota da Revisora)

Referências

BLACKING, J. *How musical is man?* London: Faber and Faber, 1976.

_____. *A common-sense view of all music.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DAVHULA, M. J. *Malombo musical arts in Vhavenda indigenous healing practices.* Doctor of Music thesis, University of Pretoria, South Africa, 2011.

MASOGA, M.A.; NZEWI, M.; NZEWI, O. *African indigenous knowledge-sensed musical arts education Policy Considerations.* Sommerset West: Africa Minds, 2009.

NZEWI, M. *African musicianship in the global thrust: Redemption for disorienting human pulse.* In: LEONG, S. (Ed.). *Musicianship in the 21st century: Issues, trends & possibilities*, 2003. p. 219-233.

NZEWI, M. *The Avu of Alafrika: a narrative on an encounter with musical arts knowledge.* Journal of the musical arts in Africa, v. 1, p. 55-83, 2004.

NZEWI, M. *Growing in musical arts knowledge versus the role of the ignorant expert.* In: MANS, M (Ed.). *Centering on African practice in musical arts education.* Sommerset West: African Minds, 2006. p. 49-60.

NZEWI, M.; NZEWI, O. *A contemporary study of African musical arts informed by African indigenous knowledge systems, Volume Four: Illuminations, reflections and explorations.* Pretoria: CIIMDA Series, 2007.

NZEWI, M.; ANYAHURU, I.; OHIARAUMUNNA, T. *Musical sense & musical meaning, an indigenous African perception.* Amsterdam/Pretoria: Rozenberg Publishers/ UNISA Press, 2009.

Nota

Meki Nzewi, teórico da ciência da arte musical africana, compositor, músico-dramaturgo, músico e escritor criativo, percussionista do “tambor mãe” – verbal e alfabetização. Professor de música africana, Universidade de Pretória e Diretor, Centro de Música Instrumental Indígena e Práticas de Dança da África (CIIMDA), Pesquisa, Educação e Atuação para SADC com base em Pretória. Dedicado a estudos práticos e de pesquisa e esclarecimentos da subjacente filosofia, princípios, soft science e teoria criativa, informando sobre conceituações das artes musicais indígenas africanas, aspirações criativas e lógica, bem como práticas de atuação. A dedicação à investigação e discernimento de documentações contemporâneas, análise, interpretação, avanços, contínuo teórico e criativo da herança das artes musical africanas resultou em: Livros acadêmicos, ensaios filosóficos, monografias de pesquisas, composições, romances e artigos de revistas, narrativas estilo ilustrativas que expõem a lógica criativa de indígenas africanos, concepções e gramáticas, bem como Desenhos, escritas e produções literárias de trabalhos de arte musical-operas, musicais, música/dança drama & séries/seriados de TV - derivados de modelos de conhecimento indígenas.

Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica

Challenges of art education and associations of the area: a historical perspective

resumo

O presente trabalho aborda o histórico da arte/educação e do ensino de arte nas escolas, relacionando essa temática ao surgimento e atuação das associações da área de conhecimento em arte, dando ênfase a todas as linguagens. Registra sumariamente os períodos em que tal relação configurou-se e de que maneira foram sendo encontradas as saídas para o embate de natureza política junto aos órgãos públicos, gestores, professores de arte e agentes culturais. Analisa, com base na literatura e na própria vivência do autor, as propostas recorrentes nos colóquios de especialistas, discutindo as estratégias de interferência nas políticas públicas e nas instituições escolares e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: História da arte/educação; ensino da arte; políticas públicas.

abstract

This paper discusses the art's education history and teaching art in schools, relating this theme to the appearance and performance of associations in the field of knowledge in art, emphasizing all languages. Join summarily periods which the relationship was configured and how the outputs have been found for the clash of political nature with public agencies, managers, art teachers and cultural agents. Analyzes, based on literature and own experience of the author, the proposals applicants in talks to experts, discussing the strategies of interference with public policies and educational and cultural institutions.

KEYWORDS: History of art education; teaching of arts; public policy.

Adotando-se uma perspectiva epistemológica, a discussão do presente tema assume ares de muita complexidade, haja visto a significativa produção acadêmica sobre o assunto efetivada nas três últimas décadas. Contudo, com base em algumas dessas pesquisas, a exemplo de Barbosa (2008), infere-se que esses avanços ainda não se sedimentaram na sua maioria junto às práticas de instituições educativas e culturais, salvo exceções.

Tendo como base os estudos da área de arte/educação¹ pode-se dizer que no curso da história as conquistas foram sendo implantadas progressivamente, sendo que foi com a obrigatoriedade da educação artística na escola que adveio a necessidade de formação de professores, e com ela a criação dos cursos superiores, tendo como conseqüência a absorção dos egressos nas escolas, centros culturais etc. A partir do momento em que os arte/educadores, professores de arte, artistas, pesquisadores e estudantes passaram a se organizar em associações civis (anos 1980-90), tornou-se visível o conhecimento que vinha sendo produzindo, ao tempo em que foram protagonizadas páginas importantes da história nacional.

Contudo, observa-se que certos problemas cruciais ainda são recorrentes embora a forma de encará-los tenha se modificado, possivelmente em decorrência de uma aparente apatia que tomou conta da sociedade em relação às questões de natureza política. Afinal, os tempos são outros e talvez não tenha sido preservado

na sua plenitude um certo afã que tomava conta das pessoas durante o período mais difícil da ditadura militar e também na fase da redemocratização, o qual levava os segmentos sociais a terem uma postura mais crítica e propositiva. Por isso mesmo torna-se importante ajustar o foco de análise do tema proposto neste artigo, na tentativa de contribuir para o debate através de uma análise que leva em conta a literatura como a própria vivência do autor no movimento mencionado.²

Mesmo considerando que os avanços conseguidos ao longo desses anos não foram poucos,³ alguns dos graves problemas do passado ainda impedem que se possa cumprir a determinação constitucional relativa à formação cultural e artística do povo brasileiro. Para efeito meramente didático esses entraves podem ser assim sumariados: i) são poucos os professores formados na área que atuam no magistério em arte; ii) há carência de formação continuada; iii) a improvisação de profissionais ainda é uma característica das mais visíveis nas escolas; iv) a carga horária dedicada ao desenvolvimento do conteúdo é insuficiente; v) as condições de trabalho são inadequadas; vi) não há ambiente propício à prática do ensino que possa atender as necessidades das linguagens artísticas; vii) faltam também equipamentos e material didático; viii) os centros culturais encontram dificuldades em financiar projetos de arte/educação; ix) os salários pagos aos profissionais não são convidativos. Outros condicionantes poderiam ser citados, sendo são esses os mais evidentes.

1. No âmbito desse trabalho considera-se que o significado do termo *arte/educação* tem um lastro histórico ainda mais abrangente que a atividade educativa vinculada às linguagens da arte na educação formal, dirigindo-se também ao comunitário e às tradições memoriais, e utilizou-se a designação *arte* quando o sentido refere-se apenas ao ensino formal.
2. O período restrito que trata este artigo data dos anos 1980 até os dias atuais, coincidentemente quando o autor era professor de educação artística da rede pública do Distrito Federal, tendo dali saído para atuar na Universidade Federal do Maranhão.
3. As conquistas mais recentes mencionadas acima são: aperfeiçoamento da legislação educacional; difusão de possibilidades advindas da prática (teorias e métodos); incremento de linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação; aumento considerável de profissionais no mercado de trabalho, dentre outras.

Embora o quadro acima esboçado seja rechaçado em algumas instituições educativas que desenvolvem propostas qualitativas e meritorias, ele contribui para a desvalorização da área de conhecimento em arte, no ambiente escolar e fora dele, tornando-se necessária uma atitude de inconformismo que não pode ser assumida isoladamente mas sim pela sociedade civil organizada. Nesse contexto, qual o papel das associações de arte/educadores, professores, pesquisadores e estudantes de arte? Como contribuir para o aperfeiçoamento das propostas pedagógicas e estéticas dirigidas à produção e recepção crítica da arte? De que maneira se pode garantir que essas propostas sejam implantadas na sua plenitude? Como o movimento organizado pode assessorar legisladores e gestores na proposição de políticas públicas coerentes?

A discussão em torno dessas questões tem preocupado diversos grupos de especialistas e esteve em voga nos congressos recentes, além de se constituir na temática central desta revista que comemora os vinte anos da ABEM. Tais justificativas, *per se*, demonstram a atualidade e importância da temática ora discutida, mas antes de tratar do tema de maneira mais direta, faz-se necessário resenhar um breve histórico, conforme se segue.

Panorama da arte na educação e sua relação com as associações de área

Embora as raízes do ensino da arte remontem à educação jesuítica, foram as mudanças estruturais que marcaram a educação no século passado que contribuíram

decisivamente para a consolidação da presença da arte na escola, que, até então, era tida apenas como “forma de elevação espiritual das elites ou meio de transmissão de lições para as classes desfavorecidas” (Santana, 2003, p. 143). Naquele mesmo período ocorreu uma certa valorização da arte perante a sociedade, como consequência da revolução pós-industrial que consolidou novos valores e formas de atuação na vida prática, requerendo a arte em diversos aspectos da vida social, inclusive nas indústrias, empresas e instituições. Dessa maneira, emergiram concepções, finalidades e métodos que, polvilhados ao sabor de inovações advindas das pedagogias libertárias, passaram a ser concretizados nas práticas escolares, nos espaços comunitários e nas instituições culturais.

A ruptura com a educação tradicional se deu inicialmente na efervescência do *Movimento dos pioneiros pela escola nova* e através da difusão das propostas metodológicas de educadores como Freinet, Montessori, entre outros, ao passo que remontam aos anos 1930 as experiências pioneiras de Anita Malfati e Mário de Andrade, relativas ao ensino em ateliês. Entretanto, foi baseada no pensamento do filósofo e crítico de arte inglês Herbert Read que a ideia de educação através da arte ganhou força também no Brasil, em decorrência da atuação das escolinhas de arte de Augusto Rodrigues⁴, que tinham a arte como experiência vinculada ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo. A partir daquele momento teve início um vigoroso movimento social que foi impulsionado pelas manifestações de contracultura, anos mais tarde, quando as vanguardas artísticas e os educadores partidários da pedagogia crítica davam o tom

4. A primeira Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Margareth Spencer, sendo que nos anos seguintes se deu uma expansão expressiva desse movimento em outras cidades brasileiras, inclusive em países da América do Sul. A pernambucana Noêmia Varela garantiu a permanência deste ideário mantendo viva a última de suas sedes, em Olinda, que ainda se encontra em atividade.

das mudanças que cintilavam no espaço da educação formal, informal e não-formal. O fragmento a seguir é elucidativo:

Foram significativos os projetos de alfabetização de adultos baseados na Pedagogia do Oprimido, as atividades dos CPC da União Nacional dos Estudantes, a atuação dos grupos de teatro Arena, Oficina, Opinião, as oficinas de arte no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e os movimentos de luta popular da Igreja Católica [...] Augusto Boal cria o Teatro do Oprimido, que vai ter uma influência marcante como elemento pedagógico nas comunidades de base nos movimentos de luta e na resistência política em toda a América Latina. Vale ressaltar a inserção da gravura como meio panfletário dos movimentos de esquerda. (BRASIL, 2005, p. 173).

O grande salto deu-se com a obrigatoriedade da educação artística no ensino de 1º e 2º graus (lei 5692/1971), mesmo que esta fosse considerada oficialmente apenas uma atividade educativa e não uma disciplina do currículo, surgindo as nomenclaturas artes cênicas, artes plásticas e música. Sabe-se dos graves problemas criados pela ideia da educação artística *polivalente*, que desencadeou o espontaneísmo como regra didática na sala de aula, e com ele a pecha de que *tudo pode nas aulas de artes...*⁵ Contudo, naquele período histórico apresentou-se a necessidade da formação de professores, colaborando “decisivamente para a expansão do ensino das artes em nível superior e ocasionando a emergência da

pesquisa acadêmica em um campo até então inexplorado” (Santana, 2003, 144).

Tendo como base as experiências realizadas no decorrer da década de 1970 e o conhecimento ali produzido, emerge, nos anos 1980, como forma de rechaçar a proposta polivalente implantada compulsoriamente pelo Conselho Federal de Educação durante o regime militar, um movimento de transformação capitaneado pelas recém criadas associações regionais de arte/educadores, o qual demonstrou ter muita capilaridade em todo o país, desembocando na constituição da Federação de Arte/Educadores do Brasil / FAEB e com isso contemplando as diversas linguagens de arte. Já nos anos 1990, com a consolidação dos cursos superiores nas universidades e a criação dos programas de pós-graduação, foram surgindo novas associações de áreas específicas, e os congressos dessas entidades tornaram-se importantes oportunidades de diálogo entre professores, artistas, pesquisadores e estudantes de arte, reverberando um debate que antes era restrito às instituições formadoras, conselhos e secretarias de educação. Também datam daquele período o surgimento da própria Associação Brasileira de Educação Musical / ABEM e a organização estudantil em prol dessas questões conceituais.⁶

Contudo, a expectativa de ver a arte como componente obrigatório do currículo nos

5. A bibliografia que trata o assunto é vasta e vale a pena ser visitada como forma de advertência dirigida às novas gerações, para evitar que sejam repetidos os erros copiados as fórmulas. Ver: Barbosa (2008); Marques (2010); Santana (2000); Santos et al (2011), entre outras referências voltadas para a história da arte/educação.

6. São as seguintes as associações citadas acima: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas / ANPAP; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas / ABRACE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música / ANPPOM; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / ANPEd - GT Arte e Educação (este GT foi criado apenas em 2007). Por sua vez, os estudantes têm suas formas particulares de organização e promovem todos os anos o Encontro Nacional dos Estudantes de Artes / ENEART.

diversos níveis da educação básica – conforme rege o artigo 26 § 2º da lei 9394/1996 –, teria que ser, como de fato foi, bandeira de luta de um movimento que influenciou os legisladores do Congresso Nacional, os políticos e administradores do sistema educacional, bem como a sociedade de maneira geral. O ensaio de Richter (2008) discute pormenorizadamente como se deu o embate entre arte/educadores e legisladores durante a elaboração e o processo de votação da citada lei, atestando a importância da atuação das associações então existentes. A mesma estratégia de ação se repetiu quando o Conselho Nacional de Educação elaborou as diretrizes curriculares da educação básica e do ensino superior, bem como no momento em que o MEC constituiu grupos de trabalho para a formulação dos parâmetros e orientações curriculares para as escolas; atualmente, sob razoável vigília das associações, outras políticas estão sendo implantadas no sistema educacional – tais como o ENEM, PROEXT, PIBID, Escola Aberta, entre outras – possibilitando melhores condições para a plena formação cultural do povo brasileiro, mesmo que isso não se estenda para a grande maioria da população, ainda.

Após garantir sua presença oficial no currículo, tendo como designação o termo arte e como complemento as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro, esta área passou a integrar os projetos pedagógicos de escolas públicas e particulares. Ocorre que, mesmo possuindo *massa crítica*, representatividade institucional e acervo bibliográfico consistente – fruto do trabalho de pesquisadores, especialistas e estudantes publicado em livros, revistas, anais de congressos, sítios eletrônicos etc. –, os problemas tratados anteriormente assombram a realidade como fantasmas reinventados,

posto que até mesmos as conquistas se embaralham no trato com a realidade. Por sua vez, as escolas não conseguem qualificar o ensino das linguagens artísticas nem cumprem as exigências postas pela letra da lei, a exemplo da inclusão de exigências pertinentes à cultura afro-descendente e minorias étnicas (lei 10639/2003 e outras) ou ainda a obrigatoriedade legal do ensino da música (lei 11769/2008). Neste sentido, infere-se que a conjuntura atual agravou o panorama esboçado para a arte/educação.

Tendo como meta atualizar a discussão tratada acima e considerando as diferentes óticas pinçadas nos grupos de especialistas, o XXI Congresso da FAEB, realizado em novembro de 2011, em São Luís, proporcionou ao público um debate em torno do ensino da arte, na tentativa de investigar a ótica das associações, reunindo pesquisadores vinculados a ABEM, ANPEd e ABRACE, além da própria FAEB. Por sua vez a ABEM, por ocasião do seu vigésimo congresso anual, ocorrido naquele mesmo ano na cidade de Vitória, realizou o simpósio intitulado *A sinergia entre as associações de classe: FLADEM, ABEM, FAEB e ISME*. A discussão nos dois eventos foi bastante instigante, além de ter o sabor de uma certa retomada na agenda das lutas históricas, contando com a colaboração de platéias ativas e críticas.

O assunto acima vislumbra o mote do presente artigo – qual seja o de apresentar o estado da discussão sobre as políticas públicas e sua relação com o movimento das associações – mas antes de aprofundá-lo torna-se essencial desvelar os rastros deixados pelos eventos da FAEB, os quais se constituem em tentativas de construção identitária dos arte/educadores, dos professores e estudantes de arte.

A FAEB e seus congressos nacionais⁷

Como vem ressaltando a pesquisadora Ana Mae Barbosa em seus livros e palestras, é de bom alvitre considerar a experiência cumulativa do tempo, pois sem a consciência desse fluxo que vem do passado “fica parecendo que cada geração inventou a roda”⁸. Sobretudo num momento em que muitos jovens passaram a integrar as associações, torna-se relevante fazer um relato sintético acerca dos feitos pela FAEB e do movimento de transformação da educação brasileira capitaneado por essa entidade.

A FAEB é a primeira entidade nacional da área de arte e congrega a ação de professores e pesquisadores que são responsáveis por uma produção significativa referente ao assunto, seja na escola básica como nos cursos de graduação e pós-graduação. Representa o Brasil junto à International Society of Education through Art / INSEA, Conselho Latino Americano de Educação pela Arte / CLEA e Organização Ibero-Americana de Educação pela Arte / OIE, integrando uma rede de entidades que almejam o fortalecimento da criação artística, difusão e acesso a cultura.

Desde a sua criação, em 1987, vem empreendendo um vigoroso movimento em favor da presença da arte na educação brasileira, mobilizando debates e pesquisas em torno das linguagens artísticas tanto no âmbito escolar como não-formal, incluindo a qualificação profissional e a pós-graduação,

tendo realizado vinte e um congressos científicos⁹, oportunidades em que foram divulgadas pesquisas e propostas, as quais, hoje, representam, na perspectiva da literatura especializada, uma produção intelectual significativa sobre pesquisa e ensino das artes.

Na perspectiva da pós-graduação, a FAEB é responsável pela criação do primeiro curso de especialização em arte – na UFPb no início dos anos 1980 – ao passo que, hoje, seus associados integram programas de importantes instituições de ensino superior brasileiras. Outra característica da FAEB é que se constitui numa entidade representativa não somente do pessoal da pós-graduação, dando vez e voz aos autores que produzem ideias e práticas em nível de graduação e educação básica, prevalecendo em suas iniciativas um diálogo pautado na diversidade e na integração de profissionais e estudantes.

Atualmente congrega dezessete associações e núcleos regionais, e contando com esse apoio de base em todas as regiões do Brasil, a FAEB vem configurando uma trajetória de conquistas consolidadas em diversas frentes, conforme ocorreu durante a Assembléia Constituinte de 1988, quando os arte/educadores se posicionaram em favor das liberdades democráticas e do direito a educação e cultura; na pressão sobre o Congresso Nacional durante o processo de discussão da LDB que consolidou a presença da arte no currículo da escola básica; na interlocução junto ao Conselho Nacional

7. O texto desta seção foi escrito originalmente em parceria com a vice-presidente da FAEB, Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães, sendo autorizado por ela para integrar o presente artigo, embora tenham sido feitas algumas mudanças com o objetivo de atender ao propósito em tela. In: <http://faeb.com.br/livro/Breve%20Historico%20da%20FAEB%20e%20dos%20CONFAEB.pdf>, acesso em 13/02/2012.

8. A discussão acima foi desenvolvida no XXI CONFAEB na mesa-redonda *História do ensino da arte em processo*, da qual participaram os doutores Afonso Medeiros e Lucimar Bello Frange.

9. Os CONFAEBs foram realizados nas seguintes cidades: Brasília (três vezes); Florianópolis, Campinas e Goiânia (duas vezes); São Paulo, Porto Alegre, Belém, Recife, Campo Grande, Macapá, Salvador, Rio de Janeiro, Ouro Preto, Crato, Belo Horizonte e São Luís (uma vez). O próximo evento (2012) acontecerá em São Paulo.

de Educação no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e básico; na luta junto aos poderes públicos por conquistas que assegurassem a qualidade do trabalho arte/educativo na escola e na comunidade, dentre outras frentes. Recentemente a FAEB reivindicou a inclusão dos conteúdos de arte na matriz do INEP voltada para a seleção de docentes para a educação básica, além de ter apoiado a reivindicação feita pela diretoria da ABEM quanto à qualificação dos concursos públicos, dirigida ao MEC.

Entretantes, o palco de luta da FAEB mais significativo tem sido os seus congressos nacionais, que colocam em pauta as questões e abordagens mais significativas da área e possibilitam o intercâmbio de ideias e propostas. Os dois primeiros, realizados respectivamente em Taguatinga (1988) e Brasília (1989), tiveram a discussão centrada na formação do professor e na LDB, ao passo que a tônica do terceiro (1990) foi a questão da sensibilidade, tendo sido organizado pela Associação dos Arte-Educadores de São Paulo. A partir do quarto congresso, realizado com o apoio da Associação Gaúcha de Arte-Educadores, em Porto Alegre (1991), a FAEB afirmou-se como entidade forte em nível nacional, pois ali estiveram mais de mil participantes e treze conferencistas internacionais, entre eles Elliot Eisner, então presidente da International Society for Education Through Art / INSEA.

Em 1992 Belém sediou o V Congresso da FAEB, organizado pela Associação de Arte/Educadores do Pará, e paralelamente às apresentações, oficinas e conferências, foi realizado o 1º Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes. Já o primeiro Congresso da FAEB na região Nordeste aconteceu em Recife, em 1993, quando este evento passou a denominar-se CONFAEB, sendo ali realizado o 2º Fórum de Currículos com a participação de representantes do MEC. Em 1994 foi a vez de Campo Grande sediar três eventos paralelos

(VII CONFAEB; III Encontro Latino-Americano de Arte/Educadores; II Fórum Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior das Artes), quando o poder público demonstrou abertura para a discussão acerca dos problemas da educação artística, pela primeira vez.

O VIII CONFAEB ocorreu em Florianópolis (1995) sob responsabilidade da UDESC, dando ênfase às questões curriculares de natureza teórica e metodológica, ao passo que, no ano seguinte, a AAESP organizou a nona edição do evento com o apoio da PUC de Campinas. Aquele encontro teve um caráter marcadamente político, pois ali foi discutida a versão preliminar da LDB a ser aprovada pelo Congresso Nacional em seguida, além de abrigar uma mesa redonda voltada para a história da própria FAEB, integrada por alguns dos seus ex-presidentes. Macapá foi a cidade escolhida para sediar o X CONFAEB, em 1997, onde foi comemorada festivamente a aprovação da LDB e as primeiras iniciativas do poder público relativas aos seus desdobramentos – diretrizes, PCN etc. No ano seguinte, novamente em Brasília, o evento colocou em pauta o tema *Arte: políticas educacionais e culturais no limiar do século 21*, contando com o apoio da Associação de Arte/Educadores do Distrito Federal e da Universidade de Brasília.

O XII CONFAEB aconteceu em Salvador (1999) tendo como tema a questão *É possível ensinar arte? Globalização, identidade e diferenças*, sendo que as dificuldades daquele momento conturbado impediram a manutenção da regularidade do evento nos anos seguintes. Em 2001 aconteceu o XIII CONFAEB na cidade paulista de Campinas, voltado para a discussão do ensino da história e análise de perspectivas para o ensino da arte, ocorrendo em paralelo o 1º Festival Sul-Sudeste de Arte sem Barreiras.

Para realização do XIV CONFAEB em 2003 foi imprescindível o apoio da Faculdade de Artes Visuais da UFG, sendo ali tratado o tema *Arte/educação e culturas do ensinar e do*

aprender. Na assembléia geral da entidade foi aprovada a Carta de Goiânia, que registrou as reivindicações que seriam levadas para o governo federal, dentre elas uma petição dirigida ao Conselho Nacional de Educação solicitando a mudança da designação da área de *educação artística para arte*.¹⁰ No ano seguinte, no histórico prédio do Ministério da Cultura (Rio de Janeiro) aconteceu o XV CONFAEB, com o apoio da FUNARTE, afirmando-se a convicção de que a arte é imprescindível como matéria prioritária do currículo, a partir de uma temática voltada para a trajetória e políticas para o ensino de arte no Brasil.

Tendo como foco a temática *Unidade na diversidade: tendências, conceitos e metodologias no ensino da arte*, Ouro Preto sediou o XVI CONFAEB, em 2006, promovido em conjunto pela Associação Mineira de Arte-Educação, UFOP, UFMG, Prefeitura de Municipal e Fundação de Arte de Ouro Preto. No ano seguinte, em Florianópolis, foi a vez de serem avaliados os vinte anos de história da FAEB, num evento que foi apoiado pela Associação dos Arte/educadores de Santa Catarina e pela UDESC.

A realização do XVIII CONFAEB deu-se na região do Cariri cearense (2008), tendo como objetivo promover a aproximação dos arte/educadores locais com as reflexões de âmbito nacional. É importante registrar que essa estratégia encontrou muita ressonância na cidade do Crato, onde as caravanas de professores e estudantes vindas do interior eram visivelmente grandes e significativas em termos de representatividade. No ano seguinte a Escola de Belas Artes da UFMG recebeu o XIX CONFAEB, realizado paralelamente com o Congresso Latino-Americano e Caribenho de Arte/Educação e com o Encontro Nacional de

Arte/Educação, Cultura e Cidadania. Tendo como tema central *Concepções contemporâneas*, esses três eventos proporcionaram uma reflexão acerca da arte/educação, tendo como inovação a possibilidade de participação virtual dos congressistas inscritos em qualquer parte do mundo.

A marca da interatividade foi mantida no evento de 2010, sediado mais uma vez na cidade de Goiânia, contando com a parceria estabelecida entre a Faculdade de Artes Visuais da UFG e o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, acontecendo em paralelo o 7º Encontro de Arte/Educadores do Estado de Goiás. Coerente com o tema proposto – *Indivíduos, coletivos, comunidades, redes* – o evento teve uma mesa dedicada à formação de professores de arte na modalidade a distância.

No ano da graça de 2011, a cidade de São Luís deu suporte físico e sentimental ao processo de reflexão acerca das teorias e práticas edificadas em torno do ensino de arte formal, informal e não formal, tratando da temática *Culturas da pesquisa – arte, educação e tecnologia*, com o aval da Universidade Federal do Maranhão e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia / Campus Centro Histórico. Ocorrido paralelamente ao XI Encontro Humanístico, o XXI CONFAEB apresentou como novidade a valorização dos trabalhos artísticos (espetáculos, mostras e audições) que tiveram igual tratamento ao destinado aos trabalhos ditos científicos.

Para concluir esse breve relato acerca da história da FAEB e de seus congressos advertese que não foram mencionados os eventos de âmbito regional e local, ocorridos sempre com o apoio da entidade e geralmente contando com a participação dos membros da diretoria, embora esses colóquios tenham tido importância

10. O ofício assinado pelo então presidente da FAEB José Mauro Ribeiro (datado de 2004) conseguiu o seu intento somente quatro anos depois, quando foi aprovado pelo CNE o parecer autorizando a mencionada alteração.

privilegiada no movimento dos arte/educadores e na difusão das propostas e bandeiras de luta.

Desafios e possibilidades no âmbito das ações políticas

À guisa de conclusão deste artigo, retoma-se a partir de agora a discussão relacionando a arte/educação e as associações de área frente aos avanços e desafios de natureza política que se apresentam na esfera social, trazendo à tona os assuntos pinçados nos encontros de especialistas. Considera-se que a possibilidade de discutir a perspectiva histórica dessa relação, as tendências políticas e os rastros deixados pelos atores sociais que transitam nesse espaço político, pedagógico e cultural é algo de importância salutar para o movimento empreendido pelos profissionais que militam nesse ramo do conhecimento, na tentativa de “compreender a evolução do pensamento dos arte/educadores brasileiros ao longo de vinte anos de lutas e reflexão teórica” (Richter, 2008, p. 334).

Sumariando os conteúdos tratados nas seções precedentes, assinalou-se que as entidades associativas da área de arte surgiram como forma de organizar um movimento que tinha o fito de rechaçar o modelo implantado pela ditadura militar. Constatou-se que o citado movimento se alicerçou na composição ensejada pelos grupos de especialistas vinculados às linguagens artísticas, contando com o apoio direto das instituições de ensino superior e

também com a participação dos estudantes de arte. Dando ênfase ao histórico da FAEB verificou-se que a atividade preponderante desenvolvida pelas entidades são os seus congressos – ali as pessoas se reúnem, intercambiam idéias, atualizam conhecimentos, discutem estratégias de interferência nas políticas públicas e nas instituições, decidem os rumos que as publicações devem adotar na perspectiva editorial, dentre outras atividades. Observou-se finalmente que nos anos 1980 as associações tinham um cunho mais político-ideológico, ao tempo em que na década seguinte a perspectiva centrou-se num caráter identitário vinculado às áreas do saber e atuação dos diferentes agrupamentos de profissionais.

Conforme observou a pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte em mesa-redonda promovida pelo XXI CONFAEB¹¹, verifica-se nos últimos anos uma tendência na estrutura dos encontros científicos promovidos pelas associações da área de arte, onde se nota uma considerável renovação de quadros em decorrência do crescimento do “número de novos mestres e doutores, cuja formação tem acontecido principalmente em programas de pós-graduação”¹², fato este que somou-se ao surgimento dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq/Lattes.¹³ Na mesma ocasião a palestrante arrematou uma preocupação latente de escolas e universidades, a saber:

Para o próximo ano [2012] um novo impasse: pela LDB o ensino de arte é obrigatório e o ensino de música também. Música não é arte? O que vai

11. <http://www.faebr.com.br/livro/Mesas%20rendondas/ensino%20da%20arte%20na%20educacao%20basica.pdf>. Acesso em 15/02/2012.

12. Id, ibid.

13. Os grupos de pesquisa atuantes na área de arte são numerosos, diversificados e produtivos em todas as áreas. Por exemplo, na reunião de grupos ocorrida no VI Congresso da ABRACE (São Paulo, 2010) estiveram presentes cerca de 70 líderes de grupos de teatro e dança.

acontecer com aqueles 50 minutos destinados às aulas de arte por semana em muitas grades curriculares da Educação Básica? E onde fica o ensino de teatro, dança e artes visuais? Como as escolas irão interpretar essa lei?¹⁴.

Ocorre que com a promulgação da lei 11769/2008 tornando o ensino da música um conteúdo obrigatório do componente curricular arte – mas não exclusivo –, tornou-se necessário negociar as condições para implantação dessa nova estratégia nas escolas, além de garantir que as demais orientações sejam igualmente contempladas. A complexidade desse cenário decorre da seguinte constatação: várias pesquisas comprovam que a maioria das escolas não atende às exigências legais, que geralmente dão conta apenas de uma dentre as quatro linguagens, e que o professor desconsidera (ou desconhece) os PCN, dentre outras distorções.¹⁵

Tendo em vista a dificuldade em resolver tamanhos impasses através da simples interlocução direta com secretarias, conselhos etc. – além da burocracia que torna-se sempre um impeditivo – resta às associações de área conchamar a mobilização e o convencimento das pessoas e instituições no sentido de respeitar o dispositivo legal que se tem a favor da arte e da formação cultural do cidadão brasileiro. Esse bom combate, diga-se de passagem, deveria ser usado para extinguir uma das heranças nefastas da educação artística, conforme aconselha a Presidente da ABEM Magali Kleber,

O momento carece de um contundente posicionamento político da classe para romper

com o modelo de um perfil polivalente o qual não contribui para um novo paradigma educacional que venha a compor o quadro de professores de Arte que [...] tem formações em linguagens específicas¹⁶.

Mas pode-se afirmar que do ponto de vista legislativo a situação da arte nunca foi tão favorável como agora, embora os obstáculos na esfera administrativa sejam impeditivos de uma prática efetiva junto aos programas e projetos voltados para as camadas mais desfavorecidas. Outro obstáculo: muitos dos pólos de excelência antes existentes em diferentes rincões foram sendo minguados pelo abandono, embora em alguns lugares os persistentes vivam sob constante ameaça.

Contudo, a despeito dos problemas de gestão no âmbito da educação escolar, assiste-se atualmente a uma verdadeira revolução que se corporifica através de propostas de arte/educação desenvolvidas em comunidades, geralmente vinculadas a programas governamentais (Cultura Viva, Escola Aberta, PROEXT, PIBID etc.) ou contando com o apoio de instituições vinculadas ao terceiro setor. Essas iniciativas, quando desenvolvidas com seriedade e orientação segura, constituem-se em instrumentos de empoderamento reflexivo sobre o contemporâneo, trabalhando o pensamento criativo dos jovens na ambiência dos seus contextos sociais e culturais, oferecendo à escola ensinamentos de superação e amor à vida.

Com base nas argumentações delineadas até aqui, infere-se que o momento atual

14. Id, ibid.

15. A pesquisa *A prática como componente curricular da formação inicial de professores de teatro: análise de experiências extensionistas na UFMA* (Relatório de 2010), desenvolvida pelo autor, confirma que na cidade de São Luís poucas escolas ofertam o ensino de teatro, sendo que são raras as que oferecem a dança. Por sua vez, o trabalho de doutoramento de Andréia Fernandes de Andrade (em desenvolvimento no PPGAC/UFBA com orientação do Prof. Dr. Daniel Marques da Silva) comprova situação semelhante na capital baiana. O que é pior: no interior desses dois estados o cenário é ainda mais tenebroso.

16. <http://www.faebr.com.br/livro/Mesas%20rendondas/ensino%20da%20arte%20na%20educacao%20basica.pdf>. Acesso em 16/02/2012.

desafia as entidades públicas – e em especial as associações acadêmicas – no sentido de empreender ações de impacto social que contribuam para a promoção de políticas públicas voltadas para a educação básica e formação cultural dos brasileiros. Uma dessas frentes a ser priorizada reporta-se à absorção de especialistas para desenvolver esses programas e projetos pois, com a demanda configurada pelo crescimento populacional, e considerando ainda os avanços sociais conseguidos pela sociedade brasileira na última década, faz-se necessário dar um peso maior à preparação de quadros (docentes de arte, artistas, agentes culturais etc.) e à contratação desses profissionais, tendo em vista a ampliação das estratégias de ação política. Para Magali Kleber,

Trata-se de se pensar em ações que se projetem para espaços materiais e simbólicos de criação artística, proporcionando a mediação entre a cultura, a educação e o cidadão. São questões que carecem que se debruce sobre a dinâmica de uma realidade complexa, sobre as novas propostas e desafios, buscando constituir um mosaico orgânico entre o saber científico, o saber popular e a prática social. E, sobretudo, reconhecer a escola como o espaço genuinamente democrático para todos os brasileiros terem acesso ao saber sistematizado e articulado com as diversas identidades culturais.¹⁷

Concluindo, observa-se que as brechas para penetração nesses espaços, a capilaridade das propostas ensejadas pelo movimento dos profissionais e estudantes, a atitude de resiliência individual e coletiva, a capacidade de dialogar e convencer, a busca de financiamento para propostas permanentes e eventos de extensão, dentre outros atributos, são algumas das condições postas para a luta organizada na perspectiva de futuro mais promissor.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio - linguagem, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Brasília, MEC, 2005.
- MARQUES, Isabel Marques. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Editora Digitexto, 2010
- RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. In: *Revista Sala Preta* (USP), São Paulo, v. 2, p. 143-154, 2003.
- SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.); DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. *Música, cultura e educação – os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

Nota

Arão Paranaguá de Santana professor e pesquisador vinculado à Universidade Federal do Maranhão desde 1992, com atuação na Licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade. Coordenador do grupo de pesquisa "Pedagogias do teatro e ação cultural" (Lattes-CNPq), que se volta para as áreas de ensino da arte, formação de professores, pedagogia do teatro, ação cultural em comunidades e arte contemporânea. Publicou os livros "Teatro e formação de professores" e "Visões da Ilha - apontamentos sobre teatro e educação", além de vários capítulos em coletâneas, artigos em revistas especializadas e comunicações em anais de congressos. Em 2006 recebeu da Câmara de Vereadores de São Luís (MA) o título "Cidadão Ludovicense" pela contribuição na área de arte e cultura, e em 2011 a láurea "Palmas universitárias" por sua atuação propositiva junto à Universidade Federal do Maranhão. Preside atualmente a Federação de Arte-Educadores do Brasil e faz estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Goiás.

17. Id, ibid.

FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana

FLADEM – Latin American Forum on Music Education:
For a Latin American Music Education

resumo

Este artigo discorre sobre o Fórum Latinoamericano de Educação Musical – FLADEM, uma instituição autônoma e independente fundada em 1995 que integra, atualmente, educadores musicais de dezoito países da América Latina, estando em vias de se tornar uma Federação. Abordando aspectos relativos à fundação do movimento, bem como, aos fundamentos teóricos norteadores das ações pedagógicas propostas, o artigo apresenta (1) os objetivos e os princípios *flademianos*, (2) aspectos relativos à organização e às atividades da Junta Internacional e das seções nacionais, bem como, (3) as Pedagogias Abertas e o Modelo Artístico de Educação Musical, alicerces do pensamento pedagógico-musical norteador do movimento. Visando a fortalecer o valor da educação musical na formação integral do ser humano, assim como, estabelecer uma rede profissional solidária e operativa voltada para as necessidades e valores próprios às realidades latinoamericanas, o FLADEM tem como Presidente Honorária a educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza.

PALAVRAS-CHAVE: Fladem – Educação Musical Latinoamericana - Pedagogias Abertas

abstract

This article discusses FLADEM – the Latin American Forum on Music Education, an autonomous, independent institution founded in 1995, which currently gathers music teachers from eighteen Latin American countries and is preparing itself to become a federation. Focusing on historical aspects related to the movement's institution as well as aspects regarding the theoretical foundations guiding its proposed teaching work, the article presents: (1) *Flademian* principles and objectives (2) aspects related to the functions and activities of the International Collective and its national sections, and finally (3) the guiding bases for Open Pedagogies and the Artistic Model for Music Education, which constitute the pillars of the defended approach to music education. Aiming to strengthen appreciation of music education as part of more complete education of human beings and to also establish a cooperative and functional professional network concerned with the needs and values particular to Latin American society, the movement's Honorary President is Argentinean music teacher Violeta Hemsy de Gainza.

KEYWORDS: Fladem – Latin American Music Education - Open Pedagogies

INTRODUZINDO

O Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM - é uma instituição autônoma e independente que atualmente reúne educadores musicais de dezoito países da América Latina. Visando à constituição de uma rede profissional solidária e operativa, o movimento almeja o fortalecimento da educação musical latinoamericana, favorecendo o desenvolvimento de propostas pedagógico-musicais sintonizadas com as realidades dos distintos países do continente. Segundo a educadora musical guatemalteca Ethel Batres, atual presidente do Fórum.¹

O FLADEM busca “dar voz” aos educadores musicais, promovendo a participação de todos em igualdade de condições. Nos unem a educação musical; a realidade latinoamericana; as carências; os acertos; a ancestralidade; os problemas sociais; nossa essência, que é uma e múltipla; nossa pluriculturalidade; a marginalização; a pobreza; a riqueza cultural; o amor por este continente; a valorização das diversas músicas; os problemas políticos; as dificuldades educativas geradas pela desigualdade de situações desiguais marcadas, muitas vezes, pela falta de oportunidades para todos. Também nos unem o espírito de luta e a coragem para seguir caminhando, enfrentando as adversidades, visando a formar uma consciência crítica e a encontrar soluções próprias. (tradução do autor)².

A Assembleia Constitutiva do Fórum Latinoamericano de Educação Musical teve lugar na Universidade da Costa Rica, em São José da Costa Rica, no dia 19 de janeiro de 1995, durante o *III Taller Internacional de Educación Musical*. Liderada pelas educadoras musicais Violeta Hemsy de Gainza, da Argentina, Carmem Méndez, da Costa Rica e Gloria Valencia, da Colômbia, contou com a participação e o apoio do compositor e educador musical canadense Murray Schafer, um dos sócios fundadores do movimento.

No dia 12 de julho do mesmo ano realizou-se a primeira Assembleia Geral, em Santa Fé de Bogotá, Colômbia, no decorrer do *II Encuentro Iberoamericano de Educación Musical*. Dela participou a educadora musical brasileira Marisa Fonterrada que, como os demais presentes, tornou-se também uma sócia fundadora e que, atualmente, integra o grupo de membros honorários. A educadora musical Cecília Conde, diretora do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, e o músico alemão naturalizado brasileiro, Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) também são membros honorários do FLADEM.

Segundo Analía Bas (2009), presidente do FlademAr, a seção argentina do FLADEM, o movimento emergiu da necessidade de promover e fortalecer o reconhecimento e a valorização do trabalho dos educadores e educadoras musicais latinoamericanos. Tais propósitos justificaram, inclusive, a caracterização do grupo como Fórum, ou seja, como um espaço que remete à reflexão conjunta e à construção dialógica que se buscava construir (Bas, 2009, p.9).

Violeta Hemsy de Gainza - pesquisadora e educadora musical argentina autora de muitas obras e responsável por iniciativas valiosas para a educação musical latinoamericana – preocupada com os rumos da educação no final do século XX, com a consolidação da tendência neoliberal que se

1. Texto disponibilizado no site www.fladem.org;

2. El FLADEM brinda la oportunidad de “tener voz” y promueve la participación en igualdad de condiciones. Nos hermanan la educación musical, la realidad latinoamericana, las carencias, los aciertos, lo ancestral, las problemáticas sociales, nuestra esencia que es una y múltiple, nuestra pluriculturalidad, la marginación, la pobreza, la riqueza cultural, el amor por este continente, la valorización de las músicas diversas, los problemas políticos, las dificultades educativas en situaciones disímiles y muchas veces con falta de oportunidades para todos. También nos unen un espíritu de lucha y denuedo para caminar siempre, aún contra viento y marea, buscando una conciencia crítica y soluciones propias.

instalava, decidiu se dedicar à transformação qualitativa da realidade que se impunha e fortalecia. Segundo ela:

A consolidação da tendência neoliberal reflete-se severamente no campo educativo. Múltiplas fissuras afetarão o corpo da educação musical, provocando profundas lacunas, a saber: entre a prática e a teoria pedagógica; entre os distintos níveis educativos; entre os aspectos filosófico/pedagógico e o administrativo; entre a arte e a tecnologia; entre os novos planos e programas e as oportunidades de capacitação e trabalho oferecidos aos professores (GAINZA, 2004, p.16; tradução do autor).³

Frente a tal cenário, o FLADEM surgiu com o propósito de abrir espaços alternativos de expressão pedagógica para os educadores e educadoras musicais que, por sua vez, já estavam habituados a meramente consumir aquilo que preparavam e propunham os “líderes” educativos, encarregados de produzir modelos e sistemas fechados sobre si mesmos. Para Gainza, era preciso encontrar sentido para trabalhar com a música nos territórios da educação em meio à diversidade e ao caos circundante. Para tanto, era necessário desenvolver critérios próprios de avaliação, reconhecendo e valorizando a capacidade de refletir sobre si mesmo, bem como, sobre o potencial expressivo dos alunos.

Segundo a educadora musical argentina, o momento exigia que fossem implantadas propostas pedagógicas que, por um lado, levassem em consideração os desejos musicais dos estudantes, por outro, os fundamentos atuais da educação musical (e não apenas as técnicas e materiais ofertados) e, ainda, as fontes de motivação sonora e musical que as pessoas de todas as idades encontram na cultura, na ciência e também na vida cotidiana.

Com base nos aspectos apontados acima, que seguem orientando as proposições *flademianas*, importa que os países participantes do Fórum implementem projetos próprios de comunicação institucional e pedagógica, cabendo ao FLADEM proporcionar infraestrutura física e legal para os indivíduos ou grupos que integram o movimento, visando ao estabelecimento de bases capazes de promover e assegurar a comunicação e a circulação de informações entre todos os participantes da rede.

Reforçando o fato de que o Fórum Latinoamericano de Educação Musical foi criado, por um lado, como modo de resistência à imposição de modelos e valores culturais decorrentes do neoliberalismo e da globalização, lembro que a regência de pressupostos pedagógicos eurocêntricos e/ou norte-americanos que marcaram e que seguem influenciando o pensamento e as trajetórias da educação musical na América Latina também motivou, significativamente, a constituição do movimento.

Respeitar as necessidades, os valores e os desejos próprios às realidades latinoamericanas, com suas singularidades, dialogando com conhecimentos e experiências oriundos de espaços e tempos diversos, que contribuíram e, evidentemente, seguem contribuindo com o fortalecimento de ações e reflexões pedagógico-musicais, foram aspectos essenciais à implantação e ao fortalecimento do Fórum. Nesse sentido, afirmou Analía Bas:

3. Segundo o que esta posto no site do MinC “A Economia da Cultura, ao lado da Economia do Conhecimento (ou da Informação), integra o que se convencionou chamar de Economia Nova, dado que seu modo de produção e de circulação de bens e serviços é altamente impactado pelas novas tecnologias, é baseado em criação e não se amolda aos paradigmas da economia industrial clássica. O modelo da Economia da Cultura tende a ter a inovação e a adaptação às mudanças como aspectos a considerar em primeiro plano. Nesses setores a capacidade criativa tem mais peso que o porte do capital. O Ministério da Cultura utilizará este espaço para linkar, publicar e conversar sobre o assunto.” <http://www.cultura.gov.br/site/categoria/politicas/economia-da-cultura/> Acessado em 3/6/2012.

[...] acredito que os fundadores do FLADEM souberam convocar pessoas que, ao invés de apontar um caminho, convidavam aos outros para buscá-lo, dialogicamente, compartilhando experiências e refletindo a partir da ação. E assim seguimos, pensando e perguntando-nos: que modelos educativos estamos utilizando? como ensinamos? como organizamos nossas aulas? planejamos a partir do conhecimento de nossas realidades ou reproduzimos modelos que se adequam satisfatoriamente aos desenhos curriculares vigentes? o que importa pesquisar? que tipo de pesquisa vimos realizando? existem outros modelos de aquisição da linguagem musical? por que há tantos músicos excelentes que nunca passaram por uma academia? não é hora de reconhecermos que é preciso aprender com eles? (Bas, 2009, p. 9-10; tradução do autor)⁴

O pensamento *flademiano* não pretende implantar verdades, mas sim, dialogar, refletir e construir coletivamente, com atenção às particularidades que valorizam a identidade de cada país ou de cada grupo.

Objetivos do FLADEM

Apresento, abaixo, os objetivos gerais do FLADEM, elaborados por ocasião da constituição do movimento.

- a- Promover, por meio da música, a união e a solidariedade entre os diversos países latinoamericanos.
- b- Elevar o nível da Educação Musical na América Latina.
- c- Fortalecer a identidade latinoamericana por meio da Educação Musical.
- d- Contribuir com o desenvolvimento e a atualização da Educação Musical a partir da presença latinoamericana em encontros internacionais.
- e- Lutar para que a música ocupe um lugar preponderante nos sistemas educativos dos países do continente.

Como objetivos específicos, considerou-se:

- a) Elevar o nível de formação profissional do educador musical latinoamericano, visando à dignificação de sua tarefa.
- b) Conscientizar o valor da música como bem social, contribuindo para a preservação das raízes e tradições latinoamericanas.
- c) Valer-se das vantagens proporcionadas pelo avanço tecnológico, neutralizando, ao mesmo tempo, o efeito negativo dos meios de comunicação de massa.
- d) Promover intercâmbios acadêmicos entre professores e estudantes, solistas, conjuntos musicais e materiais didáticos.
- e) Difundir o rico e vasto repertório musical latinoamericano por meio dos diferentes processos educativos.
- f) Intensificar a presença latinoamericana nos encontros internacionais de educação musical, mediante participações individuais e coletivas, com o intuito de compartilhar sucessos e problemas, bem

4. [...]creo que quienes fundaron el FLADEM supieron convocar a personas que en lugar de señalar un camino, invitaban a buscarlo dialógicamente, compartiendo experiencias y reflexionando a partir de la acción. En eso estamos, pensando y preguntándonos: qué modelos de educación estamos utilizando? cómo enseñamos? cómo organizamos nuestras clases? planificamos a partir del conocimiento de nuestra realidad o reproducimos diseños de planificación que se adecuan satisfactoriamente a los diseños curriculares vigentes? sobre qué es necesario investigar? que tipo de investigación docente estamos realizando? qué otros modelos de adquisición del lenguaje musical existen? por qué hay tantos músicos excelentes que jamás pasaron por una academia? no es hora de que tengamos la inteligencia de aprender de todos ellos (Bas, 2009, p. 9-10).

como, de difundir as particularidades regionais do trabalho com a música na educação.

g) Elaborar um arquivo regional de investigações e projetos sobre a Educação Musical; criar um banco de dados que inclua os profissionais e as instituições que se dedicam à Educação Musical na América Latina; realizar publicações especializadas.

h) Organizar ações visando despertar a consciência governamental e política sobre a importância da educação musical na formação do ser humano.

Declaração de princípios do FLADEM

A Declaração de Princípios que apresento a seguir norteia as ações e reflexões do Fórum Latinoamericano de Educação Musical. Foi elaborada no ano de 2002, durante o VIII Seminário Latinoamericano de Educação Musical, realizado na Cidade do México, México:

1) A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.

2) A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latinoamericanos, o que a torna prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação da identidade latinoamericana.

3) A educação musical está a serviço da integração sócio-cultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos.

4) Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.

5) A educação musical, por meio da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.

6) Integrando os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latinoamericano, o FLADEM é uma instituição independente que propõe preservar as raízes musicais e validar projetos educativos que emergem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.

7) O FLADEM é uma instituição com bases artísticas e humanas amplas, integrando educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que abrace esta Declaração de Princípios, sem restringir sua participação em outras organizações.

8) O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.

9) O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.

10) O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais favoráveis à realização plena destes princípios.

Sobre a Junta Diretiva Internacional

O FLADEM conta com uma Junta Diretiva Internacional eleita bienalmente durante a Assembleia Anual que é realizada durante cada Seminário Latinoamericano de Educação Musical. Tal Junta reúne representantes dos diversos países constituintes, sendo que o ingresso no grupo depende, dentre outros fatores, do número de associados locais.

A atual Junta Diretiva Internacional tem como presidente a educadora musical guatemalteca Ethel Batres, como sinalizei anteriormente, e como vice-presidente o educador musical argentino Alejandro De Vincenzi. Conta, ainda, com um secretário geral, um tesoureiro, um secretário de atas, dois vocais titulares, sendo que eu sou um deles, e dois suplentes. A educadora musical Violeta Hemsy de Gainza, principal idealizadora do movimento é a Presidente Honorária do Fórum Latinoamericano de Educação Musical.

À Junta Diretiva cabe decidir questões ligadas não somente aos aspectos administrativos do movimento, mas, especialmente, aos aspectos pedagógicos. A Junta Diretiva trabalha na organização dos Seminários Internacionais anuais, cuidando dos diversos pontos referentes a eles; busca, também, dar estímulo e suporte para a formação das distintas seções nacionais, assim como, às iniciativas e projetos desenvolvidos por elas, propondo, também, apresentar e defender ideias e projetos pedagógico-musicais junto aos órgãos responsáveis pela Educação, em cada país.

No atual momento, o Fórum Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM organiza sua constituição como Federação e, para tanto, orienta e auxilia as seções nacionais a fim de que estas efetivem sua existência jurídica, posto que é uma das condições necessárias ao projeto.

Sobre as Seções Nacionais

Dada a extensão territorial do continente, o FLADEM estimula a formação de seções nacionais, com o intuito de expandir e fortalecer as atividades do movimento.

As seções nacionais são as células organizativas locais, formando a base de funcionamento da instituição. Podem contar com filiais em distintos pontos do país sede e são constituídas a partir da iniciativa e da disposição para trabalhar em prol da melhoria da educação musical, com autonomia para organizar oficinas, cursos, congressos e seminários; para criar as eventuais seções regionais em pontos distintos do país; para implementar propostas e modelos próprios de comunicação institucional e pedagógica, disseminando os princípios e valores eleitos, com vias a fortalecer as relações entre a música e a educação.

Convém destacar o fato de que, ao contrário do que ocorre no Brasil, onde há vinte anos contamos com a ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, vários países latinoamericanos não contavam (ou ainda não contam) com associações de classe. Assim sendo, a organização de seções nacionais do FLADEM vem fortalecendo a área da educação musical no continente, pela união em torno de ações de natureza pedagógica, mas também, de ordem das políticas educacionais.

Atualmente o FLADEM congrega os seguintes países: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Além deles, conta com a participação de membros de Portugal, Espanha e Canadá.

Os interessados em formar parte do Fórum se associam por meio da seção nacional correspondente, em seu país de residência, pagando uma taxa anual. No caso de países que não contam com uma seção nacional, a associação pode se efetivar de forma direta, através da Secretaria Geral do FLADEM.

Fladem Brasil

Ainda que com um número pequeno de associados, o Brasil participa do FLADEM há vários anos. Como, inclusive, já relatei, a educadora musical Marisa Fonterrada esteve presente na primeira Assembleia Geral, em 1995, acompanhando o movimento desde a época de sua fundação.

O X Seminário Latinoamericano, realizado no ano de 2004, teve lugar no Sesc Vila Mariana, na cidade de São Paulo/SP, coordenado pelas educadoras Marisa Fonterrada, do IA/Unesp, e Sonia Albano de Lima, da Faculdade de Música Carlos Gomes, contando com minha participação na comissão organizadora do evento.

Em 2007, durante o XIII Seminário Latinoamericano de Educação Musical, em Lima, Peru, fui convidada a integrar a Junta Diretiva Internacional e a representar o FLADEM no Brasil. A partir de 2009, com a colaboração de alguns educadores que participaram do XV Seminário Latinoamericano de Educação Musical, em Córdoba, Argentina⁵, conseguimos unir esforços para promover ações como cursos e oficinas, por vezes em parceria com o Departamento de Música da ECA/USP, para divulgar as programações do FLADEM Internacional, dentre outras atividades.

Atualmente, outros educadores musicais somaram-se ao grupo FLADEMBrasil, mas precisamos, ainda, ampliar o raio de ação do movimento e ampliar o número de associados e colaboradores para, inclusive, formalizar juridicamente nossa seção nacional, com vias a integrar a Federação que, como já sinalizei, está em fase de implementação. Nossa seção nacional conta, por enquanto, com um *blog* que

divulga ideias e ações da filial brasileira, além das informações internacionais.⁶

Dentre as propostas apresentadas pela seção brasileira do FLADEM, destaco o projeto *La voz de los niños*, idealizado pela educadora musical Berenice de Almeida. Propondo a criação de um espaço para encontros virtuais entre as crianças da América Latina, intermediado por seus professores, *La voz de los niños* promove intercâmbios musicais e pedagógicos. Os grupos participantes, dos distintos países, compartilham experiências e projetos desenvolvidos em aulas de música de distintos contextos (escola regular de níveis distintos, escolas de música etc), da Argentina, Brasil, Costa Rica, Equador e México, valendo-se da rede social *Facebook* para postar vídeos dos trabalhos realizados, para comentar, para avaliar etc. O projeto - rico e produtivo - está sendo avaliado e revisto, para que sua segunda edição, no ano de 2012, aconteça de um modo ainda mais significativo.

Acreditamos na importância de solidificar as atividades do FLADEM em nosso país, pela importância dos princípios que defende e pela especial oportunidade que o movimento propicia no sentido de compartilhar experiências e conhecimentos de níveis diversos, os quais incluem a riqueza e a diversidade das produções musicais do continente. Vivendo em um país de dimensões tão amplas, com uma diversidade cultural enorme e tendo sido colonizados pelos portugueses, nós, brasileiros, corremos mesmo o risco de nos afastarmos por demais do contato com nossa vizinhança! Nesse sentido, um aspecto segue surpreendendo os brasileiros que participam dos Seminários Latinoamericanos: nosso pouco ou quase nenhum conhecimento acerca das produções musicais e culturais

5. Fizeram parte do grupo inicial: Berenice de Almeida, Isabel Bertevelli, Roberto Schkolnick e Tânia Rezende.

6. fladembrasil-experimental.blogspot.com

dos outros países versus o grande interesse e o conhecimento que os mesmos têm sobre a música e a cultura brasileiras!

Por outro lado, considero que, sob vários pontos de vista, o Brasil pode contribuir bastante com o crescimento do movimento e, conseqüentemente, com o fortalecimento da educação musical na América Latina. Temos a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – uma associação consolidada, que está completando 20 anos, além de outras organizações que vem lutando pela implantação e pela melhoria não só da educação musical, mas do ensino de artes no país. De igual modo, alguns países latinoamericanos contam já com boas estruturas organizacionais, enquanto outros estão ainda iniciando. E me parece essencial compartilhar experiências, sejam de âmbito pedagógico, sejam de caráter político ou administrativo.

Sobre os Seminários Latinoamericanos de Educação Musical

O Seminário Latinoamericano é um evento internacional anual, de intercâmbio, formação e capacitação de docentes, músicos e profissionais afins, interessados em música, em educação e em educação musical. O evento conta com exposições magistrais de convidados especiais, com mostras de propostas de musicalização, com oficinas, mesas de trabalho, apresentações musicais, exposição de materiais didáticos etc.

Referindo-se às particularidades que portam os eventos de intercâmbio (simpósios, congressos, seminários etc) na área da

educação musical, de um lado, e aqueles que norteiam a estruturação dos Seminários do FLADEM, afirmou Alejandro Simonovich⁷

Encontramo-nos, no caso da educação musical, diante de uma combinação de particularidades: de um lado, a educação que, como uma área voltada ao ser humano, carece de precisões matemáticas; por outro lado, a música que, como arte, porta aspectos subjetivos, emotivos, psicológicos, especialmente não racionais, fortes conteúdos simbólicos, sintaxe e semântica polivalentes etc.

A educação musical é uma área muito singular da educação e por isso, nos eventos de intercâmbio, as suas particularidades precisam ser respeitadas. Toda apresentação de trabalhos deve ser clara e demonstrativa, além de útil aos demais colegas. Pode se destinar a gerar reflexões, a apresentar fundamentos, materiais ou técnicas de trabalho.

[...] A pesquisa em educação musical não pode estar desconectada da prática educativa. Sua existência se deve exclusivamente à necessidade contínua de melhoria da educação musical. Mas é preciso entender que o conhecimento não se restringe a questões intelectuais ou racionais, posto que inclui o fazer e a experiência.[...]

No curso do processo de construção de uma educação musical latinoamericana, com o qual o FLADEM está integralmente comprometido, surgiu a necessidade de repensar as modalidades realizadas nas jornadas, congressos, encontros ou outros eventos similares. Tais modelos não se destinam, necessariamente, apenas à América Latina, nem tampouco são os únicos adequados a tais fins. Foram elaborados levando-se em consideração o caráter artístico da música, a insuficiência da descrição verbal, em muitos casos, e a contundência da demonstração, da vivência e da própria experiência. Buscam

7. Alejandro Simonovich é argentino, educador musical e ex-presidente da seção argentina do FLADEM.

substituir as rígidas e tediosas exposições de utilidade duvidosa, regadas de referências a escritos de outros autores e decoradas com letreiros incapazes de agregar informação ou clareza. (Simonovich, 2009, p.79-80)⁸

Em sintonia com os pontos assinalados por Simonovich, o objetivo principal dos Seminários é criar espaços para fazer/pensar a educação musical, em seus muitos contextos, da iniciação à formação profissionalizante, incluindo, obviamente, a formação de docentes. Considerando que a transformação qualitativa das práticas em sala de aula é um ponto essencial ao projeto, a *Mostra de Propostas de Musicalização* é uma modalidade que ocupa lugar de destaque, realizando-se em sessões plenárias. O formato, utilizado desde 1997, foi delineado por Violeta Gainza. Convém lembrar que o termo “musicalização”, no sentido proposto, não se restringe à iniciação musical infantil, como tende a ser entendido aqui no Brasil, mas ao processo de formação musical de um modo mais abrangente, podendo envolver crianças, jovens e adultos, em diferentes estágios de experiência e conhecimento.

O objetivo geral das *Mostras de Propostas de Musicalização* é destacar publicamente, de um modo prático, propostas realizadas nos diversos âmbitos da educação, estimulando

a possível multiplicação pedagógica de tais atividades. Contemplam-se quatro modalidades de apresentação, a saber:

- a) demonstração pedagógica com alunos: quando o expositor desenvolve a atividade com um grupo de alunos, “ao vivo”.
- b) demonstração pedagógica com o público: quando o expositor desenvolve a atividade com o público presente, ou parte dele.
- c) demonstração musical: breve concerto ou mostra musical individual ou grupal, que deve cumprir com os requisitos de intenção pedagógica inerentes à proposta.
- d) exposição ou conferência ilustrada: relato de atividades valendo-se de gravações, vídeos etc.

Cada expositor opta por uma das modalidades de apresentação ou pela combinação de mais de uma delas.

A realização de Oficinas também tem grande importância nos Seminários, sendo oferecidas em dois formatos: (a) as Oficinas Massivas (Taller Masivo), geralmente em número de três ou quatro, contando com uma carga horária menor (cerca de 3 horas) e planejadas para que todos os participantes do Seminário

8. En el caso de la educación musical nos encontramos ante una combinación de particularidades: por un lado la educación, que siendo un área referida al ser humano carece de precisiones matemáticas; por otro lado la música, que es un arte y por ello tiene aspectos subjetivos, emotivos, psicológicos especialmente no racionales, fuertes cargas simbólicas, sintaxis y semánticas polivalentes etc. La educación musical [...] es una área muy particular de la educación. Por lo tanto necesita respetar sus particularidades en los eventos de intercambio. Cualquier presentación necesita tener alguna utilidad para los colegas, así como ser clara y demostrativa. Puede estar destinada a generar reflexión, comunicar algún tipo de fundamento, mostrar algún material o una técnica de trabajo. [...] La investigación en educación musical es una tarea que no puede estar desligada de la práctica educativa. Su existencia se debe exclusivamente a la necesidad continua de mejorar la educación musical. Pero es necesario entender que el conocimiento no es solo una cuestión intelectual o racional sino que incluye al hacer y ala experiencia. [...] En la construcción de una educación musical latinoamericana, tarea en que el FLADEM está comprometido desde su propia esencia, ha surgido la necesidad de repensar las modalidades con que se realizan las jornadas, congresos, encuentros o eventos similares. Estos modelos no son solamente para Latinoamérica ni los únicos útiles a los fines propuestos. Fueron construyéndose pensando en el carácter artístico de la música, en la insuficiencia de la descripción verbal en muchos casos y en la contundencia de la demostración, de la vivencia y la propia experiencia. Su función es reemplazar a las rígidas y tediosas exposiciones de dudosa utilidad, llenas de referencias a escritos de otros autores y decoradas con letreros que no les agregan ni información ni claridad. (Simonovich, 2009, p.79-80).

possam delas participar e (b) as Oficinas Intensivas, com uma carga horária maior, para as quais os participantes se inscrevem previamente, de acordo com seus interesses.

As Mesas de Trabalho, voltadas à reflexão e ao debate se desenvolvem a partir dos trabalhos enviados e selecionados e um fórum de discussões se reúne diariamente, com vias a debater temas propostos previamente, em sintonia com os temas em questão ao longo do Seminário.

Vale destacar, também, a importância que é dada à programação musical que acontece durante o evento, contemplando gêneros e estilos diversos, com ênfase para a apresentação de produções musicais do país anfitrião.

Sobre o pensamento pedagógico: pedagogia musical aberta e modelo artístico de educação musical

A abertura pedagógica é uma das bases da educação musical latinoamericana proposta pelo FLADEM. Abertura significa não se vincular a modelos, sem ignorá-los, no entanto. Implica, ainda, em ampliar nossa visão, discernindo entre o que é aceitável e o que é preciso descartar. Abertura é eliminar preconceitos, arrogâncias e dogmatismos, aceitando outros modos de organização do ensino. Mas [...] a real abertura é mental, é a aceitação, a compreensão e o aproveitamento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical. É também a predisposição para agregar, para

experimental novas propostas e manter-se atento ao que emerge. O contrário da abertura é o fechamento, a limitação, a estagnação. Concluindo, a abertura pedagógica é uma posição humanista no campo da educação (Simonovich, 2009, p.19)⁹.

A *pedagogia musical aberta* surgiu como uma resposta à situação da educação musical latinoamericana no final do século XX que, segundo Gainza, já nos anos noventa, em pleno neoliberalismo, rendera-se ao fascínio pelas modas e modelos educativos que vinham se multiplicando desde a década de 80. (Gainza, 2011).

As colocações da educadora musical argentina referem-se às mudanças que, segundo ela, enfraqueceram as relações entre reflexão e prática nos territórios da educação, enfaticamente na área de artes, à medida em que o enfoque condutista se fortalecia. Ao mesmo tempo, pondera Gainza, ocorreu um certo “endeusamento” da pesquisa educativa, que passou a ser considerada como a mola mestra do progresso e da eficiência profissional e educativa (Gainza, 2011, p.13).

Para Gainza, a implantação de um panorama pedagógico marcado por políticas neoliberais gerou o desenvolvimento de propostas marcadas pelo condutismo e pelo modelo curricular que já se instalavam nos territórios da educação desde a realização dos cursos de planejamento pedagógico sob os auspícios da UNESCO. Se de um lado era esse o panorama, por outro lado outra tendência emergiu, de modo que, nas últimas décadas do século XX, duas tendências colocaram-se,

9. La apertura pedagógica es una de las bases de la educación musical latinoamericana, que propone el FLADEM. Apertura es no atarse a modelos, pero sin desdeñar modelos. Apertura es ampliar nuestra visión, pero con discernimiento entre aquello que es aceptable y aquello que es necesario descartar. Apertura es eliminar prejuicios, soberbias, dogmatismos y preconceptos, es aceptar otros modos de organizar la enseñanza. Pero[...] la real apertura es mental, es la aceptación, comprensión y aprovechamiento de la diversidad estética, filosófica, pedagógica, ideológica y musical. Es también buena predisposición, tomar y utilizar experiencias y atender a los emergentes. Lo contrario de apertura es cierre, limitación, anquilosamiento. Em definitiva, apertura pedagógica es una posición humanista en educación. (Simonovich, 2009, p.19).

uma em oposição à outra: (a) o modelo didático ou curricular, fundamentado nos princípios teóricos da pedagogia geral defendida pelo neoliberalismo educativo e (b) o modelo artístico ou musical, apoiado nos aspectos práticos e ativos da pedagogia artística. (Gainza, 2011).

Referindo-se ao *modelo artístico de educação musical*, Simonovich afirma que, obviamente, o mesmo é o mais adequado ao trabalho, uma vez que a música é uma arte.

A música não é um conjunto de notas ordenadas segundo uma série de regras. Regras e combinações constituem um acidente menor no campo artístico, no qual contam a criatividade, a mudança, a forte coesão semântico-pragmática, a originalidade e ainda, a transgressão. [...] Modelo artístico significa trabalhar com a música a partir da música, construindo conhecimentos a partir de uma fazer sensível e inteligente, diferente de um fazer meramente empírico. Com as reflexões e fundamentos teóricos pertinentes e sempre com base na experiência vivenciada pelo aluno. E, especialmente, contando com um elemento que se destaca na arte, que é a já mencionada criatividade, que surge de maneiras e de modos inesperados, invalidando uma planificação exaustiva, de curto prazo (Simonovich, 2009, p.19-20; tradução do autor).¹⁰

O modelo artístico aberto organiza os objetivos do trabalho em planos que respeitam a singularidade dos indivíduos ou grupos.

Sendo aberto, propicia uma contínua e dinâmica observação das necessidades, das questões que emergem, dos interesses, das relações entre os elementos dos grupos, favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre as pessoas, quer com a música. As ações se constroem em conjunto, na interação entre o grupo e o educador, em planos e organizações curriculares dinâmicas, atentas à singularidade, à emergência dos acontecimentos, com disposição constante para rever, transformar, reorganizar.

O modelo artístico aberto conta com objetivos, mas que podem ter diferentes dimensões, respeitando os resultados para os distintos indivíduos. Por ser aberto, propõe uma leitura permanente das necessidades e um diagnóstico atento da emergência de aspectos musicais, relacionais e de aprendizagem, visando a promover a melhor relação possível entre as pessoas e a música. Nesse sentido, não existem ações calculadamente determinadas, mas estas se constroem em conjunto ou na interação entre os aspectos. Trata-se de reconhecer os elementos que emergem de modo a possibilitar novas ações e atitudes frente ao fenômeno musical. Nunca se fecha e caminha segundo as épocas e lugares. Está, por definição, em permanente construção, aprofundamento e exploração (Simonovich, 2009, p.20; tradução do autor).¹¹

10. La música no es un conjunto de notas ordenadas bajo una serie de reglas. Reglas y combinaciones son apenas un accidente menor en el arte, en el que juegan la creatividad, el cambio, la fuerte cohesión semántica-pragmática, la originalidad y aún la transgresión. [...] Modelo artístico significa trabajar la música desde la música, construyendo conocimientos a partir del hacer sensible e inteligente, diferente de un hacer meramente empírico. Con las reflexiones y teorizaciones que corresponden, pero siempre basadas en la experiencia que necesita ser realizada por el alumno. Además, con un elemento que se destaca especialmente en el arte, que es la ya mencionada creatividad, la cual surge siempre de maneras y en tiempos inesperados, lo que invalida una planificación exhaustiva de corto plazo. (Simonovich, 2009, p.19-20).

11. En el modelo artístico abierto hay objetivos, pero que pueden tener diferentes dimensiones que respeten los resultados en los distintos individuos. Por ser abierto propone una lectura permanente de necesidades y el atento diagnóstico de emergentes musicales, vinculares y de aprendizaje, promoviendo la mejor relación posible entre las personas y la música. No hay acciones calculadamente determinadas sino que éstas se construyen en conjunto o en interacción. Se trata de traducir los emergentes de manera de posibilitar nuevas acciones y actitudes hacia el fenómeno musical. No se cierra nunca y camina según las épocas y lugares. Está, por definición, en permanente construcción, profundización y exploración (Simonovich, 2009, p.20).

Trabalhar segundo os preceitos acima expostos implica em contar com educadores musicais reflexivos que, sem descartar as contribuições oriundas de propostas diversas, trazidas por especialistas e pesquisadores, mantêm-se dispostos a estudar, a ler, a pesquisar, a participar de cursos, seminários, congressos etc. Educadores que criam seus materiais, que refletem e transformam sua prática dinamicamente, com base em sua experiência, em estudos e, especialmente, na observação de seus alunos. Considerar os aspectos que emergem no decorrer dos distintos processos torna-se uma questão essencial às pedagogias abertas, posto que fatos imprevistos demandam, muitas vezes, mudanças imediatas no planejamento pedagógico, com vias a alcançar os objetivos em planos que tenham significado para os alunos.

Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) também defendia posição semelhante, ainda que sem se valer da mesma terminologia. Segundo ele, o educador deve “facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional” (Brito, 2001, p.33).

Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. “É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar”, repetia sempre Koellreutter (Brito, 2001, p.33).

Concluindo

Como tentei sinalizar neste artigo, o FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical - prioriza a formação do educador musical, posto que um de seus principais objetivos é elevar o nível da educação musical na América Latina. Por meio da música, o movimento almeja também promover a união e a solidariedade entre os diversos países, fortalecendo a identidade latinoamericana.

Funcionando como um fórum independente e contando com associados que pagam uma baixa taxa anual, posto que o objetivo é agregar o maior número de educadores, o movimento reúne professores de diversos níveis de ensino, da educação infantil à graduação e/ou pós-graduação. Contribuir no sentido da conquista de autonomia, respeitando a própria identidade e realidade, são metas importantes e valorizadas pelo movimento.

O FLADEM, ao mesmo tempo, lida, ainda, com problemas de ordens diversas: daqueles que envolvem as distintas realidades latinoamericanas, por vezes com poucos recursos para organizar suas seções nacionais ou os seminários internacionais, às contradições que se mostram, não raro, entre os preceitos teóricos e as realizações práticas apresentadas. São problemas reais, que seguem sendo enfrentados a fim de que, no fluxo contínuo do movimento, tal realidade se transforme. E o Brasil, como já apontei, tem muito a colaborar com o FLADEM e considero que tem, também, muito a aprender.

Finalizo este artigo falando de minha alegria em participar deste número da Revista da ABEM, apresentando os ideais e as propostas *flademianas*, por acreditar na importância da união em prol da transformação qualitativa de nossas realidades. Brasileiros, argentinos, mexicanos ou guatemaltecos, dentre tantos outros, somos parte de um continente que pode e deve caminhar juntos, em parceria.

Convido a todos para se associarem ao FLADEM, pois juntos faremos a diferença!

Refêrencias

BATRES, E. Normales o anormales? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical. *Revista da Abem*. Londrina, v.19, n.26, p.11-22, jul/dez 2011.

_____. FLADEM. Artigo disponível em www.fladem.org

BRITO, T.A. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. SP:Peirópolis, 2001.

GAINZA, V. H. Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI.In: Gainza, V.H; Navas, C.M.M (org.). *Hacia una educación musical latinoamericana*.Costa Rica: San José: Comisión Costarricense de Cooperación com la UNESCO, 2004, p.14-19.

_____. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da Abem* Londrina, v.19, n.25, p.11-29, jan/jun 2011

SIMONOVICH, A. (org.) Apertura, Identidad y Musicalización: bases para una educación musical latinoamericana. BA: Foro Latinoamericano de Educación Musical – Argentina Asociacion Civil, 2009.

Nota

Teca Alencar de Brito é natural de São Paulo, Brasil. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC- Pontifícia Universidade Católica de SP, Bacharel em Piano e Licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Música, é professora no Departamento de Música da USP-Universidade de São Paulo, atuando junto à graduação e a pós-graduação. Criou, em 1984, a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical voltado à formação de crianças, adolescentes, adultos e educadores. Atualmente é a representante do FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical no Brasil.

Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN

Actions for the implementation of music education in schools: an experience in Natal/RN

resumo

A partir da análise da experiência de implementação do ensino de música nas escolas municipais de Natal-RN, refletimos neste artigo sobre ações e estratégias para a inclusão do ensino de música nas escolas de educação básica. Essa reflexão considera principalmente as secretarias de educação dos estados e municípios como locais de negociação e diálogo para se alcançar esse objetivo. Como metodologia de trabalho, vimos que é preciso desenvolver iniciativas integradas que articulem ações nos níveis político, acadêmico e prático. Observamos também que para a inserção da música na escola é preciso utilizar argumentos bem fundamentados nos documentos mais atuais da área de música e da legislação brasileira. Nesse mesmo sentido, discorremos sobre a necessidade de que nós, professores atuantes na educação musical, sejamos agentes nesse processo, o que demanda atitude, planejamento estratégico, persistência e muita ação.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 11.769/08; música na educação básica; atitude profissional.

abstract

Starting from the analysis of the experience of the implementation of music teaching in public schools in Natal-RN, in this article we reflect about actions and strategies towards the insertion of music teaching in schools of Brazilian basic education. This discussion considers mainly the States and cities secretariats of education as dialoging and negotiation places in order to achieve that goal. As a working methodology, we have seen that integrated initiatives must be developed to articulate actions in political, academic and practical levels. We also note that for the insertion of music in school it is necessary to use well-reasoned arguments founded in the current documents of the area of music and the Brazilian legislation. In that same way, we discuss about the need that music education teachers be agents in this process, which requires attitude, strategic planning, persistence and a lot of action.

KEYWORDS: Law num. 11,769/08; music in Brazilian basic school; professional attitude.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta análises e reflexões realizadas no Painel Temático “A Música na escola via Secretarias de Educação” durante o XX Congresso Anual da ABEM, discutindo o processo de implementação do ensino de música nas escolas municipais de Natal, no Rio Grande do Norte.

Consideramos que discutir sobre essa questão é de suma relevância haja vista que há quase quatro anos a Lei 11.769/08 (Brasil, 2008) que inclui o ensino de música como conteúdo obrigatório na educação básica foi sancionada e, até o momento, ainda buscamos formas de implementar a referida Lei que encontra obstáculos nas redes de ensino de todo o país. Essa dificuldade se dá por vários motivos, entre eles, pela mudança de paradigma que sempre encontra desafios quando se trata de um país grande e complexo como o Brasil. Isso porque o papel da música na escola, muitas vezes, ganha mais sentido na literatura da área, nos grupos de pesquisa e nos cursos superiores de música do que nos espaços de ensino como a educação básica. Outro motivo que gera bastante debate e que dificulta a inserção da Lei 11.769/08 é a falta de professores com formação específica na área e, conseqüentemente, em condições de assumir as aulas de música, principalmente profissionais que estejam afinados com as diretrizes educacionais em geral e com as perspectivas e objetivos para o ensino de música na atualidade¹.

Para pensarmos um pouco sobre estas questões, apresentamos neste artigo algumas estratégias para a negociação junto às secretarias de educação, refletindo sobre o nosso percurso, descrevendo o processo de implementação da música nas escolas municipais de Natal e buscando uma reflexão sobre os procedimentos, sobre os avanços e recuos que vivenciamos. Assim, esperamos que nossa experiência possa também contribuir com outros grupos organizados que buscam alcançar o mesmo objetivo.

Três níveis de ação para a implementação do ensino de música na educação básica

Para implementar o ensino de música nas escolas, consideramos que é necessário atuar em três níveis de trabalho, a saber: os níveis das ações políticas, acadêmicas e práticas. No nível das *ações políticas*, estão a criação de documentos como leis, resoluções e portarias e o fortalecimento dos argumentos em favor da música na escola. Não basta dizer que a música é importante, é preciso argumentar com segurança sobre o assunto. É preciso estar

munido de ferramentas para que possamos defender a área com propriedade. Podemos argumentar que a música é importante na escola porque ela é uma prática social importante na vida das pessoas, ou porque desconhecemos uma cultura que não tenha música. Ou ainda que ela sempre esteve presente na escola no recreio dos alunos e em datas comemorativas como no dia do índio ou nas festas de São João, por isso, deve merecer atenção. Mas o nosso compromisso como educadores vai além. O que queremos é o ensino de música como proposta formativa capaz de acrescentar ao aluno conhecimentos aprendidos com a

1. É claro que não excluímos com isso a participação dos unidocentes dada a característica específica de sua formação.

educação musical. Com isso, não estamos nos referindo apenas aos conteúdos musicais que já são tão importantes para possibilitar a música como meio de expressão. Como nos coloca Luciana Del-Ben (2009, p. 127),

[...] muito além de desenvolver o domínio de conteúdos e habilidades musicais, os vários participantes da comunidade escolar esperam que a música cumpra as funções de transmissão de valores e tradições socioculturais; integração e cooperação entre pessoas; desenvolvimento psicológico, motor e de capacidades cognitivas gerais; auxílio na apropriação de conteúdos de outras disciplinas curriculares; acesso aos modos de vida de diferentes grupos socioculturais; desenvolvimento do respeito às diferenças e de valores e práticas democráticas [...].

No nível das *ações acadêmicas* também devemos incentivar as reflexões e debates para o fortalecimento da área de música e seu ensino, mas, sobretudo, para estimular a criação de materiais que tornem tangíveis aos professores de música os conhecimentos produzidos na área e estimular a criação de recursos didáticos que auxiliem esse professor de música na educação básica. É nesse plano que devemos preparar o melhor currículo de música e responder sobre quais os conteúdos devem ser ensinados, pois temos consciência de que não basta apenas contratar professores com habilitação específica em música, pois, como cita Penna (2008), eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola de educação básica. Para isso devemos investir na produção de todo tipo de material que dê suporte aos professores para que possam desenvolver um ensino de música com qualidade. Para citar um exemplo, destacamos as ações do PAIDEIA - Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física, criado por professores da UFRN em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação

Básica – MEC/SEB, que produziu entre 2004 e 2007 cerca de quatro livros, cinco cadernos pedagógicos, três exemplares da Revista Acadêmica - Paidéia, além de três vídeos, doze volumes da Coleção Cotidiano Escolar e um Caderno Informativo. Todo esse material foi distribuído nas secretarias de educação do Estado e municípios do RN, para alimentar as redes de ensino com os relatos das experiências bem sucedidas de tutores, alunos e professores.

Devemos também investir na produção de material para as revistas especializadas, a exemplo da Revista *Música na Educação Básica* (MEB), editada pela ABEM e que objetiva trazer atividades práticas possíveis no contexto escolar, bem como, incentivar a produção e publicação de materiais didáticos dos cursos de formação inicial e continuada.

No terceiro nível estão as *ações práticas*, que estão relacionadas à preparação de professores de música, ampliando as possibilidades de formação na área, com profissionais comprometidos e conscientes do seu papel na educação escolar. Essas ações práticas devem ser direcionadas para a formação de um profissional conhecedor das metodologias para o ensino de música e que seja capaz de atuar de acordo com o seu contexto sociocultural. Para o cumprimento dessa etapa precisamos investir na criação de cursos de licenciatura em música presenciais e à distância e direcionar recursos para a formação continuada. Isso implica mobilizar pessoas e instituições, cumprir prazos e metas e desenvolver potencialidades que muitas vezes ainda não temos.

Muitos de nós atuantes na educação musical desenvolvemos por nossa conta e risco a capacidade de mediar negociações com instituições e/ou agências de fomento que fornecem recursos para que os projetos de formação de professores sejam possíveis. Forçados pelas demandas, desenvolvemos nossas potencialidades como administradores que vão desde a concepção, redação e execução de um projeto até as prestações de contas que

exigem conhecimento e determinação para muito além dos ideais educacionais. Na atual situação que exige muito do nosso empenho, somente articulando estes conhecimentos somos capazes de realmente *por em prática* o que acreditamos ser importante para a Educação Musical.

O processo de implementação do ensino de música em Natal-RN

Em Natal, o ensino de música foi implementado como componente curricular nas escolas do município no ano de 2010, a partir de uma ampla discussão junto à Secretaria de Educação do Município-SME na qual usamos diversos argumentos, entre eles a obrigatoriedade estabelecida pela Lei 11.769/08. Ao tomarmos conhecimento de um Edital de Concurso em vias de ser publicado com perfil polivalente, ou seja, para o professor habilitado em Educação Artística, fomos, como representantes dos cursos de Licenciatura em Música e demais linguagens artísticas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, até à Secretaria de Educação, que, diante dos nossos argumentos, suspendeu o Edital e designou uma comissão para efetuar uma reforma curricular na área de Artes para as escolas municipais e apresentá-la ao Conselho Municipal de Educação. Mas para a implementação do ensino de música na educação básica, muitas vezes temos que trilhar caminhos difíceis que incluem vitórias, derrotas, desistência e certamente a retomada das forças para enfrentar o novo obstáculo. Foi o que percebemos ao iniciarmos o processo de inclusão do ensino de música nas escolas municipais de Natal. Com o feito, além da música nas escolas, obtivemos muito aprendizado.

A **nossa primeira aprendizagem** foi compreender que é preciso propor uma agenda de trabalho para as secretarias de educação, mas estar preparado para se adequar à agenda dessas instituições. As secretarias de educação

são organismos complexos. Isso significa dizer que é preciso planejamento e persistência para alcançar objetivos. No nosso caso foi necessário demonstrar que tínhamos assuntos de interesse da SME a serem tratados, tendo em vista que, além do argumento que era a discussão da Lei 11.769/08, tínhamos em mãos, o resultado de uma pesquisa realizada por nós através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – GRUMUS. A pesquisa iniciada em março de 2009 coletou dados junto a dirigentes, coordenadores e professores em 32 das 66 escolas municipais de Natal, e nos trouxe respostas quanto ao conhecimento dos gestores sobre a aprovação da Lei 11.769/08, sobre a forma como a escola estava se mobilizando para sua implementação e ainda, sobre a qualificação dos docentes que atuavam na escola sob sua direção (Carvalho, 2009). Esse diagnóstico sobre a situação do ensino de música no município de Natal esclarecia muito sobre o cenário em que se encontrava o ensino das artes no município.

Nesse contexto, **a nossa segunda aprendizagem** demonstrou que num processo de negociação devemos cobrar resultados das Secretarias, mas, se possível, depender o mínimo do seu esforço, pois elas têm muitas frentes de trabalho e exigir mais empenho pode ser prejudicial à negociação. Assim é preciso que o grupo que está negociando se antecipe, produzindo os dados necessários para o andamento das conversações.

Uma discussão é regida por argumentos e dado às várias interpretações possíveis dos documentos oficiais que tratam sobre o ensino de música, os interlocutores das Secretarias se veem preparados e amparados legalmente para interpor seus argumentos. Desse modo, **a nossa terceira aprendizagem** foi ver que é imprescindível preparar-se para desconstruir conceitos e paradigmas e reconstruí-los a partir de informações fortemente fundamentadas nos documentos oficiais da educação brasileira e nos estudos da área de educação musical. Em Natal,

para debatermos com a SME utilizamos como base alguns argumentos que estão dispostos a seguir.

Argumentos para a inclusão do ensino de música na escola e contratação de professores com formação específica

Para convencer a SME de Natal sobre a inclusão da música na escola como componente curricular e a necessidade de um concurso que contemplasse as linguagens específicas da área de Artes, apresentamos argumentos que demonstram que a busca por um profissional qualificado e com formação específica tem razões muito claras para existir:

1 – Há uma questão epistemológica.

Apesar das linguagens artísticas pertencerem à área de Artes e partilharem de princípios estéticos e filosóficos muitas vezes parecidos, cada linguagem, por seu próprio desenvolvimento histórico e conjunto de necessidades, trilhou seu caminho específico. A criação dos programas de pós-graduação, grupos de pesquisa e estudos para cada linguagem artística responde às necessidades de aprofundamento nas questões específicas de cada grupo de conhecimento artístico. Assim, as linguagens se comunicam e interagem, mas com perfis distintos e consolidados que podem ser notados nos resultados de seus estudos.

2 – Há um desenvolvimento histórico a ser considerado. Desde o Império, no

século XIX, temos iniciativas para a inserção de música nas escolas (Queiroz; Marinho, 2009)². Mais recentemente a Lei nº 9.394, de 1996, (Brasil, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abriu uma possibilidade para a inclusão das linguagens específicas no espaço escolar, dando flexibilidade às redes de ensino brasileiras para decidirem sobre a forma de inserção do ensino de Arte em suas escolas. Entendendo o processo de desconstrução da polivalência que enfraquecia a formação do professor e esvaziava os conteúdos das Artes, muitas redes de ensino absorveram o ensino de Artes já em suas especificidades. Para consolidar a busca por uma formação profissional competente em música, em 2004 a Resolução nº 2 de 8 de março deste mesmo ano (Brasil, 2004) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Música, o que justificou o fim dos cursos polivalentes. As diretrizes estabelecem a formação do professor em uma linguagem artística. Com isso, os cursos que estavam em andamento com perfil polivalente foram paulatinamente extintos e transformaram-se em novos cursos de graduação com formação específica.

3 – Existem questões técnicas. Cada linguagem artística domina um conjunto distinto de técnicas. Não há como esperar que o profissional das Artes Visuais tenha condições de ministrar uma boa aula de música, teatro, ou dança se em sua formação ele não teve uma base sólida para

2. Os autores apresentam dados históricos como o Decreto n. 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, considerado o primeiro que menciona sobre o ensino de música na Corte. Dentre outros comentam ainda sobre o Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 que incluiu o Canto Orfeônico no Distrito Federal e o Decreto n. 4993 de 26 de novembro de 1942 que o expandiu para outras partes do país.

lidar com esses conteúdos. Atualmente, um profissional que atue na polivalência vai atender às exigências das Secretarias de Ensino da escola onde trabalha e até a necessidade de complementação de carga-horária, mas certamente não estará atendendo às necessidades reais da educação básica que carece de um ensino qualificado e significativo. Isso porque, como sabemos, é impossível uma atuação qualificada sem a devida formação.

4 – Em caso de abertura de editais é preciso evitar o contrassenso.

01: Se a universidade prepara profissionais para o mercado de trabalho com formação específica, como exigem os documentos oficiais para a educação brasileira, como aceitar que um programa de concurso exija do candidato conhecimento em todas as linguagens artísticas?

02: Um profissional concursado a partir de um edital que exige a polivalência será contratado para um cargo polivalente. Esse fato poderá produzir dois problemas: a) o gestor da escola, amparado pelo edital do concurso, poderá exigir do professor uma atuação polivalente justificando que ele foi concursado para esse fim; b) os professores resistentes às novas demandas, poderão se apoiar nos documentos de contratação para justificar a não adaptação a uma linguagem artística específica. Ambos os cenários são capazes de retardar a implementação do ensino de música na escola.

Como já dissemos, as Secretarias têm argumentos e motivos para interpretar, de múltiplas formas, a legislação em vigor. Portanto, é sempre necessário fazer valer o bom senso em prol de uma educação de qualidade. É importante que o gestor compreenda que há possibilidades de variadas interpretações dos documentos oficiais, mas, como educadores e representantes de uma Rede de Ensino, eles devem priorizar o bom senso. Que educador permitirá que um professor seja forçado a atuar numa linguagem na qual ele não tenha o mínimo conhecimento?

Como resultado das discussões realizadas juntos à SME de Natal, no ano de 2010 foi lançado o Edital 001/2010 (Natal, 2010a) para a contratação de professores nas áreas específicas com a aprovação de 86 candidatos para Artes/Ensino de Música³. A revisão do edital deflagrou uma negociação que incluiu as quatro linguagens artísticas: Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Para a implementação do ensino das linguagens artísticas foi preciso rever a matriz curricular que teve suas modificações divulgadas na Resolução 06/2009 do Conselho Municipal de Educação-CME, publicada no Diário Oficial de 28 de janeiro de 2010 (Natal, 2010b).

Baseada na nova resolução a carga horária para o ensino das linguagens artísticas ficou delimitada em duas horas semanais. A disposição das disciplinas por anos definida na resolução 06/2009 e a titulação exigida em edital para a atuação no componente curricular, pode ser vista a seguir (Tabela 1):

3. Os candidatos foram aprovados através do concurso no. 0307 da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Natal. O resultado pode ser visto no Diário Oficial do Município de Natal, Ano X, n. 1832, de 13/07/2010. p. 09-10.

TABELA 1
**distribuição das linguagens artísticas na
 estrutura curricular do município de Natal.**

Componente curricular	Ano de escolaridade	Formação do professor na Licenciatura plena em:
Ensino de Artes Visuais	1º, 2º, 6º	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Artística – Habilitação em Desenho ou Artes Plásticas • Artes Visuais
Ensino de Música	3º, 7º	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Artística – Habilitação em Música • Música
Ensino de Teatro	4º, 9º	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas • Teatro
Ensino de Dança	5º, 8º	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas • Dança

Com as novas diretrizes, o ensino de música será ministrado nos 3º e 7º anos, o que nos leva ao seguinte questionamento: onde fica a música nos outros anos? A resposta partiu de uma iniciativa da própria Secretaria de Ensino que através do disposto no Capítulo IV, art. 10, parágrafo 1º, da Resolução 06/2009 do Conselho Municipal de Educação, designou que:

A carga horária do professor de Artes e Educação Física poderá ser complementada com projetos e oficinas para alunos, desde que não ultrapassem 50% de sua carga horária integral, devendo o projeto ser elaborado em conjunto com a equipe gestora, apreciado e devidamente aprovado pelo Setor de Ações e Projetos, Setor de Cultura e Desportos do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (Natal, 2010b, p.7).

Ainda como consta no parágrafo 2º

“as oficinas artísticas ou de desportos, e os projetos pedagógicos que visam o desenvolvimento de uma habilidade artística e/ou desportiva, são atividades a serem realizadas no contraturno do educando e/ou em horário alternativo proposto e acordado pelos indivíduos envolvidos” (Natal, 2010b, p.7).

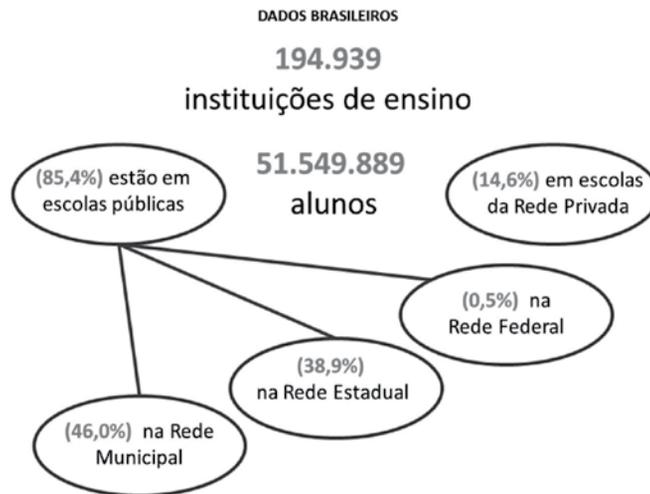
Com isso, as escolas podem manter projetos que contemplem alunos de todos os anos escolares.

Não foi possível participarmos das reuniões que determinaram em quais anos ficariam a música e as outras linguagens. Além disso, entendemos que não deve ser pretensão da Educação Musical, ampliar sua ação na educação básica em detrimento das outras linguagens artísticas. Ficou claro que as Artes Visuais presentes no 1º, 2º e 6º anos tiveram este acesso em função do próprio desenvolvimento histórico da área que possibilitou a formação de um maior número de profissionais em relação à música. A verdade é que atualmente as escolas têm mais professores com formação em Artes Visuais, ou em condições de atuar na área, do que já conseguimos em Música. Cabe a nós, agora, amplificar nossos esforços ampliando o número de profissionais que atuarão nas escolas brasileiras.

Estratégias para ação junto às secretarias de educação

Os dados mais recentes sobre a educação no Brasil (FIG. 1) não deixam margem para dúvida: é preciso muito trabalho com ações planejadas e objetivas. Frente aos desafios precisamos criar estratégias para avançar nas discussões e obter os resultados desejados.

FIGURA 1
Dados do Censo Escolar
de 2010.



Os dados do Censo Escolar de 2010 (Inep, 2012) contabilizam um total de 194.939 estabelecimentos de educação básica do país onde estão matriculados 51.549.889 alunos. Com 85,4% destes alunos em escolas públicas, as Secretarias de Ensino são a nossa principal fonte de negociação e dentre elas as Secretarias Municipais devem ser priorizadas. Dentre os vários motivos que temos destacamos três:

1 – O primeiro argumento dos Estados é que é muito difícil efetuar uma mudança de reestruturação curricular em toda a rede, o que tem impacto na folha de pagamento com a contratação de professores, além da falta de profissionais especializados para ocuparem os cargos. Quanto a estes argumentos temos um contra-argumento: a contratação de profissionais habilitados é muito importante, mas a recolocação dos profissionais em sua área de formação ou afinidade é imprescindível. Se o Estado já tem aulas de Artes, então podemos propor que façam uma reestruturação onde os professores de Artes optem pela atuação na

linguagem a qual tiveram formação específica ou desenvolveram afinidades e competências, como no caso de profissionais com formação em outras áreas do conhecimento diferentes das Artes, mas que têm se desenvolvido no ensino das linguagens artísticas⁴. Essa reestruturação não só proporcionará o ensino das artes em suas especificidades, como criará condições para a contratação de profissionais qualificados nas linguagens específicas.

2 – As Secretarias de Educação dos municípios comandam 46% das instituições de educação básica do país. Tendo em vista os empecilhos apresentados pelos Estados, estrategicamente é mais fácil atuarmos em diversos grupos organizados mobilizando regiões menores do Estado até que possamos cobrir uma área maior de municípios com a inclusão do ensino de música nas escolas e então conseguirmos mobilizar todo o Estado. Pode ser um projeto lento, mas possível de ser realizado.

4. Em nossa pesquisa diagnóstica (Carvalho, 2009), identificamos que até o ano de 2010 a maior parte dos professores atuantes no ensino de Arte em Natal não tinha formação específica na área Artes. A partir dos dados dos cursos de formação continuada para professores atuantes no ensino de Artes, realizados no interior do Rio Grande do Norte, observamos que a realidade é a mesma. Acreditamos que essa seja a situação da maior parte do país.

3 – Uma considerável parte dos professores atuantes nas redes de educação básica municipais são professores das redes estaduais. Ao conseguirmos uma reorganização dos municípios, automaticamente estaremos coadunando com a implementação do ensino de música em nível estadual. Caso a mudança na estrutura estadual seja possível, então é preciso traçar metas de fora para dentro, propondo mudanças nos municípios que poderão ter o Estado como base.

Ao nos depararmos com esse enfrentamento tivemos **a nossa quinta aprendizagem**, que nos mostrou que, ao estabelecermos as metas, devemos considerar que as partes precisarão oferecer contrapartidas. Nesse sentido, devemos estar fundamentados nas demandas reais dos nossos espaços para que essa contrapartida seja possível de ser realizada. Os planos ideais delineados na academia nem sempre encontram ressonância no contexto de ensino, isso porque, a estrutura ideal que permitiria o projeto acontecer ainda precisa ser construída.

Em nosso caso, conscientes disso, e após estudar algumas das deficiências encontradas em nosso Estado, elaboramos projetos que buscam fortalecer o ensino de música na educação básica, mas de forma integrada às ações da universidade. Essas ações têm criado um fluxo bilateral e contínuo de informações que tem refinado a nossa percepção em relação às demandas dos espaços e profissionais do ensino, ao mesmo tempo em que tem sensibilizado as redes de ensino para compreender o empenho da universidade em prol do desenvolvimento da educação. Apresentamos a seguir três projetos-

chave com desdobramentos na formação inicial e continuada de professores de música no Rio Grande do Norte.

1. Escambo dos Saberes

Compreendendo que as nossas ações institucionais muitas vezes não encontram apoio no espaço escolar, entendemos que era necessário pensar em um projeto articulador que orientasse os gestores das escolas sobre a importância das Artes na preparação do estudante da rede de ensino. Mas essa orientação precisava congrega não somente os gestores, mas também os professores já atuantes na rede e os futuros docentes que se encontram em formação na universidade. Com isto, nasceu o programa Escambo dos Saberes que tem por objetivo o desenvolvimento de ações acadêmicas em parceria com as escolas públicas, tomando como referência o Estágio Supervisionado de formação de professores dos cursos de Graduação em Teatro, Dança, Música e Artes Visuais da UFRN. Este programa é desencadeador de um processo mútuo de formação de professores, contemplando os licenciandos nas áreas citadas e os docentes de Artes da rede pública de ensino, a partir da interlocução institucional com a Secretaria Municipal de Educação de Natal, a Secretaria Estadual de Educação e a 1ª Diretoria Regional de Educação. O projeto propõe um trabalho integrado entre a universidade e a escola criando um espaço central de aprendizagem e diálogo (FIG. 2), capacitando estagiários, professores e gestores das redes de ensino de modo a desobstruir o acesso das iniciativas de inclusão do ensino das Artes na escola.

FIGURA 2

Conjunção de ideias e espaços produzida pelo Escambo dos Saberes.



2. Programa Continuum - Programa de formação continuada para professores das redes públicas de educação básica

Este projeto atendeu à chamada Pública do MEC/SEESP/SECAD/SEF - 2009/2010 estabelecendo uma parceria entre a UFRN (representada pelo Centro de Educação) e o Ministério da Educação - MEC. Dentro desse programa, que abriga 09 Cursos de diferentes áreas do conhecimento, criamos o **Curso de Aperfeiçoamento Oficina de Educação Musical (180h)**, que busca capacitar o docente da rede pública através da aprendizagem de novas metodologias para o ensino da música com desenvolvimento das habilidades da expressão musical. A opção por um curso de aperfeiçoamento tem como objetivo incentivar a participação dos professores da rede, pois na grande parte dos municípios do RN, a certificação

em cursos de aperfeiçoamento tem impacto direto no salário dos professores⁵. No ano de 2011 esta oficina foi realizada nas cidades de Natal, Caicó, Nova Cruz, Currais Novos e Mossoró, atendendo a uma vasta região do Estado do Rio Grande do Norte. Esse projeto foi dividido em três módulos com objetivos bem específicos:

- o **módulo I** tem como objetivo musicalizar o professor, potencializando esse profissional para a prática. Para isso são discutidos os pressupostos teórico-práticos da música como linguagem artística, expressão da cultura e da corporeidade. Nesse estágio o professor pode fazer conexões entre o que é visto no módulo e o seu espaço de ensino, mas esse não é o objetivo principal. Nesse momento pretendemos que ele seja musicalizado e tome consciência de si como produtor de música.

5. Na maior parte dos municípios do RN esse impacto é de cerca de 5% de aumento no salário para cursos de aperfeiçoamento (180h).

- **no módulo II** o professor que está sendo capacitado deve refletir sobre a música na escola estudando os princípios pedagógicos e teórico-metodológicos que fundamentam o ensino e aprendizagem da música e sua prática. Nesse módulo os problemas que dificultam o ensino de música na educação básica são potencializados e depois desconstruídos para que possam compreender que o ensino de música nesse espaço é possível.

- **o módulo III** prioriza a autonomia do professor. Entendendo que as atividades práticas já existentes, chamadas de "receitas", são importantes referenciais para os professores, mas que a dependência destas atividades impede o desenvolvimento do ensino de música; e ainda, uma vez que as situações de ensino são muito particulares e requerem atividades de ensino específicas para cada caso, esse módulo trabalha o desenvolvimento de recursos didáticos a partir da autonomia para a criação, reflexão e prática no ensino-aprendizagem de música. Neste módulo o professor deve se habilitar para a criação das próprias atividades, identificando os objetivos, conteúdos e partes da atividade musical.

Atuando na musicalização do professor, levando-o a entender e a lidar com os problemas encontrados no ensino de música na escola e despertando nele a capacidade para criar seus próprios meios didáticos, podemos preparar profissionais comprometidos e seguros para a inclusão da música na escola. Para dar suporte a esses professores foram criados materiais didáticos para cada módulo (Carvalho, 2011; Santa Rosa, Mendes, 2011; Souza, 2011).

3. Curso de Especialização em Educação Musical na Educação Básica

No ano de 2010 criamos a nossa primeira turma de Especialização em Educação Musical na Educação Básica com resultados

surpreendentes. Não só estimulamos os novos egressos dos cursos de música a continuarem a sua formação, como vimos professores já atuantes nos cursos do município de Natal e de algumas regiões do Estado retornarem aos estudos para a atualização da sua prática profissional. Outro ponto de relevância para a criação do Curso de Especialização em Educação Musical é que desde o ano de 2005 temos em funcionamento na Escola de Música da UFRN o curso de Graduação em Música – Licenciatura, que tem formado professores de música, mas que não tinham perspectiva para a formação continuada no próprio Estado. Esta Especialização vem oportunizando o crescimento desse profissional, cumprindo o papel da universidade de ser um espaço de ampliação do conhecimento.

Os três projetos mencionados são focados na educação básica e esse é um ponto crucial. A insistência com projetos diferentes, porém articulados, funcionam como uma bateria de recursos que estão fortalecendo o ensino de música no espaço escolar. Ações conjuntas e articuladas em várias frentes de trabalho, porém com o mesmo fim, são formas de preencher as lacunas que emperram a progressão da implementação do ensino de música na escola.

Considerações finais

Buscamos ao longo deste artigo demonstrar como se deu o processo de implementação do ensino de música nas escolas municipais de Natal, mas, além disso, refletir sobre estratégias, desafios e aprendizagens presentes nesse processo de implementação, sobretudo no que se refere às secretarias de educação.

Todo o nosso esforço para compreender não só a música como matéria propedêutica na formação do sujeito, mas também o sistema educacional que a promove, visa fortalecer todas as iniciativas coletivas e individuais que acreditam na música como meio de construção de um sujeito em condições de perceber o mundo e interagir com ele de uma forma diferenciada. Mas para a transformação é preciso atitude. Nas palavras de Freitag (1980, p. 62), “a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos de lei (pertencentes à sociedade política), mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria”. Com isso, cabe a nós educadores acompanhar e intervir nesta dinâmica, de modo que possamos assegurar as condições necessárias para a música na escola.

É nosso papel, como professores formadores, assessorar as redes de ensino para que o ensino de música nas escolas aconteça com qualidade e, para isso, precisamos nos aprimorar e profissionalizar para valorizar a nossa profissão. A presença da universidade criando meios para a formação docente (inicial e continuada) é um dos recursos mais importantes de assessoramento. Isso não só incentiva os novos ingressos no curso de graduação em música, como desperta um estado de segurança nos professores já atuantes que passam a se sentir amparados com informações, materiais para suporte e a clareza de que a área de música é séria e comprometida. Com isso as redes se sentem fortalecidas para enfrentar o desafio da inclusão da música na escola.

Muito tem sido feito para o crescimento da Educação Musical. Basta ver o histórico e conquistas da área. É baseado na experiência das várias iniciativas que fizeram e fazem a música acontecer nos meios educacionais que acreditamos que para a implementação do ensino de música na educação básica é preciso **vontade, paciência, perseverança, estudo, objetivos claros, planejamento estratégico** e, sobretudo, **ação**. Nunca estivemos tão fortes e preparados. Então, mãos à obra!

Referências

- BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, p. 1.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9.394/96*. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/1996, pp. 27.833-27.841.
- BRASIL. *Resolução n. 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004.
- CARVALHO, V. L. *A prática da educação musical nas escolas de Natal*. Projeto aprovado pela PROPEAQ – Pró-reitora de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- _____. *Módulo didático I: pedagogia e fazeres I*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. (Caderno didático).
- DEL-BEN, L. *Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei no 11.769/2008*. *Música em perspectiva* v. 2, n. 1, p. 110-134, 2009.
- FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
- INEP (Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira). *Censo Escolar 2010*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/>

divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>.
Acessado em 18 de fev. 2012.

NATAL. *Edital de concurso público no. 001/2010*. Diário Oficial do Município de Natal, ano X, n. 1759, de 17/03/2010a, p. 2.

NATAL. *Resolução no. 006/2009*. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Natal/RN. Diário Oficial do Município de Natal, ano X, n. 1732, de 28/01/2010b, p. 6-7.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, 2008.

QUEIROZ, L.; MARINHO, V. Práticas para o ensino de música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1. n. 1, p. 60-75, 2009.
SANTA ROSA, A.; MENDES, J. J. F. *Módulo didático II: pedagogia e fazeres II*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. (Caderno didático).

SOUZA, M. L. L. *Módulo didático III: pedagogia e fazeres III*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. (Caderno didático).

Notas

Valéria Lázaro de Carvalho, possui graduação em Licenciatura em Música - Universidade Federal do Rio de Janeiro (1977), Mestrado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente é professora adjunta da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte atuando nas disciplinas Didática Musical, Fundamentos da Arte na Educação e Orientação de estágio. Membro permanente do Programa de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física - Paidéia - MEC/UFRN coordenando estudos e pesquisas no Ensino de Arte.. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Musical na Educação Básica. Vice - Coordenadora do Grupo de Pesquisa GRUMUS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Música. Linha de pesquisa: Educação Musical, Cultura e Sociedade.

Jean Joubert Freitas Mendes, doutor em Música-Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES (2001) e mestrado em Música-Etnomusicologia pela UFBA. Foi professor visitante na Queen's University Belfast (2007), Irlanda do Norte, onde fez Doutorado Sandwich. Atualmente é professor adjunto da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN onde atuou como Coordenador dos Cursos de Graduação em Música (2009-2011). É membro do Conselho de Pesquisa da UFRN e lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa em Música-GRUMUS. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música, trabalhando principalmente em Educação Musical com atuação em cursos de formação inicial continuada e Etnomusicologia com estudos sobre o Congado mineiro.

Ensino de Música na Escola: formação de educadores¹

Music Education in Schools: formation of educators

resumo

Este artigo apresenta elementos para desenvolvimento de projeto de formação contínua de educadores da rede pública, que trabalham com ensino de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, contribuindo com a produção de conhecimentos para desenvolver projetos desta natureza. Traz considerações e reflexões ao relatar caminhos trilhados pelo projeto "Tocando, cantando,...fazendo música com crianças", que vem sendo desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, São Paulo. A implementação da formação contínua em serviço, com várias equipes de escolas deste sistema público municipal, trouxe como um dos resultados deste trabalho Princípios Norteadores de Projetos de Formação Contínua de Educadores em Música, tais como: projetos construídos a partir dos docentes, que se inscrevam no PPP (Projeto Político Pedagógico) e privilegiem o *lócus* da escola, sejam de realização interdisciplinar e realizados no modo de "pesquisa intervenção".

PALAVRAS-CHAVE: Formação contínua de educadores; ensino de música; implementação de inovações.

abstract

This paper presents elements for developing training projects for teachers of public schools, working with music education in kindergarten and elementary school, helping with the production of expertise to develop projects of this nature. It Brings thoughts and reflections by reporting paths taken by the project "Tocando, cantando,...fazendo música com crianças" ("Playing, singing,... making music with children"), which is being developed in the Municipal Secretary of Education of Mogi das Cruzes / SP. The implementation of continuous training in service, with several teams of municipal public schools of Mogi das Cruzes, brought as a result of this work, Guiding Principles of Projects of Continuous Education for music teachers.

KEYWORDS: Continuous training of educators, music education, innovations implementation.

1. Este texto foi elaborado a partir da tese de doutorado da autora: FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. "Música na escola: desafios e perspectivas na educação contínua de educadores da rede pública". Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

A formação contínua de educadores que trabalham com ensino de música na escola, requer pesquisa e desenvolvimento de projetos que levem em conta o educador, o contexto de sua vida e de seu trabalho.

...a formação contínua deve ter a escola como *locus* de referência ou ressonância. Trata-se da análise das práticas com a mediação da teoria, que pode ser feita na escola ou a partir dela, porque é aí que o professor trabalha e pode realizar o seu desenvolvimento profissional. Deve fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola e refletir ainda o entorno da escola, que é o contexto institucional, histórico e social no qual a ação do docente está inserida.

Em suma, é no trabalho do professor como práxis que está o germe da transformação e que pode encontrar na formação contínua um espaço de desenvolvimento humano e profissional (LIMA, 2001, p. 172-173).

Também são indispensáveis saberes específicos: **saber música** e o **saber ser professor de música**, para que se possa ter, efetivamente, ensino/aprendizagem de música nas escolas.

Ao pensar a formação de educadores, vários questionamentos surgem, tais como: - Que desenho, elementos, características, contextos de projeto de formação contínua em música podem auxiliar na superação das dificuldades que se apresentam no quadro atual do ensino de música nas escolas, e na incorporação de novos paradigmas desse ensino?

Junto a novas práticas musicais que as mídias apresentam a todo momento, são fundamentais e necessárias novas práticas de ensino de música, que se articulem em projetos de formação contínua. E para isso são necessários pesquisa e estudo, permeados pela teoria e prática reflexivas. Olhando o que se caminhou na área de Educação como um todo, verificamos vários avanços. Mas na área de formação contínua em música, muito pouco se produziu!

Os aspectos a serem considerados na formação contínua de educadores que trabalham com ensino de música, envolvem:

a) aspectos amplos

- Trabalho com linguagem musical que faça sentido e envolva professores e alunos, necessitando de uma dinâmica de diálogos mais freqüentes na relação da escola com tempos/ espaços próximos e distantes (presentes também nas mídias tecnológicas), que fazem parte do meio no qual se vive.
- Conhecimento e prática da linguagem musical por parte dos educadores, bem como de metodologias de ensino de música que têm apresentado avanços na área.
- Conexões e parcerias com a educação informal, com profissionais, instituições, grupos que desenvolvem trabalho na área musical e com manifestações culturais e artísticas.

b) aspectos específicos

- Reflexão sobre o ensino e o aprendizado de música na escola e fora dela, e a necessidade de se trabalhar com músicas do meio sociocultural, com o conhecimento musical historicamente construído pela humanidade, e com concepções e práticas musicais trazidas pelos novos paradigmas musicais.
- Construção de conhecimento teórico-prático sobre música enquanto linguagem e, portanto, como forma de expressão e de comunicação (interpretação, improvisação, composição) considerando três eixos de ensino e aprendizagem de música: fazer, apreciar, contextualizar.

Estas ideias para o ensino de música na Educação Básica de hoje, estão em consonância com a pedagogia progressista, que nessa perspectiva significa:

- integrar o currículo formal das escolas;
- integrar assim o Projeto Político Pedagógico, aqui entendido como *currículo formal em ação*;

- trabalhar música como conhecimento, seja ela erudita ou popular, nacional ou internacional, regional ou universal;
- trabalhar com a parceria e/ou orientação de um professor(a) especialista em Música;
- estimular a criação musical;
- trabalhar metodologicamente de forma ativa e crítico-reflexiva;
- ampliar o gosto pela linguagem musical;
- partir dos saberes que os educadores já trazem;
- analisar e contextualizar esses saberes;
- ampliar os saberes na direção da cultura musical.

Moreira (1999) traz rica contribuição para o trabalho de formação de professores em serviço, que resultou de pesquisa sua sobre implementação de inovações:

Superar a perspectiva do controle (grifo nosso) - Assumir o caráter complexo de uma inovação é, antes de tudo, perder a ilusão do controle. (...) Não se pode forçar a equipe de uma escola ao nível de engajamento necessário (...)

A mudança é uma jornada cujo mapa não se conhece antecipadamente (grifo nosso) - Reconhecer que não é possível controlar a implementação de uma inovação implica abrir mão de pontos de chegada fixos. Isto não significa ausência de direções claras, objetivos claros e definidos, de planos, de análise racional, coordenação, organização. Contudo, as direções devem ser suficientemente amplas, possibilitando a flexibilidade, a capacidade de negociar permanentemente, sobretudo, com os profissionais da escola.

Os problemas são inerentes a qualquer contexto de mudança (grifo no texto)

- Problemas são inerentes a qualquer esforço sério de produzir mudanças. São condições necessárias para o aprender. (...) A ausência de problemas é, quase sempre, sinal de pouca mudança. (...) Mudanças substantivas envolvem processos complexos. Esses são intrinsecamente ricos em problemas. (...) Mudar é, antes de tudo, aprender com os novos contextos. (MOREIRA, 1999, p.137-138)

Interligando contribuições de diferentes autores que estudam, pesquisam e trabalham com formação contínua de educadores, junto a experiências vividas e reflexões sobre elas, projetos, fundamentos e práticas no campo da formação e desenvolvimento de educadores tiveram lugar no projeto "Tocando, cantando,... fazendo música com crianças", SME de Mogi das Cruzes - SP, sob a coordenação pedagógico-musical da autora deste texto.

Alguns aspectos do desenvolvimento do 1º período (2002 a 2007) do projeto "Tocando, cantando, ...fazendo música com crianças"²

Este projeto de formação contínua de educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I em ensino de música, constituiu-se processualmente em uma sequência que abrangeu três momentos.

O primeiro deles realizado ao longo dos anos 2002 e 2003, solicitado pela SME de Mogi das Cruzes, preocupada com a qualificação contínua docente e compreendeu cinco módulos de cursos. Embora referenciados nas questões

2. O **Primeiro Período** compreende 2002 a setembro de 2007 e foi objeto de pesquisa de doutorado da autora deste texto, sob o título: "Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública", Faculdade de Educação da USP, 2009.

de ensino das escolas, elas nem sempre eram o *locus* de sua ocorrência.

O segundo momento teve início em meados de 2003 dando origem ao projeto *Pedro e o Lobo*, inspirado na obra de Prokofiev, por iniciativa da EM Dom Paulo Rolim Loureiro, uma pequena escola rural que tinha grande vontade de saber e ensinar música para crianças, cuja equipe de docentes fazia muitas perguntas. A cada assessoria, a equipe desta escola mais trazia realizações e mais queria, o que levou ao desenvolvimento do projeto de formação contínua para o ensino de música realizado no espaço da escola e envolvendo toda a equipe pedagógica (professoras e diretora). As professoras e a diretora liam alguns textos ou livros que eu emprestava a elas, e a partir daí traziam várias perguntas relacionadas a conceitos básicos do trabalho com iniciação musical. E começaram, também, realizar atividades com seus alunos: jogos musicais, brincadeiras cantadas, assistir filmes de Walt Disney e trabalhar com músicas desses filmes. O êxito desse projeto em 2003, propiciou em 2004 a sua expansão para outras sete escolas solicitantes.

O terceiro momento teve início em 2005, com a chegada de monitores de música no projeto e a solicitação progressiva de inclusão por novas escolas que vão compor o universo de 23, o que se estendeu até 2007. Essas escolas inspiraram-se nas ideias que orientaram a 1ª escola, EM Dom Paulo Rolim Loureiro: realizar-se no *locus* da escola, abranger toda equipe escolar, ser interdisciplinar e integrar-se ao Projeto Político Pedagógico da escola.

No desenrolar do 1º período do projeto “Tocando, cantando, ...fazendo música com crianças” (2002 a 2007), fizeram parte desses momentos, anteriormente explicitados, os seguintes procedimentos:

1. Cursos e *workshops*

Os cursos, de 2002 a 2007, foram se transformando, indo cada vez mais ao encontro das necessidades dos professores e das escolas, partindo de um conhecimento de música e de ensino de música mais gerais para as necessidades mais específicas e possibilidades do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Houve um aprendizado no que diz respeito ao que propor e quais procedimentos eleger, para que esse professor que não tinha conhecimento musical específico, pudesse também trabalhar com música na escola, à semelhança da maioria dos músicos populares de nosso país. Ou seja, nosso foco não seria o aprendizado musical por meio do código musical tradicional, da grafia musical, mas, pela vivência, percepção sonora e musical, pelo conhecimento que passavam a adquirir da música como linguagem sonora.

Os *workshops* traziam contribuições de diferentes naturezas. Uns tendo como foco música de tradição, como era o caso, por exemplo, de “Música e dança da terra paulista”, pelo etnomusicólogo Prof. Dr. Alberto Ikeda. Outros já traziam vivências de construção de instrumentos e criação sonora, como era o caso, por exemplo, de “Instrumentos e composição musical”, por Fernando Sardo, músico, compositor e luthier.

2. Apreciação estética e práticas de ampliação da cultura musical docente

A importância das práticas culturais, da ampliação das vivências na frequência a eventos musicais e artísticos para a formação contínua do educador que trabalha com música, sempre fez com que fossem incluídas programações musicais para apreciação musical, e ampliação da cultura artística docente visando, também, a participação democrática social na cultura artística como conquista da cidadania. Com esse pensar foram organizadas várias idas a diferentes espaços na cidade de São Paulo, como: Sala São Paulo, Teatro Abril, SESC Pinheiros,...

3. Apresentações musicais

As apresentações musicais foram momentos privilegiados de formação contínua de educadores que trabalham com ensino de música nas escolas, bem como de formação dos alunos que delas participam. Foi com esse foco que elas foram propostas desde o início deste trabalho: apresentação das músicas que as escolas fazem visando o aprendizado de todos, bem como aprender com os outros para o melhor desenvolvimento de cada educador, de cada escola e de seus alunos. São alguns exemplos: *Sapinho* - história musicada (criação da Profa. Débora Bitarães e suas duas filhas); *Carneirinho 1, 2, 3* (Palavra Cantada) criação de arranjo com instrumentos de madeira e de metais, pela Profa. Patrícia Conde com seus alunos de Educação Infantil, utilizando conhecimento de frases e forma musicais.

4. Participações/Comunicações em eventos, Publicações, Produções

Ao fazer comunicações em eventos, elaborar publicações, o educador percebe-se como produtor de cultura, o que traz a ele uma outra dimensão do valor de sua função. Valor que muitas vezes a sociedade não lhe tem dado, mas que adquire outro patamar quando seus relatos, seus textos são veiculados pelas mídias. Somando-se a essa constatação, fez-se presente a necessária socialização do que está sendo construído, produzido em projetos de formação contínua de professores em ensino de música: tanto porque pouco há no país, como porque essas publicações, comunicações, produções, passam a ser importantes materiais para a formação do próprio grupo e de outros mais.

Embora saibamos que o aprimoramento das práticas é condição indispensável para o desenvolvimento profissional, e que essa percepção é tão antiga quanto a humanidade, é recente a tomada de consciência sobre o modo de considerar a prática como

possibilitadora de produção de conhecimento. (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2000, p. 89-90).

A socialização desse conhecimento que estava sendo construído, colocando-o à disposição principalmente do meio educacional, foi apresentada em diversos espaços, mídias e momentos:

- em 2 Congressos e 5 Encontros;
- em publicações de 58 artigos e sínteses de comunicações:
 - Revista Educando em Mogi
 - VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores.
 - Jornal da APASE
 - 3º Encontro de Educadores da Rede Municipal de Mogi
 - XVI Encontro Anual da ABEM em Campo Grande (MS)
- em produções:
 - **Cadernos Tocando e Cantando N.1** (2007) da SME de Mogi das Cruzes;
 - **DVD: O projeto Tocando, cantando,... fazendo música com crianças** (2007). Roteiro e edição de Rita Luiz, Maria Inês Miranda e Patrícia Conde, Educadoras da rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes.

É preciso destacar que a produção das duas mídias **Cadernos Tocando e Cantando** e **DVD Tocando e Cantando,... fazendo música com crianças**, revelam a consciência dos autores e produtores da importância dos conhecimentos produzidos junto a seus pares e ao mesmo tempo, a assunção da responsabilidade por eles, ao inseri-los no espaço público.

5. Avaliação

Luckesi coloca que a avaliação da aprendizagem auxilia cada professor(a) e cada aluno(a) "... na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida." pois, "Avaliar um educando implica,

antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.” (Luckesi, 1999, p.7) Assim, de forma não impositiva, **com uma atitude acolhedora faz-se o diagnóstico** e a **tomada de decisão**, dois processos que se articulam no ato de avaliar.

O **diagnóstico**, de acordo com Luckesi, fazemos constatando (recolhendo dados relevantes por meio de instrumentos) e qualificando (lançando mão de critérios); e a **tomada de decisão** considerando o diagnóstico como um todo, e a partir do objetivo que temos. (FERNANDES; MARGARIDO, 2004, p.27).

Os instrumentos avaliativos construídos tomaram sempre o educador informante como sujeito de seu fazer docente, estimulando-o à reflexão sobre o seu fazer e sobre o andamento do programa de formação contínua de que participava, e como co-autor desse programa, na medida em que é considerado como um ser capaz de identificar suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. Criativo, capaz de propostas, indicando rumos que desejava, sempre foram levadas em consideração suas análises e sugestões no desenvolvimento do projeto.

6. Assessorias, Monitorias, Coordenação

O trabalho de assessoria consistiu em dar apoio e sustentação ao trabalho da direção, do professor e das equipes das escolas. Se para assessorar foi preciso apoiar professor e escola no desenvolvimento do trabalho e no atendimento das necessidades constatadas, a coordenação tratou do trabalho coletivo com uma ordenação conjunta.

O número de escolas que quiseram entrar no projeto foi aumentando. Passam a participar do projeto 14 escolas, ocasião em que se tornou necessária a implantação da monitoria para ensino de música junto às equipes das escolas. Onde encontrar tantos monitores de música para o número de escolas que se apresentava?

A realidade do nosso país é bem diversa de suas necessidades. Foi então que, por eu ser professora do Instituto de Artes da Unesp, Campus de São Paulo, do curso Licenciatura em Educação Musical, propus à SME: - Na universidade temos alunos que sabem música, mas, eles ainda não sabem ensinar, são alunos da licenciatura. A SME tem professores que sabem ensinar crianças, mas, ainda não sabem música. Fazemos o seguinte: um trabalho conjunto dos dois grupos, o professor de classe ensinando o aluno da licenciatura e o aluno da licenciatura ensinando o professor de classe. Era a única saída e por sinal ousada, que havia no momento. Todos aceitaram, não só a equipe técnica da SME, mas as escolas, direção e professores que receberam tão bem os alunos. E é nesse processo de formação conjunta que temos caminhado: construindo juntos com nossos erros e acertos.

Considerações finais

Como dar conta de tantas e tão diferentes escolas, de tantos e tão diferentes profissionais docentes, de tanta “singularidade”? Para tanto foi preciso “ouvir” o professor. E, por mais contraditório que pareça, “aprender com ele” ao “ensinar para ele”; envolver, sensibilizar além dele a equipe escolar e educadores da Secretaria de Educação em uma atuação conjunta reunindo esforços, conhecimentos diversos, colaboração e comunicação fluente, para todos atuarem em uma mesma direção.

Resultaram também deste trabalho de pesquisa, elaboração de Princípios Norteadores de Projetos de Formação Contínua em Música, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I que:

- sejam construídos **a partir dos docentes**, de suas experiências profissionais, de seus conhecimentos e desconhecimentos

de música e do ensino de música, dos problemas que experimentam ou sentem em relação a esse ensino e que, sobretudo, sejam construídos com eles;

- privilegiem o *lócus* da escola como local de construção, inscrevendo-se em seu PPP e que sejam de realização interdisciplinar, envolvendo e/ou ressoando em toda a instituição;

- sejam realizados no modo de “pesquisa-intervenção”, procedimento este capaz de cobrir pontos fundamentais em projetos de Formação Contínua de Educadores que trabalham com Música, quais sejam:

1. produzir um relatório de pesquisa que simultaneamente se apresenta como avaliação processual e circunstanciada da vivência realizada;

2. articular o trabalho de ensino investigativo com a Universidade, propiciando a participação de pesquisadores acadêmicos formadores de professores de música, de professorandos de cursos de licenciatura em música junto aos professores-pesquisadores das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, enriquecendo a produção de conhecimento de ambas as instituições e rompendo com a produção verticalizada e a fragmentação entre a teoria e a prática pela produção conjunta/colaborativa/comunicacional de conhecimento;

3. dar conta de importantes funções de um ensino produtivo de música:

3.1. que providencie uma aprendizagem de música como linguagem e forma de expressão artística, que introduza professores e alunos na diversidade de expressão artística-musical, da erudita até à popular de tradição, passando por diferentes modalidades;

3.2. que resulte na produção de conhecimento pelo docente sobre o ensino de música, no registro desse conhecimento produzido e em sua socialização através de escrita e publicação de artigos, da participação em congressos;

3.3. que se realize de forma contextualizada, envolvendo profissionais de música e amadores da comunidade onde a escola se situa e sensibilizando essa mesma comunidade com apresentações de cultura musical.

A descoberta, elaboração e desenvolvimento de tais princípios na realização teórico-prática cotidiana desse Projeto de Formação Contínua, propiciou o fortalecimento da auto-estima do professor, que se expressou: ao investir em sua formação, solicitando cursos, alguns dos quais se realizaram fora de seus horários de trabalho; arcando com custos de passagens de ônibus e de ingressos para freqüência a eventos musicais e com o prazer que demonstraram com participações em eventos; nas solicitações contínuas de formação em música ao longo de todo o projeto; na crescente solicitação de desenvolvimento de projetos da e na escola; na disponibilidade demonstrada por professores envolvidos pela pesquisa para atuarem como docentes de cursos ou de *workshops*.

O “Tocando, cantando,...fazendo música com crianças” teve continuidade a partir de setembro de 2007 sob a forma de pesquisa-ensino, numa parceria entre Prefeitura de Mogi das Cruzes, Fundunesp e Instituto de Artes da Unesp - Campus de São Paulo, cujo desenvolvimento continua até hoje.

Referências

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.131-145, jan/jun. 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila; MARGARIDO, Heloisa. *Referencial Curricular de Arte: Ensino*

Fundamental - 5ª a 8ª séries. Rio Branco: Secretaria de Estado de Educação do Acre, 2004.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila (Coord. e Supervisão). *Cadernos Tocando e Cantando*. N.1. Mogi das Cruzes: Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, SP, 2007.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. *Música na escola: desafios e perspectivas na educação contínua de educadores da rede pública*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma G.; GARRIDO, Elza; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda (Org.) *Educação*

Notas

Iveta Maria Borges Ávila Fernandes doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, Mestre em Arte pela Escola de Comunicações e Artes da USP, Especialista em Arte Educação pela ECA/USP, é licenciada em Música, em Educação Artística e bacharel em Piano pela Faculdade Santa Marcelina, São Paulo. É professora assistente do Instituto de Artes da UNESP, campus de São Paulo, atuando no curso Licenciatura em Educação Musical. Autora / coordenadora pedagógico-musical do Projeto de Formação Contínua de Educadores "Tocando, cantando,...fazendo música com crianças", da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, SP, atualmente projeto de pesquisa-ensino, parceria com a Fundunesp e Instituto de Artes da Unesp.

- **The social contract and music education: The emergence of political authority**
Cathy Benedict
 - **Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”**
Anna Rita Addressi
 - **Música, pesquisa e infância: cantorias do repente**
Dulcimarta Lemos Lino
 - **Convivendo, conversando, criando e fazendo música: a educação musical no Corpo Cidadão**
Evandro Carvalho de Menezes
 - **Programa de apoio pedagógico e inclusão: um estudo de caso**
Lisbeth Soares
 - **Educação musical com função social: qualquer prática vale?**
Maura Penna
Olga Renalli Nascimento e Barros
Marcel Ramalho de Mello
 - **Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escolar**
Cristina Bertoni dos Santos
 - **O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio**
Rafael Rodrigues da Silva
 - **Educação musical sob a ótica do pensamento complexo**
Fernanda Albernaz do Nascimento
 - **“Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística**
Alvaro Neder
 - **Interações pedagógico-musicais da prática coral**
Leila Miralva Martins Dias
- Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano**
Maria F. de T. G. Barbosa França
Sandra Leite de Sousa Azevedo
- **Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes**
Regina Antunes Teixeira dos Santos
Cristina Capparelli Gerling
Álvaro Luiz de Bortoli
 - **Resenha: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).**
Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo

**Revista da
ABEM nº 26**
jul./dez. 2011

- ¿NORMALES O ANORMALES? Normalidades y anormalidades en la formación del educador musical
Ethel Batres
- Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education
Patrick Schmidt
- A rede de sociaabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico musical
Magali Oliveira Kleber
- Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior
Eduardo Luedy Marques
- A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical
Mônica de Almeida Duarte
- Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical
Elisa da Silva e Cunha
- Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária
Maria Carolina Leme Joly
Ilza Zenker Leme Joly
- Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais
Viviane Beineke
- As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
Jorge Luiz Schroeder
- Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música
Aneliese Thönnigs Schünemann
Leda de Albuquerque Maffioletti
- A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas
Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
Ana Lúcia de Marques e Louro
- A abordagem do conceito de harmonia tonal nos processos de ensino e aprendizagem de acordeom fomentados por dois professores atuantes na região metropolitana de Porto Alegre – RS
Jonas Tarcísio Reis

DOCUMENTOS E DEBATES

- Ensino-aprendizagem da música da Folia do Divino no litoral paranaense: diálogos entre etnomusicologia e psicologia sócio-histórica a partir do trabalho de campo
Carlos Eduardo de Andrade Silva e Ramos

- Educación Musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas
Violeta Hemsy de Gainza
- Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa
José Luis Aróstegui
- Educação musical na família: as lógicas do invisível
Celson Gomes
- O menino do violão: a escola e a educação musical em família
Regina Márcia Simão Santos
- Processos de auto-aprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento
Marcos da Rosa Garcia
- A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José (SC): três estudos de caso
Mauro César Cislighi
- Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino de ritmo?
Caroline Caregnato
- “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida
Aline Carneiro
Betânia Parizzi
- La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicasos
Carla Lopardo
- O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de Apoio à e Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso
Rui Manoel Bessa
Rui Manoel Ferreira
- O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical
Wânia Mara Agostini Storolli
- Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação
Maura Penna

DOCUMENTOS E DEBATES

- A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola
Jusamara Souza

**Revista da
ABEM nº 25**
jan./jun. 2011

**Revista da
ABEM nº 24**
setembro 2010

- For the love of children: music, education and culture
Patricia Campbell
- Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación
Ana Lucía Frega
- (Para) Pensar a pesquisa em educação musical
Luciana Del-Ben
- Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas
Rosane Cardoso de Araújo
Célia Regina Pires Cavalcanti
Edson Figueiredo
- Diversidade e formação de professores de música
Cristiane Maria Galdino de Almeida
- A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul
Alexandra Silva dos Santos Furquim
Cláudia Ribeiro Bellochio
- Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo
Patrícia Kebach
Rosangela Duarte
Márcio Leonini
- A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS
Cristina Rolim Wolffenbüttel
- Barulhar: a música das culturas infantis
Dulcimarta Lemos Lino
- Ferramentas com brinquedos: a caixa da música
Teca Alencar de Brito
- Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular
Cecília Cavalieri França
- Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741)
Maria Cristiane Deltregia Reys
Luciane Wilke Freitas Garbosa

DOCUMENTOS E DEBATES

- Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769
Maya Suemi Lemos

- **Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes**
Lee Higgins
- **A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**
Zuraida Abud Bastião
- **Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação**
Maura Penna
- **A educação musical modalidade EAD nas políticas de formação de professores da educação básica**
Helena de Souza Nunes
- **Motivação para aprender música na escola**
Miriam Suzana Pizzato
Liane Hentschke
- **Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola**
Egon Eduardo Sebben
Maria José Subtil
- **Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos**
Júlia Escalda Mendonça
Stela Maris Aguiar Lemos
- **A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade**
Eliane Hilario da Silva Martinoff
- **Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina**
Magali Oliveira Kleber
Cleusa Erilene dos Santos Cacione

DOCUMENTOS E DEBATES

- **Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**
Jusamara Souza (Coord.)
Cláudia Ribeiro Bellochio
Luciana Del Ben
Cristina Rolim Wolffenbüttel

HOMENAGEM

- **Esther Beyer: contribuições para a educação musical brasileira**
Aruna Noal Correa
Cláudia Ribeiro Bellochio

**Revista da
ABEM nº 22**
setembro 2009

- Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular
Karla Jaber Barbosa
Maria Cecília Cavalieri França
- Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier
Luciane Wilke Freitas Garbosa
- A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem
Kelly Werle
Cláudia Ribeiro Bellochio
- Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”
Sandra Mara da Cunha
Sílvia Salles Leite Lombardi
Wasti Silvério Ciszewski
- Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música
Eduardo Luedy
- Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música
Teresa Mateiro
- Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Jéssica Mami Makino
Leila Gonçalves Vertamatti
- A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos
Patrícia Fernanda Carmem Kebach
- A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música
Rita de Cássia Fucci Amato
João Amato Neto
- Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri
Lucielle Farias Arantes

- Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective
Rose A. Omolo-Ongati
- Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública
Vera Lúcia Gomes Jardim
- Por uma educação musical do Pensamento: educação musical menor
Teca Alencar de Brito
- Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento
Luciane Cuervo
Leda de Albuquerque Maffioletti
- A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
- Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical
Margarete Arroyo
- Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal
Oswaldo Lorenzo Quiles
Lucía Herrera Torres
Roberto Cremades Andreu
João Fortunato Soares de Quadros Júnior
- Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais
Fernando Stanzione Galizia
- Educação musical e diversidade cultural: uma incursão pelo viés da psicanálise
Neide Esperidião
Leny Magalhães Mrech
- Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical
Célia Regina Pires Cavalcanti
- Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical
Patrícia Wazlawick
Kátia Maheirie
- Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora
Keila de Mello Targas
Ilza Zenker Leme Joly
- Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional
Maria Guiomar de Carvalho Ribas

**Revista da
ABEM nº 21**
março 2009

**Revista da
ABEM nº 20**
outubro 2008

- **Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais**
Cathy Benedict
Patrick Schmidt
- **A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais**
Viviane Beineke
- **O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica**
Kátia Simone Benedetti
Dorotéia Machado Kerr
- **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas**
Sílvia Sobreira
- **A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”**
Aruna Noal Correa
Cláudia Ribeiro Bellochio
- **Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno**
Ana Lúcia de Marques e Louro
- **Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista**
Elieser Ademir de Jesus
Mônica Zewe Uriarte
André Luís Alice Raabe
- **Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês**
Cíntia Vieira da Silva Soares
- **Variabilidade e performance musical: uma relação a considerar no ensino instrumental**
Cristina Porto Costa

A *Revista da ABEM* é uma revista científica da área de Educação Musical que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical seja este de cunho científico, através de relatos de pesquisa; de cunho teórico, através de reflexões acerca dos fundamentos e novos paradigmas educacionais, políticos, estéticos e culturais, ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica.

O requisito principal para publicação na *Revista da ABEM* consiste em que o artigo represente, de fato, contribuição científica no que se refere à relevância e pertinência do tema abordado ao contexto e ao momento; ao reflexo do estado da arte do conhecimento na área do referencial teórico-conceitual adotado; à consistência do desenvolvimento do artigo em relação aos princípios de construção científica do conhecimento; à clareza e concisão das implicações do trabalho para a teoria e/ou para prática de educação musical.

A *Revista da ABEM* tem interesse na publicação de artigos inéditos de desenvolvimento teórico, trabalhos empíricos e ensaios, além de resenhas. A publicação dos textos da Revista é realizada em formato impresso e eletrônico. <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>

Artigos

Os artigos de **desenvolvimento teórico** devem ser sustentados por ampla pesquisa bibliográfica e propor novos modelos e interpretações para fenômenos relevantes no campo da educação musical. Os **trabalhos empíricos** devem fazer avançar o conhecimento na área por meio de pesquisas metodologicamente bem fundamentadas, criteriosamente conduzidas e adequadamente analisadas. Os **ensaios** compõem formas mais livres de contribuição científica. Tais trabalhos devem privilegiar as abordagens críticas e criativas revelando novas perspectivas e trazendo reflexões sobre temas relevantes na área de educação musical.

Não serão aceitos artigos em formato de comunicação de experiência.

Resenhas

A seção de **resenhas** tem como objetivo apresentar aos leitores os **lançamentos de livros** no campo da educação musical, contribuindo para a divulgação do conhecimento na área. As obras escolhidas para as resenhas devem ser recentes e apresentar conteúdo inovador e consistente, de interesse para a área. As resenhas podem ser enviadas em dois formatos:

- Resenhas de um livro analisando um lançamento nacional ou estrangeiro. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual a obra pertence, introduzir a obra e apresentar uma apreciação crítica, mencionando sua contribuição para a teoria e/ou prática da educação musical.
- Resenhas múltiplas analisando de duas a cinco obras. O autor deverá localizar o campo de estudo ao qual os livros pertencem e comentá-los brevemente, mencionando pontos de complementaridade e interfaces. Uma apresentação crítica é desejável.

As resenhas devem ser encaminhadas para a comissão editorial da *Revista da ABEM* com as mesmas características de formatação dos artigos.

Documentos e Debates

A seção *Documentos e Debates* destina-se à divulgação de documentos que subsidiem novas pesquisas e possibilitem o avanço da área. Além disso, a seção é voltada à difusão de relatos de debates e audiências acerca das políticas públicas voltadas à Educação Musical.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A *Revista da ABEM* está aberta a colaborações do Brasil e do exterior, e aceita textos em português, inglês e espanhol. Todos os trabalhos devem ser enviados por e-mail ao:

Conselho Editorial da Revista da ABEM
revistaabem@hotmail.com

Para os autores e co-autores brasileiros que submeterem artigos ou resenhas **é necessário ser sócio da ABEM e estar em dia com a anuidade.**

Para submeter artigo para a Revista 1 do ano, o(s) proponente(s) deverá (ão) estar com a anuidade do ano anterior em dia. Se a submissão do artigo for para a Revista 2, a anuidade que deverá estar em dia é a do ano corrente.

A *Revista da ABEM* não aceita a submissão de mais de um artigo do mesmo autor e ou co-autor para um mesmo número. Tampouco aceita publicar artigos do mesmo autor ou co-autor em números sucessivos da revista, de modo que, uma vez que determinado autor ou co-autor tenha um artigo aceito para publicação, não poderá tornar a submeter artigo para o número consecutivo da revista.

Os autor(es) que tiver(em) seu texto aprovado deverá(ão) enviar à Editoria da Revista uma Carta de Cessão (modelo Revista ABEM), cedendo os direitos autorais para publicação, em formato impresso e eletrônico, em regime de exclusividade e originalidade do texto, pelo período de 2 (dois) anos, contados a partir da data de publicação da Revista.

Os trabalhos submetidos deverão ser encaminhados sem nenhum tipo de identificação do autor. Em caso de aceite, o autor poderá incorporar seus dados, assim como os referentes à instituição, linha de pesquisa e orientador.

NORMAS TÉCNICAS:

- a) Os artigos devem ter uma extensão entre 22.000 e 44.000 caracteres com espaço, incluindo a totalidade do texto: resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.
- b) As *resenhas* devem apresentar cerca de 7.500 caracteres com espaço e os trabalhos destinados à seção *Documentos e Debates* devem conter entre 8.000 e 12.000 caracteres com espaço.
- c) Serão aceitos trabalhos em português, inglês e espanhol.
- d) Todos os trabalhos deverão ser enviados anexados a e-mail, em arquivos no programa Word for Windows 7.0;
- e) Os textos devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5;
- f) A primeira página do texto deve conter:
 - Título
 - Resumo em português, inglês ou espanhol, com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.
 - Três (3) palavras-chave, alinhamento à esquerda, em português, inglês ou espanhol.

Para os trabalhos escritos em português ou espanhol:

- Título em inglês
- Resumo em inglês (*Abstract*) com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O *Abstract* deve ser colocado logo abaixo do resumo em português ou espanhol.
- Três (3) palavras-chave em inglês com alinhamento à esquerda.

Para os trabalhos escritos em inglês:

- Título em português ou espanhol.
- Resumo em português ou espanhol com cerca de 150 palavras, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultado e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do *Abstract*.
- Três (3) palavras-chave em português ou espanhol com alinhamento à esquerda.

- g) Em separado, deverá ser enviado um arquivo intitulado DADOS DO AUTOR contendo os seguintes dados:

- 1- título do artigo,
- 2- identificação do(s) autor(es) - nome completo,
- 3- instituição à qual está(ão) ligado(s),
- 4- cargo(s),

- 5- endereço(s) para correspondência,
6- telefone fixo, celular, fax e e-mail do(s) autor(es).

- h) Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente. A utilização de notas de rodapé é recomendável quando o autor quiser detalhar algo que não necessita constar no texto principal. Para estas notas, deve ser usada fonte tamanho 10.
- i) As citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 2,5 cm da margem, à esquerda, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor-data. - No caso de citações de obras em língua estrangeira, essas devem aparecer no texto traduzidas para o português e ser apresentadas "no original" em nota de rodapé.

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra com um autor: (Meyer, 1994, p.15)
- Uma obra com até três autores: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- Uma obra com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma idéia específica apresentada pelo autor.
- As citações do próprio autor devem ser colocadas de forma imparcial no texto, reportando-se à fonte bibliográfica.

- j) Tabelas e quadros devem ser inseridos no texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.).
- k) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. **O não cumprimento do prazo e/ou a desobediência às normas poderão implicar a não aceitação do trabalho para avaliação pelos pareceristas ad hoc.**

REFERÊNCIAS:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

Livros

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplo:

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

Exemplo:

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artigos em periódicos :

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

Exemplo:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Trabalhos em anais de eventos científicos:

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. *Título*. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

Exemplo:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO:

O processo de avaliação dos artigos enviados para a *Revista da ABEM* consta de duas etapas:

- Primeiro, uma avaliação preliminar pelo Conselho Editorial que examina a adequação do trabalho à linha editorial da revista;
- Segundo, consulta a pareceristas ad hoc (*peer review*).

Eventuais modificações serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

OBSERVAÇÕES EDITORIAIS:

- Os artigos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- A revisão ortográfica e gramatical dos trabalhos em língua estrangeira é de responsabilidade do(s) autor(es)
- Serão fornecidos gratuitamente aos autores 2 (dois) exemplares impressos do fascículo em que seu artigo foi publicado.
- É permitido citar parte dos artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Em caso de dúvidas, consulte o Conselho Editorial.
- Os artigos aprovados poderão ser encaminhados para a publicação na próxima edição da *Revista da ABEM*, de acordo com a decisão da Editoria.
- O Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de 150 palavras, contendo as principais atividades na área e o título das principais publicações do(s) autor(es), será solicitado apenas aos autores que tiverem trabalhos aprovados.
- A *Revista da ABEM* trabalha com assinaturas, doações e permutas com instituições públicas. Em caso de aprovação pelo Conselho, as bibliotecas que receberem doação de exemplares deverão acusar o recebimento por escrito.

**EDITORIAL
LINE**

The journal of Brazilian Association of Musical Education (Abem) is a scientific periodical of Musical Education that aims at publishing the plurality of musical education knowledge. This knowledge can be scientific, through research projects report; theoretical, through reflections on new educational, political, esthetic and cultural paradigms; or historical, contextualizing the present practices under a historical perspective.

In order to be published in this journal, the paper needs to offer scientific contribution from the relevance and pertinence discussed under a contextualized and timing perspective; the state of the art; the consistency of the paper development with the scientific knowledge; the clearness and conciseness of the study implications for musical education theory or practice.

This journal seeks theoretical papers, empirical works and essays, as well as reviews. The printed and online versions of the journal are available.

Articles

The **theoretical papers** must be supported by a wide bibliographical research and propose new models and interpretation for relevant phenomena in the musical education field. The **empirical works** must improve the knowledge through researches that are methodologically well supported and conducted, as well as appropriately analysed. The **essays** are considered free ways of scientific contribution. They must favor the creative and critical approaches and reflect on relevant themes in the musical education field.

Reviews

The review section aims at providing the readers with **book launches** in the musical education field that contribute to improve the knowledge. The books selected to the reviews must be new and they need to present innovative and consistent content of the field interest. The reviews can be sent in two formats:

- Reviews of new national or international books. The author must specify the study field of the book, introduce the book, as well as present a critical evaluation in order to make clear its contribution to musical education theory and/or practice.
- Multiple Reviews, analyzing from two to five books. The author must specify the study field of the books, offering a brief comment of them in order to mention points of complementarity and interfaces among them. A critical presentation is expected.

The reviews must be sent to the editorial body of the journal, following the same guidelines for the papers.

Documents and Debates

The *Documents and Debates* section aims at publishing documents to support new researches and to improve the field knowledge. Furthermore, the section has served to publish debate reports about the public policies in the musical education field.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Abem Journal accepts collaborations from Brazilians and foreigners and the texts can be written in Portuguese, English or Spanish. All the works must be sent by e-mail to:

Editorial Board

e-mail: revistaabem@hotmail.com

Brazilian authors and co-authors interested in publishing articles or reviews must be members of the association.

More than one paper written by the same author and/or co-author for the same edition of the journal is not accepted. The same orientation is applied to the consecutive edition, that is, if the author has his paper published in one edition of the journal, he will not submit another paper to the consecutive edition of that one he had his paper published.

ABEM journal holds the copyright for articles published for a period of two years from the date of the journal publication. A permission letter (a model of Abem journal), in printed and electronic formats, must be

sent by the authors who have their papers accepted to be published in order to guarantee the exclusivity and originality of the text.

The manuscripts must not contain any kind of author's identification. If accepted, the author must add later information about himself, his institution, research line and advisor.

TECHNICAL GUIDELINES:

a) The articles must be of 22,000 - 44,000 characters (with space), including the whole text: abstract, keywords, text and references.

b) The reviews must contain about 7,500 characters (with space) and the texts sent to the Documents and Debates section must contain from 8,000 to 12,000 characters (with space).

c) Portuguese, English and Spanish are the languages accepted.

d) The text must be attached to an e-mail. Word for Windows 7.0 is the program accepted.

e) The texts must be written in Times New Roman, 12, space 1,5.

f) The first page of the text must present:

- Title

- Abstract in Portuguese, English or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the title and above the main text.

- Three keywords, left alignment, in Portuguese, English or Spanish.

Manuscripts in Portuguese or Spanish:

- Title in English.

- Abstract in English must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract must be written below the abstract in Portuguese or Spanish.

- Three keywords, left alignment, in English.

Manuscripts in English:

- Title in Portuguese or Spanish.

- Abstract in Portuguese or Spanish must present the following aspects: around 150 words, left alignment, study field, objective, methods, results and conclusions. The abstract in Portuguese or Spanish must be written below the abstract in English.

- Three keywords, left alignment, in Portuguese or Spanish.

g) Another one-page document must be sent containing the article title followed by the author's identification - full name, institution, address, telephone number, fax number and e-mail.

h) The text language must be clear and fluent. When authors need to explain some idea outside the main text, footnotes must be included. For these notes, please use font 10.

i) The three-line citations, or less, must be inserted into the main text and between inverted commas, followed by author-date reference. The longer citations must be written as a separate piece of text, font 11, simple space, 2,5 cm alignment, left, followed by author-date system.

The author-date references must be presented in brackets in the following way:

- One-author book: (Meyer, 1994, p.15)
- One-to-three authors: (Cohen; Manion, 1994, p.30)
- More than three authors: (Moura et al., 2002, p.15-17)

- For the indirect citations, through paraphrases, the reference must be indicated with the respective page numbers when an author's particular Idea is presented.⁸⁷

- The own author's citations must be presented in an impartial way, mentioning the bibliographical source.

j) Tables and charts must be attached to the end of the text in a number sequence (i.e. Table 1 and so on). They must be indicated in the main text.

k) Manuscripts that do not follow the editorial guidelines will not be accepted. It is possible, according to the journal editor, the author can revise the text in a stated period (reference correction, citations, language).

After that, the articles could not be accepted if the author do not either satisfy the stated period or solve the inadequacies.

REFERENCES:

The references must conform to the requirements of the ABNT /2002 /NBR 6023) Guidelines, as the following examples.

Books

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Book chapters, articles in edited books, and others

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Journal Articles:

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Proceedings Articles:

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

Authors are responsible for the accuracy of all references and citations.

EVALUATION PROCESS:

All manuscripts go through a two-step evaluation process:

- Internal Review. The editors first review each manuscript to see if it meets the basic requirements of the journal.
- External Review. Submissions which meet the basic requirements are then sent out for blind peer review. Authors will be consulted for editorial changes to manuscripts accepted for publication.

EDITORIAL OBSERVATIONS:

- Authors are responsible for the texts.
- The spelling and grammar review of work in a foreign language is the responsibility of the author (s).
- Free printed copies of the journal will be available for the authors: **two copies per author**
- It is allowed to cite part of the articles published in the ABEM journal since the source is identified. The reproduction of the whole articles is prohibited. The Editorial Board must be consulted for further information and permission.
- The approved articles will be submitted for publication in an upcoming issue of the Journal of ABEM, according to the decision of the editors.
- The Curriculum Vitae with a maximum extension of 150 words, containing the main activities in the area and the title of the main publications of the author (s) will be requested only for authors who have papers approved.
- The journal can be subscribed, donated or permuted with public institutions. When the libraries receive free copies of the journal they must acknowledge receipt (written).

LÍNEA EDITORIAL

La *Revista de la Abem* es una revista científica del área de Educación Musical que tiene como objetivo divulgar la pluralidad del conocimiento en educación musical, sea éste de tipo científico, a través de relatos de investigación; de tipo teórico, a través de reflexiones acerca de los fundamentos y nuevos paradigmas educacionales, políticos, estéticos y culturales; o de tipo histórico, contextualizando las prácticas actuales bajo una perspectiva histórica.

El requisito principal para publicación en *Revista de la Abem* consiste en que el artículo represente, de hecho, contribución científica en lo que se refiere a la relevancia y pertinencia del tema abordado al contexto y al momento; a la exposición del estado del arte del conocimiento en el área de la referencia teórica-conceptual adoptada; a la consistencia del desarrollo del artículo en relación a los principios de construcción científica del conocimiento; a la claridad y concisión de las implicaciones del trabajo para la teoría y/o para práctica de educación musical.

La *Revista de la Abem* tiene interés en la publicación de artículos inéditos de desarrollo teórico, trabajos empíricos y ensayos, además de reseñas. La publicación de los textos de la Revista se realiza en formato impreso y electrónico.

Artículos

Los artículos de **desarrollo teórico** se deben sostener por amplia investigación bibliográfica y proponer nuevos modelos e interpretaciones para fenómenos relevantes en el campo de la educación musical. Los **trabajos empíricos** deben hacer avanzar el conocimiento en el área por medio de investigaciones metodológicamente bien fundamentadas, conducidas de manera crítica y adecuadamente analizadas. Los **ensayos** componen formas más libres de contribución científica. Tales ensayos deben privilegiar los enfoques críticos y creativos revelando nuevas perspectivas y trayendo reflexiones sobre temas relevantes en el área de educación musical.

Artículos en formato de comunicación de la experiencia no serán aceptados.

Reseñas

La sección de **reseñas** tiene como objetivo presentar a los lectores los **lanzamientos de libros** en el campo de la educación musical contribuyendo, así, para la divulgación del conocimiento en el área. Las obras escogidas para las reseñas deben ser recientes y presentar contenido innovador y consistente, de interés para el área. Se pueden enviar las reseñas en dos formatos:

- Reseñas de un libro analizando un lanzamiento nacional o extranjero. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual la obra pertenece, introducir la obra y presentar una apreciación crítica, mencionando su contribución para la teoría y/o práctica de la educación musical.
- Reseñas múltiples analizando de dos a cinco obras. El autor deberá ubicar el campo de estudio al cual los libros pertenecen y comentarlos brevemente, mencionando puntos de complementariedad e interfaces. Una presentación crítica es deseable.

Se deben encaminar los originales para la comisión editorial de la Revista de la Abem con las mismas características de formato de los artículos.

Documentos y Debates

La sección *Documentos y Debates* se destina a la divulgación de documentos que subsidien nuevas investigaciones y posibiliten el avance del área. Además de eso, la sección se orienta a la difusión de relatos de debates y audiencias acerca de las políticas públicas que se relacionan a la Educación Musical.

ORIENTACIONES A LOS COLABORADORES

La *Revista de la Abem* está abierta a las colaboraciones de Brasil y del exterior, y acepta textos en portugués, inglés y español. Todos los trabajos deben ser enviados por correo electrónico a:

Revista da Abem
e-mail: revistaabem@hotmail.com

Para los autores y coautores brasileños que sometan artículos o reseñas es necesario ser socio de la Abem.

La *Revista de la Abem* no acepta la sumisión de más de un artículo del mismo autor y/o coautor para un mismo número de la revista. Tampoco acepta publicar artículos del mismo autor o coautor en números sucesivos de la revista, de modo que, una vez que determinado autor o coautor tenga un artículo aceptado para publicación, no podrá hacer la sumisión de artículo para el número consecutivo de la revista.

El autor(es) que tenga(n) su texto aprobado deberá(n) enviar al Editorial de la Revista una Carta de Cesión (modelo de la Revista Abem), cediendo los derechos autorales para publicación, en formato impreso y electrónico, en régimen de exclusividad y originalidad del texto, por el período de 2 (dos) años, contados a partir de la fecha de publicación de la Revista.

Los trabajos sometidos deberán ser encaminados sin ningún tipo de identificación del autor.

En caso de endoso, el autor podrá incorporar sus datos, así como los referentes a la institución, línea de investigación y orientador.

NORMAS TÉCNICAS:

a) Los artículos deben tener una extensión entre 22.000 y 44.000 caracteres con espacio, incluyendo La totalidad del texto: resumen, abstract, palabras-clave, texto y referencias.

b) Las reseñas deben presentar cerca de 7.500 caracteres con espacio y los trabajos destinados a La sección *Documentos y Debates* deben contener entre 8.000 y 12.000 caracteres con espacio.

c) Se aceptarán trabajos en portugués, inglés y español.

d) Se deberán enviar adjuntos todos los trabajos por correo electrónico, en archivos en el programa Word for Windows 7.0;

e) Los textos deben ser escritos en Times New Roman, fuente tamaño 12, espacio 1.5;

f) La primera página del texto debe contener:

- Título

- Resumen en portugués, inglés o español, con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultados y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del título y por encima del texto principal.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués, inglés o español.

Para los trabajos escritos en portugués o español:

- Título en inglés

- Resumen en inglés (*abstract*) con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el *abstract* inmediatamente abajo del resumo en portugués o español.

- Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en inglés.

Para los trabajos escritos en inglés:

-Título en portugués o español.

-Resumen en portugués o español con cerca de 150 palabras, alineación a la izquierda, conteniendo campo de estudio, objetivo, método, resultado y conclusiones. Se debe poner el resumen inmediatamente abajo del abstract.

-Tres (3) palabras-clave, alineación a la izquierda, en portugués o español.

g) En separado, debe enviar un archivo titulado DATOS DEL AUTOR que contiene los siguientes datos:

1- el título del artículo,

2- la identificación del (de los) autor(es) - nombre completo,

3- institución a la cual está(n) vinculado(s),

4- cargo,

5- dirección para correspondencia,

6- teléfono, móvil, fax y correo electrónico del (de lós) autor(es).

h) Los textos deben ser escritos de forma clara y fluente. La utilización de notas al pie de página es recomendable, cuando el autor quiera detallar algo que no necesita constar en el texto principal. Para estas notas, se debe usar fuente tamaño 10.

i) Las citas con menos de tres líneas se deben insertar en el texto y poner entre comillas, seguidas de la indicación de origen por el sistema autor-fecha. Las citas que excedan tres líneas se deben poner en destaque, fuente tamaño 11, espacio simple, entrada alineada a 2,5 cm del margen, a la izquierda, seguidas de la indicación de la fuente por el sistema autor-fecha. En el caso de citas en lengua extranjera, se debe traducir la citación y presentar el texto original en nota al pie de página.

Las indicaciones de las fuentes entre paréntesis, siguiendo el sistema autor-fecha, se deben estructurar de la siguiente forma:

- Una obra, con un autor: (Meyer, 1994, p. 15)

- Una obra, con hasta tres autores: (Cohen; Manion, 1994, p. 30)
- Una obra, con más de tres autores: (Mora et al., 2002, p. 15-17)
- Incluso en el caso de las citas indirectas (paráfrasis), la fuente deberá ser indicada, informándose también la(s) página(s) siempre que haya referencia no a la obra como un todo, sino que a una idea específica que presenta el autor.
- Las citas del propio autor se deben poner de forma imparcial en el texto, reportándose a la fuente bibliográfica.
- j) Tablas y cuadros se deben adjuntar al texto, con la correspondiente numeración (p.ej. Tabla 1, etc.). En el cuerpo del texto se debe indicar el lugar de las tablas.
- k) No se aceptarán artículos que estén fuera de las normas editoriales. El no cumplir con el plazo y / o la desobediencia a las reglas puede resultar en el rechazo de los trabajos antes de la evaluación de los árbitros ad hoc.

REFERENCIAS:

Se deben presentar en espacio simple, con alineación solo a la izquierda, siguiendo las normas de la ABNT/2002 (NBR 6023).

Libros

MEYER, L. B. *Music, the arts, and ideas: patterns and predictions in twentieth-century culture*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

Capítulos de libros, artículos en libros editados, y otros

WEBSTER, P. R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 266-280.

Artículos de Revistas

LOANE, B. Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 1, n. 3, p. 205-231, 1984.

Artículos de los Anales

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000. p.48-51.

Los autores son responsables de la exactitud de todas las referencias y citas.

Proceso de Evaluación

Todos los trabajos pasan por un proceso de evaluación en dos fases:

- Revisión interna. Lo consejo editorial primero revisa cada manuscrito para ver si cumple con los requisitos básicos de la revista.
- Evaluación Externa. Las presentaciones que cumplan los requisitos básicos se envían fuera para evaluación ciega por pares.

Los autores serán consultados para los cambios de redacción en los manuscritos aceptados para su publicación.

OBSERVACIONES EDITORIALES:

- Los autores son responsables de los textos.
- La ortografía y la gramática de revisión de la obra en un idioma extranjero es responsabilidad del autor (es).
- Dos copias impresas de la revista serán disponible para los autores.
- Se permite citar parte de los artículos publicados en la Revista ABEM desde la fuente ha sido identificada. La reproducción de los artículos enteros está prohibido. El Consejo Editorial debe ser consultado para obtener más información y el permiso.
- Los artículos aprobados pueden ser sometidos para su publicación en un próximo número de la Revista de ABEM, de acuerdo con la decisión de los editores.
- El Curriculum Vitae con una extensión máxima de 150 palabras, que contiene las principales actividades de la zona y el título de las principales publicaciones del autor (s) será requerido sólo para los autores que han aprobado sus obras.
- La revista se puede suscribir, donados o permutados con las instituciones públicas. Cuando las bibliotecas recibir copias gratuitas de la revista tienen que acusar recibo (por escrito).

revista da **abem**

associação brasileira de educação musical

v.20

n.28

2012 • número especial

ARTIGOS

- Alda Oliveira 15 **ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil**
- Magali Kleber 27 **A ABEM e a educação musical no século XXI: contextualizando o significado da dinâmica em rede**
- Luis Ricardo Silva Queiroz 35 **A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional**
- Maria Isabel Montandon 47 **Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência**
- Lucy Green 61 **Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula**
- Meki Emeka Nzewi 81 **Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA**
- Arão Paranaguá De Santana 94 **Os desafios da arte na educação e as associações de área: uma perspectiva histórica**
- Teca Alencar De Brito 105 **FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana**
- Jean Joubert Freitas Mendes Valéria Lázaro De Carvalho 118 **Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN**
- Iveta Maria Borges Ávila Fernandes 131 **Ensino de Música na Escola: formação de educadores**

número especial **20**
anos

www.abemeducacaomusical.org.br



apoio



Ministério da
Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia

